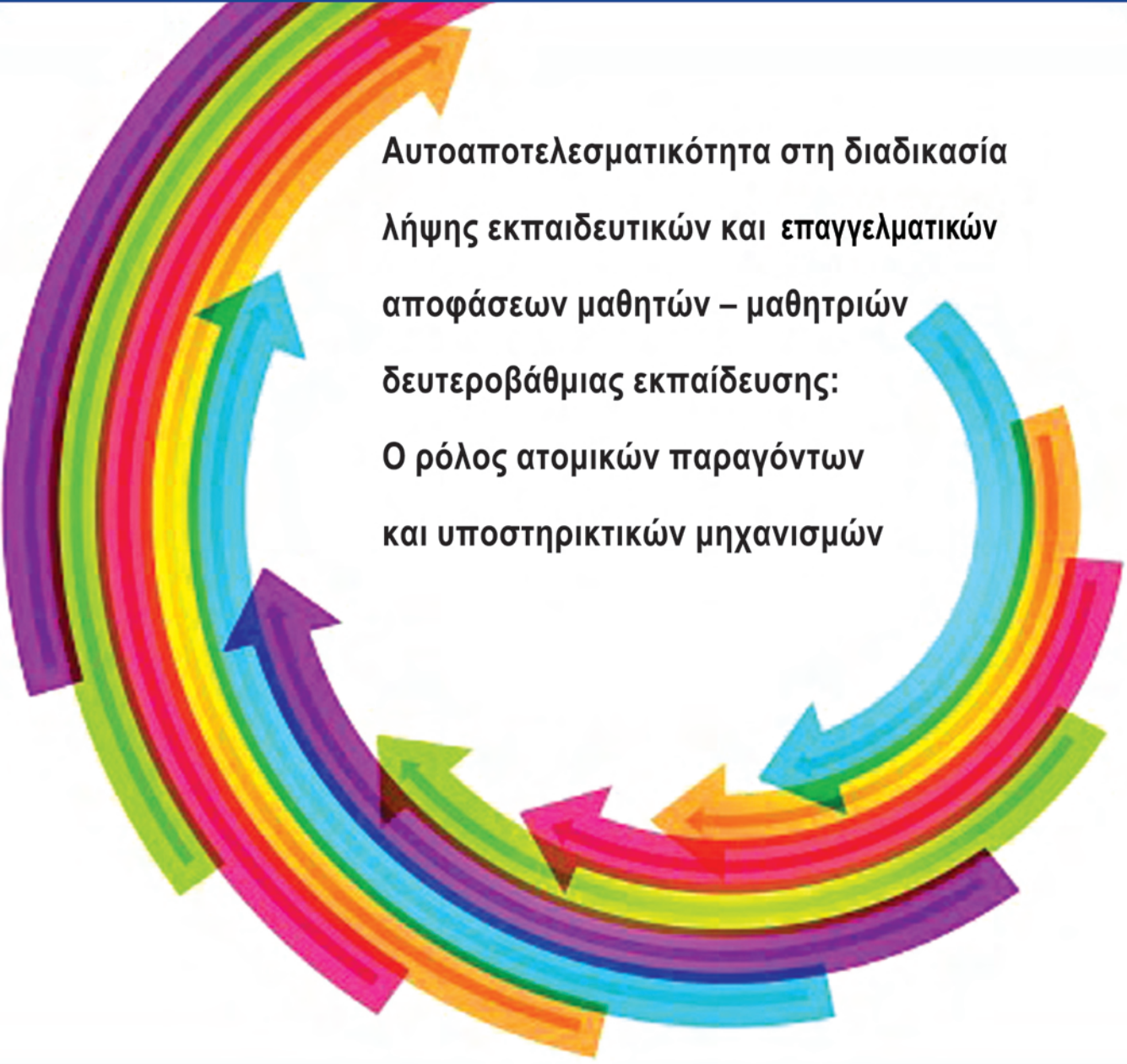


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργυρώς Κ. Χαροκοπάκη



Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία
λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών
αποφάσεων μαθητών – μαθητριών
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:
Ο ρόλος ατομικών παραγόντων
και υποστηρικτικών μηχανισμών

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργυρώς Κ. Χαροκοπάκη

**Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης
εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών –
μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών
παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΒΟΛΟΣ 2012

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

Διδακτορική Διατριβή
της Αργυρώς Κων/νου Χαροκοπάκη – Τζανοπούλου
Στοιχεία Επικοινωνίας
e-mail: acharokop@sch.gr
τηλ. 2261026782 / 6972297871

Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επόπτρια: Ανδρέου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Συμβουλευτικό μέλος: Δερμιτζάκη Ειρήνη, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Συμβουλευτικό μέλος: Σπύρος Κρίβας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Υπόλοιπα μέλη Επταμελούς Επιτροπής

Αθανασιάδου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Αριστοτελείου Παν. Θεσσαλονίκης
Ζαφειροπούλου Μαρία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μπότσογλου Καφένια, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Χανιωτάκης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| Εισαγωγή – Ευχαριστίες | 8 |
| Περίληψη | 12 |
| Περίληψη στα αγγλικά..... | 15 |
| Πρόλογος – Γενικός σκοπός της έρευνας..... | 17 |
| ΜΕΡΟΣ Α: Η προβληματική της έρευνας, εννοιολογικές διασαφηνίσεις, θεωρητική θεμελίωση | 20 |
| Κεφάλαιο 1^ο: Η αφετηρία για τη διαμόρφωση της προβληματικής έρευνας και την επιλογή του θεωρητικού πλαισίου | |
| 1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας | 21 |
| 1.2 Η ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής επιλογής υπό το πρίσμα ενδοατομικών στοιχείων και ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος... | 26 |
| Κεφάλαιο 2^ο: Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας | 30 |
| 2.1 Η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και η έννοια «προσδοκία για αυτεπάρκεια» του Albert Bandura | 30 |
| 2.1.α. Η έννοια του όρου «αυτεπάρκεια» (αυτοαποτελεσματικότητα) | 30 |
| 2.1.β. Οι επιδράσεις της έννοιας στη συμπεριφορά του ατόμου..... | 32 |
| 2.1.γ. Πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου..... | 34 |
| 2.2 Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία | 36 |
| 2.2.α. Γενικές θεωρητικές αρχές και θεωρητικές επιρροές | 36 |
| 2.2.β. Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδιαφερόντων, στόχων και συμπεριφοράς επίδοσης)..... | 39 |
| 2.2.γ. Ο ρόλος των ατομικών, περιβαλλοντικών και μαθησιακών εισροών στην επαγγελματική ανάπτυξη | 44 |
| 2.2.δ. Προσωπικοί παράγοντες (φυλή-εθνικότητα, φύλο και γενετικές καταβολές) ... | 46 |
| 2.2.ε. Η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων | 48 |
| 2.2.στ. Υποστηρικτικοί μηχανισμοί και περιορισμοί στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 50 |
| 2.3. Συνθετική επισκόπηση και επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στις επιδράσεις των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη..... | 55 |
| Κεφάλαιο 3^ο: Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 61 |
| 3.1. Η εφαρμογή των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη μελέτη και την έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική συμβουλευτική..... | 61 |
| 3.2. Η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία | 64 |
| 3.2.α. Το θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας..... | 64 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.β. Η εφαρμογή των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 66 |
| 3.2.γ. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με άλλα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης | 68 |
| 3.2.δ. Η σημασία της μελέτης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και την επαγγελματική συμβουλευτική | 73 |
| 3.2.ε. Η διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές-μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία..... | 78 |
| Κεφάλαιο 4^ο: Θεωρητική διερεύνηση των επιδράσεων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη..... | 82 |
| 4.A. Περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί..... | 82 |
| 4.A.1. Η οικογένεια..... | 82 |
| 4.A.1.α. Εισαγωγικά..... | 82 |
| 4.A.1.β. Συνοπτική ιστορική, λειτουργική και θεματική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στις διαστάσεις της οικογένειας που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου..... | 84 |
| 4.A.1.γ. Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο | 89 |
| 4.A.1.δ. Συμπεράσματα..... | 92 |
| 4.A.1.ε. Θεωρήσεις και ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με θέματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη | 94 |
| 4.A.1.ε.i) Θεωρία της προσκόλλησης | 94 |
| 4.A.1.ε.ii. Η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς..... | 103 |
| 4.A.1.ε.iii. Η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία | 108 |
| 4.A.1.στ. Ενδοοικογενειακές διεργασίες που συνδέονται με τη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με βάση μια συνθετική θεωρητική προσέγγιση..... | 115 |
| 4.A.1.ζ. Θεωρήσεις και ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών της δομής της οικογένειας με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης | 117 |
| 4.A.1.ζ.i. Το μέγεθος της οικογένειας..... | 117 |
| 4.A.1.ζ.ii. Η σειρά γέννησης του παιδιού | 119 |
| 4.A.2. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) της οικογένειας | 121 |
| 4.A.2.α. Εισαγωγικά..... | 121 |
| 4.A.2.β. Συνοπτική θεματική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στη σχέση του ΚΟΙΕ με θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη | 122 |

| | |
|--|------------|
| 4.A.2.γ. Οι επιδράσεις του ΚΟΙΕ της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία..... | 126 |
| 4.A.2.δ. Συμπεράσματα | 130 |
| 4.A.3. Ο τόπος μόνιμης κατοικίας (διαμονής)..... | 132 |
| 4.A.4. Η ομάδα των ομηλίκων και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.. | 136 |
| 4.A.4.α. Εισαγωγικά..... | 136 |
| 4.A.4.β. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση της ομάδας των ομηλίκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους με θέματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη | 140 |
| 4.B. Ατομικοί παράγοντες..... | 147 |
| 4.B.1. Το φύλο | 147 |
| 4.B.1.α. Εισαγωγικά | 147 |
| 4.B.1.β. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση του φύλου με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία..... | 149 |
| 4.B.1.γ. Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο..... | 154 |
| 4.B.1.δ. Η σχέση του φύλου με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 155 |
| 4.B.2. Η φυλή/ εθνικότητα..... | 158 |
| 4.B.2.α. Συνοπτική αναφορά στο ρόλο της εθνικότητας στην επιστημονική ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 158 |
| 4.B.2.β. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση της φυλής/εθνικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία..... | 160 |
| 4.B.2.γ. Συμπεράσματα..... | 164 |
| 4.B.3. Η ηλικία του ατόμου..... | 165 |
| 4.B.4. Η προσωπικότητα..... | 168 |
| 4.B.4.α. Εισαγωγικά – Ορολογία..... | 168 |
| 4.B.4.β. Αξιολόγηση της προσωπικότητας | 170 |
| 4.B.4.γ. Η προσωπικότητα υπό το πρίσμα των θεωριών των χαρακτηριστικών (γνωρισμάτων) της προσωπικότητας..... | 173 |
| 4.B.4.δ. Συνοπτική θεματική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης | 178 |
| 4.B.4.ε. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία..... | 180 |
| 4.B.4.στ. Συνθετική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στη σχέση των παραγόντων προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία. | 185 |

| | |
|--|-----|
| ΜΕΡΟΣ Β΄: Η έρευνα | 189 |
| Κεφάλαιο 5^ο: Μέθοδος της έρευνας | 190 |
| 5.1. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας | 190 |
| 5.2. Δείγμα | 202 |
| 5.3. Μέσα συλλογής δεδομένων..... | 209 |
| 5.3.α. Ερωτηματολόγιο Ατομικών Στοιχείων..... | 210 |
| 5.3.β. Η κλίμακα «Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων»..... | 211 |
| 5.3.γ. Η κλίμακα «Αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος» | 215 |
| 5.3.δ. Η κλίμακα «Προσκόλληση σε γονείς και φίλους» | 217 |
| 5.3.ε. Το Ερωτηματολόγιο προσωπικότητας 16PF (Form A, 5 th edition) | 219 |
| 5.4 Διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού..... | 232 |
| Κεφάλαιο 6^ο : Ερευνητικά Ευρήματα | 235 |
| 6.1. Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας [αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού με τους γονείς και με τους φίλους] με βάση τα ατομικά στοιχεία των μαθητών – μαθητριών..... | 236 |
| Α) Διαφορές με βάση το φύλο..... | 236 |
| Β) Διαφορές με βάση την εθνικότητα (τη χώρα προέλευσης)..... | 238 |
| Γ) Διαφορές με βάση την ηλικία (διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης)..... | 240 |
| Δ) Διαφορές με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών-μαθητριών..... | 241 |
| Ε) Διαφορές με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών-μαθητριών..... | 242 |
| ΣΤ) Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών-μαθητριών..... | 244 |
| 6.2 Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά των μαθητών - μαθητριών στον τομέα αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών..... | 248 |
| 6.3. Η σχέση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό..... | 255 |
| 6.4. Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά των μαθητών-μαθητριών στον τομέα αυτό, στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους με βάση στοιχεία της δομής της οικογένειας..... | 258 |
| 6.5. Παράγοντες της έρευνας που προβλέπουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό..... | 261 |

Κεφάλαιο 7^ο : Συζήτηση

| | |
|--|------------|
| 7.1 Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας [αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού με τους γονείς και με τους φίλους] με βάση τα ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών. | 266 |
| Α) Διαφορές φύλου..... | 266 |
| Β) Διαφορές εθνικότητας (με βάση τη χώρα προέλευσης)..... | 273 |
| Γ) Διαφορές ηλικίας (διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης)..... | 274 |
| Δ) Διαφορές με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών-μαθητριών..... | 278 |
| Ε) Διαφορές με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών – μαθητριών..... | 281 |
| ΣΤ) Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών –μαθητριών..... | 286 |
| 7.2 Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά των μαθητών – μαθητριών στον τομέα αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών..... | 294 |
| 7.3. Η σχέση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς στον τομέα αυτό..... | 307 |
| 7.4. Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στη συμπεριφορά των μαθητών-μαθητριών στον τομέα αυτό, στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους με βάση στοιχεία της δομής της οικογένειας..... | 323 |
| 7.5. Παράγοντες της έρευνας που προβλέπουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό..... | 328 |
| Κεφάλαιο 8^ο : Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες..... | 343 |
| Κεφάλαιο 9^ο: Συμπεράσματα | 346 |
| Βιβλιογραφικές Αναφορές..... | 363 |
| Ξενόγλωσσες..... | 363 |
| Ελληνόγλωσσες..... | 392 |
| ΜΕΡΟΣ Γ΄: Παράρτημα..... | 401 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ..... | 402 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην πορεία της εφηβικής μου ζωής συχνά θυμάμαι να προσπαθώ να αξιοποιήσω πέρα από κάθε συμβατικότητα και ετεροπροσδιορισμό, αλλά σε κάθε περίπτωση υιοθετώντας μια ρεαλιστική στάση ζωής το πλήθος των μικρών και μεγάλων μου εμπειριών καθώς, αργά ή γρήγορα συνειδητοποίησα ότι αυτές ήταν που αποτελούσαν το πολύτιμο υλικό στην πορεία της προσωπικής μου ανάπτυξης. Έτσι, αποφασίζοντας να έχω σε κάθε περίπτωση ενεργό ρόλο και ανάμειξη σε ότι με αφορά, (σε διαφορετική διατύπωση: διαμορφώνοντας στάση απέναντι στις καταστάσεις και τα γεγονότα), πραγματοποίησα τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές μου επιλογές αξιοποιώντας το χρόνο και τις δυνατότητές μου. Αναλογιζόμενη, κρίνοντας και διακρίνοντας εκ των υστέρων, αργότερα, σκέφτομαι ότι σε αυτές τις περιπτώσεις που πραγματοποιούνταν ίσως οι πιο κρίσιμες διεργασίες της επαγγελματικής μου ζωής, θα ήταν σκόπιμο στο οποίο εγχείρημα λήψης αποφάσεων να μπορούσα να εντοπίσω και να ενεργοποιήσω τα υπάρχοντα συστήματα στήριξης μου, με άλλα λόγια να «στρατολογήσω», να αξιοποιήσω *πρόσωπα* και να υιοθετήσω *τρόπους* – περισσότερο ίσως από όσο αυτό συνέβη- που θα με έκαναν να αισθάνομαι ότι είμαι σε θέση, έχω τις δυνατότητες να πάρω εκείνες τις αποφάσεις.

Καθώς περνώ το κατώφλι του ρόλου του ανθρώπου που επιδιώκει σκόπιμα να ασκήσει επίδραση με τη συμβολή (και ενίοτε τη συμβουλή του) σε άλλους, έφηβους κυρίως ανθρώπους σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία τους, προσπαθώ διαρκώς να κατανοήσω τα στοιχεία και τις συνθήκες (αυτό που οι επιστήμονες αποδίδουν με τον όρο παράγοντες), *ποιος και με ποιο τρόπο* είναι δυνατό να διευκολύνει ή να δυσχεράνει έναν έφηβο-η που επιχειρεί το εγχείρημα της διαδικασίας λήψης κάποιας απόφασης που αφορά τη σταδιοδρομία του. Ουσία και πηγή των προβληματισμών μου αποτελεί το επιστημονικό «τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας», όπου ατομικές, ενδοατομικές καταστάσεις, περιβαλλοντικοί παράγοντες και η έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου λειτουργούν δυναμικά και αλληλεπιδραστικά, καθιστώντας το άτομο τόσο παράγωγο όσο και διαμορφωτή των καταστάσεων που ζει. Ουσιαστικά, πρόκειται για προβληματισμούς που σε αυτήν την πρώιμη πορεία ανάπτυξης που ανέφερα, ήταν προβληματισμοί που αρχικά αισθάνθηκα και στη συνέχεια διεξοδικά διερεύνησα σε θεωρητικό επίπεδο.

Καθώς το επιτρέπει το παρόν κεφάλαιο, θα ξεκινήσω τις ευχαριστίες μου από το στενό κύκλο των ανθρώπων που συνδέονται με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Ένα μεγάλο *Ευχαριστώ* λοιπόν οφείλω αρχικά στην κα Ανδρέου Ελένη, επόπτρια καθηγήτρια, για τον πολύ απλό λόγο ότι χωρίς αυτήν δεν θα υπήρχε αυτή η εργασία. Ήταν ο άνθρωπος που με εμπιστεύθηκε, με ενέπνευσε, με ενθάρρυνε, με καθοδήγησε, με στήριξε επιστημονικά και ηθικά σε όλα τα στάδια εκπόνησης της παρούσης εργασίας, εξασφαλίζοντας πάντα να υπάρχει ελεύθερος χώρος ώστε να αναπτύξω τις όποιες προϋποθέσεις μου. Με βοήθησε να χαλιναγωγήσω με τρόπο επιστημονικό και συστηματικό τα ερωτήματα και τις σκέψεις μου ώστε να προκύψει κάτι και συνέβαλε στο να δω την προοπτική λήξης αυτής της εργασίας ενθαρρύνοντάς με απίστευτα, ακόμα και σε χρονικές περιόδους που οι απαισιόδοξες πεποιθήσεις παραμόνευαν στο ασυνείδητό μου. Δεν πρόκειται να ξεχάσω την άμεση ανταπόκριση σε κάθε ερώτηση και την ουσιαστική της συμβολή κυριολεκτικά σε κάθε βήμα διεξαγωγής της έρευνας: από την ελεύθερη έκφραση των ιδεών και της σκέψης μου, τη θεωρητική αναζήτηση, τον μεθοδολογικό σχεδιασμό, τη στατιστική ανάλυση, καθώς και τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της ώστε η παρούσα εργασία να γίνει πιο μεστή, καίρια και πλήρης. Πραγματικά αισθάνομαι ευγνώμων που είχαν την τύχη να τη γνωρίσω και να δουλέψω μαζί της.

Ευχαριστώ τον κ. Σπύρο Κρίβα, που καθώς διάβασε τη διατριβή μου σε μια πολύ πρώιμη φάση, συνέβαλε με τη δεισιδυτική του ανάγνωση και τις καίριες παρατηρήσεις του στην τελική μορφή αυτής της εργασίας. Τον ευχαριστώ επίσης για τους προβληματισμούς που αρκετές φορές στο παρελθόν μοιράστηκε μαζί μου, καθώς το πεδίο της ερευνητικής μου εργασίας ενέπιπτε στον ευρύτερο κύκλο των δικών του επιστημονικών ενδιαφερόντων.

Ευχαριστώ την κα. Ειρήνη Δερμιτζάκη, η οποία πίστεψε σε μένα και τις δυνατότητές μου και με προθυμία πρόσφερε τις χρήσιμες συμβουλές, τη γνώση και την εμπειρία της. Η βοήθειά της στην εκπόνηση αυτής της εργασίας ήταν αποφασιστική, λόγω των υποδείξεών της σε ένα πολύ πρώιμο στάδιο. Η επαφή και συνεργασία μαζί της στη συνέχεια εξ' αφορμής και άλλων εκπαιδευτικών συναντήσεων ήταν πραγματικά μια παιδευτική εμπειρία για μένα.

Στο στενό κύκλο των ανθρώπων που συνέβαλαν αποφασιστικά στην εκπόνηση της μελέτης αυτής ανήκουν και τα πρόσωπα που αναφέρω στο σημείο αυτό και στους οποίους απευθύνω τις ευχαριστίες μου.

Στους διευθυντές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς των σχολείων με τα οποία συνεργάστηκα, οι οποίοι με καλοδέχτηκαν προσφέροντας αφιλοκερδώς τη βοήθειά τους. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Ίσσαρη Θρασύβουλο, Αλεξάνδρου Δημήτριο, Αραπίτσα Γιώργο, Ζήγκιρη Ιωάννη, Βελαούρα Ιωάννη και Παντίδου Γεωργία για τη σημαντική τους βοήθεια στη συλλογή των δεδομένων

καθώς και τη συνάδελφο Διδάκτορα Κουμουνδούρου Γεωργία για τη βοήθεια στην επεξεργασία του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής.

Ευχαριστώ το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας που μέσα από το Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης μου προσέφερε κάθε μέσο διαθέσιμο για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης (άρθρα, βιβλία, αίθουσες) και προπάντων το θεσμικό πλαίσιο για να την πραγματοποιήσω.

Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα να κάνω στον διδάκτορα Τριανταφύλλου Ιωάννη, για τις πολύτιμες συμβουλές του στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Χάρη σε αυτόν εκτίμησα τη Στατιστική και ανακάλυψα τις δυνατότητές της. Η συμπεριφορά του υπήρξε υποδειγματική ως προς την αλληλεγγύη μεταξύ των νέων επιστημόνων.

Ευχαριστώ τον κ. Σταθόπουλο, διευθυντή της εταιρίας Ison-PsychoMetrica στην Ελλάδα, για την άδεια που μου έδωσε να χρησιμοποιήσω το λογισμικό που διατίθεται αποκλειστικά από την εταιρία του για την εξαγωγή των προφίλ προσωπικότητας των μαθητών – μαθητριών, καθώς και τη συνεργατίδα του Παντίδου Ρούλα για τη σημαντική της βοήθεια στην επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων και την εξαγωγή των σχετικών προφίλ.

Αισθάνομαι επίσης την ανάγκη να εκφράσω την αναγνώριση και τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους του άμεσου οικογενειακού μου περιβάλλοντος για όσα έκαναν για μένα.

Έτσι, ευχαριστώ τον σύζυγό μου Κώστα Τζανόπουλο για την αμέριστη συμπαράσταση και τη διαρκή ενθάρρυνση, διαρκώς... (επανάληψη) και φυσικά, σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μελέτης αυτής. Η σταθερή και ακλόνητη πίστη του στις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις του, ακόμη και όταν αυτή τις περισσότερες φορές δεν εξωτερικευόταν, με βοηθούσε απίστευτα να ανακτώ δυνάμεις και κυρίως την απαιτούμενη θέληση για ρεαλιστική ενασχόληση με όσα είχα να κάνω.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να αναφέρω την ευγνωμοσύνη μου στην αδελφή μου, Ελένη Χαροκοπάκη, για την πολύτιμη ηθική της συμπαράσταση και την ανεξάντλητη υπομονή της.

Φυσικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Κώστα Χαροκοπάκη και Μαρία Αναστασάκη-Χαροκοπάκη, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου με αγάπη και υπομονή, αποδέχτηκαν τα τολμηρά μου ανοίγματα και στήριξαν τις αποφάσεις μου σε κάθε φάση της ζωής μου. Με την ακλόνητη πίστη τους στις δυνατότητές μου και την πρόθεση να «υποφέρουν» μαζί μου, με βοήθησαν να αναπτυχθώ και να ωριμάσω. Στο δικό τους πρότυπο ζωής έμαθα να αποδέχομαι τα προβλήματα και τις δυσκολίες και μην αναβάλω την αντιμετώπισή τους από φόβο ή αδράνεια.

Τέλος,

«Θα θελα να ευχαριστήσω τα φαντάσματα,
που στον τοίχο μου τα βράδια βρίσκω γράμματα

(...)

Να ευχαριστήσω το Θεό που με λυπήθηκε
κι όσα μου είχε μαζεμένα δε θυμήκε»

Φίλιππος Πλιάτσικας «Τα φαντάσματα»
CD *Ένα Βροχερό Ταξί*. MINOS – EMI 2002

Η πορεία για την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης αποτέλεσε για μένα μια καινούργια, προκλητική και ριψοκίνδυνη περιπέτεια, ένα πραγματικό ταξίδι, στη διάρκεια του οποίου και με τους όποιους ενδιάμεσους μικρούς ή μεγαλύτερους σταθμούς όπως η γέννηση του γιού μου Κωνσταντίνου - Ζαχαρία, ωρίμασα σαν άνθρωπος, σαν επαγγελματίας, σαν εκπαιδευτικός. Και ίσως αυτά που αποκόμισα από το ταξίδι αυτό είναι εξίσου – αν όχι περισσότερο- σημαντικά από ότι ο προορισμός...

«Η μάθηση όμως, είναι μια περιπέτεια. Πρέπει να το έχουμε λιγάκι στο αίμα μας, γιατί περιπέτεια σημαίνει ξεκινώ για το άγνωστο. Αν ξέρουμε πάντα που πηγαίνουμε, πως θα φτάσουμε και τι θα δούμε ή θα βιώσουμε στη διαδρομή, τότε δεν είναι περιπέτεια. Είναι ανθρώπινο – και έξυπνο – να φοβόμαστε το άγνωστο, να αισθανόμαστε κάποιο φόβο, όταν αρχίζουμε μια περιπέτεια. Μόνο όμως μέσα από τις περιπέτειες μαθαίνουμε σημαντικά πράγματα, όταν εκθέτουμε τον εαυτό μας στο καινούργιο και το απρόβλεπτο».

Σκοτ Πεκ (1998), «Πέρα από το δρόμο το λιγότερο ταξιδεμένο». Αθήνα: Κέδρος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, αποσκοπεί στη διερεύνηση ορισμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη σχετική συμπεριφορά αυτών. Η ανάγκη να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες στη μελέτη για την εξήγηση της διαμόρφωσης των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, στη βάση μιας συνθετικής προσέγγισης, έχει διατυπωθεί από αρκετούς ερευνητές κυρίως στη διεθνή βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, παρά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, στο νέο πλαίσιο δια βίου προγραμματισμού, δράσης, σχεδιασμού και επανασχεδιασμού της σταδιοδρομίας, θέματα και φαινόμενα που αφορούν και αναφέρονται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων απασχολούν ολοένα και περισσότερο γονείς, εκπαιδευτικούς και λειτουργούς του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και φυσικά πρωτίστως τους ίδιους τους εφήβους μαθητές/τριες.

Η έρευνα διεξήχθη σε τελικό δείγμα 516 μαθητών – μαθητριών Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδος (Νομού Βοιωτίας). Η προσωπικότητα των μαθητών-τριών αξιολογήθηκε ως προς τους παράγοντες του Cattell (16 Personality Factors) (Cattell & Cattell, 1995), οι επιδράσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και με τους φίλους αξιολογήθηκαν με την κλίμακα της Υποστήριξης των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος (Turner, Alliman-Brisset, Lapan, Udipi, & Ergun, 2003) και με την κλίμακα Προσκόλλησης σε γονείς και φίλους (Armdsen & Greenberg, 1987). Για την εκτίμηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αξιοποιήθηκε ομώνυμη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου για την αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών/τριών μέσης εκπαίδευσης (Fouad, Smith & Enochs, 1997) και κατασκευάστηκε αντίστοιχα η κλίμακα για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα, συλλέχθηκαν ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών [φύλο, ηλικία, καταγωγή (Ελλάδα ή Εξωτερικό), σχολική επίδοση και τάξη φοίτησης (Α΄ ή Β΄ Λυκείου), τόπος μόνιμης κατοικίας (αγροτική, ημι-αστική, αστική περιοχή), οικογενειακή κατάσταση (σειρά

γέννησης, σύνολο παιδιών οικογένειας)], καθώς και στοιχεία που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αυτών.

Τα ευρήματά έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου, σχολικής επίδοσης και χαρακτηριστικών προσωπικότητας στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, όπου τα κορίτσια «υπερέχουν» των αγοριών, και οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν σχολική επίδοση «λίαν καλώς» εκείνων της αμέσως κατώτερης κατηγορίας σχολικής επίδοσης «καλώς». Τα άτομα που είναι συναισθηματικά ώριμα και σταθερά, με χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση, είναι αυτάρκειες και αυτόνομοι υπερέχουν στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ενώ οι εσωστρεφείς στα επίπεδα εμφάνισης συμπεριφοράς στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, από τη διερεύνηση του βαθμού συνάφειας ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών, προέκυψε ότι όλες οι διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο φιλικό και οικογενειακό πλαίσιο που διερευνήθηκαν (η υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του) συνδέονται συστηματικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Τα ευρήματά μας ακόμη έδειξαν πως δεν υπάρχουν συστηματικές διαφορές με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας που εξετάστηκαν (τη σειρά γέννησης και το μέγεθος της οικογένειας) στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ή στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (στην υποστήριξη των γονέων και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς) με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας.

Η διερεύνηση των παραγόντων με τη μεγαλύτερη προβλεπτική ισχύ για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Η ανάλυση έδειξε ότι η υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και τα χαρακτηριστικά της τάσης για αυτονομία/αυτάρκεια και για ανεξαρτησία αποτελούσαν τις σημαντικότερες μεταβλητές πρόβλεψης. Σε ότι αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι σημαντικότερες μεταβλητές πρόβλεψης ήταν η

υποστήριξη από τους γονείς, η τάση προς εσωστρέφεια, η τάση για ανεξαρτησία και η ύπαρξη αυτονομίας και αυτάρκειας. Γενικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η αποφασιστική επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ενός μαθητή/τριας μέσης εφηβικής ηλικίας, καθώς και στη συμπεριφορά του στον τομέα αυτό πρωτίστως οι γονείς του, μέσα από την επίδειξη ενός φάσματος τύπων συμπεριφοράς, πρακτικών και ενεργειών οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και το είδος των σχέσεων αλληλεπίδρασης που διατηρούν με το παιδί τους. Αποφασιστική επίδραση στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας φάνηκε επίσης ότι ασκούν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή/τριας, τα οποία είναι δυνατό να αποτελέσουν μέτρο ασφαλούς πρόβλεψης τόσο για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όσο και για τη συμπεριφορά του στον τομέα αυτό.

Τα αποτελέσματα εξετάζονται υπό το πρίσμα της πρακτικής αξιοποίησής τους στο πλαίσιο αναπτυξιακής-προληπτικής ή θεραπευτικής συμβουλευτικής παρέμβασης όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τις σχετικές με αυτήν αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας με τη διαπραγμάτευση ενός κατά το δυνατόν ολοκληρωμένου σχεδίου.

Argiro K. Charokopaki

**Career decision-making self efficacy of secondary education students:
The role of personality, environmental factors and contextual supports**

ABSTRACT

The present research, which is based on the social cognitive career theory, aims at investigating some factors (personality, environmental factors and contextual supports) that affect the career decision-making self efficacy of high school students as well as their performance in relation to the career decision-making process. According to the review of the related literature, many authors have stressed the need to investigate as many factors as possible in order to study their effect on the career decision-making self efficacy on the basis of a synthetic approach. In Greece authors have hardly investigated career decision-making self efficacy, despite the fact that in the last decades and in the new context of lifelong programming, action and planning of a career, issues concerning the career decision-making self efficacy are worrying parents, teachers and members of career counselling services and the high school students themselves more and more.

516 secondary school students from the region of Central Greece, Prefecture of Viotia, have participated in the present study. The 16 Personality Factors (Cattell & Cattell, 1995) were used to analyze the personality of the students. All the relevant actions that take place among the family members and among friends and peers were measured with the Career Related Parent & Peer Support Scale (Turner, Alliman-Brisset, Lapan, Udipi, & Ergun, 2003) and the Inventory of Parent and Peer Attachment (Armdsen & Greenberg, 1987). Career decision-making self efficacy was measured with the homonymous subscale of the questionnaire for middle school students (Fouad, Smith & Enochs, 1997) and another scale was made for the evaluation of relative career performance. Furthermore, the demographic data of the high school students [gender, age, origin (Greece or abroad), school performance, the class they attend (1st or 2nd class of high school), place of residence (rural, semi-urban, urban region), marital status (number of siblings and if it is the first, second... child of the family) as well as the socio-economic level of the family were gathered.

The results showed systematic differences in the career decision-making self efficacy as well as in the performance of the career decision-making process among students of different gender, school performance and personality. In particular, girls are more self-efficient in career decision-making than the boys and the students whose school performance is characterized as “very good” are also more self-efficient than other

students that have a “good” school performance. The high school students who are emotionally mature and stable with a low self-confident, are self-sufficient, autonomous and more self-efficient in career decision-making whereas the introvert students perform better in the career decision-making process.

Moreover, the investigation of the relation among the career decision-making self efficacy, the students’ performance of this process, their environment and the contextual supports indicates that the actions of friends and family (family’s and friends’ support for the choice of a career and the bond (attachment) that the students have with the parents and friends) are connected with the high school students’ career decision-making self efficacy and their performance of this process. However, we conclude that the family itself (numbers of siblings date of birth of the siblings) doesn’t affect the high school students’ career decision-making self efficacy or their performance of this process. Nevertheless, the parental support and the relationship which the students have with their parents definitely influence their career decision-making self efficacy.

The investigation of the variables that affect most the career decision-making self efficacy was accomplished according to the multiple linear regression method. The analysis suggested that the parental support regarding the choice of a career, the existence of a strong bond (attachment) between the student and the parents and the tendency towards autonomy / self-sufficiency and independence are the most essential variables of a right prediction. As far as the student’s performance of the career decision-making process is concerned, the most important predictive variables were the parental support, the tendency towards introversion, independence and the existence of autonomy and self-efficiency. In general, the results of the study show the decisive effect of the parents on the high school students’ career decision-making self efficacy as well as on their performance of this process. Parents influence their children through their own actions regarding a decision-making process. This parents’ effect on their children depends on the relationship which students have with their parents. Last but not least, some characteristics of the personality of the high school students have a crucial effect on their career decision-making self efficacy and they can be regarded as variables of a right prediction of their alleged career decision-making self efficacy and their performance in relation to the career decision-making process.

The implications of the present study on career decision-making self-efficacy are discussed in terms of interventions in the frame of Counseling and Vocational Guidance in the Secondary Education System.

Πρόλογος – Γενικός σκοπός της έρευνας

Η κρισιμότερη ίσως περίοδος για τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς μια εκπαιδευτική και στη συνέχεια επαγγελματική κατεύθυνση φαίνεται να είναι πρώτα αυτή της εφηβείας και στη συνέχεια η πρώτη νεότητα. Θεωρητικοί της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας όπως οι Ginzberg (1984), Gottfredson (1981), Super (1957,1990), Vondracek, Lerner & Schulenberg (1986), τονίζουν τη σημασία της εν λόγω περιόδου στη θεμελίωση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Η επιλογή σπουδών και επαγγελματικής δραστηριότητας είναι μια από τις σπουδαιότερες αλλά και πιο δύσκολες αποφάσεις στη ζωή του ατόμου. Πολύ περισσότερο, έχει αποκτήσει ιδιαίτερη επικαιρότητα και σημασία στην εποχή μας καθώς οι συνεχείς και απρόβλεπτες αλλαγές στην επιστήμη και την τεχνολογία και η ρευστότητα και ευελιξία που χαρακτηρίζουν το οικονομικό σύστημα και την αγορά εργασίας, επιβάλλουν στα άτομα το βραχυπρόθεσμο, το στιγμιαίο. Έτσι, η πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας κάθε νέου (και όχι μόνο) ατόμου αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση του με την εργασία και θεωρείται μια συνεχής πορεία εναλλασσόμενων αποφάσεων που θα διαρκεί ολόκληρη σχεδόν τη ζωή του.

Σε αυτό το πλαίσιο του δια βίου προσανατολισμού και δράσης του ατόμου, η πορεία της σταδιοδρομίας απαιτεί μια μέθοδο σχεδιασμού και επανασχεδιασμού. Η διαδικασία λοιπόν επαγγελματικής επιλογής είναι διαδικασία διαμήκης, δηλαδή μια συνεχής, διαβίου προσπάθεια η οποία αρχίζει από την εφηβεία και την πρώτη νεότητα και δεν τελειώνει παρά μόνο όταν το άτομο αποσυρθεί όχι μόνο από την επαγγελματική αλλά και γενικότερα την κοινωνική ζωή.

Στη χώρα μας την περίοδο αυτή καλούνται οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες Γυμνασίου και οι μαθητές/τριες Α΄ τάξης Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου και αργότερα οι τελειόφοιτοι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να πάρουν κρίσιμες και σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους και να διαμορφώσουν φιλοδοξίες που σε μεγάλο βαθμό έχουν προβλεπτική αξία για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

Η διαμόρφωση φιλοδοξιών και στόχων και, τελικά, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές υπόκεινται στην επίδραση πολλών παραγόντων και είναι το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης πορείας. Έφηβοι και νέοι προσπαθώντας να προσανατολιστούν σε ότι αφορά το επαγγελματικό τους μέλλον φαίνεται να επηρεάζονται από τους γονείς τους, το σχολικό περιβάλλον, τους συνομηλίκους και συμμαθητές τους, τα Μ.Μ.Ε., τα στερεότυπα που προβάλλονται για τα «γυναικεία» και «ανδρικά» επαγγέλματα, το κοινωνικό γόητρο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων, τις τάσεις που παρουσιάζει η αγορά εργασίας ως προς τις προοπτικές διάφορων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, ή ακόμη, στις σύγχρονες

πολυ-πολιτισμικές κοινωνίες, οι επαγγελματικές επιλογές και προτιμήσεις φαίνεται να καθορίζονται από την εθνικότητα ή τη φυλή στην οποία ανήκει κάποιος. Επίσης, πολύ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και οι αξίες των εφήβων.

Στη σχετική βιβλιογραφία ο όγκος των ερευνών που αναφέρονται στο φαινόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής είναι τεράστιος. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο θεωρητικό αυτό προβληματισμό αναγνωρίζουν ότι το πλήθος των παραγόντων που υπεισέρχονται στη μελέτη αυτού του φαινομένου – όπως άλλωστε και σε όλα τα φαινόμενα που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά- αλλά και ο τρόπος συνδυασμού αυτών των παραγόντων μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης και αποδοχής μιας ολοκληρωμένης και γενικά αποδεκτής θέσης ή θεωρίας.

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, όλοι συγκλίνουν στο ότι η εκτίμηση και απόφαση για μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική επιλογή, από τη μια μεριά υλοποιείται υπό την επίδραση ερεθισμάτων του *εξωτερικού περιβάλλοντος* στα πλαίσια πολύ διαφορετικά (αντικειμενικά) καταστάσεων και από την άλλη πλευρά, συνδέεται στενά με τα βιώματα του ατόμου και αντιμετωπίζεται υποκειμενικά με διάφορους τρόπους στο πλαίσιο του *εσωτερικού περιβάλλοντός* του. Οι επιλογές που αφορούν στη σταδιοδρομία του ατόμου δηλαδή συνδέονται άμεσα με προσωπικά στοιχεία αλλά και παραμέτρους από το κοινωνικό του πλαίσιο και δεν αποτελούν απλό αποτέλεσμα μίμησης ή κοινωνικών προτύπων. Προέρχονται από ενεργές κατασκευές της πραγματικότητας, οι οποίες συνδέονται τόσο με γενικευμένες αναπαραστάσεις όσο και με τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση. *Στη βάση αυτή, θεωρήσαμε ότι θα ήταν πολύ σημαντικό να διερευνηθούν ορισμένοι από τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ψυχολογική συγκρότηση των εφήβων ώστε να αισθάνονται ότι είναι σε θέση, έχουν τις δυνατότητες, να πάρουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις.*

Στην παρούσα έρευνα δεν πρόκειται να ασχοληθούμε με όλους τους παράγοντες που επενεργούν ή με όλα τα θέματα και τα προβλήματα που αναφέρονται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς κάτι τέτοιο δεν θα ήταν δυνατό ούτε άλλωστε και σκόπιμο. Η λήψη μιας επαγγελματικής απόφασης αφορά και εξετάζεται υπό το πρίσμα πολλών επιστημών: την Παιδαγωγική, την Κοινωνιολογία, την Οικονομία, την Ψυχολογία, κ.ά. *Θα περιοριστούμε λοιπόν στον προσδιορισμό του ρόλου που διαδραματίζουν ορισμένοι παράγοντες στη διαμόρφωση σημαντικών στη σχετική βιβλιογραφία γνωστικών διαδικασιών που καθορίζουν και τη συμπεριφορά (τον τρόπο απόκρισης) του ατόμου στα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ειδικότερα στις διαδικασίες επαγγελματικής*

εκλογής: των υποκειμενικών εκτιμήσεων (αντιλήψεων) αυτεπάρκειας (αυτοαποτελεσματικότητας) σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (career decision-making self-efficacy) μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 16-17ετών.

Η σχετική έρευνα θα εστιάσει σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς ώστε να μελετήσει πως αυτοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Παράλληλα με τον προβληματισμό σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και τα θέματα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, η αποτελεσματική επαγγελματική καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λειτουργούς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού αποτέλεσε ένα ακόμη σημαντικό ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσης ερευνητικής εργασίας. Η γνώση ορισμένων συγκινησιακών, γνωστικών και συμπεριφορικών συνισταμένων της επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με άλλες παραμέτρους που επενεργούν στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω, μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των λειτουργών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, γιατί θα τους καταστήσει ικανούς να κατανοήσουν καλύτερα τους νέους που απευθύνονται σε αυτούς και ζητούν επιστημονική συμβουλή στην εξεύρεση στρατηγικής για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει στην προβληματική του θέματος της έρευνας, εννοιολογικές διασαφηνίσεις και τη θεωρητική της θεμελίωση. Επίσης, περιλαμβάνει σύντομες και άλλωτε λειτουργικές ανασκοποπήσεις πορισμάτων επιλεγμένης ως επί το πλείστον σύγχρονης ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, άμεσα ή έμμεσα σχετικής με το θέμα μας. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, προκειμένου να παρουσιαστούν οι παράμετροι που έχουν μελετηθεί και αφορούν την έννοια αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία και ειδικότερα την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Το δεύτερο μέρος αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτήν, την ανάλυση και συζήτηση των ευρημάτων της καθώς και τα συμπεράσματα αυτής. Στο τέλος περιλαμβάνεται η σχετική βιβλιογραφία και αυτούσια τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (Παράρτημα).

ΜΕΡΟΣ Α

**Η προβληματική της έρευνας, εννοιολογικές
διασαφηνίσεις, θεωρητική θεμελίωση**

Κεφάλαιο 1^ο: Η αφετηρία για τη διαμόρφωση της προβληματικής έρευνας και την επιλογή του θεωρητικού πλαισίου

1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας

Το φαινόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης (E.A.)¹ και ειδικότερα την επαγγελματική επιλογή (E.E.)² προσπαθούν να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν οι διάφορες διατυπωμένες «*Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*», από τις οποίες κάθε μια μελετά και προβάλλει κάποιον ή κάποιους παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου. Έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των θεωριών αυτών, οι οποίες προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να κατατάξουν την πληθώρα των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που χαρακτηρίζουν τον τομέα αυτό (Δημητρόπουλος, 2004· Hilton, 1962· Herr, 1970· Crites, 1971· Osipow, 1983· Super, 1981 κ.ά.ό.α. στο Κάντας & Χαντζή, 1991· Κρίβας, 1989). Το σύνολο των ταξινομήσεων που συναντάμε στη σχετική βιβλιογραφία για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή αποτυπώνει την πολυπλοκότητα του θέματος³.

¹ Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* (career development) χρησιμοποιείται για να αποδώσει «την εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά τον προσανατολισμό του στο χώρο εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα, ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί να ακολουθήσει» (Κάντας & Χαντζή, 1991:1). Η χρήση του όρου αυτού αποσκοπεί στο να δείχτει ότι αποτελεί δια βίου διαδικασία, που περιλαμβάνει ψυχολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς, σωματικούς, πολιτισμικούς, ακόμη και τυχαίους παράγοντες, οι οποίοι συνδυάζονται, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν τη σταδιοδρομία του ατόμου (Sears, 1982, ό.α. στο Nathan & Hill, 2006). Πολύ περισσότερο, όμως, ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* χρησιμοποιείται για να αποδώσει όλες εκείνες τις πλευρές της ζωής ενός ατόμου που σχετίζονται με τις προσωπικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδο στις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και ερασιτεχνικές ενασχολήσεις καθώς και το ότι η δια βίου αυτή διαδικασία οδηγεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και ωριμότητας του ατόμου.

² Ο όρος *επαγγελματική επιλογή* (εκλογή – career choice) αποτελεί μέρος θα λέγαμε του όρου *επαγγελματική ανάπτυξη*. Πολλές φορές οι έννοιες επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, όμως δεν είναι ταυτόσημες. Ο όρος *επαγγελματική επιλογή* αναφέρεται στην επιλογή από ένα άτομο του επαγγέλματος το οποίο θα ασκήσει και θα πρέπει να διακρίνεται από τον όρο *επαγγελματική προτίμηση*, που αναφέρεται στο προτιμώμενο επάγγελμα με το οποίο ωστόσο το άτομο είναι δυνατό να μην ασχοληθεί για υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς λόγους (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Θα πρέπει επίσης να γίνει διαχωρισμός της έννοιας του όρου της επαγγελματικής επιλογής από τον όρο *επαγγελματική απόφαση*. Ως απόφαση ορίζεται ως η διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων από διάφορες εναλλακτικές λύσεις (Thoresen & Mehrens, 1967). Η επαγγελματική επιλογή λοιπόν περιλαμβάνει κατά κάποιο τρόπο ή αναφέρεται σε ένα είδος απόφασης. Αυτή η απόφαση όμως, μπορεί να είναι γενική ως προς μια επαγγελματική κατεύθυνση ή ομάδα επαγγεμάτων. *Έτσι, η επαγγελματική απόφαση ως έννοια σχετίζεται κυρίως με την τελική απόφαση επιλογής μιας επαγγελματικής δραστηριότητας*

³ Για μια συστηματική ταξινόμηση, έρευνα και μελέτη των θεωριών αυτών βλ. Κάντας & Χαντζή, 1991 και Δημητρόπουλος, 2004.

Στην παρούσα εργασία δεν αποτελεί στόχο η αναλυτική παρουσίαση, επεξεργασία και ανάλυση των θεωριών αυτών. Από τις διάφορες θεωρίες που στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται με τον εν λόγω τίτλο στην παράγραφο αυτή πραγματοποιούμε μια σύντομη επισκόπηση αυτών, καθώς μας ενδιαφέρουν οι παράγοντες εκείνοι που εντοπίζονται στις θεωρίες αυτές και θεωρείται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής επιλογής και ειδικότερα τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Ένας βασικός διαχωρισμός των θεωριών αυτών σύμφωνα με τους Κάντα & Χαντζή, 1991:4, αφορά σε δύο κατηγορίες, τις *ψυχολογικές* και τις *κοινωνιολογικές* θεωρίες: «...το κοινό σημείο των ψυχολογικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής είναι ότι συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο παραμελώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται οι επιλογές και τους περιορισμούς που το πλαίσιο αυτό επιβάλλει στις ατομικές επιλογές» «...οι κοινωνιολογικές θεωρίες από την άλλη πλευρά κατά κανόνα τονίζουν αυτούς ακριβώς τους περιορισμούς που επιβάλλει το κοινωνικό σύνολο στο άτομο και σε γενικές γραμμές τείνουν να βλέπουν το άτομο ως παθητικό παρατηρητή ή δέκτη...».

Σε μια άλλη ταξινόμηση (Δημητρόπουλος, 2004:104) οι θεωρίες που προσπαθούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της Ε.Ε. και γενικότερα την επαγγελματική συμπεριφορά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: 1. στις μη Ψυχολογικές Θεωρίες (αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή σε παράγοντες μη ψυχολογικούς, όπως οικονομικοί, κοινωνικοί-πολιτιστικοί ή τυχαίοι, δηλαδή κυρίως σε παράγοντες εξωτερικούς ως προς το άτομο) 2. στις Ψυχολογικές (τοποθετούν το επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου σε ψυχολογικούς κυρίως παράγοντες όπως η προσωπικότητα και οι ανάγκες αυτού, τα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντά του, μαθησιακές διαδικασίες κ.ά.) και 3. στις Γενικές Θεωρίες (οι εισηγητές εδώ παρέχουν σοβαρές ενδείξεις ότι είναι πολλές οι κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είτε μεμονωμένα είτε με την αλληλεπίδρασή τους) (Δημητρόπουλος, 2004:105).

Σήμερα έχει γίνει ευρέως αποδεκτό ότι κάθε μια από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχει περιορισμένη μόνο ερμηνευτική και προγνωστική αξία και φωτίζει ορισμένες όψεις του σύνθετου φαινομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής. Έτσι δημιουργήθηκε η τάση παρουσίασης γενικών σχημάτων σχετικά με την επαγγελματική συμπεριφορά ενός ατόμου (Δημητρόπουλος, 2004). Οι περισσότερες θεωρητικές προτάσεις ξεκινούν από τον καθορισμό της επιλογής αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία ως *μια διαδικασία αλληλοεπίδρασης του ατόμου και του περιβάλλοντος*, τονίζοντας ωστόσο η κάθε μια κάποια ή κάποιες όψεις του θέματος ή διαφορετικά σημεία του φαινομένου (Κρίβας, 1989). *Για την*

πλειονότητα των επιστημονικών προσεγγίσεων λοιπόν είναι κοινή παραδοχή ότι η επαγγελματική επιλογή δεν προέρχεται μόνο ως αποτέλεσμα σκέψεων, συγκρίσεων, προβληματισμών, ή των κοινωνικών δομών που ποδηγετούν τα άτομα και καθορίζουν τις επιλογές τους, ούτε ακόμη ως το αποτέλεσμα του καθορισμού ενός συγκεκριμένου συνδυασμού παραγόντων.

Η εκτίμηση και αξιολόγηση μιας ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων και τελικά η απόφαση για την επιλογή μιας από αυτές, υλοποιούνται δηλαδή από τη μια μεριά, υπό την επίδραση ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος στα πλαίσια πολύ διαφορετικά (αντικειμενικά) καταστάσεων και δυνατοτήτων εκλογής ενός επαγγέλματος. Από την άλλη πλευρά, συνδέονται στενά με τα βιώματα του ατόμου και αντιμετωπίζεται υποκειμενικά με διάφορους τρόπους στο πλαίσιο του εσωτερικού περιβάλλοντός του (προσωπικές-ατομικές και ενδοατομικές καταστάσεις) (Κρίβας, 1997).

Πολλοί είναι λοιπόν οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου και ειδικότερα τις αποφάσεις και επιλογές αυτού. Οι παράγοντες αυτοί ωστόσο μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: α) στου ατομικούς και β) στους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ακολουθεί μια συνοπτική και επιλεκτική αναφορά σε αυτούς τους παράγοντες. Αρκετοί από αυτούς τους παράγοντες καθώς και η συμβολή τους στο θέμα που εξετάζουμε, δηλαδή στην ερμηνεία και την πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τις διαδικασίες λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μελετώνται διεξοδικότερα στα επόμενα κεφάλαια στο εύρος του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας.

Σε ότι αφορά σε ότι αφορά τους ατομικούς παράγοντες και τις ενδοατομικές καταστάσεις, από τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται ότι: «...Ατομικοί ονομάζονται εκείνοι οι παράγοντες που ενυπάρχουν στο ίδιο το άτομο και τους κατατάσσουμε σε δύο κατηγορίες: τους κληρονομικούς-βιολογικούς και τους επίκτητους» (Δημητρόπουλος, 2004:146). Ως βιολογικοί και κληρονομικοί ατομικοί θεωρούνται εκείνοι που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με νόμους βιολογικούς τους οποίους δεν μπορούν να επηρεάσουν ούτε το άτομο ούτε το περιβάλλον του. Τέτοιοι είναι το φύλο (ως καθαρά βιολογικό μέγεθος αλλά κυρίως ως κοινωνικό μόρφωμα καθώς είναι διαφορετική η αντίληψη για τους επαγγελματικούς ρόλους και τις δραστηριότητες ανδρών και γυναικών (Κασιμάτη, 1991), οι γενετικές προδιαγραφές και άλλα χαρακτηριστικά του (π.χ. κληρονομικές καταβολές που καθορίζουν τα όρια της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, έμφυτες ικανότητες που μπορεί να εκδηλώνονται με τη μορφή ταλέντου, η σωματική του διαμόρφωση, κ.ά.), το επίπεδο συναισθηματικής

ωριμότητας και ηρεμίας του ατόμου και γενικά όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά των οποίων η διαμόρφωση δεν μπορεί να αποδοθεί σε περιβαλλοντικές επιδράσεις. Επίκτητοι ατομικοί παράγοντες θεωρούνται εκείνοι που αποτελούν μόνιμα ή εξελίξιμα χαρακτηριστικά του ατόμου και είναι αποτέλεσμα της επενέργειας του περιβάλλοντος ή της αλληλεπίδρασης περιβάλλοντος και κληρονομικών καταβολών όπως η προσωπικότητα του ατόμου (το σύνολο των ψυχολογικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν τον τρόπο απόκρισης και προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του, δηλαδή τη συμπεριφορά αυτού (Carver & Sheier, 1992· Κάντας & Χαντζή, 1991), τα ενδιαφέροντα (δραστηριότητες μέσω των οποίων οι άνθρωποι επιδιώκουν τους αντικειμενικούς τους στόχους, η διαμόρφωση των οποίων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό με το πέρασμα των χρόνων Super & Bohn, 1971), τα συστήματα αξιών του ατόμου (ως αποτέλεσμα της ταξικής του ένταξης, οι παραδοσιακές οικογενειακές αξίες, κ.ά.), οι στάσεις, του ατόμου (ως προς την εργασία, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση, τις σπουδές κ.ά.) και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αυτού (τα κοινωνικά στερεότυπα είναι παγιωμένες και άκαμπτες αντιλήψεις σχετικές με πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις και συγκεκριμένα με επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες αποδίδονται αυθαίρετα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά) (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004· Μπεζεβέγκης και συν., 2000), καθώς και παράγοντες οι οποίοι συνήθως περιλαμβάνονται σε διάφορες γενικές κατηγορίες η επενέργεια των οποίων αυτών λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση⁴, η ευρύτερη κοινωνία κ.ά..

Τα ερεθίσματα του *εξωτερικού περιβάλλοντος αναφέρονται στους εξωατομικούς παράγοντες*, δηλαδή «σε αυτούς που βρίσκονται έξω από το άτομο και επηρεάζουν την ανάπτυξη και συμπεριφορά του άμεσα ή έμμεσα» (Δημητρόπουλος, 2004:149). Οι παράγοντες αυτοί μπορούν με τη σειρά τους να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: 1) αυτούς που ανήκουν στο μικροκοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και 2) παράγοντες που αφορούν το μακροκοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, οι οποίοι θεωρούνται διαρθρωτικοί, αφού που αφορούν τις κοινωνικές δομές (Κασιμάτη, 1991:1). Η οικογένεια (καλύτερα: η οικογενειακή υποδομή⁵), η ταξική ένταξη του ατόμου, το σχολείο (το εκπαιδευτικό σύστημα και η σχέση του με την απασχόληση),

⁴ Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις εμπειρικών ερευνών ακόμη και στον ελλαδικό χώρο (Κασιμάτη, 1980,1991), έχει διαπιστωθεί ο πρωταρχικός ρόλος που παίζει η εκπαίδευση στην Ε.Ε. και την σταδιοδρομία του ατόμου. Έχει βρεθεί δηλαδή μια πολύ ισχυρή σχέση ανάμεσα στο επίπεδο και το είδος της εκπαίδευσης που έχει πάρει ένα άτομο και στην Ε.Ε. που πραγματοποιεί. Έτσι, «η εκπαίδευση θεωρείται το βασικό κανάλι, μέσα από το οποίο το άτομο κάνοντας την πρώτη του Ε.Ε., διοχετεύεται στην αγορά εργασίας» (Κασιμάτη, 1991:48).

⁵ Ο όρος οικογενειακή υποδομή χρησιμοποιείται για να αποδώσει το σύνολο των ερεθισμάτων, προσδοκιών, φιλοδοξιών, επιθυμιών αλλά και δυνατοτήτων (οικονομικών και κοινωνικών) που πηγάζουν ή βρίσκουν τη λύση τους στην οικογένεια.

η κοινωνία, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, το οικονομικό σύστημα (νοούμενο ως το επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας και οι συνθήκες της αγοράς εργασίας που αντανάκλουν την προσφορά και τη ζήτηση επαγγελματικών θέσεων (Κασιμάτη, 1991), αλλά και οικονομικά μεγέθη όπως ο πληθωρισμός, η εκπαιδευτική-διαρθρωτική ανεργία (Παπάς, 2004), η εθνικότητα, το δεδομένο πολιτικό σύστημα και οι πολιτικές διαστάσεις και προεκτάσεις που δημιουργεί για τις επιλογές των ατόμων (βλ. Κασσωτάκης, 2004), οι τάσεις της εποχής, αλλά και γεγονότα και καταστάσεις του φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. νέες εξελίξεις σε ισχύοντα φυσικά φαινόμενα, περιβαλλοντικές αλλοιώσεις κ.ά.), ακόμη και τυχαίες καταστάσεις αποτελούν τους κύριους παράγοντες που συνδέονται με το εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου.

Για το θέμα της επαγγελματικής επιλογής, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σχετική βιβλιογραφία στη μελέτη των διαδικασιών κοινωνικοποίησης που οι περιβαλλοντικοί παράγοντες προσδιορίζουν για κάθε άτομο και οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις εναλλακτικές επαγγελματικές επιλογές του, την πρόσβαση σε ορισμένες επαγγελματικές κατηγορίες, τις στάσεις του απέναντι σε επαγγέλματα, την απόκτηση εφοδίων και δεξιοτήτων για την άσκηση ορισμένων επαγγελμάτων κ.ά. (Καλτσούνη-Νόβα, 2000· Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004). Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου προσεγγίζεται ως μια διαρκής, δια-βίου διαδικασία, στο ίδιο πλαίσιο με την κοινωνικοποίηση και εφόσον η τελευταία αποτελεί μια μακρά εξελικτική διαδικασία (Durkheim, 1968, ό.α. στο Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004) η οποία περιλαμβάνει διάφορες φάσεις, ο αριθμός των φάσεων αυτών διαφοροποιείται σύμφωνα με την εκάστοτε θεωρητική προσέγγιση. Συνήθως, η κοινωνικοποίηση διακρίνεται σε πρωτογενής, δευτερογενής και τριτογενής (βλ. Πυργιωτάκης, 1986· Καρακατσάνης, 1989· Καλτσούνη-Νόβα, 2000). Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα σε μικρές ηλικίες και συντελείται αποκλειστικά σχεδόν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ο ρόλος του οποίου ωστόσο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στην ερμηνεία και την πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά την επαγγελματική επιλογή και τη λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004). Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια μεγαλύτερων ηλικιών, όχι μόνο μέσα στην οικογένεια αλλά στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Στο χώρο αυτό εντάσσεται το σχολείο (σε μια γενικότερη θεώρηση η δομή, φιλοσοφία και ο τρόπος λειτουργίας του της εκπαίδευσης με το εκπαιδευτικό της σύστημα ως προς το είδος της παιδείας που θέλει να δώσει (Μπρούζος, 1995), η ομάδα των συνομηλίκων, άλλες κοινωνικές ομάδες (θρησκευτικές, πολιτιστικές, αθλητικές, πολιτικές κ.ά.), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.), ακόμα και η επαγγελματική κοινωνικοποίηση (η ένταξη σε μια

επαγγελματική ομάδα και η υιοθέτηση συγκεκριμένων κοινωνικών ρόλων). Η τριτογενής κοινωνικοποίηση, τέλος, αναφέρεται στην αναθεώρηση των αντιλήψεων, ιδεών, αξιών και κανόνων που το άτομο έχει υιοθετήσει κατά τις δύο προηγούμενες φάσεις (π.χ. σε μια περίοδο αλλαγής επαγγελματικής δραστηριότητας).

Τέλος, ορισμένοι άλλοι παράγοντες επίσης που θεωρούνται σημαντικοί για την ερμηνεία και την πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι ακόμη το κοινωνικό γόητρο των επαγγελματικών δραστηριοτήτων (η κοινωνική αξιολόγηση ορισμένων προσώπων για τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες ως προς την αίγλη και το κύρος που έχουν σε μια δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο) καθώς και το επίπεδο πληροφόρησης για τις σπουδές και τα επαγγέλματα που έχει το άτομο (Κασσωτάκης, 2000α, 2004β) καθώς και της πρόσβασης σε αυτήν σύμφωνα με την ταξική προέλευσή του (Κασιμάτη, 1991). Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι το θέμα βέβαια του τρόπου επιλογής και συλλογής των πληροφοριών καθώς και η εξάσκησή του στην ενεργό αναζήτηση, συλλογή, επιλογή και οργάνωση των πληροφοριών αυτών⁶ (Κασσωτάκης, 2004β).

1.2 Η ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής επιλογής υπό το πρίσμα ενδοατομικών στοιχείων και ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, αναντίρρητα υπάρχουν περιβαλλοντικοί, όπως κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, προδιαγραφές και μεταβλητές που προσδιορίζονται από τις εκάστοτε υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Οι παράγοντες αυτοί μαζί με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης οδηγούν το άτομο μέσα από ένα σαφώς οριοθετημένο σύνολο εμπειριών στην αποδοχή κανόνων και αξιών και σε μια «αναγκαστική» διαμόρφωση του χαρακτήρα του, ώστε να θεωρούνται προκαθορισμένα τόσο το περιεχόμενο μιας επαγγελματικής επιλογής (ύπαρξη συγκεκριμένων εναλλακτικών λύσεων), όσο και η συμπεριφορά του ατόμου κατά τις διαδικασίες αυτές (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Ένεκα των διαφορετικών συνθηκών ανάπτυξης ωστόσο, καθώς και ατομικών διαφορών, κάθε άνθρωπος έχει τη δική του αναπτυξιακή πορεία και πορεία

⁶ Το θέμα της πληροφόρησης για τις σπουδές και τα επαγγέλματα συγκαταλέγεται στο ευρύτερο μεθοδολογικό παιδαγωγικό και μορφωτικό πλαίσιο του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού προκειμένου να βοηθήσει τα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες και να έχουν γνώσεις για ένα ενεργό ρόλο στην αναζήτηση, επεξεργασία, συλλογή και επιλογή των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών. Για το λόγο αυτό θεωρείται ως ένα από τα δημοκρατικά μέσα που χρησιμοποιεί ο θεσμός για να επιτύχει την προσαρμογή της κατανομής του εργατικού δυναμικού στις ανάγκες της οικονομίας αλλά και της ενσωμάτωσής τους σε μια κοινωνία διαφοροποιημένης οικονομίας (Κασσωτάκης, 2004α).

ωριμότητας. Παρά το ότι δηλαδή η μαθησιακή πορεία κοινωνικοποίησης ενός ατόμου του προσδιορίζει ένα πλαίσιο ζωής και του δημιουργεί μια εσωτερική δυναμική με μια τάση συνέχειας, δηλαδή μια σύνδεση ενεργειών και καταστάσεων του παρελθόντος, η κατάσταση αυτή δεν μπορεί να μας κάνει να προβλέψουμε με ακρίβεια τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου (Κρίβας, 1989). Όσο ντετερμινιστικά και αν λειτουργούν οι εκάστοτε κοινωνικές δομές στο μικρό ή μάκρο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, αυτό δε σημαίνει πλήρη απουσία της δυνατότητας επιλογής. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι το πρίσμα των ατομικών και ενδοατομικών καταστάσεων και ψυχολογικών ερμηνειών δίνει ικανοποιητική απάντηση στο φαινόμενο της επαγγελματικής επιλογής αποδίδοντας απεριόριστη ατομική επιλογή στο συγκεκριμένο τομέα ζωής του ατόμου.

Σε τελική ανάλυση δηλαδή, τις διαδικασίες επαγγελματικής επιλογής χαρακτηρίζουν: α) η σταθερότητα αλλά και η αλλαγή, β) η επίδραση παραγόντων γενετικής προδιάθεσης αλλά και οι επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, γ) τα υποκειμενικά βιώματα, οι γενικευμένες τάσεις συμπεριφοράς αλλά και οι ενέργειες που αφορούν συγκεκριμένες καταστάσεις. Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει μια γραμμική, αιτιώδης, διαρκής ή συστηματική σχέση των συνδεόμενων με την επαγγελματική επιλογή παραγόντων. Έτσι και οι δύο θεωρήσεις (ενδοατομική – ψυχολογική και εξωτερικού περιβάλλοντος – κοινωνιολογική) θα πρέπει να κινούνται συμπληρωματικά και συνθετικά η μια προς την άλλη καθώς η ίδια η προβληματική της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής είναι πολυδιάστατη και πολύπλοκη.

Δεν είναι τυχαίο λοιπόν, που οι νέες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης προσπαθούν να ερμηνεύσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην Ε.Ε. είτε προσπαθώντας να κατανοήσουν πως οι υπαγορεύσεις της κοινωνικής πραγματικότητας οδηγούν σε συμβιβασμό των φιλοδοξιών του ατόμου, είτε προσπαθώντας να δώσουν απάντηση στο πως οι κοινωνικοί παράγοντες μεταφράζονται σε ατομικές επιλογές (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Πρόσφατα αλλά και παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα αναγνωρίζουν τη σημασία της εφαρμογής και μελέτης μιας ολιστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, ενσωματώνοντας ερμηνείες διάφορων θεωρήσεων (θεωρητικών προσεγγίσεων και σχημάτων) για τη συμβολή των ατομικών & βιολογικών στοιχείων, άλλων ενδοατομικών καταστάσεων (π.χ. γνωστικές νοητικές λειτουργίες), αναπτυξιακών, οικογενειακών, κοινωνικών ή άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων και στοιχείων (π.χ. φραγμοί-εμπόδια απαρέγκλιτα ή μη, επιλογές, δυνατότητες, ευκαιρίες, υποστηρικτικοί μηχανισμοί κ.ά.) στην κατανόηση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία (Bourdieu,

1988· Bronfenbrenner, & Ceci, 1994· Coleman, 1993· Farmer, 1985, 1987· Krumboltz, 1979· Lent, Brown & Hackett, 1994,1996,2000· Lerner, 2002· O'Brien & Fassinger, 1993· Parr & Neimeyer, 1994· Super, 1990· Super, Savickas & Super, 1996· Whiston & Keller, 2004).

Κατά τη σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, διαπιστώσαμε την ανάγκη σφαιρικής μελέτης και διερεύνησης των παραγόντων που επενεργούν στη γνωστική διαδικασία της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στη διαδικασία αυτή. Μια τέτοια προσέγγιση οφείλει να εξετάσει στοιχεία από τη δόμηση, οργάνωση και λειτουργία του κοινωνικού πλαισίου που το άτομο έχει ως καταβολή, όσο και στοιχεία από τις ατομικές και ενδοατομικές – ψυχολογικές παραμέτρους που προσδιορίζουν τις υποκειμενικές ιδιαιτερότητες, ανάγκες και προτεραιότητες αυτού.

Μια από τις πιο δημοφιλείς θεωρητικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο μελέτης της σταδιοδρομίας είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία (*social cognitive career theory*) των Lent, Brown, Hackett (1994·2000·2002), η οποία χρησιμοποιείται ως θεωρητική βάση στην παρούσα ερευνητική εργασία. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση αποτελεί ένα επαρκές όσο και σημαντικό εννοιολογικό και θεωρητικό σχήμα για τη μελέτη των επιδράσεων (και των περιορισμών) προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (παραγόντων πλαισίου) τόσο στο γενικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όσο και σε συγκεκριμένα σημεία της διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μεταβλητών του ατόμου (όπως των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, των προσδοκιών για αποτελέσματα και των στόχων).

*Επίσης, η επαγγελματική επιλογή είναι στενά συνδεδεμένη με την εκτίμηση και την αξιολόγηση μιας ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων για την οποία θα ληφθεί τελικά απόφαση. Η εκτίμηση αυτή, σύμφωνα με την προβληματική που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη παράγραφο σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, συνδέεται με καταστάσεις του εξωτερικού αλλά και του εσωτερικού περιβάλλοντος του ατόμου. Για τους ερευνητές η συμβολή των ατομικών και ενδοατομικών καταστάσεων την επιτυχή αντιμετώπιση των συνδεδεμένων με τις εξωτερικές καταστάσεις απαιτήσεων και αναγκαιοτήτων θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη (Κρίβας, 1997). Η τελευταία θέση συνδέεται με τον όρο «προσδοκία για αυτεπάρκεια» ή «αυτοαποτελεσματικότητα» (*self efficacy expectation*), η οποία, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο δεν αναφέρεται μόνο στις συνέπειες των ενεργειών του ατόμου αλλά και στις ενέργειες καθαυτές και στην έκβαση των ενεργειών αυτών και έχει ιδιαίτερη σημασία για την*

επιτυχή έκβαση διαφόρων καταστάσεων της ζωής του και φυσικά καταστάσεων που αφορούν την επαγγελματική του ανάπτυξη, όπως η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Ο προβληματισμός λοιπόν από τη μια πλευρά σχετικά με τους παράγοντες που προβλέπουν, αλληλεπιδρούν με αμοιβαίους τρόπους και τελικά επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και ειδικότερα τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και η σημασία του όρου «αυτοαποτελεσματικότητα» για την επαγγελματική ανάπτυξη και ιδιαίτερα για την κατανόηση, ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου στο θέμα της επαγγελματικής επιλογής, αποτέλεσαν αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με τα θέματα αυτά.

Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο μελέτης της παρούσας εργασίας η οποία αναφέρεται στην επίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια, γίνεται επεξεργασία και εννοιολογική ανάλυση του όρου «αυτοαποτελεσματικότητα», της σχέσης αυτού με θέματα σταδιοδρομίας και ειδικότερα με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας καθώς και η σημασία του στην κατανόηση, ερμηνεία και πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό. Τέλος, παρουσιάζεται το ακριβές πλαίσιο μελέτης και έρευνας.

Η συνθετική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων που αναζητήθηκαν στο εύρος της θεωρητικής προσέγγισης της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, οδήγησε στο να αποσαφηνιστούν οι παράγοντες η επίδραση των οποίων μελετάται στην παρούσα ερευνητική εργασία. Επίσης, αναγνωρίζοντας τη σημασία μιας ολιστικής προσέγγισης στην επεξεργασία των σχετικών θεμάτων, προκειμένου για τον έλεγχο των επιδράσεων ορισμένων περιβαλλοντικών παραγόντων στα θέματα που εξετάζονται (όπως για παράδειγμα για την οικογένεια), επιχειρείται ο συνδυαστικός έλεγχος της συγκεκριμένης θεωρίας με άλλα θεωρητικά σχήματα.

Κεφάλαιο 2^ο: Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία (social cognitive career theory) των Lent, Brown, Hackett (1994·2000·2002), η οποία όπως αναφέρθηκε αποτελεί το θεωρητική βάση για τη διαμόρφωση ερευνητικών υποθέσεων και την ερμηνεία των ευρημάτων, αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς του Albert Bandura (1971,1977a,b,1997). Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο αρχικά να γίνει μια συνοπτική παρουσίαση και των δύο αυτών θεωριών ώστε να αποσαφηνιστεί η ορολογία, οι περιορισμοί και οι παραδοχές τους ειδικότερα σε ότι αφορά την έννοια της «προσδοκίας για αυτεπάρκεια» (αυτοαποτελεσματικότητα).

2.1 Η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και η έννοια «προσδοκία για αυτεπάρκεια» του Albert Bandura

2.1.α. Η έννοια του όρου «αυτεπάρκεια» (αυτοαποτελεσματικότητα)

Η έννοια του όρου «αυτεπάρκεια» ή «αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy) και «προσδοκία για αυτεπάρκεια» (self-efficacy expectation) μπορεί να αναζητηθεί στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς του Albert Bandura (1971,1977a,b,1986,1997), ενός ψυχοκοινωνικού μοντέλου που εξετάζει την ικανότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό (human agency). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης εντάσσεται στις συμπεριφοριστικές θεωρίες και σύμφωνα με τη γενικότερη κατεύθυνση των θεωριών αυτών και η ίδια αναφέρεται στο ρόλο που έχει η ενίσχυση στη μάθηση.

Έτσι, η θεωρία δίνει έμφαση στην *έμμεση μάθηση* (vicarious learning), στη μάθηση δηλαδή που συντελείται από την παρατήρηση των άλλων (observational learning), των προτύπων (models/modeled activities). Μέσα από αυτήν την παρατήρηση το άτομο αναπτύσσει γνωστικές προσδοκίες όσον αφορά την πιθανή δική του επίδοση και επιτυχία σε ορισμένους μελλοντικούς τύπους συμπεριφοράς του (effective performance). Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιεί και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του και γενικότερα τον αυτοκαθορισμό του (Bandura, 1971·1977a,b).

Στη διαδικασία αυτή της ρύθμισης της συμπεριφοράς ο Bandura εισάγει τον όρο, την έννοια της «αυτεπάρκειας» (αυτοαποτελεσματικότητας) ως τη σημαντικότερη από τις τρεις μεταβλητές του μοντέλου αιτιών συμπεριφοράς: των «προσδοκιών για ένα αποτέλεσμα» και των «προσωπικών στόχων». Αυτό που σηματοδοτείται με το περιεχόμενο του όρου αποτελεί αντικείμενο της καθημερινής μας εμπειρίας. Παρά πολύ συχνά στη διάρκεια της καθημερινής μας πρακτικής θέτουμε το ερώτημα στον εαυτό μας εάν θα μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε τη μια ή την άλλη

δραστηριότητα, να αντιμετωπίσουμε μια κατάσταση, ή να εκτελέσουμε τα καθήκοντα που μας έχουν ανατεθεί. Το ερώτημα αυτό εμπεριέχει τη *δυνατότητα υποκειμενικής πρόγνωσης* των ικανοτήτων μας για τη δεδομένη κατάσταση που έχουμε να αντιμετωπίσουμε. Εμπεριέχει δηλαδή την *υπόθεση* ότι διαθέτουμε το σύνολο των δυνατοτήτων ή ικανοτήτων που απαιτούνται στη δεδομένη κατάσταση ώστε να οργανώσουμε τις δυνάμεις μας προκειμένου να την αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά (Bandura, 1997· Κρίβας, 1997).

Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επίσης, παρά το ότι περιλαμβάνει εκτιμήσεις υποκειμενικής πρόγνωσης, ωστόσο δεν αφορά αυτές καθαυτές τις ικανότητες και δυνατότητες του ατόμου.

Έτσι, κατά τον Bandura η έννοια του όρου αυτοαποτελεσματικότητα *ορίζεται ως η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να αναλάβει και να ολοκληρώσει μια σειρά ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική στο μέλλον σε μια συγκεκριμένη κατάσταση*. Σύμφωνα με τον ερευνητή πρόκειται για την *«εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών (ένα σχέδιο δράσης) για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης κατάστασης (για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης)»* (Bandura, 1986:391).

Επίσης, οι αντιλήψεις του ατόμου αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητά του ποικίλουν ως προς τρεις βασικές διαστάσεις: το επίπεδο, την ισχύ και τη γενίκευση. Το επίπεδο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών που το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία. Η ισχύς αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει με επιτυχία ένα έργο και τέλος η γενίκευση στο εύρος των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι εμπίπτουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων του (Bandura, 1997).

Αρχικά η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη μεθόδων αναφερομένων στη θεραπεία των φοβιών και της εξαρτημένης από ουσίες συμπεριφοράς (Bandura, 1977b, 1982, 1986). Στη συνέχεια, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης αυτοαποτελεσματικότητας για μια κατάσταση θεωρήθηκε ότι μπορεί να γενικευτεί και σε άλλους τύπους συμπεριφοράς (Bandura, 1977a).

2.1.β. Οι επιδράσεις της έννοιας στη συμπεριφορά του ατόμου

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας παρά το ότι αφορά την εκτίμηση του ατόμου για τις μελλοντικές του ενέργειες σε ότι αφορά το χειρισμό μιας συγκεκριμένης κατάστασης, *δε φαίνεται να αναφέρεται μόνο στις συνέπειες των ενεργειών του ατόμου, αλλά και στις ίδιες τις ενέργειες αυτού και φυσικά στην έκβαση των ενεργειών αυτών, δηλαδή στα συγκεκριμένα αποτελέσματα – συνέπειες (outcomes)*. Ωστόσο, ο ίδιος ο ερευνητής διακρίνει τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα -η οποία αποτελεί γνωστική διαδικασία- από τη συμπεριφορά ατόμου χρησιμοποιώντας τον όρο «προσδοκία για ένα αποτέλεσμα» (response-outcome expectation)⁷.

Η έννοια του όρου αυτοαποτελεσματικότητα διατηρεί τη μεγαλύτερη προγνωστική ισχύ στην επιλογή μιας εναλλακτικής δράσης ή τύπου συμπεριφοράς σε σχέση με την προσδοκία για αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ένα άτομο ακόμη και αν προσδοκεί ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα από μια ενέργεια, είναι πιθανό ότι θα την αποφύγει (δεν θα την επιλέξει) αν αμφιβάλλει για την ικανότητά του να την εκτελέσει επιτυχημένα. Ένα ισχυρό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από την άλλη πλευρά, μπορεί να κάνει το άτομο να εμμένει στις προσπάθειές του, ακόμη και αν το επιθυμητό διαβλεπόμενο αποτέλεσμα είναι αβέβαιο (Bandura, 1986). Κατά αυτόν τον τρόπο η αυτοαποτελεσματικότητα «διαμεσολαβεί (mediates) την επιλογή μιας εναλλακτικής δράσης» (Bandura, 1982:126,1986), δηλαδή γίνεται αντιληπτή ως «διαμεσολαβητικό μέγεθος μεταξύ γνωστικών διαδικασιών και δράσης» (Κρίβας, 1997:31).

Η αυτοαποτελεσματικότητα λοιπόν αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης και *έχει συγκεκριμένες συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου* (επομένως και στην επαγγελματική του ανάπτυξη), που αφορούν: α) στο ότι το άτομο επιλέγει τελικά να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες και δεν τις αποφεύγει (acceptance vs avoidance), β) στην επιμονή (persistence) με την οποία θα αντιμετωπίσει την οργάνωση και εκτέλεση των ενεργειών του παρά τις όποιες δυσκολίες ή αντιξοότητες και γ) στην ένταση και τη διάρκεια των προσπαθειών του (quality of performance of behaviors) (Bandura, 1997).

⁷ Η έννοια της προσδοκίας για αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι το ίδιο μπορεί να φέρει εις πέρας μια σειρά ενεργειών για να έχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή στην εκτίμησή του ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα (αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης). Πρόκειται για την απάντηση στο ερώτημα: «μπορώ να το κάνω αυτό;». Η προσδοκία για ένα αποτέλεσμα ωστόσο, αναφέρεται σε κάτι διαφορετικό. Μπορεί το άτομο να γνωρίζει ότι μια συγκεκριμένη σειρά ενεργειών οδηγεί σε ένα αποτέλεσμα, αλλά εάν το ίδιο δεν έχει την πεποίθηση ότι μπορεί (έχει τις ικανότητες) να φέρει εις πέρας τη δράση αυτή, ώστε να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο, τότε δεν υλοποιεί τις ενέργειες αυτές (Bandura, 1977α,1986).

Με άλλα λόγια, σε ποια από τις εναλλακτικές λύσεις που αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το άτομο θα στραφεί, με πόση διάρκεια, με πόση ένταση στις προσπάθειές του αλλά και με ποια έκβαση θα προσπαθήσει να την υλοποιήσει, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό -αν και όχι αποκλειστικά - από την εκτίμηση που κάνει για την επιτυχή έκβαση των δυνατοτήτων του, των ενεργειών του, αλλά και του ίδιου του επιδιωκόμενου σκοπού (Bandura, 1977a,b,1997).

Όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο περισσότερο θεωρείται ότι το άτομο θα επιμείνει στις προσπάθειές του μέχρι να επιτύχει την επιθυμητή έκβαση των ενεργειών του. Την ίδια στιγμή, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε μεγαλύτερα ποσοστά θετικών επιδόσεων (επιτυχή έκβαση ενεργειών άρα και του επιδιωκόμενου σκοπού), καθώς το άτομο λόγω της υποκειμενικής εκτίμησης δυνατότητας δεν εγκαταλείπει την προσπάθειά του αλλά εμμένει σε αυτήν. Έτσι δημιουργείται μια σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου και συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς λόγω των συνεπειών που αυτοί είχαν.

Ωστόσο, μια σειρά παραγόντων μπορεί να επηρεάσουν την ένταση αυτής της σχέσης και να παρουσιαστεί ασυμφωνία μεταξύ τους εξαιτίας για παράδειγμα λανθασμένης, ή μειωμένης αυτοαντίληψης⁸, κακής κρίσης σε ότι αφορά τις προσπάθειες που χρειάζονται για την υλοποίηση μιας δράσης, όταν οι επιμέρους ενέργειες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μια δράσης είναι αμφιλεγόμενες ή μη σαφώς προσδιορισμένες και κατανοητές για το άτομο, κ.ά., ή ακόμα λόγω κοινωνικών, περιστασιακών, ακόμη και τυχαία σχετιζόμενων με τη συγκεκριμένη κατάσταση παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν ή να συνεπιδράσουν στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανάληψης δράσης (Bandura, 1977:200, 1982:129). Η τελευταία αυτή παρατήρηση σημαίνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι ένας «παθητικός» γνωστικός μηχανισμός, αλλά μια δυναμική σειρά αντιλήψεων του ανθρώπου για τον εαυτό του, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένα πεδία δράσης. Οι αντιλήψεις αυτές αλληλεπιδρούν δυναμικά με το περιβάλλον, με άλλους μηχανισμούς παρώθησης και αυτό-ρύθμισης (όπως οι προσδοκίες αποτελέσματος) αλλά και με τις προσωπικές του ικανότητες και τα προσωπικά του επιτεύγματα

⁸ Οι εμπειρίες θετικών επιδόσεων είναι βασική πηγή πληροφόρησης για το βαθμό αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου όπως αναφέρεται παρακάτω. Ωστόσο πολλές φορές το άτομο μπορεί να μην οδηγηθεί σε βελτίωση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας του θεωρώντας ότι τα όποια θετικά επιτεύγματά του δεν οφείλονται στις δικές του δυνατότητες αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με την κατάσταση αυτή (Bandura, 1977a). Επίσης, όταν το άτομο δεν ενεργοποιεί τις ικανότητές του εξαιτίας της χαμηλής πίστης στην αυτοαποτελεσματικότητά του, τότε δεν θα μπορέσει να οργανώσει την υλοποίηση της εν λόγω δράσης και θα οδηγηθεί σε αποτυχία με ενδεχόμενη τη ροπή του σε παρόμοιες εκτιμήσεις (Bandura, 1982).

(Bandura, 1997). Ωστόσο, εξαιτίας του ρόλου τους να διευκολύνουν το άτομο στην ερμηνεία των δεξιοτήτων του και στην οργάνωση της δράσης του, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν άμεσα όπως αναφέρθηκε την επίδοση στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων (αφού καθορίζουν την επιλογή, την ποσότητα της προσπάθειας και τη διάρκεια εμμονής σε αυτήν) (Bandura, 1997· Lent & Hackett, 1987).

2.1.γ. Πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου

Η αυτοαποτελεσματικότητα περικλείει μια εμπειρικά παραγόμενη θεωρία της αιτιολογίας της βασισμένης σε τέσσερις σημαντικές πηγές πληροφοριών⁹. Σύμφωνα λοιπόν με τις έρευνες του Bandura οι κύριες πηγές από τις οποίες τροφοδοτείται η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου θεωρούνται (Bandura, 1986,1995,1997· Betz, 2000· Lent & Hackett, 1987· Κάντας & Χαντζή, 1991):

- *Οι προηγούμενες εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου (past performance accomplishments)*

Οι θετικές εμπειρίες επιδόσεων του ίδιου του ατόμου θεωρούνται από τον ερευνητή ως η σπουδαιότερη η πιο καθοριστική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την εκτίμηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Οι υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας που συνδυάζονται με επιτυχίες στην έκβαση συγκεκριμένων ενεργειών μεγαλώνουν την πιθανότητα υιοθέτησης της εν λόγω συμπεριφοράς παρά τις όποιες επιμέρους περιστασιακές αποτυχίες.

- *Η έμμεση λειτουργική μάθηση (vicarious learning)*

Πρόκειται για τις έμμεσες εμπειρίες, αυτές δηλαδή που αποκτώνται από την παρακολούθηση προτύπων δηλαδή άλλων ανθρώπων οι οποίοι και εκτελούν κάποιες ενέργειες. Αυτό είναι απόλυτα λογικό αφού ο κάθε άνθρωπος δεν μπορεί να έχει προσωπική εμπειρία για τις επιδόσεις του σε όλες τις πιθανές δραστηριότητες στις οποίες μελλοντικά μπορεί να εμπλακεί. Η έμμεση λειτουργική μάθηση έχει ιδιαίτερα αποτελέσματα ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο παρατηρεί άλλους (με τους οποίους βεβαίως θεωρεί ότι έχει αρκετές ομοιότητες), να επιδίδονται σε τύπους συμπεριφοράς που το ίδιο αποφεύγει, με θετικά ωστόσο αποτελέσματα.

⁹ Με τον τρόπο αυτό ουσιαστικά αναφέρεται στις άμεσες επιπτώσεις παρέμβασης (διαμόρφωση συγκεκριμένης συμβουλευτικής στρατηγικής). Έτσι, στις αιτιώδεις σχέσεις της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας και των πηγών τροφοδότησης αυτής (σύμφωνα πάντα με τις έρευνες του Bandura) βασίζεται η σκοποθεσία των συμβουλευτικών παρεμβάσεων, με τις οποίες επιδιώκεται η διαφοροποίηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου μέσα από τη διαφοροποίηση των πηγών που την τροφοδοτούν (Betz, 2000:2004. Hackett, 1995).

- *Η φυσιολογία και η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (psychological and emotional states)*

Πρόκειται για τις πληροφορίες που λαμβάνονται από φυσιολογικές αντιδράσεις (π.χ. ταχυπαλμία, ιδρώτας κ.ά.) καθώς και άλλα στοιχεία όπως σωματική αντοχή ή αντίθετα σωματικοί πόνοι. Οι αντιδράσεις αυτές εκλαμβάνονται ως ενδείξεις υψηλής ή χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι ισχυρές συναισθηματικές αντιδράσεις σε ένα στόχο ή έργο προειδοποιούν για την προσδοκώμενη επιτυχία ή την αποτυχία της έκβασης μιας ενέργειας. Όταν οι άνθρωποι βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος) σχετικά με τις ικανότητές τους, οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις μπορούν από μόνες τους να μειώσουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και να προσθέσουν πίεση και άγχος. Γενικά, η αρνητική συναισθηματική διέγερση (ακόμα και εμφανιζόμενη ως φυσική κόπωση, ή υψηλή αρτηριακή πίεση) μπορεί να συμβάλει στη μειωμένη εκτίμηση αυτοαποτελεσματικότητας.

- *Η λεκτική πειθώς (verbal persuasion)*

Πρόκειται για τη λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που δίνει ο κοινωνικός περίγυρος σε ότι αφορά την επιδίωξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (εφόσον βεβαίως αυτές είναι στα όρια ρεαλιστικών επιδιώξεων), την ολοκλήρωση μιας δράσης ή την αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Ο βαθμός της επίδρασης της λεκτικής πειθούς εξαρτάται επίσης από το κύρος, την αξιοπιστία και την εμπειρογνωμοσύνη του ατόμου-ων που την παρέχουν (χαρακτηριστικά της πηγής). Σε καμία περίπτωση ωστόσο η λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση δεν μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της στην ενίσχυση ή υπονόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου.

Οι ανωτέρω πηγές προέρχονται ως προδιαγραφές και μεταβλητές όπως τις προσδιορίζει το φύλο, η εθνικότητα, το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο κ.ά. στοιχεία του ατόμου και καθορίζουν το ποιες γνωστικές διαδικασίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ζωής του που με τη σειρά τους οδηγούν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας αυτού. Επίσης, δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά γενικά βρίσκονται σε μια περίπλοκη αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και ως στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου (Bandura, 1997· Κάντας & Χαντζή, 1991)¹⁰. Η αυτοαποτελεσματικότητα λοιπόν είναι βασισμένη σε ένα πρότυπο τριαδικών (γνωστικών, συναισθηματικών, βιολογικών-κοινωνικών) επιρροών και αμοιβαίου ντετερμινισμού (αιτιοκρατίας) (Bandura, 1977, 1997).

¹⁰ Για παράδειγμα, ο υψηλός βαθμός εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε συνδυασμό με ένα περιβάλλον που προσφέρει λεκτική ενθάρρυνση ή γενικά ανταμοιβή σε μια εμπειρία θετικών επιδόσεων στο παρελθόν ωθούν το άτομο ακόμη περισσότερο στην ολοκλήρωση μιας δράσης και την αντιμετώπιση μιας κατάστασης (Bandura, 1982:140).

2.2 Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία

2.2.α. Γενικές θεωρητικές αρχές και θεωρητικές επιρροές

Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία (social cognitive career theory-SCCT) αποτελεί ένα πλήρες θεωρητικό σχήμα που επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει τη διαδικασία διαμόρφωσης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, των επαγγελματικών στόχων και της ακόλουθης επαγγελματικής απόδοσης στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς. Εισηγητές της θεωρίας είναι οι Lent, Brown & Hackett (1994,1996,2000,2002).

Το κύριο σημείο που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες υπάρχουσες θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι *η έμφαση που αποδίδει στην ύπαρξη και λειτουργία κοινωνικο-γνωστικών μηχανισμών ως προσδιοριστικών παραγόντων της ανθρώπινης συμπεριφοράς*. Στην πλειοψηφία τους τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρούν την ανθρώπινη συμπεριφορά (και κατά συνέπεια την επαγγελματική επιλογή) κατά κύριο λόγο παράγωγο της αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος αποδίδοντας ταυτόχρονα τόσο στους περιβαλλοντικούς όσο και στους ατομικούς παράγοντες όρους χαρακτηριστικών ή τύπων (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996,2002). Με τέτοια όμως θέαση τόσο του περιβάλλοντος όσο και του ίδιου του ατόμου, αδυνατεί να αποδώσει τη δυναμικότητα των αλληλεπιδράσεων ατόμου – περιβάλλοντος ενώ ταυτόχρονα φαίνεται να υποτιμά τη δυνατότητα του ανθρώπου να αλλάζει, να αναπτύσσεται και κυρίως να αυτορυθμίζεται (Κουμουνδούρου,2000).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία προκειμένου να συμπεριλάβει και να περιγράψει τις δυναμικές αυτές αλληλεπιδράσεις υιοθετεί το τριαδικό μοντέλο της αμοιβαίας αιτιότητας (triadic reciprocal model of causality) του Bandura (1986) σύμφωνα με το οποίο α) τα προσωπικά στοιχεία όπως εσωτερικές γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις και φυσικά χαρακτηριστικά του ατόμου, β) οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες και γ) η έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου νοούνται ως μηχανισμοί που συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δυναμικά επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996,2002). Έτσι οι εισηγητές της εν λόγω προσέγγισης αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου ως συμπροσδιοριστικό παράγοντα τονίζοντας πως πρωταρχικά οι άνθρωποι μέσω της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς «ασκούν επίδραση στις καταστάσεις, ο οποίος με τη σειρά τους επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, τη συναισθηματική κατάσταση και τη συνακόλουθη συμπεριφορά τους» (Lent, Brown & Hackett, 1996:380). Ουσιαστικά, σε αυτό το αλληλεπιδραστικό σύστημα, οι άνθρωποι είναι τόσο παράγωγα όσο και διαμορφωτές του περιβάλλοντός τους (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Οι κεντρικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους είναι α) οι *αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας*, β) οι *προσδοκίες αποτελέσματος* και γ) οι *στόχοι*. Οι δύο πρώτοι μηχανισμοί έχουν περιγραφεί στην προηγούμενη σχετική ενότητα. Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα προχωρήσουμε σε μια περιληπτική αναφορά των βασικών τους χαρακτηριστικών προκειμένου να δειχθεί πως θεωρούν οι εισηγητές ότι συνεργάζονται μεταξύ τους.

Έτσι, σε ότι αφορά τις *αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας*, οι εισηγητές της θεωρίας αποδέχονται στην πληρότητά τους τις θεωρητικές αρχές που προτείνονται από τον Bandura (1986). Μέσω του μηχανισμού αυτού σε συνδυασμό με άλλες κοινωνικογνωστικές μεταβλητές το άτομο αποφασίζει για το αν θα προβεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια, πόση προσπάθεια θα καταβάλει και πόσο θα επιμείνει. Επίσης οι εισηγητές θεωρούν ότι βασική ιδιότητα του εν λόγω μηχανισμού είναι ότι δεν αποτελεί ένα στατικό, αναλλοίωτο χαρακτηριστικό, αντίθετα νοείται ως ένα δυναμικό σύστημα υποκειμενικών πεποιθήσεων με πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο, που καθορίζεται από το πεδίο δραστηριοτήτων στο οποίο αναφέρεται κάθε φορά. Η αυτοαποτελεσματικότητα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με άλλους παράγοντες: προσωπικούς, συμπεριφορικούς όσο και περιβαλλοντικούς (Lent, Brown & Hackett, 1994, 1996, 2002; Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Οι *προσδοκίες αποτελέσματος* περιλαμβάνουν το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο με αυτό που διατυπώθηκε από τον Bandura (1986). Διαμορφώνονται από μαθησιακές εμπειρίες παρόμοιες με εκείνες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και αποδέχονται την πρόταση του Bandura (1986) που αναγνωρίζει στην αυτοαποτελεσματικότητα μεγαλύτερη ισχύ όσον αφορά την επίδρασή της στην επιλογή συμπεριφοράς. Βέβαια, το αν ο καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή μιας δραστηριότητας θα είναι η αυτοαποτελεσματικότητα ή οι προσδοκίες αποτελέσματος εξαρτάται από τη φύση της συγκεκριμένης δραστηριότητας¹¹.

Τέλος, οι *στόχοι* αναφέρονται στην αποφασιστικότητα του ατόμου να εμπλακεί σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή να επηρεάσει ένα συγκεκριμένο μελλοντικό αποτέλεσμα (Bandura, 1986). Η στοχοθέτηση παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να οργανώνει, να κατευθύνει και να διατηρεί τη συμπεριφορά του για μεγάλα χρονικά διαστήματα ακόμη και αν δεν υπάρχει ορατή εξωτερική ενίσχυση, αυξάνοντας έτσι

¹¹ Στην περίπτωση που η ίδια η ποιότητα της επίδοσης εγγυάται τα συγκεκριμένα (επιθυμητά) αποτελέσματα, ο κύριος καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή δραστηριότητας θα είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Όταν όμως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα εξαρτώνται ελάχιστα από την ποιότητα της επίδοσης, είναι πιθανό πως οι προσδοκίες αποτελέσματος θα συμβάλλουν περισσότερο στην κινητοποίηση του ατόμου και στην τελική επιλογή της δραστηριότητας (Bandura, 1986).

την πιθανότητα να επιτύχει τελικά το επιδιωκόμενο γι' αυτό αποτέλεσμα. Ως στόχοι αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας νοούνται τα σχέδια σταδιοδρομίας, οι επαγγελματικές αποφάσεις, οι φιλοδοξίες, οι εκφρασμένες επιλογές κ.ά. (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996,2002).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας πέρα από το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο που υιοθετεί από την κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς, συνδέεται και με δύο θεωρητικά σχήματα που προήλθαν από τη μεταφορά της θεωρητικής σκέψης του Bandura στο επιστημονικό πεδίο της σταδιοδρομίας, τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης όσον αφορά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης του Krumboltz (Krumboltz, 1979· Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976· Mitchell & Krumboltz, 1996) και την εφαρμογή του θέματος της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών των Hackett & Betz (1981) (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996,2002).

Τέλος, η κοινωνικογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας υιοθετεί και επηρεάζεται από τα ερευνητικά πορίσματα και τις υποθέσεις άλλων θεωριών και επιστημονικών χώρων. Συγκεκριμένα, επηρεάζεται από άλλα γνωστικά προσανατολισμένα μοντέλα της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής συμπεριφοράς (Barak, 1981· Eccles, 1987· Schunk, 1989), από τη θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) και της στοχοθέτησης των Locke & Latham (1990), από θεωρήσεις που επικεντρώνονται στις περιβαλλοντικές επιδράσεις που δέχεται η επαγγελματική συμπεριφορά (Astin, 1984· Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) καθώς και τις εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία των γενετικών επιδράσεων στη συμπεριφορά της προσωπικότητας και της κλινικής ψυχολογίας (Ajzen, 1988· Moloney, Boucherd, & Segal, 1991· Watson & Clark, 1984, ό.α. στο Lent, Brown & Hackett, 1994,2002). Έχει εφαρμοσθεί για τη μελέτη και άλλων τομέων της συμπεριφοράς (εκτός από αυτόν της σταδιοδρομίας) όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η συμπεριφορά σε θέματα υγείας, η οργανωσιακή συμπεριφορά κ.ά.

Η θεωρία περιλαμβάνει δύο μέρη: α) τα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης και β) το ρόλο των προσωπικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων (παραγόντων πλαισίου) στην επαγγελματική ανάπτυξη. Από το σώμα των σχετικών θεωρητικών αρχών την παρούσα εργασία ενδιαφέρουν οι θέσεις των εισηγητών που παρουσιάζονται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας σε ότι αφορά την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς και της επίδρασης που αυτοί ασκούν στους κεντρικούς κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (την αυτοαποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες για αποτελέσματα) οι οποίοι ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε θέματα σχετικά με τη

σταδιοδρομία. Ωστόσο, για λόγους που αφορούν μια ολοκληρωμένη παρουσίαση άρα και κατανόηση της επίδρασης των μηχανισμών αυτών στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρούμε σκόπιμο να γίνει σύντομη αναφορά και στα τρία μοντέλα που προβλέπει η θεωρία για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Από το δεύτερο μέρος της θεωρίας, μας ενδιαφέρουν οι θέσεις των εισηγητών για το ρόλο των προσωπικών εισροών και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες αποτελούν ερευνώμενες μεταβλητές για τον τρόπο που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου σε ότι αφορά τη συγκεκριμένη κατάσταση. Έτσι γίνεται σύντομη παρουσίαση των σχετικών θεωρητικών αρχών και παραδοχών.

2.2.β. Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδιαφερόντων, στόχων και συμπεριφοράς επίδοσης)

Οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία παρουσίασαν για μεθοδολογικούς λόγους τρία ξεχωριστά, αλλά ταυτόχρονα αλληλοσχετιζόμενα μεταξύ τους μοντέλα που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου: 1) *το μοντέλο ανάπτυξης των ενδιαφερόντων* (interest development model), 2) *το μοντέλο της επιλογής σταδιοδρομίας* (model of career choice - choice goals & actions) και 3) *το μοντέλο της συμπεριφοράς – επίδοσης* (model of performance) (Lent, Brown & Hackett, 1994,2002)¹². Η έμφαση στη περιγραφή της λειτουργίας των μοντέλων, όπως αναφέρθηκε, δίνεται σχεδόν ολοκληρωτικά στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς που κατευθύνουν τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται το γενικότερο πλαίσιο όπως η δομή των ευκαιριών, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή άλλοι παράγοντες όπως το φύλο που σαφέστατα ασκούν σημαντική επίδραση.

Επίσης, όπως αναφέρθηκε οι εισηγητές αποδέχονται το τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας του Bandura αναγνωρίζοντας ότι α) κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης το άτομο η συμπεριφορά και το πλαίσιο επηρεάζουν το ένα το άλλο και β) σε κάποιο σημείο της ανάπτυξης (ή για ορισμένα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους) συγκεκριμένες μεταβλητές ενδέχεται να φέρουν το κυριότερο βάρος της επίδρασης όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, όσον αφορά το πλαίσιο, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (π.χ. φτώχεια) ενδέχεται να ασκήσουν καταλυτική

¹² Πολύ αργότερα, διατύπωσαν ένα ακόμη μοντέλο με σκοπό να εξηγήσουν παράγοντες που συμβάλλουν στην ύπαρξη ικανοποίησης από την εκπαίδευση και την εργασία (educational and work-related satisfaction) (Lent & Brown, 2006; Lent et al., 2005).

επίδραση στη διαμόρφωση των επαγγελματικών στόχων οι οποίοι μόνο μερικώς θα επηρεαστούν από τα άλλα στοιχεία του τριαδικού συστήματος.

Στο μοντέλο που αναφέρεται στη **διαμόρφωση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων του ατόμου**, οι ερευνητές υποστηρίζουν τον καθοριστικό ρόλο παραμέτρων τόσο του ενδοατομικού (π.χ. ειδικές ικανότητες, στοιχεία προσωπικότητας κ.ά.) όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος στις ευκαιρίες, για μαθησιακές εμπειρίες του ατόμου (ακόμα και τη διαφορετική υποστήριξη - ενθάρρυνση, ή αποθάρρυνση- που παρέχουν σημαντικοί άλλοι όπως οι γονείς, οι καθηγητές αλλά και οι φίλοι) στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίες για συγκεκριμένα αποτελέσματα) και από εκεί στα ενδιαφέροντα του ατόμου. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι εκφράζουν ενδιαφέρον για επαγγελματικές ενασχολήσεις στις οποίες μπορεί να έχουν κάποιες ικανότητες. Στη συνέχεια λόγω των ευκαιριών που είχαν να ασχοληθούν με αυτές τις ενασχολήσεις αποκτούν θετικές εμπειρίες επιδόσεων, αναπτύσσουν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες για συγκεκριμένα αποτελέσματα. Με βάση την ανάλυση λοιπόν που παρουσιάζουν στο μοντέλο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, οι εισηγητές διαμορφώνουν προβλέψεις όσον αφορά τη διαδικασία διαμόρφωσης αυτών [Πρόταση 1 (Υπόθεση 1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F) & Πρόταση 2 (Υπόθεση 2A, 2B)] (Lent, Brown & Hackett, 1994:91-92).

Στο μοντέλο της **επιλογής σταδιοδρομίας** ως προέκταση του πρώτου μοντέλου, τα ενδιαφέροντα συνδέονται με τις επιλογές που το άτομο πραγματοποιεί καθώς και με τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει για την υλοποίηση των επιλογών αυτών. *Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τις επιλογές και τις ενέργειες του ατόμου είτε άμεσα είτε έμμεσα.* Η διαδικασία της επιλογής δηλαδή χωρίζεται σε τρία στάδια: α) στην έκφραση της πρώτης επιλογής (στόχου), β) στις ενέργειες που σχεδιάζει το άτομο προκειμένου να υλοποιήσει το στόχο του και γ) στη συνακόλουθη επίδοση που έχουν οι ενέργειές του η οποία παρέχει ανατροφοδότηση αναδιαμορφώνοντας ολόκληρο το σχήμα της μελλοντικής επαγγελματικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι επιλογές του ατόμου δεν καθορίζονται μόνο από τα ενδιαφέροντά του αλλά και από τις δυνατότητες, ευκαιρίες, εμπόδια ή περιορισμούς που προσδιορίζουν παράμετροι του εξωτερικού περιβάλλοντος καθώς και τα προσωπικά του στοιχεία. Για παράδειγμα, όταν οι άνθρωποι αντιληφθούν ότι δεν μπορούν να υλοποιήσουν επαγγελματικές επιλογές σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους, όπως για παράδειγμα σε περιπτώσεις οικονομικής δυσπραγίας και ανεργίας, τότε στρέφονται σε επαγγελματικές επιλογές που τους ενδιαφέρουν λιγότερο,

ωστόσο θεωρούν ότι τους είναι διαθέσιμες και τις οποίες αισθάνονται ικανοί να πραγματοποιήσουν (Lent, Brown, Hackett, 1994,2002). Με βάση την ανάλυση που παρουσιάζουν, οι εισηγητές διαμορφώνουν προβλέψεις όσον αφορά τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας [Πρόταση 3 (Υπόθεση 3A, 3B, 3C, 3D), Πρόταση 4 (Υπόθεση 4A, 4B, 4C, 4D), Πρόταση 5 (Υπόθεση 5A), Πρόταση 6 (Υπόθεση 6A, 6B), & Πρόταση 7 (Υπόθεση 7A,7B)] (Lent, Brown, Hackett, 1994:96-98) (Σχήμα 1).

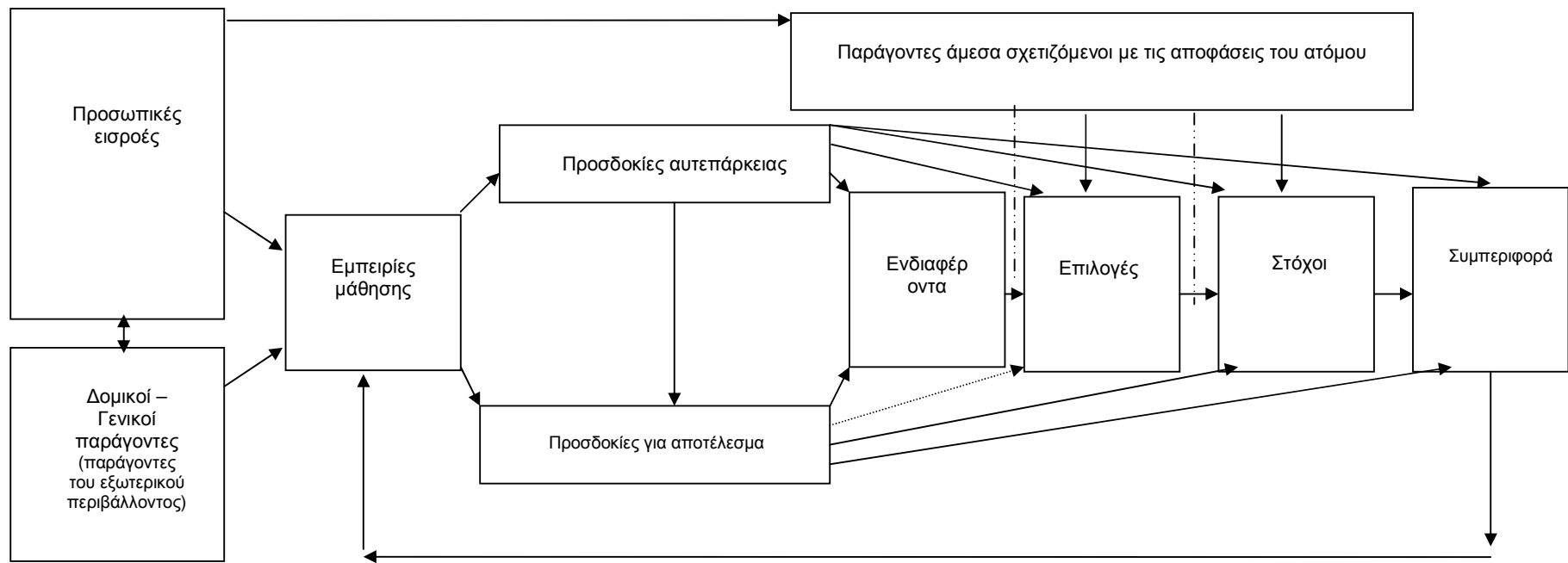
Από τις προβλέψεις αυτές την παρούσα εργασία ενδιαφέρει η Πρόταση 3 καθώς και η Υπόθεση 3B τις οποίες και αναφέρουμε.

Πρόταση 3: Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τους στόχους όσον αφορά την επαγγελματική επιλογή και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τους στόχους αυτούς τόσο άμεσα όσο και έμμεσα.

Υπόθεση 3B: Οι αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας θα σχετίζονται θετικά με τις συμπεριφορές εισόδου (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών και εργασίας, δήλωση-επιλογή κατεύθυνσης σπουδών κ.ά.).

Ακολούθως (Σχήμα 1) παρουσιάζεται η σχηματοποίηση του μοντέλου επαγγελματικής επιλογής. Εδώ γίνεται αναπαράσταση των περίπλοκων σχέσεων αλληλεπίδρασης των επιμέρους παραμέτρων. Οι σχέσεις άμεσων επιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζονται με τις συνεχόμενες γραμμές συσχέτισης, ενώ οι διακεκομμένες γραμμές αναπαριστούν μέτριες συσχετίσεις.

Με βάση τη σχηματοποίηση αυτή, οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία θεωρούν ότι ένα σύνθετο πλέγμα αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών στοιχείων και ενδοατομικών παραμέτρων όπως φυσικά χαρακτηριστικά, η φυλή/εθνικότητα, το φύλο στην ψυχοκοινωνική του διάσταση και εσωτερικές, γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις (ενότητα προσωπικών εισροών), γενικών περιβαλλοντικών παραγόντων (όπως η υποστήριξη από τους γονείς), καθώς και μαθησιακών εμπειριών (*person & environmental inputs - contextual and career relevant experiential-learning factors & variables, & learning experiences*) επενεργούν στις διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα). Αυτές με τη σειρά τους καθορίζουν τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου: τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (*interests*), τις αξίες (*values*), τις ικανότητες (*abilities*), τους επαγγελματικούς στόχους (*goals*) και τις φιλοδοξίες (*aspirations*), τις επαγγελματικές επιλογές (*choices*) καθώς και τη συνολική συμπεριφορά και επίδοση του ατόμου στον τομέα αυτό (*career outcomes & performance*) (Lent, Brown & Hackett, 1994,2002).



Σχήμα 1. Το μοντέλο της επαγγελματικής επιλογής (Πηγή: Lent, Brown & Hackett, 1994 σελ. 93, 2000, σελ. 268).

Έτσι η κοινωνικογνωστική προσέγγιση για τη σταδιοδρομία υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας συνδυασμός προσωπικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Επίσης, παρουσιάζει μια κυκλικότητα, βρίσκεται σε μια διαρκή δυναμική ροή, αφού γίνεται αντιληπτή ως μια συνεχής, δυναμική και κυκλική αλληλεπίδραση των παραγόντων που ανφέρθηκαν. Ωστόσο, το στοιχείο που διαφοροποιεί το μοντέλο αυτό από άλλα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η επισήμανση των οδών μέσω των οποίων πραγματοποιείται η ανατροφοδοτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η επίδραση των εμπειριών επίδοσης στις μελλοντικές επιλογές «διαμεσολαβείται» από τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες αποτελέσματος οι οποίες με τη σειρά τους βοηθούν στην παγίωση ή τον επαναπροσδιορισμό των ενδιαφερόντων και των στόχων.

Τέλος, το μοντέλο **της συμπεριφοράς – επίδοσης**, αναφέρεται στο επίπεδο των επιτευγμάτων (π.χ. ακαδημαϊκές επιδόσεις, βαθμούς), αλλά και σε στοιχεία ενδεικτικά της εμμονής του ατόμου στην επιλεγμένη συμπεριφορά (π.χ. σταθερότητα όσον αφορά την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών). Στο σχήμα που αναπαριστά το μοντέλο της επίδοσης, η έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ικανότητες, την αυτοαποτελεσματικότητα, τις προσδοκίες για αποτελέσματα και τους στόχους ως συμπροσδιοριστικούς παράγοντες της επίδοσης. Έτσι, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας νοούνται ως συμπροσδιοριστικοί παράγοντες της επίδοσης. Αυτό σημαίνει ότι τα επιτεύγματα των ανθρώπων εξαρτώνται, πέρα από τις πραγματικές τους ικανότητες και από το πώς τα ίδια τα άτομα τις εκτιμούν και τις χρησιμοποιούν, επηρεάζουν δηλαδή τον τρόπο που οι άνθρωποι «ξεδιπλώνουν» και χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους. Οι ικανότητες αυτές, με τη σειρά τους οδηγούν σε συμπεριφορά θετικών επιδόσεων (αποτελέσματα), η οποία και τροφοδοτεί την αυτοαποτελεσματικότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσφέρει ένα χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο των επιτευγμάτων που σχετίζονται με στόχους που είτε το άτομο έχει επιλέξει μόνο του είτε (σε περίπτωση που οι ενέργειές του καθορίζονται από εξωγενείς παράγοντες) έχει μόνο του τουλάχιστον υιοθετήσει (Lent, Brown & Hackett, 1994,2002). Με βάση την ανάλυση που παρουσιάζουν, οι εισηγητές διαμορφώνουν προβλέψεις όσον αφορά τη συμπεριφορά – επίδοση [Πρόταση 8 (Υπόθεση 8A, 8B, 8C, 8D) & Πρόταση 9 (Υπόθεση 9A,9B)] (Lent, Brown & Hackett, 1994:100).

2.2.γ. Ο ρόλος των ατομικών, περιβαλλοντικών και μαθησιακών εισροών στην επαγγελματική ανάπτυξη

Το τριαδικό μοντέλο της αμοιβαίας αιτιότητας, που υιοθετεί η κοινωνικογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας των Lent, Brown & Hackett (1994) αναγνωρίζει όπως είδαμε στο Σχήμα 1 τη διαρκή δυναμική αλληλεπίδραση των προσωπικών στοιχείων, των εξωγενών, περιβαλλοντικών παραγόντων και της εξωτερικευμένης συμπεριφοράς. Στόχος της θεωρητικής προσέγγισης στο πρώτο τουλάχιστον μέρος αυτής είναι να εισαγάγει και να θεμελιώσει στην επιστημονική ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης τους παραγνωρισμένους αυτορυθμιστικούς μηχανισμούς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έτσι, η θεωρία επικεντρώθηκε στους γνωστικούς παράγοντες που υποτίθεται ότι διαμορφώνουν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τις επαγγελματικές επιλογές και τη συνακόλουθη επίδοση. Είναι όμως εύλογο ότι οι ανθρώπινες ενέργειες δε λαμβάνουν χώρα σε περιβαλλοντικό κενό. Για το λόγο αυτό, στο δεύτερο μέρος της θεωρίας, οι εισηγητές ασχολούνται με το ρόλο των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Έτσι, για τους εισηγητές της SCCT η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου «είναι μια εικόνα θεατρικού δράματος που «ανεβαίνει» (τελείται) σε κοινωνική σκηνή» (Lent et al., 2001:475). Σε αυτό το πλαίσιο, *προσωπικοί, περιβαλλοντικοί και μαθησιακοί παράγοντες αναδεικνύονται και λειτουργούν ως καθοριστικής σημασίας καταβολές για την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Οριοθετούν ένα πλαίσιο ζωής για το άτομο, καθορίζοντας τις ευκαιρίες και κυρίως προσδιορίζοντας τις μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύονται θετικά ή αρνητικά μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι κεντρικοί γνωστικοί μηχανισμοί (οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες για αποτελέσματα) και στη συνέχεια η πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.* (Lent, Brown, Hackett, 1994:2000).

Οι εισηγητές αποδέχονται τις θέσεις της θεωρίας του Bandura (1986) για τις τέσσερις πηγές πληροφοριών από τις οποίες κατά κύριο λόγο διαμορφώνονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (και οι προσδοκίες αποτελέσματος). Αποσαφηνίζοντας τον τρόπο διαμόρφωσης αυτών, διαμορφώνουν σχετικές προβλέψεις και αντίστοιχες με αυτές υποθέσεις [Πρόταση 10, Υπόθεση 10 A, 10B, 10C, 10D, 10E, Πρόταση 11, Υπόθεση 11 A, 11B, Πρόταση 12, Υπόθεση 12 A, 12B] (Lent, Brown & Hackett, 1994:103). Από τις σχετικές αυτές διατυπώσεις, στην παρούσα εργασία αναφέρονται εκείνες που την αφορούν.

Πρόταση 10: Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (όσον αφορά συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες) διαμορφώνονται μέσω των προσωπικών επιτευγμάτων, της έμμεσης μάθησης, της λεκτικής πειθούς-κοινωνικής

ενθάρρυνσης και των φυσιολογικών αντιδράσεων (π.χ. της συναισθηματικής διέγερσης) που σχετίζονται με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Υπόθεση 10A: Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες θα σχετίζονται θετικά α) με το ποσοστό των προσωπικών επιτευγμάτων, β) το βαθμό της έκθεσης σε επιτυχημένα πρότυπα, γ) την έκταση της θετικής κοινωνικής ενίσχυσης που έχουν εισπράξει τα άτομα και δ) τις θετικές φυσιολογικές αντιδράσεις που έχουν βιώσει κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της σχετικής δραστηριότητας. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας θα σχετίζονται αρνητικά με το μέγεθος των άμεσων και έμμεσων εμπειριών αποτυχίας, την κοινωνική αποθάρρυνση και τις αρνητικές φυσιολογικές αντιδράσεις όσον αφορά τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Υπόθεση 10B: Οι άμεσες εμπειρίες προσωπικής επίδοσης ερμηνεύουν μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης σε ότι αφορά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από ότι ο εμπειρίες που προέρχονται από την έμμεση μάθηση, την κοινωνική απόκριση ή τη φυσιολογική αντίδραση.

Υπόθεση 10C: Η σχέση των προηγούμενων εμπειριών επίδοσης με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζεται από τη φύση και την ποικιλία των συνθηκών, κάτω από τις οποίες εκτελέστηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Υψηλές επιδόσεις που επιτεύχθηκαν κάτω από συνθήκες διαφόρων επιπέδων δυσκολίας ή πρόκλησης θα σχετιστούν ισχυρότερα με την αυτοαποτελεσματικότητα, από αντίστοιχες υψηλές επιδόσεις που πραγματοποιήθηκαν κάτω από συνθήκες μειωμένης δυσκολίας ή πρόκλησης.

Υπόθεση 10D: Επιτεύγματα που ενισχύθηκαν θετικά κατά την πραγματοποίησή τους θα σχετίζονται περισσότερο με την αυτοαποτελεσματικότητα από ότι αντίστοιχα επιτεύγματα που δεν ενισχύθηκαν θετική ή επέσυραν τιμωρία.

Υπόθεση 10E: Η σχέση των προηγούμενων εμπειριών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζεται από γνωστικά μεροληπτικά σφάλματα και διαστρεβλώσεις. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας θα είναι περισσότερο προβλέψιμες από τις εμπειρίες επίδοσης των ατόμων που παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων, σε σύγκριση με εκείνα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα.

2.2.δ. Προσωπικοί παράγοντες (φυλή-εθνικότητα, φύλο και γενετικές καταβολές)

Το *φύλο*, η *φυλή* και η *εθνικότητα* αλλά και οι *γενετικές καταβολές* είναι οι κυριότεροι ατομικοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και κατά συνέπεια την επαγγελματική ανάπτυξη. Για τους εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης οι επιρροές στην επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να προέρχονται τόσο από περιβαλλοντικές δυνάμεις όσο και από την εσωτερίκευση των περιβαλλοντικών αυτών δυνάμεων (μέσω των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος).

Συγκεκριμένα, μολονότι τόσο η έννοια του **φύλου** όσο και της φυλής έχουν αδιαμφισβήτητο βιολογικό υπόστρωμα, είναι πλέον σχεδόν καθολικά αποδεκτή η σημαντική ψυχοκοινωνική τους διάσταση. Μάλιστα οι επιδράσεις που ασκούν οι δύο αυτές μεταβλητές στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων δε φαίνεται να προέρχονται τόσο από τις φυσιολογικές ιδιότητες που αυτές μεταφέρουν όσο μάλλον από το πώς γίνονται αποδεκτές από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό άλλωστε γίνεται διάκριση σε φύλο (sex) και γένος (gender) (Unger, 1979). Έτσι, αν εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στο φύλο ως ψυχοκοινωνικό δόμημα γίνονται εμφανείς ο κοινωνικοπολιτισμικοί μηχανισμοί που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων (π.χ. η διαφορετική κοινωνικοποίηση ανδρών και γυναικών, η διαφορετική έκθεση και ενίσχυση όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες, κ.ά.) (Lent, Brown & Hackett, 1994,2002).

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία το φύλο παρουσιάζει πολλές επικαλύψεις ως προς τις επιδράσεις που ασκεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου με τους υπόλοιπους παράγοντες περιγράφονται σε αυτήν, αλλά, κυρίως, αλληλεπιδρά δυναμικά με αυτούς. Η αναπαράσταση των πολύπλοκων αυτών σχέσεων παρουσιάστηκε στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1). Έτσι, για τους εισηγητές της εν λόγω θεωρίας, το φύλο αντιπροσωπεύει έναν ακόμη προσωπικό παράγοντα ο οποίος «...σχετίζεται πολύπλοκα με τις κοινωνικογνωστικές μεταβλητές και την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου» (Lent et al., 2002:268).

Ανάλογες ψυχοκοινωνικές διαδικασίες θα μπορούσαν να παράσχουν ένα ικανοποιητικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τις διαφορετικές αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα **συγκεκριμένων φυλετικών ή εθνικών ομάδων**. Για παράδειγμα, η διαφορετική πρόσβαση στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα και τη μορφή των μαθησιακών εμπειριών κάποιων ανθρώπων, ενώ ταυτόχρονα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά

πλαίσια ενδέχεται να ενισχύονται επιλεκτικά ορισμένες μόνο εργασιακές δραστηριότητες. Τα αντίθετα αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν όταν τα άτομα απολαμβάνουν ευνοϊκές κοινωνικές συνθήκες, εκτίθενται δηλαδή σε ένα μεγάλο εύρος επιτυχημένων προτύπων. Στην περίπτωση αυτή η ανάπτυξη των δεξιοτήτων διευκολύνεται ιδιαίτερα, επηρεάζοντας θετικά και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις αντίστοιχες προσδοκίες αποτελέσματος (Lent, Brown & Hackett, 1994,2002).

Στο μοντέλο της επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1) ο επιδράσεις του φύλου και της εθνικότητας των ατόμων στη διαμόρφωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, των στόχων και της ακόλουθης επίδοσης φαίνεται να «διαμεσολαβείται» από τις μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες αποτελέσματος. Επίσης, το φύλο και η εθνικότητα συνδέονται και με τη γενικότερη δομή των ευκαιριών (βλ. σχετικά στην επόμενη παράγραφο) στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνονται οι ακαδημαϊκοί και επαγγελματικοί στόχοι και οι επιλογές για τη σταδιοδρομία.

Μια ακόμη πιθανή πηγή διαμόρφωσης των ενδιαφερόντων, των στόχων και της ακόλουθης επίδοσης είναι οι **γενετικές καταβολές**. Οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία δεν φαίνεται να παραγνωρίζουν την επίδραση της κληρονομικότητας η οποία *περιλαμβάνει στοιχεία όπως φυσικές ικανότητες, συναισθηματικές καταστάσεις και ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας όπως η εξωστρέφεια που θεωρούν ότι έχουν κληρονομική βάση*. Στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1) οι κληρονομικές καταβολές ενσωματώνονται στην ενότητα «προσωπικές εισροές». Προτείνεται δηλαδή η ίδια πορεία διοχέτευσης των επιδράσεων τους στα τελικά ενδιαφέροντα, που περιγράφεται για το φύλο και την εθνικότητα και η αλληλεπίδραση με άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες στις εν λόγω διαδικασίες. Έτσι, υποστηρίζεται ότι οι γενετικές επιδράσεις λειτουργούν στα ενδιαφέροντα έστω εν μέρει, διαμέσου των μαθησιακών εμπειριών οι οποίες βοηθούν τη διαμόρφωση των ικανοτήτων παρέχοντας τη βάση δόμησης της αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος. Οι γενετικές καθορισμένες ικανότητες καλλιεργούνται μέσω της επιλεκτικής έκθεσης και ενίσχυσης σε ότι αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες και με την προσωπική ενασχόληση και επιδρούν στους γνωστικούς μηχανισμούς της αυτοαποτελεσματικότητας. Αν και οι εισηγητές δεν απορρίπτουν την πιθανότητα οι γενετικές καταβολές να επιδρούν με πιο άμεσο τρόπο στη διαμόρφωση των ενδιαφερόντων, ωστόσο προωθούν την υπόθεση της έμμεσης επίδρασης διαμέσου των μαθησιακών διαδικασιών (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000, ό.α. στο Κουμουνδούρου, 2000).

Μετά την παρουσίαση του ρόλου των ατομικών και των περιβαλλοντικών επιδράσεων στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης (στην παρούσα εργασία ο ρόλος των περιβαλλοντικών επιδράσεων παρουσιάζεται στην επόμενη παράγραφο), οι εισηγητές προχωρούν στη διατύπωση επιπρόσθετων υποθέσεων στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τις μεταβλητές αυτές στα μοντέλα τους (Πρόταση 1, Υπόθεση 1G, Πρόταση 5, Υπόθεση 5B, Πρόταση 6, Υπόθεση 6C, 6D και Υπόθεση 6E, Πρόταση 10, Υπόθεση 10F & Πρόταση 11, Υπόθεση 11C) (Lent, Brown & Hackett, 1994:108). Από τις προτάσεις αυτές εδώ αναφέρονται αυτές που αφορούν την παρούσα εργασία.

Στη βάση των υποθέσεων 10 και 11 οι οποίες αναφέρονται στις εμπειρίες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα, οι εισηγητές διατυπώνουν τις παρακάτω υποθέσεις επιχειρώντας να αποσαφηνίσουν τις επιδράσεις του φύλου και της φυλής/εθνικότητας στις συγκεκριμένες κοινωνικογνωστικές μεταβλητές (Lent, Brown, Hackett, 1994:109).

Υπόθεση 10F: Οι διαφορές φύλου και φυλής/εθνικότητας στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμεσολαβούνται κατά ένα μεγάλο μέρος από τη διαφορετική πρόσβαση στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας και στα διαφορετικά επίπεδα ενίσχυσης όσον αφορά συγκεκριμένα επιτεύγματα. Οι διαφορές που εντοπίζονται στις συγκεκριμένες ομάδες θα μειωθούν, όταν οι διαφορές στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας και στην ενίσχυση διατηρηθούν σταθερές.

Υπόθεση 11C: Οι διαφορές φύλου και φυλής/εθνικότητας στις προσδοκίες για αποτελέσματα διαμεσολαβούνται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τη διαφορετική πρόσβαση σε εμπειρίες άμεσης και έμμεσης ενίσχυσης. Οι διαφορές που εντοπίζονται στις συγκεκριμένες ομάδες θα μειωθούν, όταν οι διαφορές στην πρόσβαση ή στη φύση των ενισχύσεων διατηρηθούν σταθερές.

2.2.ε. Η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων

Διατηρώντας τη θεωρητική βάση που παρέχει το τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας, οι εισηγητές στο δεύτερο μέρος της θεωρητικής τους προσέγγισης επιχειρούν να προσδιορίσουν το ρόλο των παροχών πλαισίου του ατόμου στη διαδικασία επαγγελματικής του ανάπτυξης, δηλαδή το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων.

Οι θεωρητικές τους επιδράσεις επικεντρώνονται στα εννοιολογικά κατασκευάσματα των Vondracek et al., (1986) και Astin (1984). Συγκεκριμένα υιοθετούν την έννοια της «δομής των ευκαιριών» (Astin) και της «ευνοϊκότητας του πλαισίου» (contextual affordance) (Vondracek et al.). Το ενδιαφέρον στοιχείο στην αναγνώριση και

ενσωμάτωση των περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων είναι η *επισημανση των εισηγητών ότι η επίδρασή τους εξαρτάται συχνά από τον τρόπο που τα ίδια τα άτομα αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τη βαρύτητά τους. Εισάγουν δηλαδή και σε αυτό το σημείο τους γνωστικούς αντιληπτικούς μηχανισμούς ως συμπροσδιοριστικούς παράγοντες της συμπεριφοράς χωρίς βέβαια να ελαχιστοποιούν την καταλυτική συχνά επίδραση πολλών αντικειμενικών στοιχείων του περιβάλλοντος*. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (π.χ. φτώχεια) ενδέχεται να ασκήσουν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση των επαγγελματικών στόχων οι οποίοι μόνο μερικώς μπορεί να επηρεαστούν από τα υπόλοιπα στοιχεία του τριαδικού συστήματος (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000,2002).

Με κριτήριο το βαθμό αμεσότητας και εγγύτητας της επίδρασης, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία τοποθετούν τους **δομικούς, μακροπρόθεσμους παράγοντες** (*γενικές επιδράσεις του περιβάλλοντος*) (*distal, background contextual influences*) που προηγούνται όλων των διαδικασιών που παρουσιάζονται στα μοντέλα και *συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών* (στην αυτοαποτελεσματικότητα και στις προσδοκίες για αποτελέσματα) και *στη συνέχεια των ενδιαφερόντων του ατόμου* (στο μοντέλο της επαγγελματικής επιλογής όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, είναι οι παράγοντες που ενσωματώνονται στην ενότητα κάτω αριστερά). Πρόκειται για παράδειγμα για τις διαφορετικές ευκαιρίες που έχουν τα άτομα να εμπλακούν με συγκεκριμένες δραστηριότητες ή να εκτεθούν σε συγκεκριμένα πρότυπα, η διαφορετικότητα της πρόσβασης σε επαγγελματικές δραστηριότητες και ευκαιρίες εργασίας εξαιτίας του τόπου κατοικίας τους (αστική ή αγροτική περιοχή), η ψυχολογική ή οικονομική ενίσχυσή τους να ασχοληθούν με ορισμένες δραστηριότητες, οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης από γονείς, καθηγητές, συμβούλους, φίλους, με βάση το φύλο, σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, άλλες γονεϊκές επιδράσεις όπως ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στις σχετικές με τη σταδιοδρομία διαδικασίες κ.ά.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους **βραχυπρόθεσμους παράγοντες**, αυτούς που είναι άμεσα σχετιζόμενοι με τις αποφάσεις του ατόμου (*proximal influences*), δηλαδή αυτούς που ασκούν άμεσες επιδράσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη (στο μοντέλο της επαγγελματικής επιλογής όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, είναι οι παράγοντες που ενσωματώνονται στην ενότητα πάνω δεξιά). Οι επιδράσεις αυτών των παραγόντων λαμβάνουν χώρα σε κρίσιμα σημεία της σταδιοδρομίας του ατόμου όπως όταν το άτομο βρίσκεται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών αποφάσεων. Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται το

δίκτυο κοινωνικών επαφών του ατόμου, στοιχεία που αφορούν στην κατάσταση της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, η προσφορά και ζήτηση επαγγελματικών ειδικοτήτων, οι αναξιοκρατικές πρακτικές προσλήψεων σε θέσεις εργασίας και άλλα στοιχεία που λειτουργούν ως υποστηρικτικοί μηχανισμοί ή ως πραγματικά εμπόδια-φραγμοί όπως ο ρατσισμός που προέρχεται από τη φυλή ή την εθνικότητα, ο σεξισμός, κ.ά.) (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000,2002).

Οι δύο αυτές ομάδες επιδράσεων οι οποίες στο πραγματικό πλαίσιο παρουσιάζουν πολλές επικαλύψεις, συμμετέχουν: α) στη διαμόρφωση των μαθησιακών εμπειριών που επιδρούν στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και των επιλογών και β) συνιστούν τη δομή των ευκαιριών (στις πραγματικές της διαστάσεις και όπως την αντιλαμβάνονται τα άτομα) στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνονται οι επαγγελματικές αποφάσεις και επιχειρείται η υλοποίησή τους. Αυτό σημαίνει ότι η δομή των ευκαιριών του ατόμου διαμεσολαβεί της προβλέψεις και υποθέσεις που διατυπώνουν οι εισηγητές για τη σχέση των ενδιαφερόντων με τους στόχους και αυτών με τις ενέργειες υλοποίησης (*μοντέλο έμμεσης επίδρασης* διαμέσου των μαθησιακών διαδικασιών). Δεν αποκλείεται βέβαια και η *άμεση* και καταλυτική επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων τόσο κατά τη διαδικασία της διαμόρφωσης των στόχων όσο και κατά τη διαδικασία της υλοποίησής τους (όπως η φτώχεια ή η αναξιοκρατική πρακτική προσλήψεων που αναφέρθηκαν) (*μοντέλο άμεσης επίδρασης*) (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000,2002).

2.2.στ. Υποστηρικτικοί μηχανισμοί και περιορισμοί στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης σε μετα-αναλύσεις που πραγματοποίησαν με σκοπό την επαλήθευση των υποθέσεων του θεωρητικού τους σχήματος, διατυπώνουν την υποστήριξη σε πολλά σημεία της, ιδιαίτερα στο στερεό περιγραφικό μοντέλο ορισμένων διαδικασιών: επιβεβαιώθηκε η λειτουργία των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα καθώς επίσης και η διαδικασία βάσει της οποίας πραγματοποιείται η μετάφραση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων σε στόχους, η επιλογή σταδιοδρομίας και η επαγγελματική επίτευξη (το επάγγελμα στο οποίο τελικά εισέρχεται το άτομο) (Brown & Lent, 1996· Lent, Brown & Hackett, 1996).

Από την άλλη πλευρά, θεωρούν ότι υπάρχουν θέματα που δεν έχουν ελεγχθεί και άλλα που απαιτούν διεξοδικότερη διερεύνηση. Τα θέματα αυτά μεταξύ άλλων είναι: α) η επίδραση των μαθησιακών εμπειριών στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες αποτελέσματος (Υποθέσεις 10 και 11) β) ο ρόλος ορισμένων

προσωπικών παραγόντων όπως το φύλο, η φυλή/εθνικότητα και των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (Lent, Brown & Hackett, 1994, 1996). Το τελευταίο αυτό στοιχείο οφείλεται στο ότι είναι αρκετά δύσκολο να οριστούν και να μετρηθούν οι παράγοντες αυτοί και μάλιστα με ακρίβεια σε ότι αφορά την επίδρασή τους. Έτσι οι εισηγητές πολύ αργότερα διευκρινίζουν περισσότερο για την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και περιγράφουν το ρόλο δύο νέων θεωρητικών κατασκευών, οι οποίες κατατάσσονται στην κατηγορία των περιβαλλοντικών επιδράσεων: α) *τους παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς το άτομο (υποστηρικτικοί μηχανισμοί) (contextual supports) και β) τους παράγοντες που λειτουργούν περιοριστικά και ως εκ τούτου μπορεί να αποτελέσουν φραγμούς (εμπόδια) (contextual barriers)* (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Κάθε μια από αυτές τις δύο κατηγορίες περιβαλλοντικών παραγόντων, μπορεί, με τη σειρά τους να τοποθετηθεί σε δύο κατηγορίες με κριτήριο το βαθμό αμεσότητας και εγγύτητας της επίδρασής τους, όπως είχε περιγραφεί αρχικά στη θεωρητική τους προσέγγιση και αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο: α) στις γενικές επιδράσεις (δομικοί, μακροπρόθεσμοι παράγοντες) και β) στις άμεσες επιδράσεις (βραχυπρόθεσμοι παράγοντες) που λαμβάνουν χώρα σε κρίσιμα σημεία της διαδικασίας λήψης απόφασης (όπως για παράδειγμα οι αρνητικές επιδράσεις της οικογένειας στην υλοποίηση της απόφασης επιλογής ενός τομέα σπουδών).

Επίσης, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και οι περιορισμοί, μπορεί να είναι α) *αντικειμενικά προσδιορισμένοι* (όπως π.χ. το οικογενειακό εισόδημα) ή β) *υποκείμενοι σε ατομική ερμηνεία και απόδοση νοήματος (πρόκειται για τις υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων για την ευνοϊκότητα ή όχι του περιβάλλοντός τους) (perceived supports & barriers)* (Lent, Brown & Hackett, 2000). Υπάρχουν δηλαδή παράγοντες όπως η ποιότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στις οποίες εκτίθεται το άτομο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας που καθορίζει την οικονομική του δυνατότητα, η επαγγελματική δραστηριότητα του πατέρα κ.ά., οι οποίοι προσδιορίζουν και καθορίζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του είτε αυτό τους αντιλαμβάνεται ως καθοριστικούς είτε όχι. Υπάρχουν όμως και περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως δυνατότητες, ευκαιρίες, πηγές, εμπόδια κ.ά. τους οποίους ανάλογα το πώς τους προσλαμβάνει και τους αξιολογεί το άτομο αυτοί καθορίζουν και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, υπάρχουν ενδο-ατομικοί περιορισμοί, όπως π.χ. μια φυσική δυσλειτουργία ή ο χαμηλός βαθμός αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου και περιορισμοί στις πραγματικές τους διαστάσεις, όπως τους θέτει το περιβάλλον (π.χ. απόρριψη από σημαντικούς άλλους, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή άλλες οικονομικές δυσκολίες, κ.ά.).

Σύμφωνα με τις θέσεις των εισηγητών, σε ότι αφορά τους **περιορισμούς** (*εμπόδια - φραγμοί*) που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος στη διαδικασία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, πρόκειται για «αρνητικές επιρροές του περιβάλλοντος» (Lent, Brown & Hackett, 2000:43) και είναι δυνατό να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου. Ωστόσο, σύμφωνα με μια βασική αρχή της προσέγγισής τους (το τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας), το άτομο μπορεί να λειτουργήσει διαμορφωτικά στις επιδράσεις αυτές αναπτύσσοντας στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των εμποδίων (*barrier-copping strategies*)¹³ (Brown & Lent, 1996· Lent, Brown, Hackett, 2000).

Σε ότι αφορά τους **μηχανισμούς του περιβάλλοντος που λειτουργούν υποστηρικτικά**, πρόκειται για συγκεκριμένες καταστάσεις ή πηγές του περιβάλλοντος που διευκολύνουν τη διαμόρφωση και την προσπάθεια επίτευξης των επαγγελματικών στόχων των ατόμων (Lent, Brown & Hackett, 2000:48). Παραδείγματα τέτοιων μηχανισμών είναι η υποστήριξη, η ενθάρρυνση από σημαντικά πρόσωπα στην οικογένεια, από φίλους, η επικοινωνία με πρόσωπα που μπορεί να λειτουργήσουν ως μέντορες στη ζωή του ατόμου, ακόμα και η οικονομική του υποστήριξη. *Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία παρουσιάζουν οι προτάσεις των εισηγητών ότι οι παράγοντες αυτοί καθώς έχουν μελετηθεί λιγότερο σε σχέση με τους περιορισμούς ως προς την επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη, γι' αυτό είναι καλό να διερευνηθούν περισσότερο καθώς μπορεί να αποδειχθούν περισσότερο αποτελεσματικοί στην εφαρμογή συμβουλευτικών παρεμβάσεων*¹⁴. Το ίδιο προτείνουν και για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουν σε σχέση με τους περιορισμούς, καθώς οι εισηγητές θεωρούν μετά από συμπεράσματα δικής τους έρευνας ότι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί μπορεί να

¹³ Συγκεκριμένα, οι εισηγητές παρουσιάζουν τον μηχανισμό των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου να αντιμετωπίσει και να «διαπραγματευτεί» τα εμπόδια που εμφανίζονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (*coping efficacy*) καθώς και στο μηχανισμό των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας να ανταποκριθεί στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις μιας κατάστασης (*content or task-specific self-efficacy*). Όσο πιο υψηλές οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας να διαπραγματευτεί τα εμπόδια μιας κατάστασης, τόσο λιγότερο πιθανό είναι το άτομο να εκτιμά ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες. Ακόμη και αν υπάρχουν όμως, τους θεωρεί λιγότερο απειλητικούς και ευκολότερο να τους αντιμετωπίσει. Βέβαια, καθώς οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργούν σύμφωνα με τη θεωρία αλληλεπίδραστικά με τις προσδοκίες για αποτελέσματα, στην περίπτωση για παράδειγμα που κάποιος έχει παράσχει πληροφορίες στο άτομο ότι κάποια εμπόδια είναι απαρέγκλιτα, εκείνο θεωρεί ότι δεν έχει την απαιτούμενη αυτοαποτελεσματικότητα να τα αντιμετωπίσει (Lent, Brown & Hackett, 2000).

¹⁴ Σύμφωνα με τους ερευνητές το άτομο μπορεί εντοπίσει, να ενεργοποιήσει και έτσι να αξιοποιήσει τα υπάρχοντα συστήματα στήριξης του όπως είναι η υποστήριξη των γονέων του, η δημιουργία νέων ομάδων συνομηλίκων που να ενθαρρύνουν περισσότερο τις επαγγελματικές του βλέψεις από τις προηγούμενες, το προσωπικό δίκτυο γνωριμιών για την πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα κ.ά. (Lent, Brown & Hackett, 2000· Lent, Hackett & Brown, 1999).

λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στις υποκειμενικές εκτιμήσεις για τους όποιους περιορισμούς που θέτει το περιβάλλον του ατόμου αλλά και ως πηγή πληροφοριών για τον τρόπο που μπορεί το άτομο να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς αυτούς (Lent, Brown, Hackett, 2000· Lent et al., 1998).

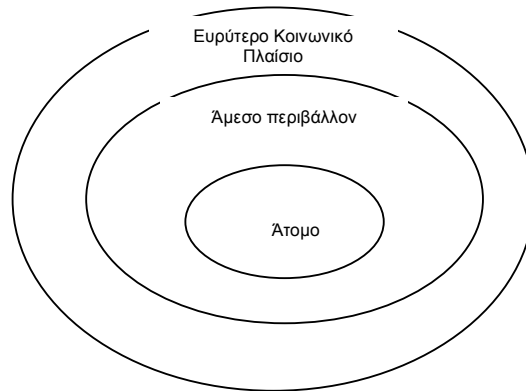
Τη χρονική περίοδο διατύπωσης των θέσεων τους σχετικά με τις δύο αυτές κατηγορίες περιβαλλοντικών παραγόντων, οι εισηγητές αποδέχονται, ότι, αυτοί επιδρούν με έμμεσο τρόπο (δηλαδή ως γενικές επιδράσεις του περιβάλλοντος που προηγούνται των διαδικασιών διαμόρφωσης των ενδιαφερόντων, των στόχων και της επίδοσης και συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών), *αλλά προωθούν κυρίως το μοντέλο της άμεσης επίδρασης*. Οι δύο αυτές κατηγορίες παραγόντων δηλαδή θεωρούν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου στο σημείο που λαμβάνονται οι επαγγελματικές αποφάσεις και επιχειρείται η υλοποίησή τους (δηλαδή στη μετάφραση των ενδιαφερόντων σε επαγγελματικούς στόχους και επιλογές) (Lent, Brown, Hackett, 2000). Το σημείο αυτό όπως αναφέρεται στην επόμενη παράγραφο προτείνεται για αναθεώρηση καθώς τόσο οι ίδιοι οι εισηγητές με δικές τους έρευνες όσο και άλλοι, όπως καταδεικνύεται από την επεξεργασία και επισκόπηση άλλων ερευνητικών δεδομένων που αναζητήθηκαν στο εύρος των θέσεων τους για το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και περιορισμών, επιβεβαιώνουν και την υπόθεση της έμμεσης επίδρασης των παραγόντων αυτών, διαμέσου των μαθησιακών διαδικασιών και των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών.

Ειδικότερα σε ότι αφορά τη σχέση που περιγράφουν ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες περιβαλλοντικών παραγόντων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που ενδιαφέρουν την παρούσα ερευνητική εργασία, σύμφωνα με τη σχηματοποίηση του μοντέλου επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1), αυτή είναι αλληλεπιδραστική. Τα άτομα που έχουν υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται λιγότερους περιορισμούς και μεγαλύτερη υποστήριξη από το περιβάλλον τους (βλ. περισσότερα Σχήμα 4, Θεωρητικοί διαμορφωτικοί παράγοντες και συνέπειες των περιβαλλοντικών εμποδίων για τη σταδιοδρομία, Lent, Brown & Hackett, 2000).

Τέλος, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν για τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς και περιορισμούς, οι εισηγητές προτείνουν ορισμένα σημεία για την πρακτική εφαρμογή των θέσεων τους στην Επαγγελματική Συμβουλευτική και την έρευνα. Έτσι, οι σύμβουλοι θα πρέπει να εξετάζουν και να λαμβάνουν υπόψη το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. η οικονομική κατάσταση του ατόμου, η στάση και συμπεριφορά γονέων, επιρροές από φίλους κ.ά.), αλλά κυρίως με ποιο τρόπο το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται, δίνει νόημα και σημασία και τελικά ανταποκρίνεται σε

ότι το περιβάλλον του παρέχει (Lent, Brown & Hackett, 2000:39). Σε ότι αφορά τον τομέα της έρευνας για το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι εισηγητές θεωρούν ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του εμπειρικού ελέγχου της θεωρίας η επισήμανσή τους σχετικά με την υποκειμενικότητα των αντιλήψεων των ατόμων όσον αφορά την ευνοϊκότητα ή όχι του περιβάλλοντός τους. Η έρευνα με αυτή τη θεωρητική παραδοχή επιτρέπει να μελετηθούν οι όποιες ατομικές διαφορές σε παρόμοιες γενικά παροχές πλαισίου (Lent, Brown, & Hackett, 2000).

Το Σχήμα 2 αναπαριστά τη σχέση του ατόμου με τα διάφορα περιβάλλοντα και τις επιδράσεις που δέχεται στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών του μηχανισμών και στην πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Για τη σχηματοποίηση αυτή ενσωματώνουν την οικολογική προσέγγιση και τα εννοιολογικά κατασκευάσματα των Vondracek et al., (1986). Σύμφωνα με αυτήν, το άτομο βρίσκεται στο κέντρο τριών ομόκεντρων κύκλων οι οποίοι συνιστούν τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Ο πρώτος εσωτερικός κύκλος αποτελεί το άμεσο περιβάλλον του ατόμου (π.χ. η οικογένεια, οι σημαντικοί άλλοι, η οικονομική του κατάσταση κ.ά.), οι επιδράσεις του οποίου προσδιορίζουν και καθορίζουν το πώς το άτομο προσλαμβάνει και αξιολογεί, δηλαδή αντιλαμβάνεται υποκειμενικά τις επιδράσεις του επόμενου μεγαλύτερου κύκλου, αυτού του έμμεσου κοινωνικού του περιβάλλοντος (ο οποίος περιλαμβάνει την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα του ατόμου). Οι επιδράσεις που περιλαμβάνει ο εσωτερικός αυτός κύκλος και ειδικότερα οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί όπως η υποστήριξη από την οικογένεια λειτουργούν ως τρόποι διαμέσου των οποίων το άτομο «φιλτράρει» και επεξεργάζεται τους όποιους περιορισμούς παρουσιάζονται στην επίτευξη ενός επαγγελματικού στόχου και καθορίζουν το αν η αντίληψη των περιορισμών αυτών θα διατηρηθεί και θα γενικευθεί στις επιδράσεις από τον επόμενο μεγαλύτερο κύκλο. Έτσι οι εισηγητές θεωρούν ο ρόλος του πρώτου εσωτερικού κύκλου με τους παράγοντες που περιλαμβάνει και τις επιδράσεις αυτών στη συμπεριφορά του ατόμου σε ότι αφορά την επαγγελματική του ανάπτυξη αξίζει να διερευνηθεί περισσότερο (Lent, Brown & Hackett, 2000). Το ακόλουθο σχήμα αναπαριστά τις εν λόγω σχέσεις:



Σχήμα 2, Ένα συγκεντρωτικό μοντέλο των περιβαλλοντικών επιπέδων που περιβάλλουν το άτομο και διαμορφώνουν το πλαίσιο της επαγγελματικής του συμπεριφοράς (Πηγή: Lent, Brown & Hackett, 2000).

2.3. Συνθετική επισκόπηση και επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στις επιδράσεις των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη

Η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία έχει υποστηριχθεί από πλήθος ερευνητικών δεδομένων που έχουν επαληθεύσει, διαπιστώσει και ενδεικνύουν συνάψεις μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών που συνθέτουν τα περιγραφικά μοντέλα για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (βλ. περισσότερα καθώς και μετα-αναλύσεις¹⁵: Lent, Brown & Hackett, 1996· Lent, 2005· Lent et al., 2003b· Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003· Swanson & Gore, 2000). Πολύ περισσότερο, αξιοποιείται στη συμβουλευτική πρακτική σε παρεμβάσεις που στόχο έχουν να βοηθήσουν τον-την συμβουλευόμενο-η τόσο στην ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωσή του, όσο και στη διαμόρφωση των δυνατοτήτων του σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές (Lent, Brown & Hackett, 1999,2002¹⁶).

Στην παρούσα ενότητα γίνεται συνθετική επισκόπηση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν στη διερεύνηση του ρόλου των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική συμπεριφορά προκειμένου για τη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που θα αξιοποιηθούν στη συζήτηση των ευρημάτων της. *Η έρευνα για το ρόλο των παραγόντων αυτών είχε*

¹⁵ Η μετα-ανάλυση είναι μια μέθοδος ποσοτικής επισκόπησης που επιτρέπει το συνδυασμό και τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων πολλών επιμέρους ερευνών που ελέγχουν τις ίδιες σε γενικές γραμμές υποθέσεις. Παρέχει τη δυνατότητα προσδιορισμού του πραγματικού βαθμού εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, αίροντας τα πιθανά σφάλματα δειγματοληψίας (αλλά και άλλες μορφές σφαλμάτων) που εμφανίζονται στα αποτελέσματα των επιμέρους ανεξάρτητων ερευνών (Κάντας, 1993).

¹⁶ Ενδεικτικές παρεμβάσεις που βασίζονται στην κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία: Betz, 1992:2000:2004· Betz & Hackett, 1997· Brown & Lent 1996· Lent, 2005· McAuliffe, 1992· Solberg, Good, & Nord, 1994· Taylor & Betz, 1983.

αφετηρία τους ίδιους τους εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία οι οποίοι επεσήμαναν την ανάγκη περαιτέρω εμπειρικού ελέγχου των επιδράσεων των εν λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως αναφέρεται στην προηγούμενη παράγραφο (Lent, Brown & Hackett, 1996,2000,2002).

Έτσι οι εισηγητές της θωρίας με ποιοτικές έρευνες αρχικά κατέγραψαν και κατηγοριοποίησαν τους προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Lent et al., 2002). Τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι αξίες του ατόμου κατατάσσονται στους προσωπικούς παράγοντες, ενώ οι επιδράσεις της οικογένειας, οι εργασιακές εμπειρίες, η πρόσβαση σε πρότυπα ρόλων, τα πρόσωπα που λειτουργούν ως μέντορες κ.ά., τοποθετούνται στις μακροπρόθεσμες περιβαλλοντικές επιδράσεις. Ορισμένα στοιχεία της δομής ευκαιριών του ατόμου που λειτουργούν ως περιορισμοί καταγράφηκε να είναι η άσχημη οικονομική κατάσταση της οικογένειας και αρνητικές επιρροές αυτής, η σύγκρουση ρόλων καθώς και προσωπικές δυσκολίες στην προσαρμογή των φοιτητών. Ως μηχανισμοί υποστήριξης καταγράφηκαν η υποστήριξη από διάφορες πηγές όπως πρόσωπα της οικογένειας, φίλοι, εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, θεωρείται ότι το εύρος των επιδράσεων αυτών του περιβάλλοντος είναι μεγάλο, και ως εκ τούτου απαιτείται περαιτέρω έρευνα και προσδιορισμός του ρόλου τους (Lent et al., 2002).

Στη συνέχεια οι εισηγητές προχώρησαν σε εμπειρικό έλεγχο των επιδράσεων των παραγόντων αυτών στην επαγγελματική συμπεριφορά και την επαγγελματική ανάπτυξη. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο που παρουσιάζονται οι θέσεις των εισηγητών για τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς και τους περιορισμούς, το μοντέλο που προωθήθηκε για αυτούς είναι αυτό της άμεσης επίδρασής τους στην επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου (ενδιαφέροντα, στόχοι και συνακόλουθη επίδοση) και όχι τόσο το μοντέλο της έμμεσης επίδρασης διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (Lent, Brown & Hackett, 2000). Ο προβληματισμός για εμπειρικό έλεγχο των θέσεων αυτών ενεργοποιήθηκε και εξαιτίας της διαμόρφωσης των χρονικά παράλληλων θέσεων του A.Bandura (1999,2000) για τον αλληλεπιδραστικό ρόλο των προσωπικών στοιχείων και παραγόντων του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Για τον συγκεκριμένο ερευνητή περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως π.χ. οικονομικά δεδομένα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου, η δομή της οικογένειας, κ.ά.) λειτουργούν είτε ως μακροπρόθεσμες γενικές επιρροές είτε άμεσα, βραχυπρόθεσμα, σε κρίσιμα σημεία της διαδικασίας λήψης απόφασης και «επηρεάζουν την τάση του ατόμου για αυτοκαθορισμό διαμέσου των αντιλήψεων

αυτοαποτελεσματικότητας, των φιλοδοξιών και άλλων αυτοπροσδιοριστικών παραγόντων» (Bandura, 2000:77).

Οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης λοιπόν διερεύνησαν το ρόλο υποστηρικτικών μηχανισμών και περιορισμών μεταξύ τους καθώς και τα δύο μοντέλα επίδρασης των περιβαλλοντικών αυτών παραγόντων στην επαγγελματική συμπεριφορά φοιτητών θετικών και φυσικών επιστημών και μηχανικών και τεχνικών ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα εξέτασαν: α) αν οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται άμεσα με τους στόχους φοιτητών σχετικούς με θετικές και φυσικές επιστήμες (Lent, et al., 2001) και σε άλλη έρευνα με τους στόχους αλλά και με τις ενέργειες υλοποίησης των στόχων αυτών σε φοιτητές μηχανικών και τεχνικών ειδικοτήτων (Lent et al., 2003b) ή β) αν σχετίζονται με τους στόχους και τις ενέργειες των ατόμων έμμεσα, διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα). Τα αποτελέσματα και στις δύο έρευνες δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά για το μοντέλο της άμεσης επίδρασης, αλλά για αυτό της έμμεσης. Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και περιορισμοί φάνηκε να επηρεάζουν τους στόχους και τις ενέργειες των ατόμων διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών.

Όμοια ήταν τα συμπεράσματα και για τον έλεγχο των επιδράσεων υποστηρικτικών μηχανισμών στην επαγγελματική συμπεριφορά (επιλογές) μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίου & λυκείου) διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου από αυτό της αμερικανικής κοινωνίας, καθώς οι εισηγητές αναφέρονται στην ανάγκη διερεύνησης των εν λόγω σχέσεων σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ηλικιακών κατηγοριών. Συγκεκριμένα διερεύνησαν το ρόλο υποστηρικτικών μηχανισμών και εμποδίων στις επαγγελματικές επιλογές [προσδιορισμένες σύμφωνα με την τυπολογία προσωπικότητας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων του Holland (1985) σε Ιταλούς μαθητές Λυκείου], επαληθεύοντας και εδώ το μοντέλο της έμμεσης επίδρασης των περιβαλλοντικών αυτών παραγόντων στην συμπεριφορά των ατόμων, διαμέσου δηλαδή των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (Lent et al., 2003a). *Τα παραπάνω ερευνητικά αυτά ευρήματα οδήγησαν τους ερευνητές τους σε πρόταση αναδιτύπωσης των θέσεων της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης σε ότι αφορά τον τρόπο επίδρασης των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, θεωρούν ότι οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν άμεσα τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς, συμβάλλουν δηλαδή όπως οι γενικές, μακροπρόθεσμες επιδράσεις του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των μηχανισμών αυτών. Επίσης, σε ότι αφορά τη σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων, οι εισηγητές θεωρούν, ότι για παράδειγμα, η σχέση των περιορισμών με*

τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να διαμεσολαβείται από τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς (Lent et al., 2003a).

Σε συνέχεια των θέσεων των εισηγητών για το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και ειδικότερα των διαπιστώσεων της έμμεσης επίδρασης στην επαγγελματική συμπεριφορά διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών, πολλοί ερευνητές προχώρησαν στη διερεύνηση του ρόλου ορισμένων υποστηρικτικών μηχανισμών (κυρίως του βαθμού γονεϊκής στήριξης) στην επαγγελματική συμπεριφορά και σε έννοιες συναφείς με αυτήν, επιβεβαιώνοντας το μοντέλο τόσο της άμεσης όσο και της έμμεσης επίδρασης (Ali McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Byars-Winston & Fouad, 2008· Flores, Navarro, Smith & Ploszaj, 2006. Rogers, Creed & Glandon, 2008). Η τάση αυτή διερεύνησης του ρόλου των υποστηρικτικών μηχανισμών και ιδιαίτερα του βαθμού γονεϊκής στήριξης προήλθε, όπως αναφέρθηκε από παρατήρηση των ίδιων των εισηγητών της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης ότι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και κυρίως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης είχαν μελετηθεί έως εκείνη την εποχή λιγότερο από τους περιορισμούς¹⁷ και μόνο σε σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις ή επιλογές των ατόμων (Blustein, et al., 1997· Fisher & Stafford, 1999· Hackett, Betz, Casas, & RochaSingh, 1982· Lapan, Hinkelman, Adams & Turner, 1999· McWhirter, Hackett, & Bandalos, 1998· Richie et al., 1997· Schaefers, Epperson & Nauta, 1997) (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Εκτός από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, έκτοτε ένας μεγάλος αριθμός ερευνών καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία στη θεωρητική βάση της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία οι οποίες ασχολούνται με τη διερεύνηση της σχέσης των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών μεταξύ τους, με τις μεταβλητές που προβλέπουν τα περιγραφικά μοντέλα του συγκεκριμένου θεωρητικού σχήματος για την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και με άλλα θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων (Ali & Saunders, 2006· Ali & McWhirter, 2006· Aliman-Brisset, Turner & Skovholt, 2004· Cunningham et al., 2005· Flores & O' Brien, 2002· Flores, Navarro, Smith, & Ploszaj, 2006· Gushue, 2006· Keller & Whiston, 2008· Turner & Lapan, 2002· Turner & Lapan, 2003· Trusty,

¹⁷ Η επίδραση των περιορισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου διερευνήθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των γυναικών (Farmer, 1976· O'Leary, 1974· Swanson, Daniel & Tokar, 1996· Swanson & Tokar, 1991a, 1991b ό.α. στο Ali, McWhirter & Chronister, 2005 και στο Lent, Brown & Hackett, 2000). Στη συνέχεια και μέχρι την εποχή που οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης διατύπωσαν τις θέσεις τους για αυτούς, η επίδρασή τους αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο και άλλων ερευνών (ενδεικτικά: Albert & Luzzo, 1999· McWhirter, Torres & Rasheed, 1998· Swanson, Daniel & Tokar, 1996· Swanson & Woitke, 1997· ό.α. στο Lent, Brown & Hackett, 2000).

2002· Rogers, Creed & Glendon, 2008· Wettersen et al., 2005), εφήβων που προέρχονται από κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Turner & Lapan, 2003a· Jackson & Nutini, 2002) ή ακόμη από περιοχές με γεωγραφική απομόνωση και δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Bennett, 2008), καθώς και φοιτητών διαφόρων κοινωνικών ομάδων (π.χ. που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό), ακόμα και εθνικών ή φυλετικών (Ali, McWhirter, & Chronister, 2005· Byars-Whinston & Foad, 2008· Blustein, 2001· Blustein et al., 2002· Brown et al., 2006· Creed, Patton & Prideaux, 2006· Gushue, et al., 2006b· Gushue & Whitson, 2006· Flores & O' Brien, 2002· Flores, et al., 2006· Fouad & Brown, 2000· Hargrove, Inman & Crane, 2005· McWhirter, 1997· McWhirter, Torres & Rasheed, 1998· McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000· Olenchak & Hebert, 2002· Rattelle et al., 2005· Rayle, Arredondo & Robinson, 2005· Richie, et al., 1997· Thompson et Subich, 2006) και γυναικών από εθνικές και φυλετικές μειονότητες (Hackett & Byars, 1996). Σε αρκετές από τις έρευνες αυτές θα αναφερθούμε διεξοδικότερα παρακάτω, μελετώντας τα συμπεράσματά τους σχετικά με την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών και ειδικότερα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η πληθώρα αυτή των προσπαθειών εμπειρικού ελέγχου των θέσεων της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία σχετικά με τις επιδράσεις των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική συμπεριφορά και εν γένει την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, *επιβεβαιώνει το βαθμό επάρκειας και υπεροχής του συγκεκριμένου ερμηνευτικού σχήματος σε ότι αφορά το ρόλο των παραγόντων αυτών στις μεταβλητές που εξετάζονται (κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί και συμπεριφορά του ατόμου)*. Φαίνεται λοιπόν ότι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί και οι περιορισμοί (στις πραγματικές τους διαστάσεις ή όπως τους αντιλαμβάνονται τα άτομα) επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά και οι επιδράσεις αυτές πραγματοποιούνται διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα). Έτσι, τα άτομα που για παράδειγμα απολαμβάνουν ευνοϊκές κοινωνικές συνθήκες (γενικές ευνοϊκές επιδράσεις όπως η ποιότητα των σχέσεων αλληλεπίδρασης στην οικογένεια που ευνοεί τη συνοχή, ή ψυχολογική ενίσχυση να ασχοληθούν με κάποιες δραστηριότητες, άμεσες θετικές επιδράσεις όπως η υποστήριξη από τους γονείς σε συγκεκριμένες διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης αυτού όπως κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης), επηρεάζονται θετικά οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, σε όποιο πεδίο δραστηριότητας και αν αυτές αναφέρονται.

Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται η σημασία των επιδράσεων που δέχονται οι κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί, ιδιαίτερα οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας πρωτίστως από περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς (Betz, 2007) και δημιουργείται η ανάγκη (όπως άλλωστε αναφέρθηκε ότι επισημαίνουν οι ίδιοι οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης), για ερευνητικά ευρήματα που θα παράσχουν μεγαλύτερη ανατροφοδότηση προκειμένου να συνεχίσουν να επιβεβαιώνονται (ή να τεθούν σε αναθεώρηση) οι διαδικασίες που προτείνονται για τη λειτουργία των παραγόντων αυτών (ιδιαίτερα δε των περιβαλλοντικών παραγόντων και συγκεκριμένα των υποστηρικτικών μηχανισμών όπως είναι ο βαθμός γονεϊκής στήριξης) σε διαφορετικές πολιτισμικές αλλά και ηλικιακές ομάδες όπως οι μαθητές μέσης εκπαίδευσης (γυμνασίου – λυκείου) (Lent et al., 2003a). Στην ερευνητική αυτή προτροπή ανταποκρίνεται τουλάχιστον ως προς έναν από τους άξονές της, η παρούσα μελέτη.

Κεφάλαιο 3^ο: Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

3.1. Η εφαρμογή των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη μελέτη και την έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική συμβουλευτική

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας θεωρήθηκε το πιο σημαντικό μόρφωμα στη συμβουλευτική ψυχολογία τα τελευταία 25 χρόνια (Fitzgerald & Harmon, 1998, ό.α. στο Betz, 2000). Δεδομένης της σημασίας των γνωστικών προσδοκιών και ιδιαίτερα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην επιλογή μιας εναλλακτικής συμπεριφοράς και στην επιτυχή έκβαση διαφόρων καταστάσεων, έγινε γρήγορα αντιληπτή η σημασία της *στην ερμηνεία και πρόγνωση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Έτσι, η σχέση της έννοιας με τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης νομιμοποιείται μέσω της μεταφοράς της από αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) σε «*αυτοαποτελεσματικότητα για τη σταδιοδρομία*» (*career related self-efficacy or career self -efficacy*)¹⁸. Μετά από έρευνες στη Βρετανία και την Ιαπωνία, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία φάνηκε να έχει διεθνή εφαρμογή (π.χ. Clement, 1987· Matsui, Ikeda & Ohnishi, 1989, Matsui, Matsui & Ohnishi, 1990, ό.α. στο Hackett, 1995).

Οι ερευνητικές απόπειρες χρήσης της έννοιας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης οδήγησαν σε δεδομένα που συμπεραίνουν ότι *ο βαθμός εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου έχει άμεση και σημαντική επίδραση στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, αλλά επηρεάζει και την ανάπτυξη ενός πυρήνα σχετιζόμενων με την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη στοιχείων*: τις φιλοδοξίες, την ανάπτυξη επαγγελματικών ενδιαφερόντων και αξιών, τους επαγγελματικούς στόχους και τις ενέργειες υλοποίησης του ατόμου (στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία), την αυτοεκτίμηση των επαγγελματικών δυνατοτήτων, την ικανότητα αντιμετώπισης των εμποδίων σταδιοδρομίας, κ.ά. (Bandura, 1986, 1997· Betz, 2000· Betz & Hackett,

¹⁸ Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η χρήση του όρου θεωρείται αδόκιμη σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura, καθώς οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται και καθορίζονται από το πεδίο δραστηριοτήτων στο οποίο αναφέρεται κάθε φορά. Έτσι, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας θα πρέπει να προσδιορίζονται από θέματα όπως για παράδειγμα η αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθηματικά, στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης, για τομείς επαγγελματικών δραστηριοτήτων (επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα), για την άσκηση του επαγγέλματος, κ.ά. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος όρος (αυτοαποτελεσματικότητα για τη σταδιοδρομία) χρησιμοποιείται για να αποδώσει συνοπτικά τη μελέτη και έρευνα στους διάφορους τομείς που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Betz, 2000:209).

1986·1987· Hackett & Lent, 1992· Lent, Brown & Hackett, 1994,2000· Lent & Hackett, 1987).

Το πλήθος λοιπόν των ερευνών που εκπονήθηκαν σε διάφορες περιοχές της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου δείχνουν ότι η *σχέση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας με τα θέματα αυτά διαφαίνεται σε ένα ευρύ φάσμα σχετικών με τη σταδιοδρομία συμπεριφορών και καταστάσεων*: στο κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες ή γενικότερα τις προϋποθέσεις για να επιλέξει μια ή και περισσότερες εναλλακτικές λύσεις (μια επαγγελματική δραστηριότητα, ή έναν τομέα σπουδών) -δηλαδή στο εύρος των επαγγελματικών του επιλογών- στο αν θα εμπλακεί ή όχι σε διαδικασίες διερεύνησης για τις σπουδές και τα επαγγέλματα (αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών), στο ενδιαφέρον που θα εκδηλώσει για μια εναλλακτική εκπαιδευτική ή επαγγελματική επιλογή, στις εμπειρίες που έχει πριν από μια επαγγελματική απόφαση, στη συμπεριφορά κατά τη λήψη μιας απόφασης (διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής - επαγγελματικής απόφασης), ακόμη και στο περιεχόμενο αυτών. Επίσης, με πόση διάρκεια, με πόση ένταση στις προσπάθειές του αλλά και με ποια έκβαση θα προσπαθήσει να υλοποιήσει την επιλογή του σε μακροπρόθεσμη βάση (σε ότι αφορά την επιτυχημένη ολοκλήρωση των τυχόν απαιτούμενων σπουδών ή εκπαίδευσης, την επιμονή του να αντιμετωπίσει εμπόδια στην μακροχρόνια πορεία της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας που μπορεί να προέρχονται από το οικογενειακό, ακόμα και το κοινωνικό περιβάλλον όπως π.χ. διακρίσεις φύλου, ταξικές, φυλετικές διακρίσεις, οικονομικές δυσκολίες και άλλα εμπόδια της αγοράς εργασίας), καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς κατά την είσοδο στο επάγγελμα (μετάβαση σε έναν επαγγελματικό χώρο), στην επιτυχία στην άσκηση της επαγγελματικής του δραστηριότητας, ακόμα και στις διάφορες φάσεις μετάβασης στον ίδιο ή σε διαφορετικό επαγγελματικό χώρο ή αντικείμενο επαγγελματικής δραστηριότητας (Bandura et al., 2001· Betz, 2000, 2004).

Έτσι, οποιαδήποτε προσπάθεια διερεύνησης του θέματος των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τη σταδιοδρομία απαιτεί προηγουμένως τον ακριβή προσδιορισμό της συμπεριφοράς που θα τεθεί σε επαγγελματική αξιολόγηση καθώς σύμφωνα με τη σχετική θεωρία του Bandura, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι πάντοτε η ίδια σε κάθε είδος προβλήματος ή δραστηριότητας.

Οι περιοχές επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν μελετηθεί υπό το πρίσμα της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζονται εδώ εν συντομία χάρην μιας πληρότητας στην παρουσίαση. Οι περιοχές αυτές αφορούν κυρίως φοιτητές ή εργαζόμενους και λιγότερο μαθητές μέσης εκπαίδευσης (Gainor, 2006· McWhirter,

Rasheed & Crothers, 2000). Έτσι η επισκόπηση ερευνητών (Betz, 2000,2004,2007· Betz, Hammond & Multon, 2005· Hackett, 1995) έχει δείξει ότι έχει μελετηθεί:

- Η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με το φύλο και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές (career-related choices), τις φιλοδοξίες και προσδοκίες (aspirations, expectations) καθώς και με τις επαγγελματικές ενασχολήσεις (occupational self-efficacy) σπουδαστών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στα μαθηματικά, την τεχνολογία, τις φυσικές και θετικές επιστήμες (science/technology/mathematics self-efficacy) με το φύλο και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες και επιλογές φοιτητών σε αυτούς τους επιστημονικούς τομείς (science/technology/mathematics majors).
- Η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για επαγγελματικές ενασχολήσεις (occupational self-efficacy) με την ανάπτυξη των επαγγελματικών ενδιαφερόντων του ατόμου (career interests)¹⁹.
- Η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική συμπεριφορά (στόχοι και ενέργειες υλοποίησης των στόχων) αλλά και με τη συμπεριφορά στις σπουδές, το επάγγελμα και κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας²⁰ με την επιτυχία στη διάρκεια των σπουδών, την εξάσκηση του επαγγέλματος αλλά και με τη συμπεριφορά κατά τη μετάβαση στον επαγγελματικό χώρο,
- Η σημασία των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε εθνικά μειονοτικές ομάδες, στις γυναίκες καθώς και σε άτομα με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (women and racial /ethnic minority groups), σε διάφορες φυλετικές ομάδες (people of color), σε ανθρώπους με ιδιαίτερες ανάγκες (people with disabilities), ακόμα και σε γυναίκες παραβάτες (female offenders)
- Η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με τις εμπειρίες πριν από μια επαγγελματική απόφαση, τη συμπεριφορά κατά τη διαδικασία λήψης μιας επαγγελματικής απόφασης (career decision-making process), ακόμη και με τη λήψη της απόφασης.

¹⁹ Πρόκειται για τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή για τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου σε ότι αφορά την ικανότητά του να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες σύμφωνα με την τυπολογία του Holland (1985).

²⁰ Για παράδειγμα, έχει διερευνηθεί η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με την αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με την προς επιλογή θέση εργασίας, με τη συμπεριφορά κατά τη συνέντευξη πρόσληψης, κ.ά.

Στη συνέχεια επικεντρώνουμε την ανάλυση μας στη σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία, προσδιορίζοντας έτσι την εννοιολογική βάση της βασικής υπό έρευνα μεταβλητής της παρούσης εργασίας, των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

3.2. Η σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία

3.2.α. Το θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας

Η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη δραστηριότητα στο σύνολό της. Ο άνθρωπος αντιμετωπίζει καθημερινά καταστάσεις στις οποίες καλείται να λάβει αποφάσεις. «Αποφασίζω» σημαίνει ουσιαστικά επιλέγω μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών λύσεων την πλέον πρόσφορη και αποτελεσματική, σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις. Κάθε απόφαση, ακόμη και μία απόφαση που φαίνεται να έχει ληφθεί χωρίς καμία σκέψη, είναι το αποτέλεσμα μιας νοητικής διαδικασίας, κατά την οποία αναλύονται τα χαρακτηριστικά του ζητούμενου, αξιολογούνται οι προσφερόμενες εναλλακτικές λύσεις και τελικά επιλέγεται η πλέον πρόσφορη από αυτές. Λήψη απόφασης (decision making), δηλαδή, είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο επιλέγει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές – εναλλακτικές λύσεις.

Σύμφωνα με τη γενική θεωρία λήψης αποφάσεων υπάρχουν: α) ένα πρόσωπο που πρόκειται να πάρει μια απόφαση (decision maker), β) μια κατάσταση που απαιτεί τη λήψη απόφασης (decision situation) και γ) ορισμένες πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη λήψη απόφασης ως εναλλακτικές λύσεις (set of alternatives) με τις αντίστοιχες συνέπειες (Jerpsern & Dillely, 1974, ό.α. στους Κάντας & Χαντζή, 1991).

Σε μια προσπάθεια αναλυτικής ερμηνείας και ορισμού της πορείας προς τη λήψη αποφάσεων, κάποιοι θεωρητικοί διακρίνουν στάδια που στοχεύουν στην αύξηση των ικανοτήτων για ορθή λήψη αποφάσεων (στάδιο ανίχνευσης, διερεύνησης/πρόβλεψης επιλογών, στάδιο συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, στάδιο επιλογής, στάδιο ρεαλιστικής δοκιμής με εφαρμογές στην πραγματικότητα, στάδιο εμπλουτισμού της σχετικής πληροφόρησης και τέλος προώθηση των αποφάσεων βασισμένων στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων προηγούμενων επιλογών) (Hazler & Roberts, 1984· Egan, 1994· Van Esbroeck et al., 1997).

Στην πραγματικότητα η ικανότητα λήψης αποφάσεων στην καθημερινή ζωή και στη συμβουλευτική δεν είναι πάντα μια απλή λογική διαδικασία (Schoemaker & Russo,

1990· Kaye, 1992, ο.α. στο Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002). Είναι συχνά μια αμφίρροπη και πολύ μπερδεμένη υπόθεση που είναι δύσκολο να περιγραφεί²¹. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι λήψης αποφάσεων και ο καθένας από αυτούς κρίνεται ως λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένος και αποτελεσματικός ανάλογα με τον αρχικό στόχο και την τελική έκβαση. Δεν υπάρχουν, ωστόσο, απόλυτα σωστοί ή λανθασμένοι τρόποι λήψης απόφασης.

Η λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σταδιοδρομία θεωρείται μια πάρα πολύ σημαντική ενέργεια για τους νέους. Μια εκπαιδευτική αλλά κυρίως επαγγελματική επιλογή είναι μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που παίρνει κανείς, καθώς η επαγγελματική δραστηριότητα επηρεάζει τον τρόπο ζωής τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των γύρω του. Μοντέλα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων που περιγράφουν την εν λόγω διαδικασία αποτελούν οι θεωρίες του Hilton, του Gelatt, των Kaldor και Zytowski, του Vroom και του Katz (βλ. Κάντας & Χαντζή, 1991).

Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. Gottfredson, 1981· Super, 1957), η διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορά τη σταδιοδρομία ξεκινά πάρα πολύ νωρίς, όταν οι έφηβοι δοκιμάζουν διάφορους ρόλους, εξετάζουν και αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντά τους και κάνουν τις πρώτες σκέψεις για τις δυνατότητες πραγμάτωσης των ικανοτήτων τους σε διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες. Η διαδικασία αυτή στο σύγχρονο πλαίσιο ζωής και εργασίας εκτείνεται καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου.

Η λήψη μιας εκπαιδευτικής ή ακόμα και επαγγελματικής απόφασης λοιπόν, ιδιαίτερα στην ηλικία της εφηβείας, δε θεωρείται το πιο εύκολο πράγμα. Ορισμένοι ερευνητές εκτιμούν ότι σχεδόν το 50% των νέων έχουν νιώσει επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Giannakos, 1999) σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (π.χ. επιλέγοντας εκπαιδευτική κατεύθυνση, τομέα σπουδών, κατά τη μετάβαση από τις σπουδές στην αγορά εργασίας, κ.ά.) φαινόμενο που δεν μπορεί

²¹ Για παράδειγμα, στη φάση της συλλογής πληροφοριών τα πράγματα δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρα, καθώς πολλοί άνθρωποι εμπλέκονται συχνά σε ανεπαρκείς συζητήσεις συγκεντρώνοντας κάποτε πολλές, κάποτε λίγες και άλλες φορές ασαφείς πληροφορίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις η αναζήτηση πληροφοριών φορτίζεται συναισθηματικά. Το στάδιο της ανάλυσης και επεξεργασίας των πληροφοριών επηρεάζεται από τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις αξίες του συμβουλευόμενου. Επομένως, δεν υπάρχει απόλυτα αντικειμενική επεξεργασία πληροφοριών, καθώς οι άνθρωποι εστιάζουν συχνά το ενδιαφέρον τους σε ένα μέρος των πληροφοριών που έχουν συγκεντρώσει, λόγω των προκαταλήψεών τους, ενώ δεν λαμβάνουν υπόψη τη συνολική εικόνα που οι πληροφορίες αυτές παρέχουν. Άλλοι πάλι δεν έχουν την υπομονή ή τη διάθεση να επεξεργαστούν όλες τις πιθανές επιλογές που υπάρχουν και να εκτιμήσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της καθεμιάς από αυτές τις επιλογές. Εμπόδια υπάρχουν επίσης και στο στάδιο της επιλογής και της δέσμευσης σε μια απόφαση. Δεν είναι εύκολο για έναν άνθρωπο να καταλήξει σε μια απόφαση, διότι οι επιλογές που κάνει δεν διευκολύνουν πάντοτε τη ζωή του, αλλά ενδέχεται συχνά να τη δυσκολεύουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002).

να θεωρεί περίεργο. Ένα επίπεδο αβεβαιότητας λοιπόν, θεωρείται φυσικό, αναμενόμενο, πραγματικό έως και ωφέλιμο και αποτελεί κοινό θέμα όλων των κοινωνικών ομάδων (Μέλλον, 2008). Ιδιαίτερα μάλιστα θα λέγαμε, με δεδομένη την ανταγωνιστικότητα του αριθμού των υποψηφίων για τις «πρώτες» επιλογές, με την αστάθεια που υπάρχει στην αγορά εργασίας και τη σύγχρονη βεβαιότητα ότι μελλοντικά η επαγγελματική πορεία του ατόμου δεν θα είναι ευθεία και αμετάβλητη.

3.2.β. Η εφαρμογή των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Το θέμα του βαθμού εκτίμησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου εξετάζεται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των ανθρώπων και τις διαδικασίες που τις αφορούν. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στις εξής περιοχές της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων: α) στις εμπειρίες πριν από μια επαγγελματική απόφαση, β) στη συμπεριφορά κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης και γ) στη λήψη ή όχι της απόφασης (αποτέλεσμα) (Κρίβας, 1997).

Όσον αφορά τις *πριν από την απόφαση εμπειρίες*, έχει καταγραφεί θετική συνάφεια μεταξύ της συμπεριφοράς του ατόμου κατά την αναζήτηση πληροφοριών για τα επαγγέλματα και τον κόσμο της εργασίας (π.χ. παθητική, κριτική, ενεργητική) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι αποκτώμενες γνώσεις αλλά κυρίως οι εμπειρίες και τα βιώματα σχετιζόμενα με την επίδοση σε διάφορους τύπους συμπεριφοράς και καταστάσεις, φαίνεται ότι μεσολαβούν για την εγκαθίδρυση της πεποίθησης για τη δυνατότητα επιτυχίας της επιλογής για ένα επάγγελμα ή χώρο επαγγελμάτων, πράγμα που κινητοποιεί με τη σειρά του το άτομο για αναζήτηση και άλλων σχετικών εμπειριών και πληροφοριών (Nevil, 1986· Clement, 1987· Lent & Hackett, 1987· Rotberg, Brown & Ware, 1987· Bores-Rangel et al., 1990, ό.α. στο Κρίβας, 1997).

Σχετικά με τη *συμπεριφορά κατά τη λήψη απόφασης*, ερευνητικές προσπάθειες έχουν επιχειρήσει να συνδέσουν την αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες του ατόμου για τη λήψη απόφασης σε συνδυασμό με την αυτοαποτελεσματικότητα. Η διατυπωμένη και ερευνώμενη στις σχετικές έρευνες υπόθεση ότι ο υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης συνδέεται με την έντονη πεποίθηση του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του, επαληθεύτηκε πολλαπλά. Συγχρόνως, αποδείχθηκε ότι η λήψη ή μη λήψη μιας απόφασης, η βεβαιότητα ή η αβεβαιότητα για την απόφαση (decisiveness), η ετοιμότητα για ανάληψη κινδύνου (risk readiness) για οποιαδήποτε επιλογή, είναι στενά συνδεδεμένη με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας

(Holland et al., 1980· Taylor & Betz, 1983· Clement, 1987· Kaplan & Brown, 1987· Niles & Sowa, 1992, ό.α. στο Κρίβας, 1997· Lent & Hackett, 1987·Robbins, 1985, ό.α. στο Giannakos, 2001).

Σε ότι αφορά την *τελική απόφαση*, αυτή φαίνεται να βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την αυτοαποτελεσματικότητα. Αποφασίζουμε για κάτι που πιστεύουμε ότι μπορούμε να το κάνουμε και αποφεύγουμε κάτι, που πιστεύουμε ότι δεν μπορούμε να κάνουμε. Ερευνητικά σημαντικό είναι ότι το ενδιαφέρον δεν αποδεικνύεται ως ο σημαντικότερος προγνωστικός δείκτης για την τελική επαγγελματική επιλογή (Betz & Hackett, 1983, ό.α. στο Κρίβας, 1997).

Για τη μέτρηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε ότι αφορά τη συμπεριφορά του κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, θέμα που ενδιαφέρει την παρούσα ερευνητική εργασία, έχει κατασκευαστεί η κλίμακα «αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων» (Career Decision - Making Self-Efficacy- CDMSE) ως κλίμακα μέτρησης από τους Taylor & Betz, (1983) και αποτελεί τη βασική υπό έρευνα μεταβλητή της παρούσας μελέτης. Η κλίμακα αυτή αργότερα μετονομάστηκε από τους δημιουργούς της ως Career Decision Self-Efficacy (CDSE) (Betz, Hammond & Multon, 2005). Πρόκειται για την εκτίμηση του βαθμού διαβλεπόμενης αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (αναφέρεται σε ενέργειες επαγγελματικής πληροφόρησης, λήψης μιας απόφασης, επιλογής στόχου, σχεδιασμού και επίλυσης ενός προβλήματος). Η κλίμακα κατασκευάστηκε αρχικά για φοιτητές και στη συνέχεια προσαρμόστηκε ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης (Middle School Career Decision-Making Self-Efficacy Scale υποκλίμακα της Middle School Self-Efficacy Scale των Foad, Smith & Epochs, 1997). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε και σε μαθητές λυκείου (Brown, et al., 1999· Carns et al., 1995).

Άλλοι ερευνητές ανέπτυξαν και εξέτασαν μια ακόμη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας στη συμπεριφορά κατά τη λήψη αποφάσεων, εστιασμένη στην επιλογή θέσης εργασίας κατά τη μετάβαση ή την επανατοποθέτηση στον επαγγελματικό χώρο. Έτσι δημιουργήθηκε μια ακόμη κλίμακα μέτρησης, «η αυτοαποτελεσματικότητα στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας» (career search efficacy), (Solberg et al., 1994· Solberg, et al., 1995). Πρόκειται για την εκτίμηση του βαθμού διαβλεπόμενης αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου να ολοκληρώσει μια σειρά ενεργειών που αφορούν: 1) στην αναζήτηση και αξιοποίηση

πληροφοριών για την επιλογή μιας θέσης εργασίας (job exploration), 2) στη συμπεριφορά του κατά τη συνέντευξη επιλογής (interviewing), 3) στη δικτύωσή του για την αναζήτηση εργασίας (networking) και 4) στην αυτοδιερεύνησή του (personal exploration efficacy).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι δύο μορφές αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται μεταξύ τους και οι δύο όπως θα δούμε παρακάτω με άλλα θέματα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Betz, 2000).

3.2.γ. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με άλλα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Στην παράγραφο που ακολουθεί παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν την ύπαρξη σύνδεσης (μεγαλύτερη ή μικρότερη θεματική συνάφεια, θετική ή αρνητική συσχέτιση) μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με άλλα θέματα και έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η παρουσίαση των ερευνητικών αυτών δεδομένων εκ πρώτης όψεως δε φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το θέμα (και τους στόχους) της παρούσης ερευνητικής εργασίας, ωστόσο πραγματοποιείται για σκοπούς που σχετίζονται περισσότερο με την επεξεργασία της συζήτησης των ευρημάτων αυτής. Τα θέματα και οι έννοιες με τις οποίες οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων παρουσιάζουν κάποια σύνδεση, έχουν στην πλειονότητά τους διερευνηθεί όπως θα φανεί στις επόμενες παραγράφους για τη σχέση που παρουσιάζουν με ορισμένους από τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς η σχέση των οποίων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό διερευνάται στην παρούσα εργασία.

Έτσι, ερευνητικά δεδομένα επαλήθευσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (CDMSE) σχετίζεται θετικά με την *επαγγελματική αποφασιστικότητα* (career decidedness) (Betz, 2000) με *υψηλά επίπεδα δέσμευσης σε μια επαγγελματική επιλογή* (vocational commitment) (Brown, George-Curran, & Smith, 2003; Jin, Watkins & Yuen, 2009), με τη *βεβαιότητα για μια επαγγελματική επιλογή* (career certainty) (Betz & Voyten, 1997) -αν και οι δύο έννοιες παρουσιάζουν μέτρια θεματική συνάφεια (Chung, 2002). Επίσης, έχει φανεί ότι η DMSE σχετίζεται *αντίστροφα με την επαγγελματική*

αναποφασιστικότητα (career indecision) (Adachi, 2001· Bergeron & Romano, 1994· Betz, 2004· Betz, Klein & Taylor, 1996· Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997· Creed & Patton, 2003· Gati, Kraus & Osipow, 1996· Gloria & Hird, 1999· Guay et al., 2003· Osipow, 1998· Sweeny & Schill, 1998· Taylor & Betz, 1983· Taylor & Popma, 1990). Ουσιαστικά η CDMSE έχει καταδειχθεί ως εργαλείο που μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Χαμηλό επίπεδο CDMSE θεωρείται αιτία για υψηλή αναποφασιστικότητα (Betz & Luzzo, 1996· Donnay & Borgen, 1999· Giannakos, 1999)²².

Επίσης, έχει ερευνηθεί η σχέση της CDMSE με τους τρόπους λήψης μιας απόφασης. Έτσι η συσχέτιση μεταξύ της CDMSE και των προτύπων σταδιοδρομίας του Super (1957) (σταθερό, συμβατικό, πολυδιάστατο και ασταθές), κατέδειξε ότι φοιτητές που είχαν το σταθερό και πολυδιάστατο πρότυπο σταδιοδρομίας είχαν υψηλότερα επίπεδα στην CDMSE (Giannakos, 1999). Η συσχέτιση της CDMSE σε Έλληνες φοιτητές με τους τρόπους λήψης απόφασης σύμφωνα με το μοντέλο κατηγοριοποίησης της Harren (1979) (λογικός, διαισθητικός και εξαρτημένος), έδειξε ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα CDMSE χρησιμοποιούν συνήθως το λογικό τρόπο λήψης απόφασης ενώ αντιθέτως, χαμηλά επίπεδα CDMSE συνδέονται με τον εξαρτημένο τρόπο λήψης απόφασης (Argyroulou & Sidiropoulou, 2003). Σε άλλη έρευνα (Niles et al., 1997) φοιτητές με την υψηλότερη επίδοση στην CDMSE και τη χαμηλότερη επαγγελματική αναποφασιστικότητα ήταν εκείνοι που προτιμούσαν το συστηματικό-εξωτερικό (systematic-external) τρόπο λήψης απόφασης, είχαν αποσαφηνίσει τις αξίες τους και είχαν αποκτήσει επαγγελματική πληροφόρηση. Οι φοιτητές με τη χαμηλότερη CDMSE προτιμούσαν το συστηματικό-εσωτερικό (systematic-internal) τρόπο λήψης απόφασης και δεν ήταν σίγουροι σχετικά με το πώς να λάβουν επαγγελματικές αποφάσεις.

Η CDMSE έχει ερευνηθεί και ως προς τις σχέσεις της με άλλα θέματα της διαδικασίας λήψης μιας απόφασης και έχει καταδειχθεί ως εργαλείο που μπορεί να προβλέψει την έλλειψη συγκρότησης και πεποίθησης ότι το άτομο έχει τις ικανότητες να φέρει εις πέρας την ενέργεια αυτή (Robbins, 1985· Taylor & Betz, 1983 ό.α. στο Hackett, 1995), πάντως όχι αυτές καθαυτές τις ικανότητες του ατόμου (Luzzo, 1993).

²² Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα ωστόσο καταγράφουν ότι η αρνητική αυτή συσχέτιση δεν διατηρείται σε βάθος χρόνου. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι αύξηση στο επίπεδο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης δεν σχετίζεται με μείωση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας όταν πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις σε μεταγενέστερο χρόνο στο ίδιο δείγμα. Έτσι, οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι πιθανότατα υπάρχουν άλλες παράμετροι που μεσολαβούν συν τω χρόνω στη σχέση μεταξύ των δύο εννοιολογικών δομημάτων (Creed, Patton & Prideaux, 2006).

Επίσης, η CDMSE *σχετίζεται με την πραγματική ηλικία του ατόμου (όσο μεγαλύτερο το άτομο τόσο μεγαλύτερη επίδοση στην CDMSE)* είτε προσδιοριζόμενη ως τάξη φοίτησης. Έτσι, σε μαθητές-μαθήτριες μέσης εκπαίδευσης, όσο μεγαλύτερη η πραγματική ηλικία ή η τάξη φοίτησης αυτών, τόσο υψηλότερα τα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Keller & Whiston, 2008). Επίσης, η CDMSE εμφανίζεται να αποτελεί έγκυρο παράγοντα πρόβλεψης των αποφάσεων σταδιοδρομίας λιγότερο σε νεαρές ηλικίες και πιο έγκυρο όσο αυξάνει η ηλικία του ατόμου (Luzzo, 1993· Peterson, 1993a,b).

Η CDMSE έχει φανεί ακόμη να σχετίζεται και με τον τόπο μόνιμης κατοικίας του ατόμου. Έτσι, η χρήση της κλίμακας σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης έδειξε διαφορές στην επίδοση σε αυτήν ανάλογα με τον τόπο κατοικίας των συμμετεχόντων (αστική – επαρχιακή περιοχή) με υψηλότερες βαθμολογίες επίδοσης στο δείγμα μαθητών που ζουν σε αστικές περιοχές (Brown et al., 1999).

Η CDMSE σχετίζεται θετικά με την *επαγγελματική ωριμότητα (career maturity)* (Creed & Patton, 2003· Luzzo, 1995), *με τη συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας (vocational identity)* (Gushue et al., 2006· Robbins, 1985) και μαζί με την επαγγελματική ταυτότητα με *τη σταθερότητα στη διαμόρφωση στόχων σχετικά με τη σταδιοδρομία* (Betz, Hammond & Multon, 2005).

Η διερεύνηση της σχέσης της *CDMSE με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (career exploration)* έχει δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ τους (Blustein, 1989· Gushue et al., 2006· Shen & Shi, 2006). Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να επηρεάζουν το βαθμό της επίδοσης στη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης. Μια από τις προοπτικές στη διαδικασία λήψης μιας επαγγελματικής απόφασης είναι η επιθυμία για εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διευκολύνουν τη διερευνητική συμπεριφορά. Επίσης, όσο πιο σίγουρα αισθάνονται τα άτομα για τις ικανότητές τους σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, τόσο όσο πιο υψηλές οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τόσο περισσότερο εμπλέκονται σε δραστηριότητες αναζήτησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών που χρειάζονται για τη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους επιλογών.

Αυτό συμβαίνει γιατί η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης αφορά την εύρεση σχετικών με τα επαγγέλματα πληροφοριών, την ανάληψη της ευθύνης για την εκάστοτε εκπαιδευτική ή επαγγελματική επιλογή, τη σταδιακή αποκοπή από τους γονείς (Blustein, 1989,1992,1997· Blustein, Prezioso, & Schultheiss 1995). Η συμπεριφορά αυτή με τη σειρά της ενισχύει τα άτομα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών και το

είπεδο δέσμευσης στις επιλογές αυτές (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995, Προβλέψεις 1 και 2). Επίσης, αφορά και αναφέρεται σε όλες εν γένει τις σχετικές με την αυτό-διερεύνηση δραστηριότητες και τη διερεύνηση του περιβάλλοντος οι οποίες χρησιμοποιούνται για «την προετοιμασία σε ότι αφορά την είσοδο, προσαρμογή και ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες επαγγελματικές δραστηριότητες» (Jordaan, 1963:59).

Η CDMSE και ο βαθμός επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (αυτοαποτελεσματικότητα για διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες) (*occupational self-efficacy*) (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες στη βάση της τυπολογίας του Holland 1985), έχουν μέτρια συνάφεια, δεδομένο που θεωρήθηκε αναμενόμενο καθώς τα βήματα και η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αξιολογούνται από τα άτομα ως διαφορετικό θέμα, ξεχωριστό από αυτές καθαυτές τις επαγγελματικές ενασχολήσεις και το πόσο ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με ορισμένες από αυτές (Taylor & Pompa, 1990).

Άλλα σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στην CDMSE αναφέρονται (Hackett, 1995): α) στη συνάφεια μεταξύ του χαμηλού βαθμού CDMSE και του άγχους για τη διαδικασία αυτή (Matsui & Onglatco, 1992), β) στη σχέση των αντιλήψεων των ατόμων σχετικά με τύπους συμπεριφοράς που αφορούν ταυτότητες φύλου με την CDMSE. Για παράδειγμα, άτομα που ενσωματώνουν στοιχεία και τύπους συμπεριφοράς και των δύο φύλων (*androgynous orientation*) έχουν υψηλότερη CDMSE (Giannakos, 1995). Σε άλλες έρευνες, όσο πιο στερεοτυπικές και «παραδοσιακές» είναι οι αντιλήψεις των ατόμων, αυτές σχετίζονται με χαμηλότερο βαθμό CDMSE και υψηλότερα επίπεδα άγχους (Arnold & Bye, 1989· Matsui & Oglato, 1992), γ) στο ότι γυναίκες με υψηλά επίπεδα διεκδικητικότητας στη συμπεριφορά τους (*assertive woman*) έχουν υψηλότερο βαθμό CDMSE και είναι πιο πρόθυμες να ασχοληθούν με παραδοσιακά «ανδρικές» επαγγελματικές ενασχολήσεις (Nevill & Schlecker, 1988), δ) στα χαμηλότερα επίπεδα CDMSE σε φοιτητές που έχουν μαθησιακές και άλλες κινητικές δυσκολίες (Luzzo et al., 1999), σε μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (αστοί ή ημιαστοί) (Brown et al., 1999), καθώς και σε έγχρωμους φοιτητές από μειονοτικές ομάδες σε σχέση με λευκούς ομηλικούς τους (Gloria & Hird, 1999), ε) στη συνάφεια μεταξύ της CDMSE και των προσδοκιών φοιτητών για τα αποτελέσματα των σπουδών τους. Η CDMSE έχει βρεθεί να σχετίζεται θετικά με αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση (*academic performance*) (Lent, Brown & Larkin, 1986) και ακαδημαϊκή απόδοση (*academic achievement*) (Lent, Brown & Larkin, 1984) και με την επιμονή στην ολοκλήρωση των σπουδών (*academic persistence*) (Lent, Brown & Larkin, 1984· Peterson,

1993a,1993b). Επίσης, η CDMSE σχετίζεται αντίστροφα με τους προσλαμβανόμενους περιορισμούς (εμπόδια) στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και των σπουδών (McWhirter Rasheed, & Crothers, 2000). Το ίδιο συμβαίνει και με τη συσχέτιση της CDMSE και των περιορισμών που θεωρούν φοιτητές ότι θα έχουν να αντιμετωπίσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: όσο ισχυρότερη η πεποίθηση για μελλοντικούς περιορισμούς τόσο χαμηλότερος ο βαθμός CDMSE (Luzzo, 1996,1998) και στ) στη συνάφεια μεταξύ της CDMSE και των γενικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου καθώς και της αυτοεκτίμησης αυτού (Lent & Hackett, 1987· Robbins, 1985).

Η CDMSE έχει βρεθεί επίσης να σχετίζεται με την επιμονή στην ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών σπουδών σε αντίθεση με τη διαρροή φοιτητών ιδιαίτερα από μειονοτικές ή άλλες πολιτισμικές ομάδες και με αυτήν την έννοια έχει δειχθεί ως ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ολοκλήρωσης (integration) των φοιτητών (Peterson, 1993a,b).

Ακόμα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας έτσι όπως ορίζονται από τον Bandura (1971,1982) συνδέονται στενά με τον ενδοπροσωπικό – εξωπροσωπικό έλεγχο²³ (Harter, 1983). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων έχει καταδειχθεί ότι συνδέονται με την έννοια του ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου. Όσο πιο πολύ το άτομο θεωρεί ότι έχει ενδοπροσωπικό έλεγχο τόσο πιο αυξημένο παρουσιάζεται το επίπεδο των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας αυτού (Taylor & Porra, 1990).

Τέλος, όσον αφορά τη συμπεριφορά κατά τη μετάβαση στον επαγγελματικό χώρο, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αντίστροφη σχέση της CDMSE με τον φόβο δέσμευσης σε μια επαγγελματική απόφαση (career commitment) (Betz & Serling, 1993). Σε πιο σύγχρονες έρευνες, η CDMSE μελετήθηκε ως προς τις συσχετίσεις που εμφανίζει και με άλλες παραμέτρους που έχουν βρεθεί να επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των ατόμων, όπως η τάση για τελειομανία (perfectionism) στην άσκηση του επαγγέλματος. Έτσι, οι Ganske & Ashby (2007), βρήκαν ότι υψηλό επίπεδο CDMSE σχετίζεται θετικά με τα άτομα που είχαν χαμηλό επίπεδο τελειομανίας. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν θετική συνάφεια μεταξύ της υποκειμενικής αντίληψης ρατσισμού μελών εθνικών και φυλετικών ομάδων όπως Αφρο-Αμερικανοί

²³ Πρόκειται για το βαθμό που το άτομο αισθάνεται ότι μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά τη συμπεριφορά του, δηλαδή για το αν το άτομο αισθάνεται ή όχι υπεύθυνο τόσο για τις επιπτώσεις των πράξεών του όσο και για οτιδήποτε του συμβαίνει στη ζωή (Rotter, 1954).

έφηβοι και της CDMSE. Όσο πιο υψηλό το επίπεδο υποκειμενικής εκτίμησης ρατσισμού, τόσο υψηλότερη και η CDMSE (Rollins & Valdez, 2006).

3.2.δ. Η σημασία της μελέτης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και την επαγγελματική συμβουλευτική

Οι σκέψεις, αλλά κυρίως οι γνωστικές νοητικές λειτουργίες στην κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς (Bandura, 1971,1977a,b,1986,1997) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν όλες τις ψυχικές λειτουργίες (τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά) και ως εκ τούτου το γενικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου άρα και τη συμπεριφορά κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία (career decision process).

Η λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία αποτελεί ένα παράδειγμα της δύναμης των υποκειμενικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας να επηρεάσουν τη ζωή των ανθρώπων μέσα από τις διαδικασίες επιλογής, προσφέροντάς τους μια σημαντική πηγή προσωπικής ισχύος (Bandura, 1995). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας δηλαδή, σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, αποτελούν τον κεντρικό μηχανισμό μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους.

Όμοια στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με τις προσδοκίες για αποτελέσματα και τους στόχους, αποτελούν τους κεντρικούς κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους²⁴ (Lent, Brown & Hackett, 1994). Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας έχουν συγκεκριμένες συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου: επηρεάζουν σημαντικά την πρόθεση των ατόμων να εμπλακούν στο συγκεκριμένο έργο-διαδικασία καθώς και την ποιότητα της προσπάθειάς τους. Όπως αναφέρθηκε σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, όσοι έχουν θετική αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων δε φοβούνται να ασχοληθούν με τη διαδικασία αυτή, προσπαθούν, δεν παραιτούνται εάν συναντήσουν δυσκολίες και γενικά παρουσιάζονται περισσότερο αποτελεσματικοί στη λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία.

²⁴ Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρία για τη σταδιοδρομία όπως αναλυτικά αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, το άτομο μέσω του μηχανισμού των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με άλλες κοινωνικογνωστικές μεταβλητές όπως οι προσδοκίες για αποτελέσματα και οι στόχοι αποφασίζει για το αν θα προβεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια άρα και πόση προσπάθεια θα καταβάλει και πόσο θα επιμείνει.

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο προσδιορίζει και τη σημασία της μελέτης της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως αυτή της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας και η συνακόλουθη εμπλοκή του ατόμου στις διαδικασίες εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων του παρέχει την ευκαιρία να μπορέσει να ελέγξει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία (και φυσικά το περιεχόμενο των όποιων αποφάσεων ή προτιμήσεων) και έτσι να κατανοήσει την ικανότητά του να ασκεί προσωπικό έλεγχο στις διαδικασίες αυτές ξεχνώντας ενδεχομένως στερεοτυπικές αντιλήψεις του τύπου «όλα είναι έμφυτα» ή «η επαγγελματική επιλογή δεν είναι τίποτε άλλο από το ταίριασμα ατομικών χαρακτηριστικών με δεδομένες εργασιακές απαιτήσεις» που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο παθητικής εμπλοκής με τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Αντιστρόφως, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι δυνατόν να δημιουργήσει συνθήκες παρακώλυσης για την αποτελεσματική λειτουργία των γνωστικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται κατά τη λήψη απόφασης, με αρνητικές προεκτάσεις. Αυτό σημαίνει ότι η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε ένα φαύλο κύκλο, καθώς η απουσία ενασχόλησης με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία αποτρέπει το άτομο από το να υιοθετήσει συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (Blustein, 1989; Gushue et al., 2006a,b). Έτσι, περιορίζεται η δυνατότητα ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η επίτευξη αυτοεκτίμησης για τις ικανότητες εκείνες που θα βοηθήσουν το άτομο στο μέλλον να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αυξάνοντας ταυτόχρονα το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς του (Taylor & Betz, 1983; Hackett, 1995).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν τη δυνατότητα των ατόμων να πραγματοποιήσουν μια επιλογή σχετικά με τη σταδιοδρομία τους καθώς και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους στον τομέα αυτό. Η μελέτη λοιπόν της συγκεκριμένης έννοιας και των παραγόντων που λειτουργούν διαμορφωτικά σε αυτήν είναι δυνατό να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν και να επηρεάσουν την ικανότητα των ατόμων στην εν λόγω διαδικασία (Taylor & Betz, 1983; Taylor & Pompa, 1990).

Επίσης, στο νέο πλαίσιο δια βίου προγραμματισμού και δράσης η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα κρίσιμο

και σημαντικό θέμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων. Η επαγγελματική επιλογή είναι διαδικασία διαμήκης. Το άτομο θα χρειαστεί να σχεδιάσει και να επανασχεδιάσει τη σταδιοδρομία αλλά και τη ζωή του, άρα να εμπλακεί σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία καθώς και να μπορεί να αντιμετωπίζει αλλαγές και μεταβάσεις.

Μια ακόμη διάσταση που κατά τη γνώμη μας προσδίδει σημασία για τη μελέτη των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων για την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων είναι *η σχέση της με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα των μαθητών-τριών*.

Μερικά άτομα όταν τους παρουσιάζεται ένα καινούργιο είδος προβλήματος (ή δραστηριότητας) προχωράνε αμέσως στη λύση του με διερεύνηση, χειρισμό, ανάλυση και πειραματισμό του σχετικού υλικού που τους έχει δοθεί και μόνο εάν δυσκολευτούν στην επίλυση του προβλήματος (ή στην απόκτηση μιας ικανότητας) αλλάζουν την προηγούμενη τακτική τους και δοκιμάζουν νέες στρατηγικές μέχρι να επιτύχουν το στόχο τους. Άλλοι πάλι, όταν τους παρουσιάζεται ένα καινούργιο πρόβλημα διστάζουν να ξεκινήσουν, παραπονιούνται ότι το πρόβλημα είναι δύσκολο και κάνουν ελάχιστες προσπάθειες τις οποίες και στη συνέχεια εγκαταλείπουν. Αν ρωτήσουμε την πρώτη ομάδα ατόμων πόσο πιστεύουν πως θα τα καταφέρουν το πιο πιθανό είναι ότι θα μας απαντήσουν «ναι, μπορώ», ενώ τα άτομα της δεύτερης ομάδας «μάλλον όχι». Η σχετικά υψηλή δραστηριότητα και επιμονή των ατόμων της πρώτης ομάδας καθορίζεται από την υψηλή αυτοεκτίμησή τους και το υψηλό επίπεδο αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το χαμηλό επίπεδο διαβλεπόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων της δεύτερης ομάδας προκάλεσε και τη σχετική τους αδράνεια (Μέλλον, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες το επιστημονικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στο φαινόμενο αυτό, το οποίο θεωρείται κοινό πρόβλημα όλων των κοινωνικών ομάδων και εμφανίζεται με διάφορες μορφές: π.χ. κατ' επανάληψη αλλαγές στην επαγγελματική επιλογή, σημαντική καθυστέρηση στην εκδήλωση πρόθεσης, επιθετική άρνηση του μαθητή να ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό, κ.ά (Hackett, 1995 Betz, 2004).

Η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, παρουσιάζει αρνητική συνάφεια με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Αυτό σημαίνει ότι αύξηση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας θα οδηγήσει σε μείωση του επιπέδου της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας.

Αν και η διστακτικότητα στη λήψη μιας απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία και η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι πολύπλοκα φαινόμενα και δεν μπορούν

μονοδιάστατα και αιτιωδώς να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα των μειωμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας²⁵ και παρά το γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων δε σχετίζεται εννοιολογικά με το περιεχόμενο μιας επαγγελματικής επιλογής, *ωστόσο η μελέτη αυτής θεωρήθηκε ότι μπορεί να συμβάλλει στην πρόβλεψη (άρα και την αντιμετώπιση) της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας* (Betz & Luzzo, 1996· Donnay & Borgen, 1999· Giannakos, 1999).

Δύο ακόμη σημεία καθορίζουν κατά τη γνώμη μας τη σημαντικότητα της μελέτης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική συμβουλευτική, τα οποία εντοπίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία.

Το *πρώτο* σημείο αφορά στον τρόπο που λειτουργούν σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, προσδοκίες αποτελέσματος και στόχοι) οι οποίοι επηρεάζουν και καθορίζουν την επαγγελματική συμπεριφορά (διαμόρφωση επαγγελματικών ενδιαφερόντων, στόχων και ενέργειες υλοποίησης των στόχων αυτών) (Lent, Brown & Hackett, 1994). Στο πλαίσιο των εν λόγω διαδικασιών, οι εισηγητές θεωρούν ότι η ύπαρξη (ή ανάπτυξη μέσω παρεμβάσεων) *δεξιοτήτων λήψης απόφασης (και στοχοθέτησης) βοηθούν τα άτομα να διερευνήσουν και έτσι να καταλήξουν στις καταλληλότερες γι' αυτούς επιλογές* (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Το *δεύτερο* σημείο που καθορίζει τη σημαντικότητα της μελέτης των (εκάστοτε) αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, εντοπίζεται στη θεωρητική αρχή που υιοθετεί η θεωρία σε ότι αφορά τη δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, με βάση το τριαδικό πλαίσιο αμοιβαίας αιτιότητας: προσωπικά στοιχεία, εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες και η έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου νοούνται ως μηχανισμοί που συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δυναμικά.

Η επίδειξη λοιπόν επιτυχημένης επαγγελματικής συμπεριφοράς από τους μαθητές/τριες Λυκείου (όπως είναι η λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης, η μετάβαση στην εργασία κ.ά.) θα εξαρτηθεί, μεταξύ άλλων, από το πώς αυτοί θα αξιοποιήσουν στοιχεία του εξωτερικού τους υπερβάλλοντος και θα αντιμετωπίσουν την υπάρχουσα επίδραση των συστημάτων στήριξης (όπως για

²⁵ Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα έχει συσχετιστεί με έναν πολύ μεγάλο αριθμό άλλων παραμέτρων (π.χ. με το φύλο, την επαγγελματική ωριμότητα, τον τύπο λήψης αποφάσεων του ατόμου, την επαγγελματική πληροφόρηση, την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, το άγχος, ακόμη και με τις κοινωνικές δεξιότητες και την προσωπικότητα αυτού).

παράδειγμα η στήριξη από τους γονείς) και των όποιων περιορισμών προσδιορίζει το (κοινωνικοοικονομικό) πλαίσιο ζωής τους (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

Σύμφωνα με τα δύο αυτά σημεία, η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και φυσικά των παραγόντων που λειτουργούν διαμορφωτικά σε αυτήν, μπορεί, στο μέτρο του δυνατού, να προσφέρει εναλλακτικές δυνατότητες συμβουλευτικής παρέμβασης (διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης συμβουλευτικής στρατηγικής με στοχοθετημένες λειτουργίες και πρακτικές, δηλαδή με καθορισμένους στόχους παροχής βοήθειας), που θα συμβάλλουν στη διευκόλυνση διαχείρισης της σταδιοδρομίας των ατόμων μέσα από την ανάπτυξη των συγκεκριμένων κάθε φορά αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Betz, 2004).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε μερικές παραμέτρους για το σχεδιασμό και την εφαρμογή τέτοιων παρεμβάσεων. Η διαπραγμάτευση ενός πιο ολοκληρωμένου σχεδίου αναπτυξιακής-προληπτικής ή θεραπευτικής συμβουλευτικής παρέμβασης όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τις σχετικές με αυτήν αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιείται στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Οι τέσσερις πηγές διαμόρφωσης των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητας (προσωπικά επιτεύγματα, έμμεση μάθηση, λεκτική πειθώς, συναισθηματική διέγερση) παρέχουν ένα στέρεο πλαίσιο οργάνωσης τέτοιων παρεμβάσεων. Η σταδιακή ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας για νέες δραστηριότητες ή η αναδόμηση αντιλήψεων για δραστηριότητες για τις οποίες τα άτομα διατηρούν μια ψευδώς χαμηλή αντίληψη όσον αφορά τις ικανότητές τους, είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με παρέμβαση στα γνωστικά σχήματα απόδοσης αιτίων των ατόμων (attributional patterns).

Επίσης, η έγκυρη διερεύνηση και επεξεργασία από την αναπτυξιακή-προληπτική επαγγελματική συμβουλευτική των πιθανών περιορισμών (προσπελάσιμων ή όχι) αλλά κυρίως των περιβαλλοντικών παραγόντων που λειτουργούν υποστηρικτικά και διευκολυντικά για τον έφηβο όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων είναι δυνατό να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό τέτοιων παρεμβάσεων. Παράλληλα, είναι δυνατό (και φυσικά και επιθυμητό) να κινητοποιηθεί και ο ίδιος ο μαθητής/τρια προκειμένου να εντοπίσει και να ενεργοποιήσει τα υπάρχοντα συστήματα στήριξης του (όπως των γονέων αυτού, το προσωπικό δίκτυο γνωριμιών του για την πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα κ.ά.), ή ακόμη να δημιουργήσει νέα (νέες ομάδες φίλων ή συνομιλήκων που θα ενθαρρύνουν περισσότερο τις επαγγελματικές του βλέψεις από τις προηγούμενες), αυξάνοντας έτσι το αίσθημα προσωπικού ελέγχου στο σχεδιασμό του επαγγελματικού του μέλλοντος και, σε

τελική ανάλυση, λειτουργώντας ως πραγματικός συν-δημιουργός του (Lent, Hackett & Brown, 1999; Lent, Brown & Hackett, 2000).

3.2.ε. Η διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία

Στόχος της θεωρητικής προσέγγισης της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία η οποία παρουσιάστηκε σε προηγούμενη παράγραφο (Lent, Brown & Hackett, 1994) ήταν να εισάγει και να θεμελιώσει στην επιστημονική ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης τους παραγνωρισμένους αυτορυθμιστικούς μηχανισμούς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έτσι, από την επεξεργασία των διαδικασιών που περιγράφονται στα τρία μοντέλα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, γίνεται φανερό ότι η θεωρία επικεντρώνεται στους γνωστικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνοντας τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τις επαγγελματικές επιλογές και τη συνακόλουθη επίδοση, δηλαδή τις ενέργειες υλοποίησης. Η έμφαση δηλαδή δίνεται ολοκληρωτικά στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, τις προσδοκίες για αποτελέσματα και τους στόχους) που κατευθύνουν τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Η επισήμανση αυτών των πολύ σημαντικών μεταβλητών αποτελεί και τη συνεισφορά της θεωρίας στην επιστημονική μελέτη για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ωστόσο, οι εισηγητές της εν λόγω προσέγγισης αποδέχονται και υιοθετούν το τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας της κοινωνικογνωστικής θεωρίας στην συμπεριφοράς (Bandura, 1986) σχετικά με την αλληλεπίδραση προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και συμπεριφοράς. Στη βάση αυτή, εκθέτουν τις θέσεις τους για το γενικότερο πλαίσιο της δομής των ευκαιριών του ατόμου, τους προσωπικούς, περιβαλλοντικούς και μαθησιακούς παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς οι οποίοι με τη σειρά τους καθορίζουν την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου. Δεν αποκλείεται βέβαια, όπως είδαμε, η άμεση και καταλυτική επίδραση περιβαλλοντικών κυρίως παραγόντων τόσο κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των στόχων όσο και κατά τη διαδικασία υλοποίησής τους. *Σε κάθε περίπτωση δηλαδή, οι επιρροές από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου διαμορφώνουν και κατευθύνουν την πορεία της είτε μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών είτε σε συγκεκριμένα σημεία της επαγγελματικής συμπεριφοράς του ατόμου (Lent, Brown & Hackett, 1994).*

Επίσης, σε ότι αφορά την επίδραση των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών (στις πραγματικές τους διαστάσεις και όπως τους αντιλαμβάνονται τα άτομα), οι εισηγητές θεωρούν ότι επιδρούν με πιο άμεσο τρόπο, κατά τις διαδικασίες μετάφρασης των ενδιαφερόντων σε στόχους και σε ενέργειες υλοποίησης (Lent, Brown & Hackett, 2000). Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, καταδεικνύουν ότι και αυτοί οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν έμμεσα, διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών στην επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου. Ο ρόλος των προσωπικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς και των υποστηρικτικών μηχανισμών και περιορισμών είναι από τα θέματα που οι εισηγητές προτείνουν ότι χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και μάλιστα σε διαφορετικές πολιτισμικές και ηλικιακές ομάδες, όπως μαθητές μέσης και λυκειακής εκπαίδευσης. (Lent, Brown & Hackett, 1994, ό.α. στο Κουμουνδούρου, 2000).

Παράλληλα, οι εισηγητές της εν λόγω θεωρίας διατυπώνουν προτάσεις για το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαδικασιών (συμβουλευτικών παρεμβάσεων) που σκοπό έχουν τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών κατά τη διάρκεια της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο) όπου η έμφαση δίνεται στο μοντέλο ανάπτυξης των ενδιαφερόντων, της Λυκειακής εκπαίδευσης (Λύκειο), όπου η έμφαση δίνεται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας. Στο σημείο που προσεγγίζει χρονικά το τέλος της Λυκειακής Εκπαίδευσης και συντελείται η μετάβαση στην εργασία ή σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, η συμβουλευτική στήριξη αντλεί στοιχεία από το μοντέλο της επίδοσης. Η διαφορετική βαρύτητα των μοντέλων δηλαδή συμπίπτει με τις διαφορετικές φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες διέρχονται οι νέοι κατά τη διάρκεια της δωδεκάχρονης εκπαίδευσης (Lent, Brown & Hackett, 1996· Lent, Hackett & Brown, 1999).

Μια αναλυτική παρουσίαση των προτάσεων αυτών των διαδικασιών ξεφεύγει από τους στόχους της παρούσης ερευνητικής εργασίας. Τα σημεία που κρίνεται σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούν σχετίζονται με τον προσδιορισμό των υπό έρευνα εξαρτημένων μεταβλητών της. Έτσι, οι εισηγητές θεωρούν ότι, *κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια της Μέσης εκπαίδευσης (Γυμνάσιο - Λύκειο) λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα)* που είναι καθοριστικοί παράγοντες τόσο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, όσο και στο εύρος των επαγγελματικών τους επιλογών. *Οι διαδικασίες αυτές τείνουν να αποκρυσταλλωθούν κατά το τελευταίο διάστημα της εφηβείας και λίγο αργότερα (χρονικό διάστημα που*

ταυτίζεται με την περίοδο της Λυκειακής Εκπαίδευσης και την έξοδο από αυτή) (Lent, Brown, & Hackett, 1994· Lent, Brown & Hackett, 1996· Lent, Hackett & Brown, 1999). Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου της Λυκειακής Εκπαίδευσης, συντελείται η επιτυχημένη λήψη απόφασης όσον αφορά τη σταδιοδρομία. Η ικανότητα και η προθυμία των ατόμων να μεταφράσουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε στόχους και συγκεκριμένες ενέργειες υλοποίησης αυτών των στόχων επηρεάζονται και καθορίζονται από την ύπαρξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης και στοχοθέτησης (αλλά και από τις αντιλήψεις που τα ίδια διατηρούν για τους περιορισμούς ή τους μηχανισμούς στήριξης που έχουν) (Lent, Brown & Hackett, 1996· Lent, Hackett & Brown, 1999).

Δεδομένης λοιπόν της σημαντικότητας των επιδράσεων των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως προκύπτει από την κοινωνικογνωστική προσέγγιση για τη σταδιοδρομία, της ανάγκης περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου τους στην ανάπτυξη των διαδικασιών αυτών σε διαφορετικές πολιτισμικές και ηλικιακές ομάδες σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα από τη μια πλευρά και της σημασίας της ύπαρξης (και ανάπτυξης) δεξιοτήτων λήψης απόφασης για τους μαθητές/τριες Λυκείου στη διαχείριση της εκπαιδευτικής τους πορείας και εν γένει της σταδιοδρομίας τους από την άλλη, προσδιορίζεται το πλαίσιο έρευνας της παρούσης εργασίας. Έτσι, εστιάζουμε στον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών συγκεκριμένα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στην επίδραση αυτών στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Από τις θεωρητικές θέσεις, τις προτάσεις, προβλέψεις και υποθέσεις της εν λόγω θεωρίας εστιάζουμε στις διαδικασίες που περιγράφονται για τη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών στο μοντέλο της επιλογής σταδιοδρομίας, στην παρουσίαση του δεύτερου μέρους των θέσεων των εισηγητών για το ρόλο επιδράσεων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη και στις νεότερες θέσεις τους για το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000) και εξετάζουμε τη συμμετοχή και συμβολή ορισμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι υπεισέρχονται, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν το άτομο σε ρύθμιση της συμπεριφοράς του στον τομέα αυτό.

Τόσο ο γενικός όσο και οι επιμέρους στόχοι και οι υποθέσεις της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο μέρος της (βλ. Μέρος Β΄, Κεφ. 5^ο), όπου

γίνεται και αναφορά στους λόγους που μας οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Ωστόσο, επιμέρους λόγοι, αναφερόμενοι σε κάθε έναν από τους παράγοντες που διερευνώνται παρουσιάζονται στις παραγράφους που ακολουθούν, ανάλογα με ότι πραγματεύεται έκαστη. Το σύγχρονο και ο σχετικά περιορισμένος αριθμός ερευνητικών ευρημάτων συμπεριλαμβάνονται στους λόγους που επιλέχθηκαν ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες.

Οι **ατομικοί παράγοντες** που διερευνώνται είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, το φύλο, η ηλικία (διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης), η εθνικότητα και η σχολική επίδοση. Οι **περιβαλλοντικοί παράγοντες** και **υποστηρικτικοί μηχανισμοί** που εξετάζονται είναι οι επιδράσεις της οικογένειας, της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων, ο τόπος μόνιμης κατοικίας και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του ατόμου. Για τη μελέτη των οικογενειακών επιδράσεων υιοθετείται ο διαχωρισμός τους από τις Whiston & Keller (2004) σε δύο άξονες²⁶. Από τον πρώτο άξονα, αυτόν της δομής της οικογένειας διερευνώνται το μέγεθος και η σειρά γέννησης του παιδιού. Από το δεύτερο άξονα, των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και αφορούν το είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας διερευνάται το (αντιλαμβανόμενο) είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του (ύπαρξη ή μη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης) και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος.

Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαραίτητοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί των παραγόντων που επελέγησαν να διερευνηθούν. Επίσης, γίνεται συνθετική επισκόπηση και επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων που αναφέρονται στις σχέσεις των παραγόντων αυτών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία και ειδικότερα με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα αναζητήθηκαν στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς. Για ορισμένους παράγοντες όπως για αυτούς που αφορούν την οικογένεια, ερευνητικά δεδομένα αναζητήθηκαν στο εύρος και άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων (όπως της θεωρίας της προσκόλλησης) για λόγους που παρουσιάζονται στην αντίστοιχη παράγραφο.

²⁶ Στο κεφάλαιο που αναφέρεται αποκλειστικά στη σχέση της οικογένειας με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται αναλυτικότερη παρουσίαση της συγκεκριμένης μετά-ανάλυσης.

Κεφάλαιο 4^ο: Θεωρητική διερεύνηση των επιδράσεων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη

4.A. Περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί

4.A.1. Η οικογένεια

4.A.1.α. Εισαγωγικά

Η οικογένεια, το θεμελιώδες κύτταρο της οργανωμένης κοινωνίας αποτελεί βασικό θεσμό πρωτογενούς κυρίως κοινωνικοποίησης που υποβοηθά τους νέους στην προσπάθεια πρόσβασης στο πεδίο της απασχόλησης και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που πραγματοποιούν. *Αυτό παρατηρείται σε κάθε κοινωνία, αλλά σε χώρες όπως η Ελλάδα όπου το κράτος πρόνοιας δεν αναπτύχθηκε έγκαιρα στον απαιτούμενο βαθμό, ο ρόλος του «οικογενειακού περιβάλλοντος»²⁷ στην υποστήριξη του μέλλοντος της νεότερης γενιάς ήταν και φαίνεται ακόμη να είναι πρωταρχικός (Κασιμάτη & Μουστάκα, 1978· Κασιμάτη, 1991· Πατινώτης, 2004· Saiti & Mitrosili, 2005).*

Τα διάφορα ερεθίσματα, οι προσδοκίες, οι φιλοδοξίες και επιθυμίες που αναπτύσσει το άτομο, αλλά και οι δυνατότητες να τα υλοποιήσει πηγάζουν και βρίσκουν τη λύση τους στο οικογενειακό περιβάλλον και την υποδομή αυτού. Οι λειτουργίες της οικογένειας, συνοψιζόμενες σε βασικές κατηγορίες όπως: αναπαραγωγικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και ψυχολογικές θα επηρεάσουν και θα καθορίσουν άλλοτε άμεσα (π.χ. μέσω των προσδοκιών, των επιθυμιών, των ευκαιριών για σπουδές, των κατευθύνσεων και αρχών που προσπαθούν να δώσουν, κ.ά.) και άλλοτε έμμεσα (π.χ. με την οικονομική κατάσταση, το πολιτισμικό επίπεδο, το επίπεδο μόρφωσης, τον τρόπο ζωής τους, τι αξίες που προωθούν, το πρότυπο που αποτελούν οι γονείς, κ.ά.) τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του νέου ατόμου (Δημητρόπουλος, 2004· Καζή, 2008· Κασιμάτη, 1991).

Μια πρακτική ταξινόμηση των τρόπων επιρροής των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους παρουσιάζει τις επιρροές αυτές να είναι οργανωμένες γύρω από δέκα θεματικούς άξονες. Οι δέκα αυτοί άξονες σηματοδοτούν για τους γονείς πολύ πιο σημαντικό ρόλο αυτού που φαίνεται ή νομίζεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους (Δημητρόπουλος, 2001).

²⁷ Ο όρος «οικογενειακό περιβάλλον» χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει τα πρόσωπα εκείνα που έχουν στενή και άμεση σχέση με το παιδί: πρωτίστως οι γονείς, κηδεμόνες, αδέρφια, λοιποί συγγενείς, παππούδες, γιαγιάδες, θείοι, θείες, ξαδέλφια κ.ά. (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

1. με το πρότυπο/παράδειγμα που προβάλλουν οι γονείς καθώς και γενικά με τον τρόπο που λειτουργούν στην οικογένεια,
2. με το/τα επάγγελμα/τα που έχουν,
3. με τα χαρακτηριστικά που μεταβιβάζουν κληρονομικά,
4. με τις αξίες που καλλιεργούν ή προβάλλουν,
5. με το πολιτισμικό περιβάλλον που δημιουργούν,
6. με τις ευκαιρίες και τα μέσα που δίνουν ή εξασφαλίζουν,
7. με τις προσδοκίες που έχουν αναπτύξει και καλλιεργούν,
8. με τα κίνητρα που προσφέρουν και τις ανάγκες που ικανοποιούν,
9. με την πληροφόρηση που διευκολύνουν ή επιτρέπουν και την αυτό-εικόνα που ενισχύουν,
10. με τις ανεκπλήρωτες δικές τους επιθυμίες.

Οι έρευνες που στη σχετική βιβλιογραφία για την επαγγελματική ανάπτυξη εξετάζουν την επίδραση της οικογένειας είναι πάρα πολλές και πολυδιάστατες ως προς τις παραμέτρους που εξετάζουν και αναδεικνύουν ορισμένους μόνο από τους τρόπους με τους οποίους το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά και διαμορφώνει θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Στην παρούσα έρευνα δε θα ήταν δυνατό, ούτε άλλωστε επιθυμητό και σκόπιμο να επεξεργαστούμε όλα τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στις επιδράσεις της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων. Θα περιοριστούμε αρχικά σε μια συνοπτική χρονολογική αλλά κυρίως λειτουργική παρουσίαση της σχετικής γνώσης στο εξωτερικό και στη χώρα μας και στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε σε ερευνητικά δεδομένα που αφενός εντοπίζονται στο εύρος που στοιχειοθετεί τη θεωρητική βάση της παρούσης εργασίας και τη θεωρητική βάση αυτής σε ότι αφορά τη διερεύνηση των επιδράσεων της οικογένειας (της θεωρίας της προσκόλλησης, της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία) και αφετέρου μελετούν τις οικογενειακές επιδράσεις στο θέμα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σε μαθητές-μαθήτριες μέσης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα δε στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

4.A.1.β. Συνοπτική ιστορική, λειτουργική και θεματική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στις διαστάσεις της οικογένειας που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις επιδράσεις της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή είναι πάρα πολύ παλιό, ωστόσο άρχισε να διαφαίνεται μια εντονότερη ενασχόληση την τελευταία εικοσιπενταετία.

Οι Schulenberg, Vondracek & Crouter, (1984), πραγματοποίησαν μετα-ανάλυση σε σχετικά ερευνητικά δεδομένα δέκα ετών (έως το 1980). Οι ερευνητές σχολιάζουν τον περιορισμένο αριθμό των σχετικών ερευνών, αναφέρονται στην ανάγκη περαιτέρω έρευνας και συνοψίζουν τους κύριους τομείς του ερευνητικού ενδιαφέροντος οι οποίοι ως εκείνη την περίοδο ήταν: α) ο τύπος διαμονής της οικογένειας, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η φυλή ή εθνικότητα, παράμετροι που σύμφωνα με σχετικές έρευνες προσδιορίζουν τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των παιδιών προς συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες, β) θέματα δομής της οικογένειας όπως το μέγεθος αυτής, το φύλο και η σειρά γέννησης του παιδιού (αν και η σχετική έρευνα για την παράμετρο αυτή δε θεωρήθηκε επαρκής). Τέλος, οι ερευνητές αναφέρουν ότι από τότε και έπειτα αρχίζει να γίνεται ολοένα και πιο έντονο το ερευνητικό ενδιαφέρον για θέματα διεργασιών που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών της οικογένειας όπως για παράδειγμα η σχέση πατέρα – παιδιού.

Οι έρευνες που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία μετά το 1990 επικεντρώθηκαν στις σχέσεις των γονέων με τα παιδιά τους (και των δύο μαζί ή του πατέρα και της μητέρας ξεχωριστά) και στην επίδραση αυτών στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή των τελευταίων.

Έτσι, τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα σε εφήβους αναδεικνύουν πολύτιμα συμπεράσματα: η γονεϊκή υποστήριξη με τον τρόπο που αυτή οριοθετείται στο πλαίσιο της θεωρίας της προσκόλλησης και προσδιορίζεται από στοιχεία όπως είναι η υπευθυνότητα, η αυτονομία, η επικοινωνία, η ενθάρρυνση και η καθοδήγηση αποδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές παιδιών και εφήβων (Owens, 1992· Palmer & Cochran, 1988· Young & Friesen, 1992· Young, Friesen & Dillabough, 1991, ό.α. στο Foaud, 1994· Jodl et al., 2001· Otto, 2000).

Επίσης, οι αντιλήψεις των νέων ατόμων για τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειάς τους (όπως η λειτουργικότητα της οικογένειας, η προσαρμοστικότητα, το στυλ γονεϊκής ανατροφής ή ακόμα διαστάσεις των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας όπως π.χ. σύγκρουση) διαπιστώθηκε ότι αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψης της διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας και

της συμπεριφοράς ενασχόλησης με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων από ότι το φύλο, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (ακαδημαϊκή απόδοση) (Penick & Jepsen, 1992). Ακόμη φάνηκε ότι τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο της αγοράς εργασίας παρατηρώντας τους γονείς και τις ενασχολήσεις τους οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική τους δραστηριότητα, ή ακόμη ακούγοντας τους γονείς τους να συζητούν για τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις όποιες άλλες απαιτήσεις της δικής τους εργασίας (Kelloway & Harvey, 1999).

Ο Eccles (1994) πραγματοποιώντας ποσοτική επισκόπηση δέκα ετών σε σχετικές έρευνες καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γονείς αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης προσδοκιών και ταυτοτήτων φύλου των νέων, επιδρώντας στις απόψεις, τις φιλοδοξίες και τις επιλογές τους. Η επίδραση στα θέματα σταδιοδρομίας ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με άλλα θέματα.

Μια σύγχρονη, λειτουργική παρουσίαση της γνώσης που έχει προκύψει από έρευνες για το ρόλο και την επίδραση της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των ετών 1980 και 2002 φαίνεται να είναι αυτή που προτείνεται από τις Whiston και Keller (2004), οι οποίες διαχώρισαν τις οικογενειακές επιδράσεις σε δύο άξονες: (α) την επίδραση της δομής της οικογένειας (structural features) και (β) την επίδραση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο αυτής (family process features), ξεχωριστά για τις ηλικιακές περιόδους: παιδιά, έφηβοι, φοιτητές και άτομα που μόλις μπήκαν στην ενηλικίωση και ενήλικες. Οι δύο αυτοί άξονες, η δομή και οι διεργασίες, δε θεωρούνται ως ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Αλληλοκαθορίζονται και ασκούν ταυτόχρονες και πολυσύνθετες επιδράσεις στο άτομο.

Η *δομή* της οικογένειας αφορά τον αριθμό των μελών αυτής (μέγεθος οικογένειας) και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά που συνδέονται με αυτόν όπως η σειρά γέννησης, η διαφορά ηλικίας των αδελφών, το φύλο αυτών κ.ά. Κυρίως όμως αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των μελών που την απαρτίζουν όπως π.χ. το μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο των γονέων, η επαγγελματική τους δραστηριότητα, η κατάσταση των μελών της οικογένειας (π.χ. αν είναι μονογεϊκή ή όχι, αν εργάζεται η μητέρα, η εθνικότητα ή η φυλή στην οποία ανήκουν τα μέλη της, αν οι γονείς είναι μετανάστες, πόσες γενιές πριν μετανάστευσαν σε ένα κράτος, αν υπάρχει κάποιο χρόνιο πρόβλημα υγείας σε κάποιο μέλος της οικογένειας, αν οι γονείς είναι άνεργοι ή άποροι, κ.ά.).

Από την άλλη, οι *διεργασίες* αφορούν στο είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας οικογένειας. Ο τρόπος που οι διεργασίες αυτές επηρεάζουν και καθορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων από την παιδική ηλικία έως τη νεότητα και την ενηλικίωση, έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας τις δύο τελευταίες

δεκαετίες υπό το πρίσμα συγκεκριμένων θεωρήσεων (όπως η θεωρία της προσκόλλησης, η οικογενειακή θεωρία των συστημάτων, η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία). Οι παράμετροι οι οποίες στο εύρος των θεωρήσεων αυτών έχουν διερευνηθεί είναι το στυλ ανατροφής που υιοθετούν οι γονείς, η ύπαρξη ή μη σχέσεων που ευνοούν την αυτονόμηση των παιδιών (psychological separation-individuation process), το είδος του δεσμού που αναπτύσσουν οι γονείς και κυρίως η μητέρα με το παιδί (ύπαρξη ή μη ασφαλών δεσμών προσκόλλησης με τους γονείς) (parental attachment), η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που στηρίζεται σε πρότυπα όπως η σύγκρουση-εχθρότητα (conflict), η συνοχή (cohesion), η συναισθηματική εμπλοκή με τους γονείς (enmeshment), ο βαθμός γονεϊκής στήριξης καθώς και άλλα στοιχεία όπως οι φιλοδοξίες και προσδοκίες των γονέων και ενέργειες αυτών που αφορούν στην ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού σε διάφορα περιβάλλοντα (ακαδημαϊκά και κοινωνικά), τα ερεθίσματα, οι πληροφορίες και τα πρότυπα που παρέχουν και το συγγενικό (Whiston & Keller, 2004).

Η έμφαση που έχει δοθεί στις έρευνες όσον αφορά τις επιδράσεις της οικογένειας από όποιον άξονα και αν αυτές προέρχονται (διεργασίες ή δομή), αφορούν κυρίως στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων ατόμων. Έτσι, ορισμένες ασχολούνται με πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα (π.χ. εάν η εργασία της μητέρας επηρεάζει τις επαγγελματικές προτιμήσεις του νέου ατόμου), ενώ κάποιες άλλες προσπαθούν να απαντήσουν σε πιο γενικά και ευρεία ερωτήματα (όπως π.χ. με ποιο τρόπο το δίκτυο των οικογενειακών σχέσεων επιδρά στις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου και στη στάση του προς την εργασία).

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας παρά το ότι έχει καταγραφεί από νωρίς από τους εισηγητές των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (π.χ. Gottfredson, 1981· Roe, 1957· Super, 1957), ωστόσο δεν θεωρείται ότι έχει διερευνηθεί επαρκώς με εξαίρεση την τελευταία δεκαετία και ιδιαίτερα μετά το 1983 (Keller & Whiston, 2008· Whiston & Keller, 2004). Επίσης, ένας αριθμός ερευνητών αναφέρονται στο ότι διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτή της λήψης αποφάσεων είναι δυνατό να γίνουν καλύτερα κατανοητές όταν διερευνώνται ως προς τον άξονα των διεργασιών της οικογένειας, οι οποίες όπως αναφέρθηκε, αφορούν στο είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών μιας οικογένειας (Bluestein, 2001· Flum, 2001· Shcultheiss et al., 2001· Shcultheiss, 2003). Έκτοτε το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις επιδράσεις των διεργασιών της οικογένειας ενεργοποιείται παρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία ένα

μεγάλο αριθμό ερευνών. Αρκετές από αυτές τις έρευνες και τα ευρήματά τους αναφέρονται στις παραγράφους που ακολουθούν ανάλογα το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο προσδιορίζουν τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών της οικογένειας (θεωρία της προσκόλλησης, κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς, κοινωνικογνωστικής θεωρία της σταδιοδρομίας).

Ωστόσο, παρά το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που παρατηρείται την τελευταία δεκαετία και την πλειάδα των σχετικών ευρημάτων, οι ερευνητές θεωρούν ότι δεν ικανοποιείται το αίτημα του ακριβούς προσδιορισμού των επιδράσεων αυτών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή ακόμα ότι τα σχετικά ευρήματα παρουσιάζουν ασυνέπειες ως προς την ερμηνεία τους (Keller & Whiston, 2008· Koumoundourou, Tsiaousis & Kounenou, 2010). Τα αίτια για την κατάσταση αυτή είναι δυνατό να αναζητηθούν στο ότι οι διαστάσεις των διεργασιών της οικογένειας που μελετώνται αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους οι οποίοι δεν προσδιορίζονται (Hargrove, Inman & Crane, 2005), στο ότι διερευνώνται συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές των γονέων (Keller & Whiston, 2008) και κυρίως στο ότι η πλειονότητα των ερευνών μελετά τις εκάστοτε διαστάσεις των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας υπό το πρίσμα μιας μόνο συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης χωρίς να γίνεται προσπάθεια να υιοθετηθούν συνδυαστικά θεωρητικά σχήματα τα οποία να συμπεριλαμβάνουν δύο ή περισσότερες διαστάσεις των διεργασιών αυτών (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002· Hargrove, Inman & Crane, 2005· Scott & Mallinkrodt 2005· Wright & Perrone, 2008). Μερικοί ακόμη λόγοι είναι ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη των μεταβλητών αυτών ο (ενδεχομένως) διαμεσολαβητικός ρόλος ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών (Cutrona & Russell, 1990· Cutrona, 1996· Koumoundourou, Tsiaousis & Kounenou, 2010) ή ακόμα και ότι οι διαστάσεις των διεργασιών που ενίοτε διερευνώνται είναι ορισμένες φορές πολύ ευρείς ως προς τον προσδιορισμό τους (π.χ. η υποστήριξη των γονέων γενικά) (Keller & Whiston, 2008). Έτσι, καταγράφεται η ανάγκη διατύπωσης και εμπειρικού ελέγχου αφενός ενός συνθετικού θεωρητικού σχήματος όσον αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος όπως αναλυτικά παρουσιάζεται σε επόμενη παράγραφο στην παρούσα έρευνα (Wright & Perrone, 2008), και αφετέρου η ανάγκη να προσδιοριστούν συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφοράς των γονέων που είναι δυνατό να βοηθήσουν τους νέους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παρέχοντας έτσι την επιστημονική γνώση στους επαγγελματικούς συμβούλους ώστε να ενεργοποιήσουν την υποστήριξή τους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Keller & Whiston, 2008).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η επιστημονική διερεύνηση των επιδράσεων του οικογενειακού περιβάλλοντος στα

θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου και τα σχετικά ευρήματα έχουν περιορισμό ως προς το βαθμό γενίκευσης και προβλεψιμότητάς τους, καθώς οι επιδράσεις αυτές είναι δυναμικές, αλληλεπιδραστικές, πολυσύνθετες και πολύπλοκες. Οι οικογενειακές δομές και διεργασίες αλλάζουν υπό την πίεση γεγονότων, ιστορικών συγκυριών και αλλαγών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ακόμα και αν δύο οικογένειες αρχικά μπορούν να περιγράψουν με τους ίδιους όρους ως προς τη δομή τους ή ως προς τις διεργασίες τους, το τελικό αποτέλεσμα θα καθοριστεί και θα διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό τόσο από τις αλλαγές που θα προκύψουν στην ιστορία της κάθε οικογένειας όσο και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού. Τις διαπιστώσεις αυτές έχουν κάνει πλήθος ερευνητών (ενδεικτικά: Brachter, 1982· Eigen, Hartman, & Hartman, 1987· Guerra & Braungart-Rieker, 1999· Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002· Johnson, Bubotz & Nichols, 1990· Larson & Wilson, 1998· Lopez & Andrews, 1987· Zingaro, 1983, ό.α. στους Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002 και Hargrove, Inman & Crane, 2005· Gainor, 2006· Καζή, 2008· Trusty, Watts & Erdman, 1997· Young, Friesen & Dillabough,, 2001, ό.α. στους Whiston & Keller, 2004).

Τέλος, σε ότι αφορά τη διερεύνηση των επιδράσεων των διεργασιών της οικογένειας στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων ηλικίας 13-21 ετών, η μετα-ανάλυση των Whiston & Keller, (2004), αναδεικνύει συσχετίσεις παραμέτρων της οικογένειας με τα εξής θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη: την επαγγελματική ανάπτυξη και ωριμότητα (career development & maturity), τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (career exploration), τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας (vocational identity development), τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και φιλοδοξίες (occupational aspirations & expectations), τη συμπεριφορά κατά τη λήψη μιας επαγγελματικής απόφασης (career decision making) και τις πρώιμες επαγγελματικές επιλογές (preliminary occupational choice) (Whiston & Keller, 2004:523). Ο αριθμός των σχετικών ερευνητικών δεδομένων που διερευνούν τη σχέση μεταξύ διαστάσεων των διεργασιών της οικογένειας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα (ιδιαίτερα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που ενδιαφέρουν την παρούσα έρευνα) είναι σχετικά περιορισμένος, γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω έρευνας (Keller & Whiston, 2008· Whiston & Keller, 2004).

Πολύ περισσότερο, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση των επιδράσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών της οικογένειας μεταξύ μελών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας Έτσι, για τους νέους έφηβους

ηλικίας έως 15-16 ετών, οι οικογενειακές επιδράσεις σε θέματα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αξιολογούνται ως περισσότερο ισχυρές (Blustein et al., 1991· Lucas, 1997· O'Brien, 1996· O'Brien et al., 2000· Tang, Fouad & Smith, 1999· Whiston, 1996), στοιχείο που συνδέεται (και ως εκ τούτου αποδίδεται) με τα χαμηλότερα επίπεδα αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού που παρουσιάζονται σε αυτήν την αναπτυξιακή φάση έναντι των μεγαλύτερων εφήβων οι οποίοι πλησιάζουν στην είσοδό τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ακόμη και των νέων ενηλίκων (Maccoby, 1983,1984· Marcia, 1980).

4.A.1.γ. Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο

Στον ελληνικό χώρο τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά και διαμορφώνει θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. *Ωστόσο, η διερεύνηση των επιδράσεων της οικογένειας από τον άξονα των διεργασιών αυτής προέρχεται κυρίως από τη μελέτη του ρόλου των γονέων με μια διάσταση μάλλον στατική* (π.χ. οι απόψεις, προσδοκίες, φιλοδοξίες και επιθυμίες των γονέων για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, το μορφωτικό ή κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο και η σχέση του με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών, ο τρόπος που λειτουργούν οι γονείς ως πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης κ.ά.), ενώ οι σχετικές έρευνες από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε εστιάζουν στη σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων ατόμων.

Σε ότι αφορά το θέμα των επιλογών σταδιοδρομίας, τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την κυρίαρχη θέση που έχουν οι γονείς στην οργάνωση της ζωής και ιδιαίτερα της σταδιοδρομίας των παιδιών τους καθώς δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Στην πράξη, το ενδιαφέρον αυτό το εκδηλώνουν κυρίως στο σημείο της κύριας αρχικής απόφασης για την επιλογή σπουδών και αρκετές φορές με λάθος τρόπο (με κατευθυντική διάθεση, προβολή των δικών τους ανεκπλήρωτων απωθημένων επιθυμιών, λανθασμένες προσδοκίες ή φιλοδοξίες, έλλειψη γνώσης των χαρακτηριστικών ή των δυνατοτήτων των παιδιών τους, έλλειψη σεβασμού στις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους, έλλειψη ενημέρωσης ως προς τις νέες τάσεις και τη λειτουργία της αγοράς εργασίας κ.ά.) (Γαρδίκη κ.ά. 1988· Δημητρόπουλος κ.ά. 1994· Πάντα, 1988· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1991· Τζάνη, 1983· Χριστοδουλίδη, 1981). Όμοια σε έρευνες της Κασσιμάτη (1986,1991), το 95% των ερωτηθέντων γονέων στις επιθυμίες που εξεδήλωσαν για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους δεν άφηναν σε αυτά περιθώρια επιλογής. Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε και η έρευνα των Μουστάκα και Κασσιμάτη (1984). Οι γονείς οραματίζουν την ταυτότητα που θα

ήθελαν να έχουν τα παιδιά τους όταν θα γίνουν ενήλικες έχοντας ως βάση τις αντιξοότητες της δικής τους εργασίας αλλά και από τις εμπειρίες που τους παρέχει το περιβάλλον τους με τα κοινωνικά κριτήρια που το ορίζει. Υποστηρίζεται ακόμη, ότι, η οικογένεια ανάλογα τη δομή και τον ταξικό της χαρακτήρα, (συν)αποφασίζει για τη μελλοντική πορεία του ατόμου στο σχολείο στην εργασία και την υπόλοιπη ζωή του (Φλουρής, Μαντζάνας, Σπυριδάκης, 1981).

Σύγχρονες έρευνες ωστόσο αναδεικνύουν ότι γενικά υπάρχει συμφωνία μεταξύ των γονέων και των παιδιών στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δευτέρων, ενώ ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι αρκετά υψηλό ποσοστό των γονέων αφήνει την επιλογή αποκλειστικά στο παιδί. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό εντοπίζονται στο ότι οι περισσότεροι γονείς δε νιώθουν πάντα βέβαιοι ότι έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάρουν επαγγελματικές αποφάσεις, ή ακόμη θεωρούν ότι η γνώση τους για τις επαγγελματικές ευκαιρίες είναι πεπαλαιωμένη. Διάφορες τέτοιες σκέψεις και στάσεις, ακόμη και καταστάσεις όπου οι γονείς βιώνουν δυσκολίες (όπως π.χ. αν είναι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών) προκαλούν αβεβαιότητα στους γονείς για το αν πρέπει να σταθούν αμέτοχοι στις αποφάσεις των παιδιών τους ή να ασκήσουν πίεση προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς, Αργυροπούλου, 2003).

Σε ότι αφορά το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, ερευνητικά δεδομένα από πολύ παλιά δείχνουν ότι οι περισσότεροι Έλληνες γονείς φανερώνουν την προσδοκία τους να προχωρήσουν τα παιδιά τους σε σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου, αναζητώντας επαγγέλματα με κοινωνική καταξίωση και κύρος (Κασσωτάκης, 1979· Πάντα, 1988· Παπάς & Ψαχαρόπουλος, 1989). Είναι μάλιστα πολλαπλή η διαπίστωση ότι η ελληνική οικογένεια ταυτίζει την κοινωνική της άνοδο και επιτυχία με την επαγγελματική καταξίωση των παιδιών της (Βάμβουκας, 1982· Πάντα, 1988· Τζάνη, 1983· Φραγκουδάκη, 1985· Χριστομάνος, 1982). Η πεποίθηση για την αξία της μόρφωσης είναι βαθιά ριζωμένη στον τόπο μας και συνδέεται με ουσιαστικές ψυχολογικές ανάγκες των μελών της οικογένειας (Κατάκη, 1984· Φίλιας, 1980).

Αρκετές ακόμη έρευνες σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ των άλλων ευρημάτων τους διαπιστώνουν την επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους (Γκαρή, 1992· Γεδεών, 1980· Φακιολάς, 1997). Ιδιαίτερο ρόλο φαίνεται επίσης να διαδραματίζει η οικογένεια και ειδικά το κοινωνικό-μορφωτικό και οικονομικό πλαίσιο αυτής (βλ. περισσότερα σε επόμενη παράγραφο), ως παράγοντας και πηγή πληροφόρησης για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό. Σχετική έρευνα των Κουλούρη, Φιλιάς & Λαγός

(2007), για παράδειγμα, αναδεικνύει την έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό ως ορθή και πλήρης ακαδημαϊκή καθοδήγηση, η οποία βαραίνει ιδιαίτερα τις οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου. Σημαντική επίσης φαίνεται να είναι η επίδραση που ασκεί το επάγγελμα του πατέρα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και οι προσδοκίες της μητέρας (Νασιάκου, 1980). Οι γονείς, τα αδέρφια και τα λοιπά πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελούν την κύρια πηγή άντλησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών. Τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος αποτελούν για τους Έλληνες μαθητές σημεία αναφοράς στα οποία απευθύνονται και ζητούν συμβουλές για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία και ειδικά για την επιλογή σπουδών και επαγγελματικής δραστηριότητας (Βυτόγιαννη, 2006· Κασσωτάκης, 1992,2000β· Κασσωτάκης, Κοσμίδου & Μαρμαρινός, 1995).

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια τάση διερεύνησης των επιδράσεων της οικογένειας (ιδιαίτερα δε από τον άξονα των διεργασιών αυτής) στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων (στην πρώιμη και ύστερη εφηβεία) η οποία ακολουθεί σε παράλληλα βήματα τη διεθνή βιβλιογραφία.

Έτσι, η επίδραση της οικογένειας στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων από μαθητές μέσου όρου ηλικίας 16 ετών, των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων μελετήθηκε σε άλλη έρευνα της Βουτυρά (2007). Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η συνάφεια μεταξύ τεσσάρων βασικών μεταβλητών: της οικογενειακής συνοχής, της προσαρμοστικότητας της οικογένειας, της βεβαιότητας και της αναποφασιστικότητας στην επαγγελματική επιλογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές της οικογενειακής συνοχής και της προσαρμοστικότητας συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την εξαρτημένη μεταβλητή της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας των νέων.

Η έρευνα των Κουμουνδουρου, Tsaousis & Κουνηνου (2010), προσπάθησε προσδιορίσει σε εφήβους μαθητές μέσης εκπαίδευσης μέσου όρου ηλικίας 15 ετών το μηχανισμό με τον οποίο επενεργούν οικογενειακές παράμετροι και προσωπικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σε μαθητές-μαθήτριες μέσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελέτησαν το ρόλο οικογενειακών επιδράσεων (τον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας και το στυλ γονεϊκής ανατροφής) στις δυσκολίες των εφήβων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το διαμεσολαβητικό ρόλο των προσωπικών χαρακτηριστικών (κεντρικοί μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης) και την ύπαρξη διαφορών φύλου στις εν λόγω διαδικασίες. Τα αποτελέσματά τους μεταξύ άλλων έδειξαν ότι από τις επιδράσεις των διεργασιών της οικογένειας, ο βαθμός οικογενειακής συνοχής σχετίζεται με τις δυσκολίες στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων αλλά μόνο για αγόρια, ενώ η προσαρμοστικότητα της οικογένειας δεν παρουσιάζει κάποιο βαθμό συνάφειας. Από τα συλ γονεϊκής ανατροφής το αυταρχικό (authoritarian) φάνηκε να παρουσιάζει αρνητική συνάφεια με την εξαρτημένη μεταβλητή και το επιτρεπτικό (permissive) θετική. Σε ότι αφορά το διαμεσολαβητικό ρόλο των κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης, η εν λόγω σχέση καταδείχθηκε μόνο για κορίτσια, στα οποία οι κεντρικοί μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης διαμεσολαβούν πλήρως την αρνητική σχέση μεταξύ του αυταρχικού συλ και των δυσκολιών στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, η έρευνα της Κουνενού (υπό δημοσίευση) στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές της οικογένειας (συνοχή & προσαρμοστικότητα), το γονεϊκό τρόπο διαπαιδαγώγησης και την ικανότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών μέσης τεχνολογικής εκπαίδευσης μέσου όρου ηλικίας 17 ετών, έδειξε ότι ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης συσχετίστηκε θετικά τόσο με τους περιορισμούς από την οικογένεια όσο και με το συνολικό σκορ δυσκολιών στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Ο δημοκρατικός τρόπος διαπαιδαγώγησης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τους περιορισμούς στη λήψη απόφασης και θετική με την έλλειψη σαφήνειας των επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Ο επιτρεπτικός τρόπος διαπαιδαγώγησης παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με τους περιορισμούς στη λήψη απόφασης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν και διαφορές φύλου ως προς την ικανότητα λήψης απόφασης. Τα αγόρια του δείγματος φάνηκε να είναι λιγότερο ώριμα από τα κορίτσια του δείγματος σε ότι αφορά τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, αφού παρουσίασαν μεγαλύτερα επίπεδα δυσκολιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και είχαν λιγότερο ξεκάθαρα επαγγελματικά ενδιαφέροντα από τα κορίτσια.

4.A.1.δ. Συμπεράσματα

Η ιστορική, λειτουργική και θεματική επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τις επιδράσεις της οικογένειας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και οι θέσεις των εισηγητών της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο του συγκεκριμένου περιβαλλοντικού παράγοντα όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, μας οδηγούν στην πρώτη, γενική διαπίστωση σχετικά με την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου του συντελεστή αυτού, τόσο ως περιβαλλοντικού παράγοντα όσο και ως υποστηρικτικού μηχανισμού σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό.

Η αναφορά των εισηγητών της εν λόγω θεωρίας στη σημαντικότητα και την ανάγκη περαιτέρω έρευνας των επιδράσεων της οικογένειας γίνεται, -σύμφωνα με όσα

αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο-, στην αρχική παρουσίαση των θέσεών τους για τις επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων οι οποίοι συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (Lent, Brown & Hackett, 1994), στην παρουσίαση των θέσεών τους για τους περιορισμούς και τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς όπου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο του βαθμού γονεϊκής στήριξης (Lent, Brown & Hackett, 2000) και στη σχηματοποίηση των τριών ομόκεντρων κύκλων που υιοθετούν προκειμένου να παρουσιάσουν τις επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Σχήμα 2, Lent, Brown & Hackett, 2000).

Ακόμη, η επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, μας οδηγεί σε μερικές ακόμη διαπιστώσεις σε ότι αφορά τη σημασία και την αναγκαιότητα διερεύνησης του ρόλου του εν λόγω παράγοντα για τις επιδράσεις αυτού στις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσης ερευνητικής εργασίας (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό):

- Στη σημασία της διερεύνησης των επιδράσεων της οικογένειας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο όπου ο ρόλος της οικογένειας είναι πρωταρχικός στη ζωή των εφήβων.
- Στη βαρύτητα των επιδράσεων της οικογένειας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ειδικότερα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σύμφωνα με την ελληνική αλλά και την ξενόγλωσση επιστημονική βιβλιογραφία και ως εκ τούτου στην ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου των επιδράσεων αυτών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.
- Στην ανάγκη περαιτέρω έρευνας των επιδράσεων της οικογένειας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ιδιαίτερα στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων μέσου όρου ηλικίας 16 ετών.
- Στην ανάγκη εμπειρικού ελέγχου των επιδράσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συγκεκριμένα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις σχετικές με αυτήν αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη βάση ενός συνδυαστικού θεωρητικού σχήματος (θεωρία της προσκόλλησης και κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία).
- Στο ότι η μελέτη των επιδράσεων της οικογένειας είναι σκόπιμο και θεμιτό να περιλαμβάνει παραμέτρους και από τους δύο άξονες επιδράσεων αυτής

όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί στη σχετική βιβλιογραφία και αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, από τον άξονα των διεργασιών, θα διερευνηθούν παράμετροι που αναφέρονται τόσο στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας όπως το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του (ύπαρξη ή μη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης) όσο και σε συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές των γονέων (ενέργειες και πρακτικές) αναφορικά με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Από τον άξονα της δομής της οικογένειας θα διερευνηθεί το μέγεθος της οικογένειας και η σειρά γέννησης του παιδιού.

- Στη διαπίστωση ότι τα σχετικά ευρήματα από τη διερεύνηση των επιδράσεων της οικογένειας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης άρα και σε θέματα σχετικά με τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων όπως οι σχετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχουν περιορισμένη περιγραφική ή προβλεπτική αξία καθώς οι επιδράσεις της οικογένειας προσδιορίζονται τόσο από την εκάστοτε συνολική δυναμική της, όσο και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού.

4.A.1.ε. Θεωρήσεις και ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με θέματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη

4.A.1.ε.ι) Θεωρία της προσκόλλησης

Η θεωρία της προσκόλλησης (attachment theory) (Bowlby, 1969,1973,1980,1982,1988) αναφέρεται στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε ή και διατηρεί το παιδί (από τη βρεφική ή την παιδική ηλικία και συνεχίζει να υφίσταται μέχρι τη νεότητα και την ενηλικίωση) με πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος που το φρόντιζαν, δηλαδή στη διαμόρφωση ενός πρωταρχικού «ασφαλούς ή μη δεσμού» με τα πρόσωπα αυτά (αίσθημα ασφάλειας και υποστήριξης ή ανησυχία και απόρριψη).

Το σκεπτικό των ερευνών που βασίζονται στη θεωρία της προσκόλλησης είναι ότι η διαμόρφωση αυτού του πρωταρχικού ασφαλούς δεσμού εκτός από το ότι επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Coopersmith, 1967· Rosenberg, 1965), καθορίζει την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει με τους άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον του (Ainsworth, 1989· Ainsworth et al., 1978· Bowlby, 1973). Τα παιδιά διαμορφώνουν ένα πρότυπο σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους γονείς που στηρίζεται στο ότι ο γονείς είναι είτε θετικοί / διαθέσιμοι είτε αρνητικοί / μη διαθέσιμοι,

στοιχείο που στη συνέχεια γίνεται η λυδία λίθος για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους άλλους ανθρώπους. Το είδος του δεσμού που στηρίζεται στην ασφάλεια και την υποστήριξη αναφέρεται στη δυνατότητα διαμόρφωσης στενών διαπροσωπικών σχέσεων ενώ το είδος του δεσμού που στηρίζεται στην ανησυχία και την απόρριψη αναφέρεται στην ύπαρξη φόβου για τη διαπροσωπική επικοινωνία (Brennan, Clark, & Shaver, 1998· Lopez, 1993).

Το πλεονέκτημα της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης αντανακλά τη γενικότερη υψηλή προσαρμοστικότητα του ατόμου, την αποτελεσματικότητα, τη δυνατότητα για αυτονομία και την ασφάλεια που νοιώθει στη διαχείριση των διαπροσωπικών του σχέσεων καθώς και διαφόρων θεμάτων της καθημερινότητας, συγκροτώντας αυτό που οι ερευνητές αποδίδουν με τον όρο “healthy and effective self”, ή “healthy personality” (Lopez & Brennan, 2000:284).

Αυτό συμβαίνει γιατί καθώς το παιδί μεγαλώνει και ενώ διατηρεί την ποιότητα του δεσμού αυτού, η αίσθησή του ότι διαθέτει ένα σημείο αναφοράς, μια «βάση» από την οποία μπορεί να απομακρύνεται με ασφάλεια, του επιτρέπει να αναπτύσσει δεξιότητες προσαρμογής και τύπους συμπεριφοράς ώστε να εξερευνά το περιβάλλον και να επιστρέφει στη βάση του χωρίς να νιώθει ότι κινδυνεύει (Bowlby, 1988· Ainsworth & Bell, 1974). Έτσι, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς επιτρέπει στο αναπτυσσόμενο άτομο μια συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά (Ainsworth, 1989· Bowlby, 1973). Επίσης, θεωρείται ότι προσδιορίζει το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του (Bartholomew & Horowitz, 1991· Bowlby, 1969/1973/1982) σε διάφορους τομείς της ανάπτυξής του (Kenny & Rice, 1995), άρα και στα θέματα που αφορούν την επαγγελματική του ανάπτυξη (Blustein, Prezioso, & Shultheiss, 1995· Hazan & Shaver, 1990) ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτό βρίσκεται σε μεταβατικές περιόδους όπως αυτήν της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, της αναζήτησης εργασίας κ.ά. (Ainsworth, 1989· Bowlby, 1982· Lopez, 1993 ό.α. στο Ryan, Solberg, & Brown, 1996).

Έτσι πολλές έρευνες ασχολήθηκαν και κατέδειξαν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του είδους του δεσμού που ανέπτυξε ή και διατηρεί το άτομο με τα πρόσωπα που αποτελούν το οικογενειακό του περιβάλλον και της μετέπειτα ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος²⁸ άρα και στη συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Οι ερευνητές δηλαδή αρχικά διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ του είδους του δεσμού που διατηρεί το άτομο με την οικογένειά του και της ύπαρξης διαδικασιών αυτονόμησης στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας, με συγκεκριμένα

²⁸ Όπως για παράδειγμα η ανάληψη ρίσκου και η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση διαφόρων καθημερινών αναπτυξιακών διαδικασιών (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989· Blustein, Prezioso & Shultheiss, 1995).

ωστόσο συμπεράσματα (Kroger, 1985· Kroger & Haslett, 1988· Lucas, 1997· Quintana & Lapsley, 1987· Schultheiss & Blustein, 1994). Η Rice (1990) σε μετα-ανάλυση που πραγματοποίησε με επεξεργασία των αποτελεσμάτων πολλών επιμέρους ερευνών, κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου ατόμου.

Στη συνέχεια, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν διερεύνησαν την σχέση μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και της συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (*career exploration*), καθώς μια από τις απαιτούμενες μορφές συμπεριφοράς για τη συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας θεωρείται ότι είναι η προσωπική (ατομική) και η επαγγελματική διερεύνηση. Η σχετική έρευνα ενεργοποιήθηκε στη βάση της υπόθεσης ότι καθώς ο ασφαλής δεσμός προσκόλλησης με τους γονείς επιτρέπει στο αναπτυσσόμενο άτομο μια συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά το ίδιο θα συμβαίνει και με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης.

Έτσι, οι Ketterson & Blustein (1997), κατέδειξαν ότι τη θετική συνάφεια μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και της συμπεριφοράς αυτό-διερεύνησης και επαγγελματικής διερεύνησης. Όμοια και στην έρευνα των Felsman & Blustein (1999), σε εφήβους πριν την ενηλικίωση (17-22 ετών), η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς (ιδιαίτερα δε με τη μητέρα) φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και με τη δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή, αλλά λιγότερο από την ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους φίλους.

Μια ακόμη παράμετρος που έχει διερευνηθεί για τη σχέση και τις επιδράσεις της με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης παράλληλα με την ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς, αφορά την ποιότητα των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και είναι το *γονεϊκό στυλ ανατροφής (parenting style)* (αυταρχικό, αυθεντικό, επιτρεπτικό και αδιάφορο-παραμέλησης)²⁹.

²⁹ Τα μοντέλα αυτά προκύπτουν από την αλληλεπίδραση δύο ανεξάρτητων διαστάσεων: α) έλεγχος-απουσία ελέγχου που ασκεί ο γονέας και β) συναισθηματική ζεστασιά ή εχθρότητα (δηλαδή ανταπόκριση και τρυφερότητα τους γονείς). Από την αξιολόγηση των παιδιών για τους γονείς τους ως προς τις δύο αυτές διαστάσεις προκύπτουν τέσσερα γονεϊκά στυλ ανατροφής (Blaumgind, 1989· ό.α. στο Cole & Cole, 2002): 1) το αυταρχικό (*authoritarian*), το οποίο είναι ελεγκτικό και συναισθηματικά εχθρικό. Οι γονείς περιορίζουν την αυτονομία του παιδιού και καθορίζουν το πλαίσιο δραστηριοτήτων του, 2) το αυθεντικό (*authoritative*), το οποίο είναι ελεγκτικό και συναισθηματικά ζεστό. Οι γονείς θέτουν κανόνες και περιορισμούς στο παιδί αλλά ταυτόχρονα ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές του ανάγκες, το ωθούν προς την αυτονομία και η αυτονομία γίνεται σταδιακά, 3) το επιτρεπτικό (*permissive*), το οποίο είναι ελαστικό στον έλεγχο και συναισθηματικά ζεστό. Οι γονείς δεν ασκούν έλεγχο,

Το γονεϊκό στυλ ανατροφής λειτουργεί συμπληρωματικά με το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το παιδί και θεωρείται ότι επηρεάζει το κλίμα της οικογένειας. Με τον τρόπο αυτό καθορίζει ένα πλήθος παραγόντων οι οποίοι με τη σειρά τους προσδιορίζουν την κατάσταση στην οποία αναπτύσσεται το παιδί³⁰ άρα και την κατάσταση στην οποία θα βρεθεί όταν θα κληθεί να πάρει αποφάσεις για την επαγγελματική του σταδιοδρομία (Gonzalez et al., 2001). Η σχέση του με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης έχει καταδειχθεί με σχετικά ερευνητικά δεδομένα.

Έτσι, το αυθεντικό στυλ ανατροφής βρέθηκε σε γερμανούς μαθητές μέσης εκπαίδευσης (επιπέδου γυμνασίου) να σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά σε σχέση με τις άλλες δύο παραμέτρους που εξετάστηκαν (την τάση των γονέων να είναι δεκτικοί στη συζήτηση διαφόρων θεμάτων που τους έθεταν τα παιδιά τους και την ύπαρξη εξατομικευμένης σχέσης αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού) με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (Kracke, 1997). Όμοια και σε Γάλλους μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης, όσο υψηλότερα τα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς τόσο περισσότερο οι έφηβοι φάνηκε να υιοθετούν συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης. Επίσης, η εν λόγω σχέση βρέθηκε να διαφοροποιείται με βάση το φύλο: η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης καταδείχθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική για τη σχέση που παρουσιάζει με την εξαρτημένη μεταβλητή για τα κορίτσια αλλά όχι για τα αγόρια. Σε ότι αφορά το στυλ γονεϊκής ανατροφής, όταν αυτό είναι αδιάφορο-παραμέλησης, οι έφηβοι απευθύνονται λιγότερο στα μέλη της οικογένειάς τους αναζητώντας εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες και περισσότερο σε επαγγελματίες συμβούλους (Vignoli et al., 2005).

Σύμφωνα με μετα-ανάλυση που πραγματοποίησαν οι Wright & Perrone (2008) μεταξύ των ετών 1989 και 2005, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς έχει βρεθεί ότι σχετίζεται και επηρεάζει όχι μόνο τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης αλλά και τη *δέσμευση* (career commitment) και τη *συνέπεια* (congruence) σε ότι αφορά μια επαγγελματική επιλογή, την επαγγελματική *ωριμότητα* (career maturity), την *επαγγελματική αναποφασιστικότητα* (career

αφήνουν μεγάλη αυτονομία και επιτρέπουν στο παιδί να παίρνει αποφάσεις από πολύ νωρίς και 4) το αδιάφορο-παραμέλησης (neglectful), το οποίο είναι ελαστικό στον έλεγχο και συναισθηματικά εχθρικό. Οι γονείς δίνουν μεγάλη αυτονομία στο παιδί χωρίς έλεγχο και στην οικογένεια επικρατεί εχθρικό κλίμα.

³⁰ Για παράδειγμα, έχει φανεί ότι το γονεϊκό στυλ ανατροφής σχετίζεται με τη σχολική επίδοση (το αυθεντικό στυλ σχετίζεται με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση), επηρεάζει την εικόνα του παιδιού, διάσταση που επηρεάζει τη σχολική, τη γενικότερη πορεία και την προσαρμογή του παιδιού, καθώς και ότι επηρεάζει το είδος των κινήτρων που θα αναπτυχθούν στο παιδί (π.χ. το αυθεντικό στυλ έχει φανεί ότι οδηγεί στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων) (Καζή, 2008).

indecision), τις φιλοδοξίες (aspirations) και το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας (planning). Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και η δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή σχετίζονται αν και μέτρια με την ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και την ψυχολογική αυτονόμηση (psychological separation) από τους γονείς (Scott & Church, 2001). Η Kenny (1990,2003) διαπίστωσε ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη ωριμότητας στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Επίσης, οι Tokar et al., (2003) βρήκαν ότι μεγαλύτερη ψυχολογική αυτονόμηση και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αναποφασιστικότητας καθώς επίσης και ότι η ψυχολογική αυτονόμηση και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς σε φοιτητές εξηγούσαν 9% της ανάλυσης διακύμανσης της ανάγκης για επαγγελματική πληροφόρηση και αυτό-διερεύνηση. Σε ορισμένες έρευνες επίσης καταδείχθηκε ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς επηρεάζει τον τρόπο που λειτουργούν και άλλες μεταβλητές που αφορούν τις σχέσεις με αυτούς. Έτσι, οι Santos & Coimbra, (2000), απομόνωσαν και μελέτησαν διαστάσεις ψυχολογικής αυτονόμησης από τους γονείς νέων μεταξύ 16 και 22 ετών σε σχέση με τη γενική και επαγγελματική τους αναποφασιστικότητα, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις του Blustein και των συνεργατών του (1991) ότι οι συσχετίσεις των δύο παραμέτρων δεν μπορούν να υποστηριχθούν με βεβαιότητα αν δεν υπάρχει και η επίδραση του ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς. Όμοια και στην έρευνα των Lee & Hughey (2001) σε φοιτητές-τριες, ενώ καταδείχθηκε η θετική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και της επαγγελματικής ωριμότητας (του σχεδιασμού σταδιοδρομίας και της συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης), η σχέση μεταξύ της ψυχολογικής αυτονόμησης από τους γονείς με την εν λόγω μεταβλητή δεν επιβεβαιώθηκε χωρίς την ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης. Αντίστοιχα, στην έρευνα της O'Brien και των συνεργατών της (2000), η ύπαρξη ψυχολογικής αυτονόμησης δεν φάνηκε να σχετίζεται με τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες νεαρών φοιτητριών) παρά μόνο όταν εξετάστηκε μαζί με το είδος του δεσμού που διατηρούσαν τα άτομα του δείγματος.

Σύμφωνα επίσης με την ίδια μετα-ανάλυση (Wright & Perrone, 2008), η έννοια που αναφέρεται στη σταδιοδρομία και έχει διερευνηθεί περισσότερο για την ύπαρξη συσχέτισης με το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το νέο άτομο με τους γονείς του είναι η αυτοαποτελεσματικότητα για τη σταδιοδρομία και συγκεκριμένα η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών

αποφάσεων (CDMSE). Αυτό συμβαίνει γιατί όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης παρουσιάζει θεματική και εννοιολογική συνάφεια με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Έτσι, η πλειονότητα των ερευνών που διενεργήθηκαν διερευνώντας τη σχέση των εν λόγω μεταβλητών, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Μόνο μια έρευνα δεν κατέδειξε την μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και του συγκεκριμένου τύπου αυτοαποτελεσματικότητας (Blustein et al., 1991).

Ακόμη, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς φάνηκε να ερμηνεύει 12% της ανάλυσης διακύμανσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (career search efficacy), ενώ καταγράφηκαν και διαφορές φύλου. Έτσι, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης παράλληλα με την ύπαρξη διαστάσεων δυσλειτουργίας στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας ερμήνευσαν μεγαλύτερο ποσοστό της ανάλυσης διακύμανσης για τις φοιτήτριες (17%) από ότι για τους φοιτητές (9%), εύρημα που καταδεικνύει ότι οι αλληλεπιδράσεις των δύο μεταβλητών της οικογένειας και αυτών στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών είναι περισσότερο πολύπλοκες από ότι για τους άνδρες (Ryan, Solberg & Brown, 1996).

Η O'Brien (1992), διαπίστωσε ότι ο συνδυασμός ύπαρξης ψυχολογικής αυτονόμησης και ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς επιδρούν και καθορίζουν τις επαγγελματικές επιλογές και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων κοριτσιών. Αργότερα η ίδια ερευνήτρια με συνεργάτη της (O'Brien & Fassinger, 1993), διερεύνησαν σε μαθήτριες Λυκείου αν παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθηματικά, η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και το είδος του δεσμού που διατηρούν με τη μητέρα τους μπορούν να προβλέψουν την στάση τους προς την εργασία (career orientation) καθώς και τις επαγγελματικές τους επιλογές (παραδοσιακά γυναικείες και μη επαγγελματικές επιλογές). Τα αποτελέσματα της έρευνας τους μεταξύ άλλων έδειξαν ότι όσα κορίτσια διατηρούσαν ασφαλή δεσμό προσκόλλησης με τη μητέρα θεωρούσαν σημαντική την εργασία και τη σταδιοδρομία τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης ότι τις συγκεκριμένες μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης των κοριτσιών μπορούν να προβλέψουν παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθηματικά και στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και το μοντέλο

αυτό των σχέσεων γίνεται πιο ισχυρό όταν συμπεριλαμβάνεται σε αυτό το είδος του δεσμού με τη μητέρα.

Η ίδια ερευνήτρια (O'Brien, 1996) διερεύνησε τη συμβολή της ψυχολογικής αυτονομίας και του είδους του δεσμού που διατηρούν μαθήτριες μέσης εκπαίδευσης σε μεταβλητές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης: τη στάση τους για την εργασία (career orientation), τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (career self-efficacy beliefs) (μια διαφοροποίηση της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων) και της συνέπειας στην επαγγελματική επιλογή. Τα αποτελέσματα της ανάλυσής της μεταξύ άλλων έδειξαν ότι οι μαθήτριες που είχαν μέτριο βαθμό ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τη μητέρα και «στηρίζονταν» σε αυτές στη διαχείριση προσωπικών θεμάτων, είχαν τις ίδιες απόψεις και στάσεις με τους γονείς τους, πολύ υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλά επίπεδα στη στάση τους ως προς την εργασία και ρεαλισμού για την επαγγελματική τους επιλογή. Πενταετής διαχρονική έρευνα της ίδιας ερευνήτριας με άλλους συνεργάτες της (O'Brien et al., 2000) σε νεαρές κοπέλες πριν την ενηλικίωση έδειξε μεταξύ άλλων, ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τον πατέρα είχε άμεση θετική επίδραση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (οδηγούσε στη διαμόρφωση υψηλών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας) και αυτές στις επαγγελματικές φιλοδοξίες, κάτι που δεν καταδείχθηκε για την ύπαρξη αυτονομίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς (ιδιαίτερα με τη μητέρα) και ψυχολογικής αυτονομίας έχει καταδειχθεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τα επιτεύγματα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία ακόμη και στην ενήλικη ζωή, σε καταξιωμένες επαγγελματίες γυναίκες ανεξαρτήτου εθνικότητας (Richie et al., 1997).

Επίσης η Lucas (1997), μελέτησε την ύπαρξη διαφορών φύλου στην ψυχολογική αυτονομία από τους γονείς, τη συγκρότηση ταυτότητας και θεμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων: τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή, τη συμπεριφορά αυτό-διερεύνησης και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία. Για τα αγόρια, η ύπαρξη ψυχολογικής αυτονομίας από τους γονείς λειτουργεί ως παράγοντας που προβλέπει τη συγκρότηση ταυτότητας. Επίσης, η ύπαρξη ψυχολογικής αυτονομίας καταδείχθηκε να σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ευρήματα που δεν επιβεβαιώθηκαν για τα κορίτσια.

Τέλος, σε μια σύγχρονη έρευνα, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του είδους του δεσμού που διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του, του γονεϊκού στυλ

ανατροφής και της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, ειδικότερα του φόβου της δέσμευσης), έδειξε μεταξύ άλλων ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς (ιδιαίτερα με τη μητέρα) και τους φίλους σχετίζεται θετικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, χωρίς να καταγραφούν διαφορές φύλου, ενώ αρνητικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Ο φοβισμένος και ο απορριπτικός τύπος γονεϊκής ανατροφής βρέθηκε να σχετίζονται αρνητικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Wolfe & Betz, 2004).

Αρνητικές επιδράσεις σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης καταγράφονται στις περιπτώσεις απουσίας ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και γενικά υποστηρικτικών δεσμών με τους ανθρώπους του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σε αυτήν την περίπτωση παρουσιάζονται προβλήματα και δυσκολίες στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα προβλήματα αυτά στο πλαίσιο ερευνητικών διαπιστώσεων καταγράφονται ως αναποτελεσματικότητα στην ολοκλήρωση εργασιακών ενασχολήσεων (Quick et al., 1992), επαγγελματική αναποφασιστικότητα κατά τη διάρκεια των σπουδών η οποία σχετίζεται και με υψηλό άγχος, ανυπαρξία συγκροτημένης ταυτότητας και αίσθημα εξωτερικού ελέγχου (Blustein & Philips, 1988· Hartman & Fuqua, 1983, ό.α Quick et al., 1992), άγχος και υπερβολική εξάρτηση από τους γονείς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Orndorff & Herr, 1996), υιοθέτηση συμπεριφοράς απομόνωσης ή υπερβολικής εξάρτησης από τους άλλους (Quick et al., 1992), καθώς και χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, αστάθεια, υπερβολική εξάρτηση από τους άλλους και αναποφασιστικότητα σε ότι αφορά τη σταδιοδρομία με εναλλαγές στα πρότυπα σταδιοδρομίας ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Giannakos, 1999·2001).

Σε ότι αφορά *διαφορές φύλου* στη σχέση μεταξύ του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του ή άλλων συναφών εννοιών που λειτουργούν συμπληρωματικά με αυτόν και αναφέρονται στο κλίμα των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και μεταβλητών της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η μετα-ανάλυση των Wright & Perrone (2008) υποδεικνύει δύο τύπους διαφοροποίησης σύμφωνα με: α) το φύλο του ατόμου στη διερεύνηση της εν λόγω σχέσης και β) το φύλο του γονέα με τον οποίο το άτομο διατηρεί ή όχι ασφαλή δεσμό προσκόλλησης.

Σε ότι αφορά τον πρώτο τύπο, ο Lopez (1989) κατέγραψε ότι για τους άνδρες, η ψυχολογική αυτονόμηση ιδιαίτερα από τη μητέρα σχετίζεται θετικά με τη συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας ενώ για τις γυναίκες από τον πατέρα. Ωστόσο και για τα δύο φύλα η ψυχολογική αυτονόμηση από τη μητέρα συνέβαλε περισσότερο στην ανάλυση διακύμανσης των επιπέδων συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας. Επίσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Lucas (1997), διαπίστωσε ότι για τα αγόρια εφήβους η ψυχολογική αυτονόμηση σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία αλλά όχι για τα κορίτσια. Ακόμη, ο Blustein και οι συνεργάτες του (1991), κατέγραψαν ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης και με τους δύο γονείς επηρεάζει τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης για τα κορίτσια ενώ για τα αγόρια η ύπαρξη προσκόλλησης με τον πατέρα. Παρόμοια, στις φοιτήτριες η ύπαρξη συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς τους στις σχετικές με τη σταδιοδρομία αποφάσεις τους τις οδηγεί σε μεγαλύτερη βεβαιότητα στις επιλογές αυτές (Li & Kerpleman, 2007). Τέλος, ο Vignoli και οι συνεργάτες του (2005) καταγράφουν ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης καταδεικνύεται σημαντική στη σχέση με τις ερευνώμενες μεταβλητές επαγγελματικής ανάπτυξης για τα κορίτσια αλλά όχι για τα αγόρια. Σε ότι αφορά την επίδραση του φύλου του γονέα στη σχέση μεταξύ του είδους του δεσμού που διατηρεί το άτομο και μεταβλητών της επαγγελματικής ανάπτυξης, αρκετές έρευνες καταγράφουν ότι αυτό αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εν λόγω σχέση. Έτσι, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τη μητέρα φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Felsman & Blustein, 1999· Ketterson & Blustein, 1997· Rainey & Borders, 1997).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στο εννοιολογικό πλαίσιο που προσδιορίζει η θεωρία της προσκόλλησης, διαστάσεις της λειτουργίας της οικογένειας, ιδιαίτερα το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του αλλά και άλλες όπως η ύπαρξη ψυχολογικής αυτονόμησης και το στυλ γονεϊκής ανατροφής, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως η συγκρότηση επαγγελματικής ταυτότητας, η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας και στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ιδιαίτερα δε για τους εφήβους, τα ερευνητικά ευρήματα παρέχουν υποστήριξη στον ισχυρισμό ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς μπορεί να είναι κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας σε θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης αυτών όπως στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δεδομένου ότι όχι

μόνο καταγράφεται θετική συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά ο ασφαλής δεσμός προσκόλλησης είναι δυνατό να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης αυτών.

4.A.1.ε.ii. Η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε σε προηγούμενη παράγραφο, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας περιλαμβάνει μια εμπειρικά παραγόμενη θεωρία της αιτιολογίας της μέσα από τις πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου και όπως αυτές προσδιορίζονται από κοινωνικές μεταβλητές (π.χ. το φύλο, η εθνικότητα, το οικογενειακό, το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο κ.ά.).

Το οικογενειακό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αντιλήψεων εμπιστοσύνης στο παιδί σχετικά με τις δυνατότητές του, άρα και στη διαμόρφωση σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Η διαμόρφωση υποκειμενικής κρίσης σε ότι αφορά τη δυνατότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό καθορίζεται από την ποιότητα των σχέσεων φροντίδας και αγωγής που παρέχουν οι γονείς. Παιδιά που αισθάνονται ασφαλή, βιώνουν σχέσεις υποστήριξης, διατηρούν ασφαλή δεσμό προσκόλλησης με τους γονείς τους και έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργούν στο οικογενειακό πλαίσιο, οδηγούνται στο να υιοθετούν τον ίδιο τύπο αυτόνομης συμπεριφοράς και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Bandura, 1997).

Οι βάσεις δηλαδή της υποκειμενικής εκτίμησης της δυνατότητας του ατόμου για την οργάνωση και εκτέλεση μιας σειράς ενεργειών που αναφέρονται στην αυτορύθμιση της συμπεριφοράς του, θεωρείται ότι βρίσκονται στην υποστήριξη και την ενθάρρυνση των προσώπων που ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού προκειμένου αυτό να έχει τη δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και την ελευθερία για εμπλοκή σε διερευνητικές δραστηριότητες³¹. Με τον τρόπο αυτό αρχίζει να αντιλαμβάνεται με ποιο τρόπο οι προσωπικές του ενέργειες (συμπεριφορά) καθορίζουν, τις περισσότερες φορές, την έκβασή τους (αποτελέσματα -επίδοση) (Bandura, 1997).

Η υιοθέτηση τύπων συμπεριφοράς που ευνοούν την αυτενέργεια και οδηγούν στην ανάπτυξη υψηλότερων επιπέδων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας,

³¹ Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της εν λόγω θεωρίας, την πολύτιμη για το παιδί σχέση αλληλεπίδρασης με του γονείς του θεωρείται ότι διαμεσολαβούν οι υποκειμενικές εκτιμήσεις των ίδιων των γονέων σχετικά με τον γονεϊκό τους ρόλο (parental efficacy), οι οποίες καθορίζουν τη συνολική δυνατότητα για αποτελεσματική χρήση των ικανοτήτων τους και την εμπλοκή τους σε ενέργειες που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού από την παιδική έως και την εφηβική ηλικία (Scheewind, 1995).

μεταφέρονται και σε θέματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι, οι νέοι οι οποίοι έχουν δεχθεί την απαιτούμενη υποστήριξη από τους γονείς τους είναι δυνατό να αναπτύξουν αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά την ικανότητά τους να οργανώσουν και να ολοκληρώσουν ενέργειες που αναφέρονται στο σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση των σχεδίων τους σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Bandura, 1997).

Στη βάση αυτών των θέσεων, ο Bandura προσπαθώντας σε νεότερες θέσεις του να αποσαφηνίσει τον τρόπο που οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν στην ανθρώπινη συμπεριφορά, εισηγείται ότι οι παράμετροι του περιβάλλοντος του ατόμου που λειτουργούν είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα ως προς τις επιδράσεις που ασκούν (π.χ. τα οικονομικά δεδομένα, η κοινωνική κατάσταση του ατόμου, η δομή και οι διεργασίες της οικογένειας, κ.ά.) «επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την τάση για αυτοκαθορισμό διαμέσου του καθορισμού της αυτοαποτελεσματικότητάς του» (Bandura, 2000:77).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και ειδικότερα οι θέσεις της για τη σχέση μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και των υποκειμενικών εκτιμήσεων για αυτοκαθορισμό (ειδικότερα της έδρασης του ελέγχου), έχουν μελετηθεί στο πλαίσιο πολλών ερευνών, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση της σημασίας της παροχής ενός περιβάλλοντος στο οποίο υπάρχουν ερεθίσματα που ενισχύουν τη γνωστική ανάπτυξη, στη θερμή ανταπόκριση στη συμπεριφορά του παιδιού, στην αγωγή του στη βάση της διαμόρφωσης αυτονομίας και ανεξαρτησίας, στην υιοθέτηση διαπραγματευτικών πρακτικών πειθαρχίας και στη διαμόρφωση σχέσεων που στηρίζονται στη ζεστασιά και τη συναισθηματική στήριξη. Οι τύποι αυτοί συμπεριφοράς των γονέων διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν την ύπαρξη έδρασης εσωτερικού ελέγχου στο παιδί άρα και μεγαλύτερης υποκειμενικής δυνατότητας του δεύτερου για αυτοκαθορισμό. Οι αντίθετοι τύποι συμπεριφοράς σχετίζονται με την ύπαρξη έδρασης εξωτερικού ελέγχου σε αυτό (βλ. περισσότερα: Scheenwind, 1995).

Από τη χρονική στιγμή της διατύπωσης των νεότερων θέσεων του Bandura (2000) σχετικά με το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων (ειδικότερα της ποιότητας των σχέσεων φροντίδας και αγωγής από τους γονείς) και παράλληλα με τις θέσεις των εισηγητών της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη (Lent, Brown & Hackett, 2000), το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις εν λόγω μεταβλητές έγινε εντονότερο.

Έτσι, ο εισηγητής της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς με συνεργάτες του (Bandura et al., 2001), διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ του

οικογενειακού πλαισίου (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, αντιλήψεις ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων), μεταβλητών της επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών (φιλοδοξίες και επαγγελματικές επιλογές ανάλογα με το φύλο) και αντιλήψεων ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στοιχεία από το οικογενειακό περιβάλλον όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, επιδρούν έμμεσα στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών και τις τελικές τους επιλογές διαμέσου των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων. Όσο υψηλότερο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, τόσο υψηλότερα τα επίπεδα αντιλήψεων ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας αυτών, υψηλότερες οι φιλοδοξίες τους για τα παιδιά τους και με τη σειρά τους υψηλότερες οι αντιλήψεις ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και ως εκ τούτου επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων των παιδιών.

Επίσης, σύμφωνα με τους Torres & Solberg (2001) η ύπαρξη υποστήριξης από την οικογένεια επηρεάζει άμεσα το επίπεδο της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας Λατίνων φοιτητών αστικής περιοχής, ενώ διαφοροποιημένα ως προς τις επιδράσεις των σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους γονείς φαίνονται τα αποτελέσματα των Scott & Mallinckrodt (2005), οι οποίοι διερεύνησαν σε φοιτήτριες θετικών και φυσικών επιστημών διαστάσεις της οικογενειακής επίδρασης (υπό το πρίσμα της θεωρίας της προσκόλλησης και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς) στη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για θετικές και φυσικές επιστήμες. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται αρνητικά με μνήμες από τους πατεράδες που ήταν υπερβολικά αυστηροί και χωρίς ιδιαίτερους συναισθηματικούς δεσμούς με τα κορίτσια τους, ενώ δεν ήταν σημαντική η θετική συσχέτιση με τη ζεστή συναισθηματική σχέση μαζί τους. Με άλλα λόγια, οι αρνητικά φορτισμένες συναισθηματικές σχέσεις επηρεάζουν περισσότερο από τις θετικά φορτισμένες τη διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που πιθανόν να οφείλεται στη φύση των συγκεκριμένων αντιλήψεων σε σχέση και με το φύλο των υποκειμένων.

Επίσης, στην έρευνα των Howard και των συνεργατών (2009), σε Ιταλούς μαθητές μέσης εκπαίδευσης, διερευνήθηκε η επίδραση των υποστηρικτικών σχέσεων από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους καθώς και των τάσεων του ατόμου για αυτοκαθορισμό (όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, η εύρεση κινήτρων και ο προσδιορισμός στόχων) στη σχολική επίδοση, την επαγγελματική αποφασιστικότητα και την απογοήτευση. Τα αποτελέσματά τους μεταξύ άλλων έδειξαν ότι η υποστήριξη από τους γονείς επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοση και

έμμεσα, διαμέσου της τάσης του ατόμου για αυτοκαθορισμό την επαγγελματική αποφασιστικότητα και για τα δύο φύλα, ενώ παρατηρήθηκαν και διαφορές φύλου: στα αγόρια η επίδραση της υποστήριξης από τους γονείς στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική αποφασιστικότητα πραγματοποιείται διαμέσου των τάσεων για αυτοκαθορισμό ενώ στα κορίτσια η υποστήριξη από τους γονείς στις εν λόγω μεταβλητές είναι άμεση.

Σύγχρονες έρευνες αναζητούν τη σχέση μεταξύ των σχέσεων αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας με τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και των σχετικών με αυτήν αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, υπό το πρίσμα τόσο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς όσο και άλλων θεωριών που αναφέρονται στην επίδραση των σχέσεων στην οικογένεια στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη συμπεριφορά του ατόμου, άρα και στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Έτσι, οι Hargrove, Creagh & Burgess, (2002) διερεύνησαν την επίδραση των αντιλήψεων φοιτητών σχετικά με τα πρότυπα των σχέσεων αλληλεπίδρασης αυτών με την οικογένειά τους (σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της οικογενειακής θεωρίας των συστημάτων³²) στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας. Γενικά, τα αποτελέσματα των ερευνητών παρείχαν υποστήριξη στις υποθέσεις τους σχετικά με τις επιδράσεις των παραμέτρων της οικογένειας στις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας και η προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου συμμετείχαν στην ανάλυση διακύμανσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η ύπαρξη σύγκρουσης στην οικογένεια και η εξωστρέφεια αποδείχθηκαν σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες αυτών. Συγκεκριμένα, η σχέση της ύπαρξης σύγκρουσης με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ήταν αντιστρόφως ανάλογη: όσο πιο πολύ οι φοιτητές βιώνουν την ύπαρξη σύγκρουσης, αντιπαλότητας και θυμού τόσο λιγότερο

³² Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής η οποία θεμελιώθηκε στις αρχές της *Γενικής Θεωρίας των Συστημάτων*, το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας και ειδικότερα οι περίπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνει το άτομο με το περιβάλλον του και συγκεκριμένα με τα μέλη της οικογένειάς του αποτελούν το βασικό μηχανισμό διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του. Η Γενική Θεωρία των Συστημάτων εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και έδωσε τη θεωρητική κάλυψη στην αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο οι σχέσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά και δημιουργούν συμπτώματα (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η έμφαση εδώ δίνεται στο σύστημα και στην οργάνωσή του παρά στην ανάλυση. Το όλο είναι διαφορετικό από το άθροισμα των μερών του. «Σύστημα» είναι όρος που σημαίνει ότι ένας αριθμός από διεργασίες, ενότητες, βρίσκονται σε: (α) αλληλεξάρτηση, (β) αλληλοσυσχέτιση και (γ) συναλλαγή (Βασιλείου Γ. και Β., 1975).

πιθανό είναι να εμπλακούν σε διερευνητικές δραστηριότητες που αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Επίσης, η ύπαρξη εξωστρέφειας στον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας φάνηκε να συνδέεται άμεσα και θετικά με τις υποκλίμακες: επιλογής-διαμόρφωσης στόχου και επαγγελματικής πληροφόρησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (όσο πιο εξωστρεφείς και επικοινωνιακές οι σχέσεις στην οικογένεια τόσο πιο υψηλά τα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των υποκειμένων).

Αργότερα ο ίδιος ερευνητής με άλλους συνεργάτες (Hargrove, Inman & Crane, 2005) διερεύνησαν σε μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης τον τρόπο που πρότυπα αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας προβλέπουν την επαγγελματική ταυτότητα και την τάση του ατόμου να πραγματοποιεί επαγγελματικά σχέδια, καταδεικνύοντας ότι η ύπαρξη τάσης μεταξύ αυτών στο να εκφράζουν συναισθήματα και να συζητούν τα προβλήματά τους παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της ύπαρξης τάσης του ατόμου να πραγματοποιεί επαγγελματικά σχέδια.

Τα ίδια πρότυπα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας είχε διερευνήσει νωρίτερα η Whiston (1996), σε σχέση με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αν και γενικά δεν παρείχαν επιβεβαίωση στις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, ωστόσο παρείχαν υποστήριξη στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου, ενώ δε καταγράφηκαν συσχετίσεις μεταξύ της CDMSE και της διατήρησης του συστήματος της οικογένειας.

Μια ακόμη σημαντική έρευνα είναι αυτή της Alliman-Brisset και των συνεργατών της (2004), οι οποίοι διερεύνησαν σε δείγμα Αφρικανο-Αμερικανών μαθητών μέσης εκπαίδευσης χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τη σχέση μεταξύ της υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και μεταβλητών της επαγγελματικής ανάπτυξης: τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης, στη γνώση εαυτού, για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις αντίστοιχες με την τελευταία προσδοκίες για αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους επιβεβαίωσαν τις αρχικές τους υποθέσεις για την επίδραση της υποστήριξης των γονέων στη διαμόρφωση όλων των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που διερευνήθηκαν και μάλιστα με διαφορές φύλου στις αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με το ποια μορφή υποστήριξης των γονέων τους λειτουργεί ως προγνωστικός δείκτης των αντιλήψεων

αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σε ότι αφορά τα κορίτσια η συναισθηματική στήριξη από τους γονείς φάνηκε να εξηγεί μεγάλο ποσοστό της ανάλυσης διακύμανσης των προσδοκιών για αποτελέσματα στη διαδικασία λήψης μ εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας στη γνώση του εαυτού, ενώ στα αγόρια τα γονεϊκά πρότυπα φάνηκε να εξηγούν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις προσδοκίες για αποτελέσματα, τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και στη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης.

*Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν, είναι δυνατό να **συμπεράνουμε** ότι η μορφή των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας σε όποια θεωρητική βάση και αν αυτή προσδιορίζεται (θεωρία της προσκόλλησης, οικογενειακή θεωρία των συστημάτων κ.ά.), επιδρά και επηρεάζει σύμφωνα με τις θέσεις της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία σε όποιον τομέα ή δραστηριότητα και αν αυτές αναφέρονται.*

4.A.1.ε.iii. Η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τον τρόπο που αυτοί συνδέονται με τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς και τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου μέσω των διαδικασιών που περιγράφονται στα μοντέλα, οι γονεϊκές επιδράσεις είναι από τους παράγοντες που έχουν διερευνηθεί περισσότερο εξαιτίας του προεξάρχοντος ρόλου που και οι ίδιοι οι εισηγητές της θεωρίας τους αποδίδουν (Lent, Brown & Hackett, 1994). Έτσι, έως την εποχή της διατύπωσης των θέσεων των εισηγητών σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών, αρκετές είναι οι έρευνες που εξετάζουν κυρίως τις θετικές γονεϊκές επιδράσεις σε περιορισμένα ωστόσο θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου και κυρίως σε σχέση με τις αντιλήψεις επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Στις έρευνες αυτές, η υποστήριξη των γονέων καταδείχθηκε παράγοντας που μπορεί να προβλέπει τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας τις σχετικές με αυτές αξίες και τα ενδιαφέροντα καθώς και τις διαφορές φύλου σε αυτές (Lapan et al., 1999), ενώ σε άλλη έρευνα η υποστήριξη από εκπαιδευτικούς, γονείς και φίλους καταδείχθηκε να σχετίζεται με θετικές ακαδημαϊκές εμπειρίες όπως τις κατέγραψαν οι ίδιοι οι φοιτητές (Fischer & Stafford, 1999). Η υποστήριξη από τον πατέρα φάνηκε να

σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά σχέδια και τις επαγγελματικές προσδοκίες Αμερικανο-μεξικανών μαθητριών λυκείου (McWhirter, Hackett, & Bandalos, 1998). Επίσης, η υποστήριξη και ενθάρρυνση των γονέων έχει συνδεθεί με την επιλογή και τη συμπεριφορά επίδοσης φοιτητών σε τομείς μηχανικής (Hackett et al., 1982· Schaefers et al., 1997). ενώ θετικές εμπειρίες υποστήριξης βρέθηκαν να παίζουν ρόλο ακόμα και σε ενήλικες εργαζόμενους (Blustein et al., 1997· Richie et al., 1997).

Σε ότι αφορά προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης όπου ενεργοποιήθηκε η βοήθεια και η συμμετοχή των γονέων για την ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών τους για αυτοκαθορισμό διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για διάφορα θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία, οι έφηβοι παρουσίασαν μεγαλύτερη σιγουριά για την επαγγελματική τους επιλογή, μικρότερη αναποφασιστικότητα και ισχυρότερο αίσθημα ταυτότητας (Kush & Cohran, 1993), ενώ σε φοιτητές οι διάφορες μορφές άμεσης ενίσχυσης και έμμεσης λειτουργικής μάθησης από τους γονείς καταδείχθηκε να επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για το συγκεκριμένο τομέα σπουδών (Lopez et al., 1997).

Διαφοροποιημένα ωστόσο ήταν τα αποτελέσματα των Tang, Fouad & Smith, (1999), στην έρευνα των οποίων από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που διερευνήθηκαν σε συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα Αφρο-Αμερικανών (ο βαθμός πολιτισμικής επιρροής, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής), μόνο το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής βρέθηκε να συνδέεται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής καταδείχθηκε να συνδέεται με συγκεκριμένες, παραδοσιακά «ασφαλείς» επιλογές για συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες, ευρήματα που αιτιολογήθηκαν με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας στη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα.

Μετά τις θέσεις των εισηγητών της θεωρίας σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και περιορισμών στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, το ερευνητικό ενδιαφέρον ενεργοποιείται γύρω από τη μελέτη κυρίως των υποστηρικτικών μηχανισμών όπως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης, καθώς όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο οι εισηγητές της θεωρίας διαπιστώνουν ότι ο περιβαλλοντικός αυτός παράγοντας δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Έτσι, αρχικά ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν τη βαρύτητα της υποστήριξης των γονέων (ακόμη και σε σχέση με άλλα σημαντικά πρόσωπα ή με άλλους παράγοντες πλαισίου) στα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων. Οι γονείς, οι συγγενείς, οι φίλοι και οι εκπαιδευτικοί όταν αξιολογούνται από τους εφήβους ως σημαντικά

πρόσωπα φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που ασκούν την πιο σημαντική επίδραση (σε σχέση με άλλους όπως το φύλο ή η εθνικότητα) στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα κατά τις διαδικασίες επαγγελματικής επιλογής (McMahon, Carroll & Gillies, 2001· Paa & McWhirter, 2000· Otto, 2000). Οι γονείς και τα συγγενικά πρόσωπα φαίνεται να αποτελούν τη βασικότερη πηγή παροχής πληροφοριών σχετικά με τη σταδιοδρομία, λειτουργούν ως πρότυπα επαγγελματικών ενασχολήσεων και αποτελούν τη βασική πηγή υποστήριξης στις σχετικές με τη σταδιοδρομία αποφάσεις (Schultheiss, 2003· Schultheiss et al., 2001· Schultheiss et al., 2002). Επίσης, η υποστήριξη που δέχονται οι έφηβοι για τα επαγγελματικά τους σχέδια (ο βαθμός εμπλοκής τους στο σχολείο και οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες) φάνηκε ότι προέρχεται από τους γονείς, τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς (Kenny et al., 2003). Ακόμα και οι φοιτητές κολλεγίου θεωρούν τους γονείς τους βασικές πηγές επίδρασης σε ότι αφορά τις επαγγελματικές τους επιλογές (Mau & Bikos, 2000).

Στη συνέχεια, πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τον εμπειρικό έλεγχο των υποθέσεων της κοινωνικογνωστικής θεωρίας ιδιαίτερα σε ότι αφορά το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών (του βαθμού γονεϊκής στήριξης ή άλλων θεωρητικών κατασκευών που αναφέρονται στην υποστήριξη των γονέων), παρέχοντας την αναγκαία ανατροφοδότηση προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να αναθεωρηθούν οι διαδικασίες που προτείνονται από τους εισηγητές.

Στην έρευνα των Ferry, Fouad & Smith (2000), από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που εξετάστηκαν [όπως ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής, το στυλ γονεϊκής ανατροφής (οργάνωση ή έλεγχος) και η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων (σύγκρουση-εχθρότητα ή συνοχή)] σε ότι αφορά τις επιδράσεις τους στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (*αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για θετικές και φυσικές επιστήμες* και προσδοκίες για αποτελέσματα) καθώς και στις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης φοιτητών (ενδιαφέροντα και στόχοι), ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής και συγκεκριμένα η ενθάρρυνση από τους γονείς επηρεάζει σημαντικά τις εμπειρίες μάθησης (την επίδοση στους βαθμούς στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες) και αυτές τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα. Όσο περισσότερο ενθαρρυντικούς αντιλαμβάνεται ένας νέος τους γονείς του τόσο υψηλότερες ήταν οι βαθμολογίες του στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και τόσο φάνηκε να ενισχύονται θετικά τόσο ενισχύονται θετικά οι σχετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς του. Όμοια και στην έρευνα των Byars-Whinston & Fouad, (2008), ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής φάνηκε να σχετίζεται με τους στόχους φοιτητών σε ότι αφορά τις θετικές και μαθηματικές επιστήμες διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των

προσδοκιών για αποτελέσματα (μοντέλο έμμεσης επίδρασης). Ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής φάνηκε να προβλέπει σημαντικά και τις αντιλήψεις ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και αυτές με τη σειρά τους την ακαδημαϊκή και εργασιακή συμπεριφορά φοιτητών (Wettersen et al., 2005).

Η υποστήριξη από τους γονείς φαίνεται επίσης να παρουσιάζει σημαντική συνάφεια και να προβλέπει τις *αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας* σχεδόν σε όλες τις έρευνες που έχει διερευνηθεί, αν και τα αποτελέσματα είναι κάπως ασυνεπή μεταξύ τους σε ότι αφορά εφήβους χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ή συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας σε έρευνες που έχουν γίνει κυρίως στο εξωτερικό. Έτσι στην έρευνα των Turner & Lapan, (2002), η υποστήριξη των γονέων σε μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης για συγκεκριμένες, στερεοτυπικά διαφοροποιημένες ανά φύλο επαγγελματικές κατηγορίες φάνηκε να προβλέπει σημαντικά τις διαφοροποιημένες ανά φύλο αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και μαζί με παράγοντες άμεσα σχετιζόμενους με τις αποφάσεις των παιδιών ερμήνευσαν σε μεγάλο ποσοστό την ανάλυση διακύμανσης σε τρεις κατηγορίες ενδιαφερόντων (Ρεαλιστικού, Ερευνητικού και Κοινωνικού τύπου). Όμοια ο βαθμός γονεϊκής στήριξης φάνηκε να προβλέπει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και διαμέσου αυτών και τις εκπαιδευτικές και ακαδημαϊκές φιλοδοξίες εφήβων απομακρυσμένης αγροτικής περιοχής, χαμηλής κοινωνικής τάξης (Ali & McWhirter, 2006· Ali & Saunders, 2006).

Ωστόσο, σε άλλη έρευνα, ο βαθμός γονεϊκής στήριξης σε μαθητές-τριες Λυκείου χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, φάνηκε να επηρεάζει λιγότερο σε σχέση με την υποστήριξη από αδελφούς και φίλους τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα, εύρημα που αποδόθηκε στο ότι για τους εφήβους της συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας που οι γονείς τους έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, τα αδέλφια και οι φίλοι αποτελούν άμεσα, προσβάσιμα πρότυπα επαγγελματικών ρόλων και λειτουργούν ως οι κύριες πηγές αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών (Ali, McWhirter & Chronister, 2005). Αντίστοιχα, σε αγόρια μέσης εκπαίδευσης Μεξικανο-Αμερικανικής καταγωγής, παρά το ότι καταγράφηκε σημαντική θετική συνάφεια μεταξύ της γονεϊκής υποστήριξης με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και των επαγγελματικών επιλογών των ατόμων, ωστόσο το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής φάνηκε να αποτελεί τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί φάνηκε να επηρεάζουν όχι μόνο άμεσα αλλά κυρίως έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων

αυτοαποτελεσματικότητας τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων (Flores et al., 2006).

Σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη μελέτη των σχετικών με αυτήν διαδικασιών στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, σύγχρονες έρευνες ανταποκρίνονται στην ανάγκη μελέτης των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και θεμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου ιδιαίτερα δε της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002· Keller & Whiston, 2008· Whiston & Keller, 2004) και καταδεικνύουν ότι η υποστήριξη από τους γονείς προβλέπει θετικά τη βεβαιότητα για μια επαγγελματική επιλογή (Constantine, Wallace & Kindaichi, 2005).

Ειδικότερα σε ότι αφορά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που αναφέρονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας *(τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας)*, οι έρευνες δείχνουν ότι η υποστήριξη από τους γονείς όχι μόνο παρουσιάζει σημαντική συνάφεια αλλά προβλέπει τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχεδόν σε όλες τις έρευνες που έχει διερευνηθεί με ομοιογενή δείγματα διαφόρων πολιτισμικών (Αμερικανούς, Αυστραλούς, Ιταλούς, Λατινο-αμερικάνους) αλλά δεν φαίνεται να ισχύει πάντα για άτομα εθνοφυλετικών μειονοτήτων (π.χ. Βιετναμέζους). Έτσι, σε Λατινο-Αμερικάνους μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης, η υποστήριξη από τους γονείς (και από τους εκπαιδευτικούς) φάνηκε να σχετίζεται θετικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που δεν καταδείχθηκε για τον παράγοντα εθνική ταυτότητα. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στην ομοιογένεια του δείγματος της έρευνας (οι μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ήταν μόλις το 3% του υπό έρευνα δείγματος) (Gushue & Whitson, 2006). Όμοια σε Ιταλούς φοιτητές-τριες, η υποστήριξη από τους γονείς φάνηκε να επιδρά και για τα δύο φύλα τόσο άμεσα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (στην επαγγελματική αναποφασιστικότητα) όσο και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας αν και μόνο για τα κορίτσια (Nota et al., 2007). Η υποστήριξη των γονέων φάνηκε να επηρεάζει και την τάση των Ιταλών μαθητών-τριών μέσης εκπαίδευσης για αυτοκαθορισμό (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, την εύρεση κινήτρων και τον προσδιορισμό στόχων) και διαμέσου αυτών τη σχολική επίδοση και την επαγγελματική αποφασιστικότητα παρά τις διαφορές φύλου (Howard et al., 2009).

Επίσης, σε αμερικάνους μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης, διαστάσεις της συμπεριφοράς των γονέων (όπως η γενική ψυχολογική υποστήριξη προς τα παιδιά τους και συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές που σχετίζονται με την υποστήριξη των γονέων σε θέματα σταδιοδρομίας) φάνηκε να ερμηνεύουν πολύ μεγάλο ποσοστό της ανάλυσης διακύμανσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και όχι της επαγγελματικής ωριμότητας αυτών, δηλαδή σχετίζονται θετικά περισσότερο με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρά με την επαγγελματική ωριμότητα. Στη συγκεκριμένη έρευνα επίσης, διερευνήθηκαν οι υποκειμενικές αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με τη συμπεριφορά των γονέων τους αλλά και οι απόψεις των ίδιων των γονέων και τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη η ασυνέπεια των απόψεων μεταξύ των εφήβων και των γονέων τους τόσο χαμηλότερα τα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Keller & Whiston, 2008). Τέλος, σε Αυστραλούς μαθητές μέσης εκπαίδευσης, η ύπαρξη κοινωνικής υποστήριξης (από γονείς, εκπαιδευτικούς, φίλους κ.ά.) αν και δεν διερευνήθηκε ως προς τη σχέση που παρουσιάζει με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, βρέθηκε να σχετίζεται άμεσα και θετικά με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και σχεδιασμού σταδιοδρομίας (Rogers, Creed & Glandon, 2008).

Σε άλλη έρευνα η βαρύτητα της επίδρασης του βαθμού γονεϊκής στήριξης δεν φάνηκε να διατηρείται στην ερμηνεία μεγάλου ποσοστού της διακύμανσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ούτε να λειτουργεί ως παράγοντας πρόβλεψης αυτών έναντι του επιπέδου πολιτισμικής επιρροής και της υποστήριξης των φίλων σε Βιετναμέζους μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στο ότι οι έφηβοι της συγκεκριμένης εθνο-φυλετικής ομάδας θεωρούν τους γονείς τους λιγότερο ικανούς σε σχέση με τους φίλους τους να τους παρέχουν επαγγελματική πληροφόρηση για το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, οι συγκεκριμένοι μαθητές συζητούν περισσότερο με τους φίλους τους θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία και τις επαγγελματικές δραστηριότητες που θα επιλέξουν και καθώς περνούν αρκετό χρόνο της ημέρας μαζί τους, εμπλέκονται και σε δραστηριότητες αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών (Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι όπως καταδεικνύει ο εμπειρικός έλεγχος από πολλαπλές έρευνες σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και ειδικότερα του βαθμού γονεϊκής στήριξης, αυτός αποτελεί στις περισσότερες των περιπτώσεων τον κύριο ανεξάρτητο παράγοντα ο οποίος μπορεί να προβλέψει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε όποιο τομέα ή δραστηριότητα και αν αυτές

αναφέρονται (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τις θετικές και φυσικές επιστήμες, αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας) ενώ φαίνεται να συνδέεται τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδιαφέροντα, στόχοι, επιλογές και ενέργειες υλοποίησης). Οι επιδράσεις δηλαδή του εν λόγω περιβαλλοντικού παράγοντα σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία προσδιορίζονται είτε ως γενικές και μακροπρόθεσμες οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών και μέσω αυτών στις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου είτε ως άμεσες, κατά τη διαδικασία υλοποίησης των στόχων σταδιοδρομίας που έχουν τεθεί. Επίσης, η επεξεργασία του θέματος των επιδράσεων των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και διαστάσεων της συμπεριφοράς των γονέων (όπως η γενική ψυχολογική στήριξη που παρέχουν ή σε ότι αφορά θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία) μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους και τα οποία αναζητήθηκαν στο εύρος της θεωρίας της προσκόλλησης, της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς, της οικογενειακής θεωρίας των συστημάτων και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, καταδεικνύει τον προεξάρχοντα και σημαντικό ρόλο της επίδρασης των σχέσεων που διατηρεί ένας μαθητής-τρια μέσης εκπαίδευσης μέσου όρου ηλικίας 15 περίπου ετών με τους γονείς του. Οι γονείς επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων όταν λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο υποστηρικτικά, με τα πρότυπα που διέπουν τις σχέσεις τους μαζί τους, ως πηγές τροφοδότησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας διαμέσου των πηγών μάθησης σε θέματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ακόμα και σε θέματα που έχουν μελετηθεί λιγότερο σύμφωνα με τις επισημάνσεις σύγχρονων ερευνητών όπως αυτά που αναφέρονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Alliman-Brisset et al., 2004· Keller & Whiston, 2008· Whiston & Keller, 2004).

4.A.1.στ. Ενδοοικογενειακές διεργασίες που συνδέονται με τη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με βάση μια συνθετική θεωρητική προσέγγιση

Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας πραγματοποιείται με τη βοήθεια μιας συνθετικής θεωρητικής προσέγγισης.

Η μελέτη στη βάση αυτή, προέκυψε, από τη μια πλευρά, από τον προβληματισμό σχετικά με τη δυναμική και κριτική αλληλεπίδραση «του εγώ με το περιβάλλον» δηλαδή τη διαμόρφωση του εαυτού (ταυτότητα, σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, επιλογές κ.ά.) από ατομικές και ενδοατομικές καταστάσεις αλλά και από στοιχεία που καθορίζουν οι παροχές κοινωνικού πλαισίου του ατόμου. Τον προβληματισμό αυτό θεωρούμε ότι καλύπτουν οι βασικές θεωρητικές αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Από την άλλη πλευρά, βασίζεται στις διαπιστώσεις που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις επιδράσεις οικογενειακών παραγόντων, ιδιαίτερα δε των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στα θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με αυτές, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν από τη θεωρητική βάση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους προσεγγίσεων [π.χ. της θεωρίας της Roe (1957) για την επαγγελματική επιλογή, της Αντλεριανής θεωρίας για τη σημασία της σειράς γέννησης του παιδιού, της θεωρίας της προσκόλλησης, της οικογενειακής θεωρίας των συστημάτων, της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία κ.ά.], τα ευρήματά τους έχουν περιορισμένη περιγραφική και προβλεπτική αξία επειδή πολλά από αυτά απομονώνουν ορισμένους μόνο από τους παράγοντες και τις διαστάσεις που αφορούν τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο. *Έτσι καταγράφεται η ανάγκη διατύπωσης, εφαρμογής και κυρίως εμπειρικού ελέγχου μιας ολοκληρωμένης, συνθετικής θεωρητικής προσέγγισης που θα διερευνήσει και έτσι θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο που οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο επηρεάζουν και καθορίζουν θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου* (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002· Hargrove, Inman & Crane, 2005· Scott & Malinkrodt 2005· Whiston & Keller, 2004· Wright & Perrone, 2008).

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την προτροπή σύγχρονων ερευνητών (Scott & Malinkrodt 2005· Wright & Perrone, 2008) για συνδυαστικό έλεγχο των επιδράσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μαθητών-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ιδιαίτερα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων) όπως αυτές περιγράφονται στο εύρος των αρχών της θεωρίας της προσκόλλησης και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και στοχεύει στον εμπειρικό έλεγχο των σχετικών τους υποθέσεων.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας συνθετικής προσέγγισης των δύο θεωρητικών σχημάτων, η θεωρία της προσκόλλησης και τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν καταδείξει το βαθμό επάρκειας και υπεροχής του ερμηνευτικού της σχήματος παρέχει τη θεωρητική βάση να προσδιοριστούν (και έτσι να μελετηθούν με ακρίβεια σε ερευνητικό επίπεδο) τα πρότυπα συμπεριφοράς των γονέων μέσα από το είδος του δεσμού που ανέπτυξε ή και διατηρεί ο έφηβος-η με τους γονείς του (ή ακόμη και με άλλα σημαντικά πρόσωπα), τα οποία για την κοινωνικογνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας συμμετέχουν ως περιβαλλοντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών. Συγκεκριμένα, η συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά που υιοθετείται από ένα άτομο που έχει αναπτύξει και διατηρεί υψηλά επίπεδα ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς του το οδηγούν στο να διαμορφώσει αντίστοιχες εμπειρίες μάθησης. Οι εμπειρίες αυτές αποτελούν πηγές τροφοδότησης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία (Wright & Perrone, 2008).

Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να προκύψει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που προσδιορίζει σύμφωνα με τις αρχές και τις θέσεις της θεωρίας της προσκόλλησης τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και μπορεί να ενσωματωθεί στην ενότητα των περιβαλλοντικών παραγόντων στη σχηματοποίηση της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας – Σχήμα 1 της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία) προκειμένου να μελετηθεί η διαδικασία διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών. Η συνθετική αυτή θεώρηση θεωρούν οι ερευνητές ότι θα ενεργοποιήσει τη σχετική έρευνα, ενώ τα ευρήματα θα αξιοποιηθούν και για το σχεδιασμό καταλληλότερων και αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων (Wright & Perrone, 2008).

4.A.1.ζ. Θεωρήσεις και ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών της δομής της οικογένειας με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης

4.A.1.ζ.i. Το μέγεθος της οικογένειας

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο που τα χαρακτηριστικά της δομής της οικογένειας (το μέγεθος αυτής και η σειρά γέννησης του παιδιού) επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, υπήρξε ιδιαίτερα έντονο έως το 1980. Οι Schulenberg, Vondracek & Crouter, (1984), σε μετα-ανάλυση δέκα ετών καταγράφουν την ύπαρξη πολλών ερευνών. Ωστόσο, συμπεράσματα είναι δυνατό να εξαχθούν με βάση λίγα από τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, καθώς μεθοδολογικά προβλήματα δεν επιτρέπουν γενικεύσεις των συμπερασμάτων των υπολοίπων. Έτσι, φαίνεται ότι τα αγόρια από πολυπληθείς οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο εμφανίζουν την τάση να έχουν χαμηλές προσδοκίες για σπουδές, παίρνουν μικρότερη εκπαίδευση και επιλέγουν επαγγελματικές δραστηριότητες χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου.

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς, το μέγεθος της οικογένειας έχει διερευνηθεί ως χαρακτηριστικό που ενδέχεται να επιδρά στη διαδικασία αυτορύθμισης της συμπεριφοράς του παιδιού (διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας). Τα ερευνητικά δεδομένα που είναι διαθέσιμα χρονολογούνται έως τη δεκαετία του 1990 (Kramper, 1982a, 1994· Carton & Nowicki, 1995, ό.α. στο Schneewind, 1995). Έτσι, έχει βρεθεί ότι η έδραση του ελέγχου στο τελευταίο παιδί μετατοπίζεται προς τον εξωτερικό έλεγχο όσο μεγαλώνει το μέγεθος της οικογένειας (Walter & Ziegler, 1980· ό.α. στο Schneewind, 1995). Επίσης, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων δε βρέθηκε να σχετίζονται με το μέγεθος της οικογένειας (Luster & Kain, 1987 ό.α. στο Schneewind, 1995).

Οι έρευνες που μελετούν τις επιδράσεις της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή μετά το 1990 όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, δίνουν έμφαση στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, δηλαδή στην ποιότητα των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους και πως αυτή επηρεάζει θέματα που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των τελευταίων. Έτσι, στην μετα-ανάλυσή τους οι Whiston & Keller (2004) αναφέρουν ότι είναι λίγα τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση της δομής της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη και ειδικότερα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων. Επίσης, οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο αξιολογούνται ότι ασκούν στατιστικά σημαντικότερες επιδράσεις από ότι στοιχεία της δομής της οικογένειας. Ωστόσο, οι ερευνήτριες αναφέρουν ότι υπάρχει

ουσιαστική ανάγκη έρευνας του ρόλου που διαδραματίζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων και ειδικότερα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στοιχεία και από τους δύο άξονες της οικογένειας (δομή και διεργασίες), καθώς υπάρχουν ενδείξεις ότι τα στοιχεία των δύο αυτών αξόνων αλληλεπιδρούν ως προς τις επιδράσεις που ασκούν σε θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης στην επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων και όχι μόνο ατόμων (Whiston & Keller, 2004).

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι ερευνητές που στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης. Η σχέση του εν λόγω χαρακτηριστικού με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου είναι πιθανό να επηρεάζεται από τα στοιχεία της δομής της οικογένειας όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αυτής (Schneewind, 1995).

Στον ελληνικό χώρο υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που, αν και δεν είναι σύγχρονα καθώς οι περισσότερες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί πριν το 1990, καταδεικνύουν ότι το μέγεθος της οικογένειας σχετίζεται με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα δε με τις επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές των νέων (Αγνή, 2002). Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα αναφέρονται εδώ εν συντομία. Έρευνες για την επίδραση της εν λόγω διάστασης στη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε δεν υπάρχουν.

Ο αριθμός των μελών της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει τους εφήβους στο αν θα επιδιώξουν ή όχι ανώτερες σπουδές. Όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών/μελών, τόσο μειώνεται το ποσοστό των μαθητών που θα επιδιώξουν συνέχιση σπουδών. Φαίνεται ότι όσο πιο πολυμελής είναι μια οικογένεια, τόσο οι ανασταλτικοί παράγοντες αυξάνονται, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται ή και να εμποδίζεται ο μαθητής για συνέχιση των σπουδών του (Δημητρόπουλος κ.ά. 1994· Μάνδαλος, 1982· Μυλωνάς, 1982, ό.α. στο Αγνή, 2002).

Στις πολυμελείς οικογένειες με γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και με χαμηλό εισόδημα, εξαιτίας της επαγγελματικής απασχόλησης των γονέων και της εργασιακής τους κατάστασης, είναι πιθανότερο να δημιουργούνται προϋποθέσεις τέτοιες ώστε τα παιδιά να κινδυνεύουν πολύ περισσότερο να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους ή ακόμα και το σχολείο (Βουϊδάσκης, 1996). Όταν όμως η οικογένεια είναι μικρή, τα παιδιά έχουν καλύτερη επίδοση και καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης γιατί είναι προφανές ότι οι γονείς διαθέτουν γι' αυτά περισσότερο χρόνο, ενδιαφέρον και προσοχή αλλά και έχουν μεγαλύτερες οικονομικές δυνατότητες (Τσολακίδου 1997, ό.α. στο Αγνή, 2002).

Τα πλεονεκτήματα που έχουν τα παιδιά στις μικρές οικογένειες φαίνεται να μην περιορίζονται μόνο στα παραπάνω. Επεκτείνονται και σε ουσιαστικότερα κίνητρα. Έτσι, στις μικρές οικογένειες οι γονείς είναι πιο φιλόδοξοι για τους εαυτούς τους και για τα παιδιά τους. Ασχολούνται μαζί τους περισσότερο, παρακολουθούν τη σχολική τους επίδοση και γενικότερα ενδιαφέρονται περισσότερο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995· Χριστομάνος, 1982, ο.α. στο Αγνή, 2002). Ο Τομπαΐδης (1982) αναφέρει ότι στις μεγάλες οικογένειες τα προβλήματα και οι ανάγκες των παιδιών συχνά παραμελούνται. Ο χρόνος που αφιερώνεται στην ανατροφή κάθε παιδιού είναι λιγοστός, με αποτέλεσμα, θέματα όπως αυτό της επαγγελματικής επιλογής να θεωρούνται δευτερεύοντα.

Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη. Η Λαμπίρη-Δημάκη (1974) μετά από έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το μέγεθος της οικογένειας δεν μπορεί να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας στην επιδίωξη ανώτατων σπουδών των εφήβων. Υποστηρίζει δηλαδή ότι υπάρχουν νέοι που αν και προέρχονται από πολυμελείς και μη προνομιούχες οικογένειες, λόγω της εξαιρετικής τους ευφυΐας και των ισχυρών τους φιλοδοξιών επιτυγχάνουν στις πανεπιστημιακές σπουδές τους και κατορθώνουν να διαπρέψουν στο επιστημονικό τους αντικείμενο.

4.A.1.ζ.ii. Η σειρά γέννησης του παιδιού

Ένας άλλος παράγοντας που έχει υποστηριχθεί ότι σχετίζεται με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επηρεάζει ιδιαίτερα τις επαγγελματικές επιλογές των νέων είναι η σειρά γέννησης του παιδιού.

Η επίδραση της σειράς γέννησης του παιδιού στην επαγγελματική του ανάπτυξη έχει μελετηθεί κυρίως στη θεωρητική βάση που θέτει η *ψυχαναλυτική θεωρία του Alfred Adler*. Η θεωρία αυτή προτείνει ότι η σειρά γέννησης του παιδιού ή η ψυχολογική του θέση στην οικογένεια επηρεάζει σημαντικά την πορεία της σταδιοδρομίας του και την επαγγελματική του συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει γιατί στο πλαίσιο της οικογένειας για κάθε παιδί δημιουργούνται διαφορετικά πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους γονείς και ως εκ τούτου του παρέχονται διαφορετικές εμπειρίες. Το πρώτο παιδί συνήθως έχει μεγάλο μέρος της προσοχής και της φροντίδας των γονέων. Έτσι, για παράδειγμα, οι γονείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και αποδίδουν διαφορετικές προσδοκίες, ή δίνουν διαφορετικά προνόμια και δικαιώματα ανάλογα τη σειρά γέννησης του παιδιού. Τα στοιχεία αυτά στη συνέχεια διαμορφώνουν μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως τα πρότυπα ζωής και εργασίας, διαπροσωπικής επικοινωνίας τα οποία αντανακλώνται στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και στις αξίες (Watkins, 1984). Στη βάση αυτών των θεωρητικών παραδοχών, ο Savickas (1988) διατύπωσε την πρόβλεψη ότι η σειρά γέννησης

καθορίζει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα που διαμορφώνει ένα παιδί. Ερευνητικά δεδομένα για την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ της σειράς γέννησης του παιδιού με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο τομέα στον οποίο αναφέρονται) δεν υπάρχουν από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε.

Μετα-αναλύσεις σχετικά με την επίδραση της σειράς γέννησης έδειξαν ότι πράγματι το στοιχείο αυτό επηρεάζει θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Watkins & Savickas, 1990; Watts & Engels, 1995). Οι Watkins & Savickas, 1990 συμπεραίνουν ότι υπάρχει σχέση της σειράς γέννησης με τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων. Έτσι, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός πρωτότοκων παιδιών έγιναν γιατροί, δικηγόροι, δάσκαλοι ή νοσοκόμοι ή ακολούθησαν πολιτική καριέρα. Ωστόσο οι σχετικές έρευνες είναι χρονολογικά παλαιότερες και σύμφωνα με άλλους ερευνητές παρουσιάζουν μεθοδολογικά προβλήματα καθώς δε χρησιμοποιούν έννοιες που να στηρίζονται σε σαφή θεωρητικά σχήματα (Leong, Hartung, Goh & Gaylor, 2001).

Μια πιο σύγχρονη έρευνα είναι αυτή των Leong et al., (2001) οι οποίοι στηριζόμενοι στην τυπολογική θεωρία του Holland (1985) ότι τα ενδιαφέροντα που διαμορφώνει το άτομο στην παιδική ηλικία είναι το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησής του, διερεύνησαν σε φοιτητές ιατρικής και στη συνέχεια και σε φοιτητές άλλων ακαδημαϊκών αντικειμένων αν διαφέρουν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και οι αξίες ανάμεσα στα πρωτότοκα, υστερότοκα και τα μοναχοπαίδια. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πράγματι διαφορές όπως για παράδειγμα ότι τα μοναχοπαίδια δείχνουν περισσότερο να ενδιαφέρονται για ερευνητικού τύπου δραστηριότητες και ότι τα υστερότοκα ενδιαφέρονται για αθλητικές ή αγροτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, καθώς η συγκεκριμένα έρευνα έχει αρκετούς περιορισμούς, διατυπώνεται το συμπέρασμα ότι η εκτίμηση του στοιχείου της σειράς γέννησης θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το παιδί τη θέση του στην οικογένεια καθώς και με τη δυναμική των σχέσεων αυτού με τα τυχόν άλλα αδέρφια αυτού και με τους γονείς του.

Στο πλαίσιο της *κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς*, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι το μοναχοπαίδι καθώς και το πρώτο παιδί της οικογένειας ως προς την έδραση του ελέγχου έχει μεγαλύτερες υποκειμενικές εκτιμήσεις εσωτερικού ελέγχου από ότι το τελευταίο παιδί (Crandall, Katkovsky, & Crandall, 1965; Hoffman, & Teyber, 1979; Krampen, 1982b, ό.α. στο Schneewind, 1995). Η διαφορά αυτή αποδίδεται στο ρόλο των γονέων στις οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά ο οποίος είναι πιο έντονος. Ωστόσο, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός επίδρασης της σειράς γέννησης είναι

σχετικά περιορισμένους, μη στατιστικά σημαντικός και διαμεσολαβείται από τις επιδράσεις που ασκούν οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (Schneewind, 1995).

Σε ότι αφορά ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο, λέγεται ότι, καθώς στα πρωτότοκα παιδιά ανατίθεται συχνά η φύλαξη και η προσοχή των μικρότερων αδελφών τους, έχει βρεθεί ότι αυτά στρέφονται συχνότερα σε εκπαιδευτικά επαγγέλματα (Βάμβουκας, 1982, ό.α. στο Αγνή, 2002). Επίσης, έχει βρεθεί ότι σε φοιτητές Ιατρικής και Οδοντιατρικής αυτοί προέρχονται κυρίως από ολιγομελείς οικογένειες και ήταν τα πρώτα σε σειρά γέννησης παιδιά (Βαλαώρας, 1969, ό.α. στο Αγνή, 2002).

Ανάλογη επίδραση θεωρείται ότι ασκούν και άλλα χαρακτηριστικά που αφορούν στο μέγεθος της οικογένειας όπως το φύλο του ατόμου σε σχέση με το φύλο των αδελφών του. Έτσι, παραδοσιακά «ανδρικά» επαγγελματικά ενδιαφέροντα παρατηρούνται συχνότερα στις ανδρικές δυάδες αδελφών (δηλαδή οικογένειες με δύο αδέρφια). Ομοίως, εμφανίζεται μια τάση για τα κορίτσια, σε όλες τις θηλυκές δυάδες (δηλαδή στις οικογένειες με δύο κορίτσια), να σημειώνουν υψηλότερους βαθμούς σε πρότυπα ενδιαφερόντων που συνδέονται με παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα (Γεωργούσης, 1995).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι καταγράφεται η ανάγκη εμπειρικού ελέγχου των επιδράσεων διαστάσεων στοιχείων της δομής της οικογένειας (όπως το μέγεθος αυτής και η σειρά γέννησης του παιδιού) στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και ειδικότερα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα αυτό λόγω έλλειψης εμπειρικών δεδομένων στη χώρα μας. Επίσης, καταγράφεται η ανάγκη εμπειρικού ελέγχου των επιδράσεων που ασκούνται στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο από τον άξονα των διεργασιών όσο και από αυτόν της δομής της οικογένειας μαζί.

4.A.2. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) της οικογένειας

4.A.2.α. Εισαγωγικά

Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί έναν από τους πιο πολυσυζητημένους παράγοντες για τις επιδράσεις που ασκεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, επειδή σχετίζεται όχι μόνο με τη δυνατότητα κοινωνικής και οικονομικής στήριξης αυτού, αλλά και με τη μετάδοση αντίστοιχων πολιτιστικών προτύπων. Έτσι στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζονται πάρα πολλές έρευνες και σχετικά από αυτές δεδομένα που καταδεικνύουν ότι ο παράγοντας αυτός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Στο πλαίσιο της

παρούσης εργασίας δεν θα ήταν δυνατό ούτε άλλωστε σκόπιμο να αναφερθούμε σε όλα τα σχετικά ευρήματα. Από την πληθώρα αυτών των ερευνών στην επόμενη παράγραφο πραγματοποιούμε μια σύντομη θεματική επισκόπηση σε όσες διερευνούν τη σχέση του ΚΟΙΕ με τις μεταβλητές επαγγελματικής ανάπτυξης και στη συνέχεια εστιάζουμε στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, ειδικότερα στις έρευνες που διερευνούν τη σχέση του με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε ότι αφορά τον εννοιολογικό και μεθοδολογικό προσδιορισμό του ΚΟΙΕ, τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία μια σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον ορισμό του ΚΟΙΕ της οικογένειας (Ali & Saunders, 2006· Liu et al., 2004· Thompson & Subich, 2006). Παλαιότερα το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο οριζόταν με αναφορά στο επάγγελμα, την εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων. Σήμερα, η τρέχουσα βιβλιογραφία το προσεγγίζει ως ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο όπου το επάγγελμα, η εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων εκλαμβάνονται μόνο ως κάποιες από τις περιγραφικές διαστάσεις του.

Στη νέα εναλλακτική του προσέγγιση, το ΚΟΙΕ ορίζεται στη βάση τριών αλληλοσχετιζόμενων παραμέτρων (Rossides, 1990,1997, ό.α. στο Thompson & Subich, 2006): 1) ως προς τους οικονομικούς πόρους (περιλαμβάνει το εισόδημα, τα περιουσιακά στοιχεία, την οικονομική ασφάλεια, το μορφωτικό επίπεδο, τον προσωπικό έλεγχο στους πόρους άλλων, την ασφάλεια υγειονομικής περίθαλψης, τη σταθερότητα του οικογενειακού εισοδήματος), 2) ως προς το κοινωνικό κύρος (περιλαμβάνει το κύρος του επαγγέλματος όπως γίνεται κατανοητό από αυτόν που το ασκεί, το εύρος και το είδος της σχέσης του ατόμου με άλλες ομάδες ή κουλτούρες, την ατομική αίσθηση της αξίας σε σύγκριση με τους ομοίους του) και 3) ως προς την κοινωνική ισχύ (περιλαμβάνει ενδείξεις ελέγχου σε κοινωνικές αξίες όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από το άτομο όπως αίσθηση δύναμης στο να αλλάξει ή να επηρεάσει κανείς τους άλλους, την πολιτική, τη νομική εξουσία κ.ά.).

4.A.2.β. Συνοπτική θεματική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στη σχέση του ΚΟΙΕ με θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη

Στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζονται πάρα πολλές έρευνες που προσπαθούν να εντοπίσουν την άμεση και έμμεση επίδραση του ΚΟΙΕ στον επαγγελματικό προσανατολισμό παιδιών και εφήβων. Μεγάλο μέρος των ερευνών αυτών διεξάγεται στις Η.Π.Α. και αφορά την κοινωνική κατάσταση αυτής. Από τις έρευνες αυτές οι περισσότερες έχουν ως δείγματα άτομα που ανήκουν στη λευκή φυλή και στη μεσαία

κοινωνική τάξη και ακολουθεί μεγάλο μέρος ερευνών που προσπαθεί να προσδιορίσει τις μεταβλητές που επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) εφήβους μειονοτικών ομάδων και μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων όπως Αφροαμερικανούς, Λατινοαμερικανούς και Ασιάτες-αμερικανούς (ενδεικτικά: Ali & McWhirter, 2006· Ali & Saunders, 2006· Ferry, Fouad & Smith, 2000· Flores & O'Brien, 2002· Kenny et al., 2003· Graham, 1992· Gushue et al., 2006· Gushue & Whitson, 2006· McWhirter, Hackett & Bandalos, 1998· Tang, Fouad & Smith, 1999· Turner & Lapan, 2003a,2003b κ.ά.) ενώ ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει το αντίστροφο φαινόμενο, πως δηλαδή εξελίσσονται επαγγελματικά παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες οικονομικής ευμάρειας και αφθονίας καθώς και το αν έχουν βρεθεί σε κίνδυνο (Kerr & Sodano, 2003· Luthar, 2003, ό.α. στο Καζή, 2008).

Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών και οικονομικών κατηγοριών φαίνεται να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη άνεση τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος και επιτυγχάνουν στις πανεπιστημιακές τους σπουδές (ενδεικτικά: Falkowski & Falk, 1983· Watson & Stead, 1994 ό.α. στο Αγνή, 2002). Όσο υψηλότερο είναι το ΚΟΙΕ επίπεδο της οικογένειας τόσο υψηλότερες είναι και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των νέων (Vigod, 1972· Dillard & Perrin, 1980· Farmer, 1985· Hannah & Kahn, 1989· Human, 1956, ό.α. στο Αγνή, 2002· Edwards & Pasquale, 2003· ό.α. στο Καζή, 2008) καθώς και οι φιλοδοξίες για ανώτατη εκπαίδευση και για αντίστοιχα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτεύγματα (Otto, 2000). Το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει σε εφήβους συγκεκριμένων πολιτισμών (εθνικο-φυλετικών ομάδων) και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου όπως για παράδειγμα σε Ασιάτες-Αμερικανούς (Lareau, 2003· Tang, Fouad & Smith, 1999· Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008), σε Αφρο-αμερικανούς εφήβους (Constantine, Wallace & Kindachi, 2005· Graham, Taylor & Hudley, 1998· Jackson & Nutini, 2002. Turner & Lapan, 2003a,2003b), Λατινο-Αμερικανούς (Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Flores & O'Brien, 2002· Kenny et al., 2003), κ.ά.

Επίσης, από το ΚΟΙΕ της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο 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 επίσης είναι καλός δείκτης για τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά επιτεύγματα. Η πολιτισμική ατμόσφαιρα του σπιτιού και το μορφωτικό υπόβαθρο ιδιαίτερα δε του πατέρα παίζουν σημαντικό ρόλο και κατευθύνουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις των εφήβων (Moser, 1952· Zuckerman, 1981· Mullis, Mullis & Gerwels, 1998). Σημαντικότερο ρόλο φαίνεται να παίζει επίσης το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ιδιαίτερα στα κορίτσια (Astin, Suniewick & Dweek, 1971· Human, 1956· O'Donnell & Anderson, 1978). Η μετα-ανάλυση των Brown και των συνεργατών του (1996) οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα

σχετικά με τις σημαντικές επιπτώσεις που έχει η κοινωνική τάξη στις επαγγελματικές επιλογές, στην επαγγελματική προσαρμογή και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Ακόμη και πιο σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική τάξη φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων: επηρεάζει όχι μόνο την πρόσβαση σε πόρους για την 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 δίνουν νόημα στην εργασία τους και βρίσκουν κίνητρο σε αυτήν (Blustein et al., 2002). Τα παιδιά που προέρχονταν από την εργατική τάξη δίνουν σημασία στα εξωτερικά αποτελέσματα της εργασίας (π.χ. εξωτερική αμοιβή), ενώ αντίθετα παιδιά τα οποία προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις διέθεταν μια πιο εσωτερικευμένη και θεωρητική άποψη για την εργασία (π.χ. ικανοποίηση από την εργασία, κοινωνική συμβολή κ.ά.) (Chaves et al., 2004).

Συμπερασματικά, από τη σύντομη θεματική επισκόπηση που παρουσιάστηκε θα λέγαμε ότι το ΚΟΙΕ της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει και να καθορίζει το περιεχόμενο των επαγγελματικών επιλογών ενός παιδιού καθώς σχετίζεται με τη διαθεσιμότητα ενός δικτύου (οικονομικού, οικογενειακού και πολιτισμικού).

Στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί **στον ελληνικό χώρο** για τη σχέση του ΚΟΙΕ της οικογένειας με τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, σημασία φαίνεται να έχει το *μορφωτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων*. Έτσι, πολλοί μελετητές διαπίστωσαν ότι το ΚΟΙΕ της οικογένειας συσχετίζεται με την επίδοση του παιδιού σχολείο (Βρύζας, 1992· Γκόρος, 1992· Τζάνη, 1988· Τσιάντης, 1991· Κάτσικας, 1995· Σώκου-Μπάδα και συν., 1988, ό.α. στο Γιαννίμις & Παπανίς, 2008), ενώ μικρότερο ρόλο φαίνεται να παίζει το οικονομικό επίπεδο. Καλύτερες προϋποθέσεις για ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων τους και πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχουν τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν οικονομική άνεση και υψηλό μορφωτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο και όχι αυτών που εργάζονται σε χειρωνακτικά επαγγέλματα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1985· Ψαχαρόπουλος-Καζαμίας, 1985· Τριαλιανός, 1988, ό.α. στο Αγνή, 2002). Όσο υψηλότερο το οικογενειακό εισόδημα τόσο υψηλότεροι οι μέσοι όροι σχολικής επίδοσης, αλλά το εισόδημα βρέθηκε να έχει άμεση σχέση με το επίπεδο μόρφωσης και το επάγγελμα των γονέων (Κασσωτάκης, 1981α,1988).

Από μια συνολική εκτίμηση των σχετικών ερευνητικών πορισμάτων μπορεί κανείς να καταλήξει σε βασικές επισημάνσεις σχετικά με το μορφωτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων: προσδιορίζει τα κριτήρια επιλογής για την επαγγελματική απόφαση (π.χ. επιστημονικά επαγγέλματα, υψηλό εισόδημα, απόκτηση δύναμης,

κοινωνικό και επαγγελματικό γόητρο των σπουδών όπως για τις ιατρικές και πολυτεχνικές σχολές, κ.ά.) και το επίπεδο των φιλοδοξιών των εφήβων (Αγνή & Παπάνης, 2007· Γεώργας και συν., 1991· Καλογήρου, 1979,1986· Κασσιμάτη, 1991· Κασσωτάκης, 1981α,1988· Κιντής, 1980· Λιάντης, 1996· Παπάς, 1989· Σακκάς, 1982· Τακανίδης, 1983· Τομπαΐδης, 1982, ό.α. στο Αγνή, 2002).

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει επίσης και σε ότι αφορά *το επάγγελμα των γονέων*. Το επάγγελμα των γονέων θεωρείται σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των μελλοντικών επιλογών των εφήβων (Gouvias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005). Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι έφηβοι επιδιώκουν επαγγέλματα παρόμοια με αυτά των πατέρων τους ή εκφράζουν επαγγελματικές προτιμήσεις αντίστοιχες ή υψηλότερες από το επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα (Βάμβουκας, 1982· Γεωργούσης, 1995· Κάντας, 1986· Μπούρμπουλας, 1981· Τζάνη, 1996). Όμως σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται και το αντίθετο: παιδιά που ο πατέρας τους ασκεί κάποιο μη επιστημονικό επάγγελμα, τείνουν να επιλέγουν ανώτατες σχολές, τάση που ερμηνεύεται ως προσπάθεια κοινωνικής κινητικότητας προς τα άνω (Δημητρόπουλος και συν., 1994· Πυργιωτάκης, 1992).

Είναι φανερό λοιπόν ότι το ΚΟΙΕ της οικογένειας επηρεάζει την πορεία και την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα δε τα επαγγελματικά σχέδια των νέων. Γενικά, το υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας έχει, συνήθως, θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ, αντίθετα, το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος δρα περιοριστικά ως προς τον ορίζοντα των επαγγελματικών βλέψεων και φιλοδοξιών του ατόμου (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι έρευνες από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καταδεικνύουν ότι το ΚΟΙΕ της οικογένειας με τις υλικοτεχνικές και πολιτιστικές συνθήκες που συνιστούν το «πορτραίτο» της και τον χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτήν, συνδέεται με πρακτικές ανατροφής που είτε προωθούν την ανάπτυξη της αυτονομίας και αυτάρκειας, την επιδίωξη υψηλών στόχων και άλλων θετικών χαρακτηριστικών, είτε συντελούν στην ανάπτυξη της παθητικότητας του ετεροκαθορισμού της ζωής και άλλων αρνητικών χαρακτηριστικών (Πυργιωτάκης, 1986). Γενικά, το οικογενειακό περιβάλλον (το οποίο καθορίζεται από ένα πλέγμα εννοιών και δραστηριοτήτων όπως το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η δομή της οικογένειας, οι σχέσεις και οι μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών τους συστήματος οικογένεια, κ.ά.) αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού με θετική ή αρνητική μορφή (Πυργιωτάκης, 1996).

4.A.2.γ. Οι επιδράσεις του ΚΟΙΕ της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς έρευνες καταδεικνύουν ότι το ΚΟΙΕ της οικογένειας σχετίζεται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και την τάση του ατόμου για αυτοκαθορισμό. Έτσι, οι Hannah & Kahn (1989), αναφέρουν ότι το υψηλότερο ΚΟΙΕ επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας στα κορίτσια. Όμοια ο Young (1983) διαπίστωσε ότι σε περιπτώσεις εθνοφυλετικών ομάδων, η φυλή συνδέεται με το ΚΟΙΕ και έχει σημαντική επίδραση στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και την επίδοση των εφήβων. Η ίδια διαπίστωση υποστηρίχθηκε από τους Hughes & Demo (1989) όπου το ΚΟΙΕ ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας που προέβλεψε τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και την τάση του ατόμου για αυτοκαθορισμό. Πολύ αργότερα, ο Bandura και οι συνεργάτες του (2001) όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο της θεωρητικής διερεύνησης των επιδράσεων των ενδοοικογενειακών διεργασιών στην επαγγελματική ανάπτυξη, κατέδειξε ότι το ΚΟΙΕ της οικογένειας σχετίζεται με τις αντιλήψεις ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων και επηρεάζει αυτές των γόνων τους.

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία το ΚΟΙΕ της οικογένειας ενσωματώνεται στην ενότητα «περιβαλλοντικοί παράγοντες». Η ομάδα αυτή των επιδράσεων, προηγείται όλων των διαδικασιών και συμμετέχει στη διαμόρφωση των μαθησιακών εμπειριών και των γνωστικών μηχανισμών (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, προσδοκίες αποτελέσματος, στόχοι).

Οι εισηγητές της θεωρίας σε επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων μέχρι την περίοδο που διατυπώνουν τις θέσεις τους σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών (Blustein, 2001· Blustein et al., 2002· Lent, Brown & Hackett, 2000· Lent et al., 2001· McWhirter, 1997· Richie et al., 1997) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ιδιαίτερα στις περιπτώσεις ύπαρξης πραγματικών-ρεαλιστικών ή αντιλαμβανόμενων περιορισμών που προσδιορίζουν περιβαλλοντικοί παράγοντες (μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται και το ΚΟΙΕ της οικογένειας), η έρευνα και η συμβουλευτική πρακτική θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον τυχόν αντισταθμιστικό ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη ιδιαίτερα των νέων ατόμων (από την οικογένεια ή την κοινότητα) για τη μελέτη αλλά και την αντιμετώπισή τους (Lent, Brown & Hackett, 2000). Υπό αυτήν την έννοια, η αντίληψη

περιορισμών (ή ευκαιριών) αντανακλά μια αλληλεπίδραση μεταξύ αντικειμενικών περιβαλλοντικών παραγόντων και ενεργούς αναγνώρισης και αντιμετώπισης αυτών των παραγόντων.

Συγκεκριμένοι εξωτερικοί περιορισμοί που εντόπισαν άλλοι ερευνητές ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα τους εφήβους που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι: η έλλειψη επαγγελματικών ευκαιριών, η περιορισμένη έκθεση και πρόσληψη πληροφοριών ως προς τις επαγγελματικές επιλογές, η έλλειψη κοινωνικού-συγγενικού δικτύου υποστήριξης, τα περιορισμένα οικονομικά μέσα της οικογένειας, οι διακρίσεις φύλου, φυλής ή εθνικότητας στο εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό περιβάλλον, η διαφωνία στην οικογένεια σχετικά με τις επαγγελματικές αποφάσεις, τα οποία οδηγούν σε δισταγμό επιδίωξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων για τις οποίες τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι θα προκύψουν εμπόδια οικονομικά και κοινωνικά (Ferry, Fouad & Smith, 2000· Luzzo & McWhirter, 2001). Επίσης, ό,τι αποτελεί εμπόδιο για τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών τάξεων, αντίστροφα, μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για τα παιδιά που προέρχονται από υψηλότερα στρώματα: τους παρέχονται οικονομικοί πόροι για να σπουδάσουν, έχουν ισχυρό κοινωνικό δίκτυο που τους υποστηρίζει (π.χ. γνωριμίες με ανθρώπους εξουσίας) και νιώθουν ότι τουλάχιστον είναι διασφαλισμένο το δικαίωμά τους να τους δοθούν ευκαιρίες (Ferry, Fouad & Smith, 2000)³³.

Στη συνέχεια ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση των προσβάσιμων πηγών κοινωνικής στήριξης (όπως η υποστήριξη από τους γονείς) στην ενεργό αντιμετώπιση των πραγματικών-ρεαλιστικών ή αντιλαμβανόμενων περιορισμών. Ο βαθμός στήριξης και ενθάρρυνσης από σημαντικά πρόσωπα που αποτελούν το περιβάλλον κοινωνικής επιρροής ενός νέου κυρίως ατόμου όπως είναι οι γονείς, όχι μόνο λειτουργεί ενισχυτικά στην επαγγελματική του ανάπτυξη αλλά είναι δυνατό, σε ορισμένες περιπτώσεις να αντισταθμίσει ή ακόμα και να εξουδετερώσει τα εμπόδια που θέτει το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό του επίπεδο, ή τους όποιους περιορισμούς θέτουν προσωπικά στοιχεία, ακόμη και άλλες διακρίσεις (φύλου, ταξικές, εθνο-φυλετικές) που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα την περίοδο που λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ειδικότερα όταν συντελείται η διαμόρφωση των ενδιαφερόντων των στόχων και των επιλογών,

³³ Αυτό επίσης που έχει επίσης διαπιστωθεί στις Η.Π.Α., είναι ένας φαύλος κύκλος μεταξύ αντιλαμβανόμενων εμποδίων και επίδοσης (Graham, Taylor & Hudley, 1998· Jackson & Nutini, 2002· Turner & Lapan, 2003a).

σύμφωνα με το μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία.

Έτσι, στις περιπτώσεις κατώτερων οικονομικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που έχουν μελετηθεί όπως σε Αφρο-Αμερικανούς στις Η.Π.Α., έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν περιορισμοί που προσδιορίζει η διαφορετική τους εθνικότητα όπως είναι οι περιορισμένες και συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές, αλλά εδώ η επίδραση των γονέων ήταν πιο σημαντική από αυτή της εθνικότητας στη διαμόρφωση αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας για συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητας καθώς και των αντίστοιχων με αυτές επιλογών (Turner & Lapan, 2002,2003a,2003b). Όμοια και οι Constantine, Wallace & Kindachi (2005), διερευνώντας την αντίληψη εμποδίων στην ίδια πολιτισμική ομάδα, έδειξε όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παράγραφο των σχέσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. 4.Α.1.δ) ότι όσο μεγαλύτεροι οι περιορισμοί που αντιλαμβάνονται οι έφηβοι τόσο υψηλότερος ο βαθμός επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, ενώ η υποστήριξη των γονέων σχετίζεται θετικά με τη ύπαρξη βεβαιότητας στην επαγγελματική επιλογή.

Επίσης, η Kenny και οι συνεργάτες της (2003) διερεύνησαν σε Λατινοαμερικανούς εφήβους την υποκειμενική αντίληψη των εμποδίων και την υποστήριξη από μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά και την επίδοση στο σχολείο και στη διαμόρφωση επαγγελματικών φιλοδοξιών. Όσο περισσότεροι οι περιορισμοί που αντιλαμβάνονται οι νέοι (ρατσισμός, πολιτισμική διάκριση, οικονομική αποστέρηση, ανεπαρκής εκπαίδευση), τόσο χαμηλότερες οι φιλοδοξίες τους, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε και από μεταγενέστερη έρευνα του Jackson και των συνεργατών του (2006) σε εφήβους κατώτερων οικονομικά και πολιτισμικά διαφορετικών τάξεων (Αφροαμερικανούς και Λατινοαμερικανούς). Ωστόσο, η υποστήριξη από πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος καταδείχθηκε στατιστικά πιο σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας από τους αντιλαμβανόμενους περιορισμούς (Kenny et al., 2003).

Η ύπαρξη υποστήριξης από τους γονείς Λατινοαμερικανών εφήβων κοριτσιών και η αντίληψη λιγότερων περιορισμών βρέθηκε να σχετίζεται επίσης με την ύπαρξη υψηλότερων επαγγελματικών φιλοδοξιών, ενώ οι υπόλοιποι περιβαλλοντικοί παράγοντες που μελετήθηκαν (επίπεδο πολιτισμικής επιρροής, η στάση και συμπεριφορά σε φεμινιστικά θέματα, η εκπαίδευση της μητέρας και η επαγγελματική της δραστηριότητα) δε βρέθηκε να επηρεάζουν τη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για μη παραδοσιακές επαγγελματικές δραστηριότητες. (Flores & O'Brien, 2002).

Τα τελευταία χρόνια στη σχετική βιβλιογραφία το ΚΟΙΕ της οικογένειας εφήβων συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων (όπως π.χ. εθνοφυλετικών) διερευνάται ως προς τις σχέσεις του και τις επιδράσεις που ασκεί στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίες αποτελέσματος) που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι Ali, McWhirter & Chronister (2005), μελετώντας εφήβους χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στις Η.Π.Α., κατέδειξαν ότι η επίδραση αυτού καθαυτού του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειάς τους στις μεταβλητές που προβλέπει το μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας της θεωρίας για την επαγγελματική ανάπτυξη χάνεται, όταν συνυπολογίζεται η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων όπως η κοινωνική υποστήριξη και οι αντιλαμβανόμενοι περιορισμοί. Οι έφηβοι που είχαν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους συγγενείς τους (συγκεκριμένα από τα αδέρφια τους ανεξαρτήτως φύλου), καθώς και από φίλους τους, φάνηκε ότι είχαν υψηλότερες αντιλήψεις ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και χαμηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τους περιορισμούς στη σταδιοδρομία τους.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και σε μεταγενέστερη έρευνα σε εφήβους χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου αγροτικής περιοχής (στα Απαλάχια Όρη) (Ali & Saunders, 2006). Εδώ οι ερευνητές διερεύνησαν παράγοντες που διαμορφώνουν τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (τις αντιλήψεις επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα) στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες της ομάδας των εφήβων. Οι ερευνητές επιβεβαίωσαν μεταξύ άλλων ότι οι έφηβοι με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είχαν χαμηλές επιδόσεις στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς και χαμηλές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα παρά το ότι η υποστήριξη από τους γονείς, τα συγγενικά πρόσωπα, τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν χαμηλή και φάνηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα περισσότερο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, δε θεωρήθηκε ότι λειτούργησε αντισταθμιστικά στο να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις χαμηλές επαγγελματικές τους φιλοδοξίες.

Τα υψηλά επίπεδα υποστήριξης από τους γονείς τους βρέθηκε να λειτουργούν επίσης αντισταθμιστικά στις αρνητικές επιδράσεις του χαμηλού ΚΟΙΕ Αфро-Αμερικανών εφήβων (οι οποίοι αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου) στις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, στην εκτίμηση της ικανότητάς τους για ακαδημαϊκή επίδοση και στην αυτοεκτίμηση (Cunningham et al., 2002). Έτσι, τόσο οι παραπάνω ερευνητές (Cunningham et al., 2002· Ali, McWhirter & Chronister, 2005), όσο και ο Liu σε επισκόπηση ερευνών που έκανε μεταξύ των ετών 1981 έως 2000 (Liu et al., 2004), προτείνουν ότι η έρευνα για την πιθανή επίδραση της κοινωνικοοικονομικής

τάξης στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική συμβουλευτική θα πρέπει να συμπεριλάβει πιο εκλεπτυσμένους και βασισμένους σε θεωρία δείκτες αυτής της δομής, όπως επίσης θα πρέπει ίσως να θεωρήσουμε ότι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μπορεί να διαμεσολαβείται από άλλες μεταβλητές.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία διερευνάται η σχέση μεταξύ του ΚΟΙΕ της οικογένειας και οι επιδράσεις αυτού στη διαδικασία λήψης και υλοποίησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις σχετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Έτσι, οι Thompson & Subich (2006) διερεύνησαν σε φοιτητές-τριες τη σχέση του ΚΟΙΕ της οικογένειας με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη βεβαιότητα για την επαγγελματική επιλογή. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαίωσαν την ύπαρξη (αν και όχι στατιστικά σημαντικής) θετικής συνάφειας μεταξύ του ΚΟΙΕ και των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και της βεβαιότητας για την επαγγελματική επιλογή. Επίσης, οι Rollins & Valdez, (2006), διερεύνησαν σε δείγμα Αφρο-Αμερικανών εφήβων μαθητών Λυκείου τις σχέσεις μεταξύ του αντιλαμβανόμενου ρατσισμού, του φύλου, του ΚΟΙΕ της οικογένειας, των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση εργασιών αναζήτησης εργασίας, των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι ερευνητές επιβεβαίωσαν μεταξύ άλλων την υπόθεσή τους ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα εθνικής ταυτότητας και υψηλότερο ΚΟΙΕ της οικογένειας έχουν υψηλότερη επίδοση και στους δύο τύπους αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, στον αντίποδα αυτών των ερευνητικών δεδομένων, οι Patel, Salahuddin & O'Brien (2008) εξετάζοντας σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα εφήβων (ασιάτες-αμερικανούς) τη σχέση του ΚΟΙΕ της οικογένειας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων δε διαπίστωσαν κάποια σχέση μεταξύ του ΚΟΙΕ με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (το ΚΟΙΕ δεν φάνηκε να λειτουργεί ως παράγοντας πρόβλεψης των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας), εύρημα που για τους ερευνητές είναι πιθανό να οφείλεται στον τρόπο που προσδιορίστηκε το ΚΟΙΕ της οικογένειας (μόνο από το εισόδημα της οικογένειας).

4.A.2.δ. Συμπεράσματα

Το ΚΟΙΕ της οικογένειας φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάζει και να καθορίζει θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων όπως η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, σύμφωνα με στοιχεία που έχουν καταδειχθεί από

έρευνες στο εξωτερικό και στη χώρα μας. Έτσι, είναι δυνατό να διευκολύνει ή να δυσχεράνει την εν λόγω διαδικασία, καθώς φαίνεται να σχετίζεται με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα, επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών στόχων (τις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, το περιεχόμενο των τελικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, το σχεδιασμό των απαιτούμενων βημάτων για τη λήψη αποφάσεων, κ.ά.) (Blustein et al., 2001· Dillard & Perrin, 1980· Edwards & Pasquale, 2003· Farmer, 1985· Hannah & Kahn, 1989· Human, 1956· Mullis, Mullis & Gerwels, 1998· Vigod, 1972), σχετίζεται με τις απόψεις σχετικά με την εργασία (Chaves et al., 2004) και με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την επίδοση (Falkowski & Falk, 1983· Graham, Taylor & Hudley, 1998· Jackson & Nutini, 2002· Moser, 1952· Otto, 2000· Stead, 1994· Turner & Lapan, 2003a· Watson & Zuckerman, 1981).

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία το ΚΟΙΕ της οικογένειας αποτελεί έναν περιβαλλοντικό παράγοντα που κατατάσσεται στις γενικές επιδράσεις, ο οποίος συμμετέχει στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών. Έτσι, σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα σχετίζεται με τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Constantine et al., 2005), τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και για την ολοκλήρωση εργασιών αναζήτησης εργασίας (Rollins & Valdez, 2006· Patel, Salahuddin & O' Brien, 2008· Thompson & Subich, 2006). Ωστόσο, τα σχετικά ευρήματα είναι σχετικά περιορισμένα σε αριθμό, δεν αφορούν τον ελληνικό χώρο και ως εκ τούτου καταγράφεται η ανάγκη περαιτέρω εμπειρικού ελέγχου των σχέσεων του ΚΟΙΕ της οικογένειας με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Πολύ περισσότερο, η ανάγκη περαιτέρου εμπειρικού ελέγχου των επιδράσεων του ΚΟΙΕ στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στο εύρος της συγκεκριμένης θεωρίας καθίσταται επιτακτική, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν, η επίδρασή του είναι δυνατό να χάνεται, όταν συνυπολογίζεται εκείνη άλλων παραγόντων όπως η υποστήριξη από σημαντικά πρόσωπα όπως γονείς ή φίλοι (κοινωνική υποστήριξη) και οι αντιλαμβανόμενοι περιορισμοί (Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Constantine et al., 2005· Cunningham, Hurley, Foney & Hayes, 2002· Ferry, Fouad & Smith, 2000· Flores & O'Brien, 2002· Thompson & Subich, 2006· Turner & Lapan, 2003b). Με άλλα λόγια, η επίδραση του ΚΟΙΕ της οικογένειας στα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης

που εξετάζονται είναι πιθανό σε ορισμένες περιπτώσεις να διαμεσολαβείται από άλλους παράγοντες.

4.A.3. Ο τόπος μόνιμης κατοικίας (διαμονής)

Σύμφωνα με τους εξελικτικούς ψυχολόγους, στην αναπτυξιακή διαδικασία της εφηβείας τα κοινωνικά δεδομένα διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο (Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985), καθώς η πορεία προς την ενηλικίωση του ατόμου θεωρείται, εκτός από ψυχοβιολογικό και ψυχοκοινωνικό φαινόμενο. Ο βαθμός δυσκολίας, η έκταση, η ένταση και η διάρκεια που θα απαιτήσει η πραγμάτωση των απώτερων αναπτυξιακών στόχων της εφηβείας όπως της ενηλικίωσης, καθορίζονται όχι μόνο από το ατομικό ιστορικό του εφήβου αλλά και από το είδος της κοινωνίας στην οποία καλείται να ζήσει και να δράσει. Σε μια μικρή, κλειστή, αποκεντρωμένη αγροτική κοινωνία όπου οι ρόλοι των ενηλίκων είναι σαφώς καθορισμένοι, το αναπτυξιακό έργο της εφηβείας είναι απλό και μπορεί να ολοκληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αντίθετα σε μια πολύπλοκη, ταχέως αναπτυσσόμενη, αστική, βιομηχανική, πλουραλιστική κοινωνία όπου οι ρόλοι των ενηλίκων είναι περίπλοκοι, απαιτητικοί, ασαφείς και η εκμάθησή τους απαιτεί μακρά άσκηση, πολύπλευρη πείρα ή ακόμη και εκπαίδευση, το αναπτυξιακό έργο της εφηβείας γίνεται δύσκολο, πολύπλοκο και χρονοβόρο.

Ανάλογες διαδικασίες με αυτές που περιγράφονται για την εφηβεία ως ψυχοκοινωνικό φαινόμενο είναι δυνατό να διατυπωθούν και για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, καθώς σε μικρές, γεωργικές, αποκεντρωμένες ακόμη και απομακρυσμένες περιοχές όχι μόνο οι εναλλακτικές επαγγελματικές επιλογές σύμφωνα με τον τομέα παραγωγικής δραστηριότητας αυτής είναι περιορισμένες σε σχέση με αυτές που υπάρχουν σε κοινωνίες με ταχύτατους ρυθμούς κοινωνικής και οικονομικής αλλαγής (όπως οι αστικές ή βιομηχανοποιημένες), αλλά και οι ευκαιρίες πρόσβασης σε πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης είναι εξίσου περιορισμένες.

Ο τόπος διαμονής δηλαδή (σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας ή ενδεικτικός αυτού), αποτελεί συχνά σημαντικό παράγοντα με μεγάλη επίδραση σε θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του έφηβου ατόμου όπως αυτό της επαγγελματικής επιλογής, αφού καθορίζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που του δίνονται, άλλοτε με άνοιγμα και άλλοτε με περιορισμό αυτών.

Οι θεωρητικοί και ερευνητές της επαγγελματικής ανάπτυξης επιβεβαιώνουν τις σχετικές αυτές υποθέσεις ακόμη και στη χώρα μας. Έτσι, σύμφωνα με ερευνητές της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, οποιοδήποτε μοντέλο ή μέθοδος επαγγελματικής συμβουλευτικής και αν εφαρμόζεται, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η επαγγελματική απόφαση εκτός του ότι είναι μια δυναμική διεργασία, βρίσκεται σε

άμεση σχέση με τον κοινωνικό χώρο (*social context*) μέσα στον οποίο το άτομο πρόκειται να πραγματώσει αυτή την απόφαση καθώς και με τον μικρόκοσμο αυτού (*small world*), με άλλα λόγια με την εσωτερική και εξωτερική του πραγματικότητα (Χαντζούλη, 1998· Marouda-Chatjoulis, 1995). Η Κωστάκη (1990) σε έρευνά της στην Ελλάδα, επισημαίνει την έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Το αστικό περιβάλλον της Αθήνας παρουσιάζει πλουσιότερη δομή επαγγελματικών προτύπων (μοντέλων), ενώ οι αγροτικές περιοχές και οι μικρές πόλεις είναι λιγότερο σύνθετες στην αγορά εργασίας. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι έφηβοι που ζουν στην Αθήνα επιθυμούν περισσότερο από συνομηλίκους τους που ζουν σε άλλες πόλεις να σπουδάσουν οικονομικά, ή ακόμη και να γίνουν δημόσιοι υπάλληλοι ή να ασχοληθούν με εργασίες γραφείου. Μεταξύ των προτιμήσεων που ήταν κοινές ανάμεσα σε εφήβους που ζουν στην Αθήνα και άλλες πόλεις ήταν η επιθυμία άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ανάλογες διαπιστώσεις έχει κάνει και ο Κιντής (1980) όπου, μεταξύ άλλων, οι φοιτητές από αστικές περιοχές προτιμούν επαγγέλματα υψηλότερου κύρους. Διαφορές που σχετίζονται όχι μόνο με την επιλογή επαγγέλματος αλλά και με την επιλογή ορισμένης κατεύθυνσης και σχολής έχουν παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Δημητρόπουλος και συν., 1994).

Οι σοβαρότερες διαφορές έχουν παρατηρηθεί μεταξύ των νέων που ζουν σε αστικά κέντρα από τη μια μεριά και σε αγροτικές περιοχές από την άλλη, αν και πρόκειται για παλαιότερες χρονικά έρευνες. Μια παράμετρος που έχει μελετηθεί είναι οι σχολικές επιδόσεις. Τα παιδιά που ζουν σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές έχει διαπιστωθεί ότι εμφανίζουν μικρότερες επιδόσεις και φτάνουν σε μικρότερα ποσοστά σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Δημητρόπουλος και συν., 1994· Κασσωτάκης, 1979· Λαμπίρη-Δημάκη, 1974· Μυλωνάς, 1982· Σκαύδη, Ρουσσέας, Τέπερη, 1989· Τομπαΐδης, 1982). Ανάλογες διαφορές και συσχετίσεις του τόπου μόνιμης κατοικίας με θέματα σχολικής επίδοσης και επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν παρατηρηθεί σε παλαιότερες έρευνες και σε άλλες χώρες όπως στην Ιαπωνία και την Αυστραλία (ενδεικτικά: Falkowski & Falk, 1983· Okano, 1995· Poole, Fox & Omodei, 1991).

Οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, όπως αναλυτικά αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο της θεωρητικής θεμελίωσης της έρευνας, επιχειρώντας να προσδιορίσουν το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, αναφέρονται στο ρόλο των γενικών επιδράσεων του περιβάλλοντος. Έτσι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες με κριτήριο το βαθμό αμεσότητας και εγγύτητας της επίδρασης, δηλαδή αυτοί που ανήκουν στην κατηγορία των γενικών επιδράσεων του περιβάλλοντος, συμμετέχουν στη διαμόρφωση των γνωστικών μηχανισμών (των αντιλήψεων

αυτοαποτελεσματικότητας, των προσδοκιών για αποτελέσματα και των στόχων). Μεταξύ των παραγόντων αυτών οι εισηγητές της θεωρίας αναφέρουν και τον τόπο μόνιμης κατοικίας του ατόμου (αστική ή αγροτική περιοχή), ο οποίος θεωρούν ότι προσδιορίζει τη διαφορικότητα στην πρόσβαση σε επαγγελματικές δραστηριότητες και ευκαιρίες εργασίας (Lent, Brown & Hackett, 1994). Σε κάθε περίπτωση βέβαια, όπως αναφέρθηκε σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, οι εισηγητές αναφέρουν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με τους προσωπικούς ως προς τις επιδράσεις που ασκούν στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέρονται.

Η πλειονότητα των προτάσεων και των υποθέσεων που έχουν διατυπώσει οι εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία στα τρία μοντέλα αυτής για τις τους παράγοντες που επηρεάζουν τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων όπως αναφέρουμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο έχει καταδειχθεί ότι επαληθεύονται από έρευνες σε έγχρωμους εφήβους αστικών κυρίως περιοχών (ενδεικτικά: Constantine, Wallace & Kindaichi, 2005· Fouad & Smith, 1996· Gushue et al., 2006). *Τα τελευταία χρόνια και ειδικότερα μετά το 2006, παρουσιάζεται έντονο το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή της θεωρίας στη μελέτη θεμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων που ζουν σε αγροτικές περιοχές κυρίως στις Η.Π.Α.* Έτσι, για παράδειγμα, ο Wettersen και οι συνεργάτες του (2005) επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις τους για τους παράγοντες που προβλέπουν τις προσδοκίες για αποτελέσματα φοιτητών αγροτικών περιοχών. Στο πλαίσιο αυτό, οι Ali & Saunders, (2006) διερεύνησαν σε εφήβους χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου αγροτικής περιοχής (Απαλάχια Όρη – οροσειρά της Β. Αμερικής) (όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο όπου παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για το ΚΟΙΕ οικογένειας) παράγοντες που διαμορφώνουν τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (τις αντιλήψεις επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τις σχετικές με αυτές προσδοκίες για αποτελέσματα) και έτσι επενεργούν στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες των υποκειμένων. Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνες επιβεβαίωσαν αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών για τους εφήβους της συγκεκριμένης περιοχής, όπου είχε διαπιστωθεί ότι όσοι ζουν σε πόλεις (όπως το Οχάϊο της Αμερικής) είχαν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες από αυτούς που ζουν σε χωριά, απομακρυσμένες περιοχές (μεταξύ αυτών και μαθητές που ζουν στα Απαλάχια Όρη) ή έρχονται σε επαφή με αγροτικά κυρίως επαγγέλματα (Steiving & Whilling, 1967).

Ειδικότερα σε ότι αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ο Brown και οι συνεργάτες του

(1999), χρησιμοποίησαν την κλίμακα σε μαθητές πρώτου και τελευταίου έτους του Λυκείου για να μελετήσουν τις διαφορές επίδοσης σε αυτούς που φοιτούσαν σε Λύκεια αστικών και επαρχιακών περιοχών. Στο αστικό δείγμα το 75% αυτού προερχόταν από μειονότητες, ενώ στο δείγμα της επαρχίας το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 11%. Ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα σημειώθηκαν από αστούς μαθητές που ήταν μέλη μειονοτικών ομάδων ενώ οι χαμηλότερες από μαθητές επαρχιακών περιοχών οι οποίοι και αυτοί ήταν μέλη μειονοτικών ομάδων.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρθηκαν παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση για την επιβεβαίωση ότι η συγκεκριμένη θεωρία κατέχει έναν μεγάλο βαθμό επάρκειας και υπεροχής με τρόπο ώστε να είναι δυνατό να παράσχει ένα ερμηνευτικό σχήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή περιβάλλοντα διαβίωσης όπως είναι οι αστικές και οι αγροτικές περιοχές. Ωστόσο, καθίσταται αναγκαία η εκ νέου διερεύνηση του ρόλου του περιβάλλοντος διαβίωσης του ατόμου σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δεδομένων των μέτρων ανάπτυξης της υπαίθρου και των αλλαγών που έχει επιφέρει η οικονομική και κυρίως η τεχνική πρόοδος της εποχής μας και η διάδοση των πληροφοριών με περισσότερα μέσα. Αυτό σημαίνει ότι οι επιδράσεις του τόπου μόνιμης κατοικίας είναι δυνατό να έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν. Επίσης, καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω εμπειρική διερεύνηση των σχέσεων του τόπου μόνιμης κατοικίας (διαμονής) του ατόμου με συγκεκριμένα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς σύμφωνα με το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο και σχετικά ερευνητικά δεδομένα, οι επιδράσεις του είναι δυνατόν να χάνονται όταν συνυπολογίζονται οι επιδράσεις από άλλους προσωπικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

4.A.4. Η ομάδα των ομηλίκων και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους

4.A.4.α. Εισαγωγικά

Σε προηγούμενη ενότητα ασχοληθήκαμε με την πρωτογενή κοινωνικοποίηση που συντελείται αποκλειστικά στο οικογενειακό πλαίσιο και τον τρόπο που επηρεάζει τους νέους στη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση συντελείται όχι μόνο μέσα στην οικογένεια αλλά κυρίως στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο του ατόμου. Στο χώρο αυτό εντάσσεται το σχολείο, οι συνομήλικοι, ποικίλες άλλες κοινωνικές ομάδες στις οποίες συμμετέχει το νέο άτομο, τα Μ.Μ.Ε., άνθρωποι από τον επαγγελματικό χώρο του ατόμου, κ.ά. (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

Η ομάδα των ομηλίκων (*peer groups*) και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (*friendships*) θεωρούνται από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους ιδιαίτερα σημαντικές πηγές από τις οποίες τροφοδοτείται η ταυτότητα του νέου ατόμου³⁴ (π.χ. Erikson, 1968· Flum & Porton, 1995· Marcia, 1980). Οι πηγές αυτές του προσφέρουν κοινωνική στήριξη (*social support*)³⁵ όχι μόνο την περίοδο της εφηβείας και της νεότητας αλλά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Harter, 1999· Hartup & Stevens, 1997· Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Η επίδραση της ομάδας των ομηλίκων ξεκινά ήδη από το 4^ο έτος της ζωής του παιδιού, όπου αυτό αρχίζει να συμμετέχει σε κοινά παιχνίδια με άλλους. Η συναναστροφή αυτή εντείνεται σταδιακά, ενώ η φοίτηση στο σχολείο ενισχύει το ρόλο τους. Μέσα στις ομάδες αυτές το άτομο μαθαίνει να συνεργάζεται για την επίτευξη στόχων, να ανταγωνίζεται τους άλλους, να συγκρίνει τον εαυτό του, να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στα αποδεκτά πρότυπα της ομάδας, να αποκτά κοινωνικές δεξιότητες κ.ά. (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

³⁴ Ιδωμένη συνολικότερα η εφηβεία θεωρείται η περίοδος στη διάρκεια της οποίας το άτομο συγκροτεί την ταυτότητά του. Η συγκρότηση ταυτότητας περιλαμβάνει και αφορά: στην ασφαλή αίσθηση εαυτού (αυτοσυνειδησία-αυτεπίγνωση), στην αίσθηση συνέχειας του εαυτού (στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον), στην αίσθηση σχεδιασμού και προσανατολισμού για το μέλλον και στην εναρμόνιση της ταυτότητας με την κοινωνική σφαίρα (Cole & Cole, 2002· Erickson, 1968· Marcia, 1980). Στο πλαίσιο αυτό, μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική επιλογή και η δέσμευση σε αυτήν συνιστούν μια σημαντική διαδικασία στη συνολική διεργασία της συγκρότησης ταυτότητας, ενώ αποτελούν προϋπόθεση για την εύρεση βράχου σταθερότητας στην πορεία αυτοπροσδιορισμού του ατόμου.

³⁵ Ως κοινωνική στήριξη θεωρείται «ένα διαπροσωπικό πλέγμα σχέσεων που δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τη θέλησή του και να αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες μέσα από τις σχέσεις αυτές και τις αλληλεπιδράσεις του με άλλα άτομα» (McCombs, 1991, ό.α. Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς (Bandura, 1986,1997) σε ότι αφορά τους τρόπους διαμόρφωσης και εξέλιξης της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας στην προσωπική ιστορία του ατόμου, πρωτίστως η οικογένεια, μετά το σχολείο και ακολούθως οι συναναστροφές με τους συνομιλήκους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Σε ότι αφορά την τελευταία πηγή, στο πλαίσιο δηλαδή των συναναστροφών με τους συνομιλήκους διαδραματίζονται οι διεργασίες κοινωνικής μάθησης και παρέχονται στο παιδί πληροφορίες για την εκτίμηση και επαλήθευση της κοινωνικής του επάρκειας μέσω της σύγκρισης με τα άλλα παιδιά. Ο Bandura (1986) υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοι εξυπηρετούν σημαντικές λειτουργίες επάρκειας: όσοι από αυτούς είναι πιο έμπειροι και ικανοί παρέχουν πρότυπα ικανοποιητικών τρόπων συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι συνομήλικοι παρέχουν για το παιδί σημεία αναφοράς για τη σύγκριση της επάρκειας του και της εκτίμησης των ικανοτήτων του. Επομένως, τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα μηνύματα σχετικά με την κοινωνική τους θέση μεταξύ των συνομιλήκων στις κοινές τους δραστηριότητες, οι οποίες καθορίζουν το γόητρο και τη δημοτικότητά τους.

Οι συνάφειες της κοινωνικής στήριξης με τις πτυχές της έννοιας του εαυτού, ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη έχουν εξεταστεί σε πλήθος παλαιότερων αλλά και πιο σύγχρονων ερευνών. Όλες αυτές οι έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική στήριξη που νιώθει το άτομο ότι λαμβάνει από διάφορα πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, τόσο θετικότερες οι εκτιμήσεις του εαυτού (βλ. περισσότερα Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Επίσης, πλήθος διατμητικών και διαχρονικών μελετών έχει καταδείξει μια θετική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική στήριξη που προσφέρει η αλληλεπίδραση με τις ομάδες των ομηλικών και σε διάφορες παραμέτρους που αφορούν στον τομέα της ψυχικής του υγείας: υψηλότερη αυτοεκτίμηση, θετική αυτοαντίληψη, καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, ψυχολογική προσαρμογή και ωριμότητα κ.ά., ακόμη και σε περιπτώσεις που ο έφηβος μεγαλώνει κάτω από «σκληρές» οικογενειακές συνθήκες (π.χ. φτώχεια, κακοποίηση, κ.ά.) (βλ. Hartup & Stevens, 1997· Λεονταρή, 1989· Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Βέβαια, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η ομάδα των ομηλικών και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομιλήκους ευθύνονται και για την προβληματική («αντικοινωνική» και παραβατική) συμπεριφορά του εφήβου καθώς αποτελούν το «πεδίο δοκιμής» τέτοιων μορφών συμπεριφοράς (βλ. Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η βαρύτητα της επίδρασης των σχέσεων με την ομάδα των ομηλικών και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους την περίοδο της εφηβείας και στην πρώτη νεότητα (όψιμη εφηβεία) σε αναπτυξιακά ή άλλα θέματα ψυχικής υγείας διαφοροποιείται

ανάλογα: α) τη *φάση ζωής του ατόμου* και β) *την αντίληψή του για το εύρος και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που διατηρεί με τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος που θεωρεί σημαντικά* (Hartup & Stevens, 1997)³⁶.

Έτσι, *σε ότι αφορά τον πρώτο παράγοντα*, κατά τη διάρκεια της εφηβείας το δίκτυο των σημαντικών άλλων αναδομείται και παρατηρείται μια μεταβολή στη φύση των σχέσεων των εφήβων με τους συνομιλήκους τους. Οι ομάδες της παιδικής ηλικίας και οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο με τους συνομιλήκους είναι διαφορετικές από εκείνες των εφήβων. Η διαφορά τους έγκειται στις διαφορετικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες που εξυπηρετούν σε ατομικό επίπεδο στην περίοδο της εφηβείας (Ναυρίδης, 1989). Στην πρώτη φάση της εφηβείας το άτομο ενδιαφέρεται να χαλαρώσει την εξάρτησή του από τους γονείς. Στο μέσο της εφηβείας, απασχολείται με το να «εγκαταστήσει» τον εαυτό του ανάμεσα στους συνομιλήκους (Marsha, 1996). Δεν είναι τυχαίο ότι σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι στην εφηβεία τα νεαρά άτομα τείνουν να μοιράζονται τις προσωπικές τους σκέψεις περισσότερο με τους φίλους παρά με τους γονείς τους, ενώ το 29% του συνολικού διαθέσιμου χρόνου της ημέρας τον περνούν με τους φίλους τους (Harter, 1999· Hartup & Stevens, 1997).

Επίσης, με την έλευση της εφηβείας και καθώς οι αναπτυσσόμενοι έφηβοι αναζητούν την ανεξαρτητοποίησή τους από τον οικογένεια (Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985), ο «παιδικού τύπου» δεσμός με τους γονείς εξελίσσεται σε μια πιο ισότιμη σχέση μεταξύ τους, οι δε φίλοι αρχίζουν να αποτελούν μια σημαντική πηγή στήριξης για τον έφηβο (Sabetelli & Mazor, 1985). Η διεργασία της ανεξαρτητοποίησης του εφήβου δηλαδή, έχει ως συνέπεια τη χαλάρωση των συναισθηματικών δεσμών και τη μείωση της εξάρτησης από τους γονείς του, οι οποίοι μέχρι τώρα αποτελούσαν την κύρια πηγή συναισθηματικής τροφής αυτού (Τσιάντης, 1991). Έτσι σε αυτό το στάδιο

³⁶ Ένα σημαντικό ζήτημα που έχει απασχολήσει πολλές μελέτες σχετικά με την κοινωνική στήριξη από την ομάδα των ομιλήκων και τις φιλικές σχέσεις με τους συνομιλήκους είναι το πώς αντιδρούν οι έφηβοι *όταν βιώνουν έλλειμμα γονεϊκής στήριξης*. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται σε τρία διαφορετικά μοντέλα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:97): α) στο *αντισταθμιστικό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο η αναζήτηση συμβουλών (ή ακόμη και συναισθηματικών δεσμών) από τους φίλους μπορεί να συνιστά μια προσπάθεια αντιστάθμισης των ανεπαρκών σχέσεων με τους γονείς. Ο γονείς και οι συνομιλήκοι εκπροσωπούν αντιπθέμενους πόλους κατά την προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει την αυτονομία του, επομένως η γονεϊκή στήριξη σχετίζεται αρνητικά με τη στήριξη από τους συνομιλήκους, β) στο *ενισχυτικό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο οι έφηβοι που νιώθουν έλλειψη γονεϊκής στήριξης στερούνται επίσης της ικανότητας να αναζητήσουν στήριξη από οπουδήποτε αλλού ακόμη και των συνομιλήκων τους, σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1973· 1980· 1982) και γ) στο *ανεξάρτητο μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο η έλλειψη στήριξης από τους γονείς δεν αντισταθμίζεται από τη στήριξη των συνομιλήκων, καθώς γονείς και συνομιλήκοι αποτελούν δύο διαφορετικούς κοινωνικούς κόσμους και επηρεάζουν διαφορετικούς τομείς της ζωής του εφήβου. Συνεπώς, η γονεϊκή στήριξη δε σχετίζεται με τη στήριξη από τους συνομιλήκους. Ωστόσο, κανένα από τα τρία μοντέλα δεν έχει τύχει κατηγορηματικής εμπειρικής τεκμηρίωσης, αφού τα ευρήματα των σχετικών μελετών είναι συχνά αντιφατικά μεταξύ τους (Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000 ό.α. στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

οι φίλοι και η ομάδα των ομιλήκων είναι εκείνοι προς τους οποίους ο έφηβος στρέφεται όλο και περισσότερο αναζητώντας συμβουλή και διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Grusec & Lytton, 1988· Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Για τον έφηβο η οικογένεια δεν αποτελεί πια το μοναδικό πόλο έλξης και κάλυψης των συναισθηματικών του αναγκών αλλά μετατοπίζεται προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Berndt, & Perry, 1986· Josselson, 1992· Sullivan, 1953).

Σε ότι αφορά το δεύτερο παράγοντα, τη *διαφοροποίηση της επίδρασης* της ομάδας των ομηλίκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους σε σχέση με αυτή των γονέων την περίοδο της εφηβείας, αν και τα νεαρά άτομα αναζητούν ολοένα και περισσότερο τη στήριξη των συνομηλίκων τους, *η πλειονότητα αυτών εξακολουθεί να βασίζεται στους γονείς για συναισθηματική στήριξη και συμβουλές*. Έτσι, η εφηβεία σήμερα θεωρείται μια περίοδος αυξανόμενης αυτονομίας και ταυτόχρονα διατήρησης της εγγύτητας με τους γονείς και άλλους σημαντικούς ενήλικες (Laibne, Carlo, & Raffaelli, 2000). Με τον τρόπο αυτό, αν και έφηβοι συχνά δίνουν την εντύπωση πως έχουν αποσυνδεθεί ψυχικά από τους γονείς τους, σε πολλές έρευνες διαπιστώνεται ότι αισθάνονται συναισθηματικά κοντά τους και τους σέβονται. Έρευνα στον ελληνικό χώρο έδειξε ότι οι βαθμοί αυτοαντίληψης των σχέσεων με τους γονείς καθώς και οι βαθμοί στήριξης από αυτούς παρουσιάζουν σημαντική και αξιόλογη πτώση από το δημοτικό προς το γυμνάσιο, ωστόσο διατηρούνται σε σχετικά υψηλά επίπεδα και σταθεροποιούνται. Αυτό σημαίνει *ότι το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους νεαρούς εφήβους και στους γονείς τους καταγράφεται ικανοποιητικό* (Μακρή-Μπότσαρη, 2000γ).

Η θέση ότι η επίδραση της γονεϊκής στήριξης διατηρείται ισχυρή καθόλη τη διάρκεια της εφηβείας βασίζεται και στο πλαίσιο *της θεωρίας της προσκόλλησης*, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν μοντέλα σχέσεων στη βάση της αλληλεπίδρασής τους με τα πρόσωπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Bowlby, 1982,1988). Όσο ασφαλέστερη είναι η προσκόλληση με τους γονείς και η σχέση μαζί τους κρίνεται από το άτομο *ικανοποιητική και υποστηρικτική*, τόσο μεγαλύτερη η μετέπειτα ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί συναισθηματικές υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Έτσι, παρά το ότι τα μοντέλα αυτά παραμένουν ανοιχτά σε αναδιαμόρφωση καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής, ταυτόχρονα ανθίστανται στο χρόνο και επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων στην εφηβεία και τη μετέπειτα ενήλικη ζωή (Ainsworth, 1989· Greensberg, Siegal & Leitch, 1984).

Στην επόμενη παράγραφο παραγματοποιείται συνοπτική επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων που αναφέρονται στο ρόλο της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα δε της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και των σχετικών με αυτές αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στο εύρος της θεωρίας της προσκόλλησης και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία.

4.A.4.β. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους με θέματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη

Ο ρόλος της ομάδας των ομιλήκων και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους χαρακτηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία σημαντικός για την επαγγελματική ανάπτυξη του εφήβου (Hotchkiss & Borow, 1996). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλουν στην αντιπαραβολή των απόψεων και των κρίσεων των γονέων ή των λοιπών προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος με τις κρίσεις και τις απόψεις των συνομηλίκων για το πρόσωπό του. Οι στάσεις που τα σημαντικά πρόσωπα της περιόδου αυτής υιοθετούν και εκδηλώνουν απέναντι στο άτομο συντελούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον μετέπειτα σχολικό και επαγγελματικό του προσανατολισμό (Φλουρής, Κουλοπούλου & Σπυριδάκης, 1981· Φλουρής, 1989· Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

Τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο καταδεικνύουν τη θετική επίδραση της ύπαρξης κοινωνικής στήριξης από την ομάδα των ομιλήκων και τις φιλικές σχέσεις με τους συνομιλήκους σε διάφορες παραμέτρους που αφορούν στον τομέα της ψυχικής του υγείας ενός έφηβου ατόμου. *Τα σχετικά ευρήματα σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης καταδεικνύουν και εδώ την ύπαρξη θετικής συσχέτισης καθώς και διαφορές φύλου, ωστόσο θεωρούνται σχετικά περιορισμένα και προέρχονται κυρίως από το εξωτερικό (Guay et al., 2003). Επίσης, η βαρύτητα της επίδρασης της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους θεωρείται μικρότερη σε σχέση με αυτήν των γονέων, ενώ αναφέρεται και αφορά σε διαφορετικά θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης από αυτή των γονέων. Ορισμένοι ερευνητές επίσης θεωρούν ότι δεν έχει αποσαφηνιστεί ο τρόπος που οι δύο ομάδες σημαντικών άλλων (γονείς ή άλλα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος και φίλοι) αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992). Τέλος, αρκετά είναι τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για*

τη σταδιοδρομία τα οποία καταδεικνύουν την επίδραση της υποστήριξης από την ομάδα των ομιλήκων και των φίλων (αν και διαφορετικής βαρύτητας έναντι των γονέων) στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν και καθορίζουν θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων, ιδιαίτερα δε εφήβων εθνοφυλετικών ομάδων.

Στη χώρα μας ο ρόλος της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους στην επαγγελματική ανάπτυξη όπως καταγράφηκε σε παλαιότερες έρευνες φαίνεται να είναι περιορισμένος (Δημητρόπουλος και συν., 1985· Σόφτη-Μπεσμπέα, 1982· Πάντα, 1988· Κασσωτάκης, 1992). Ωστόσο, όπως προκύπτει από την άτυπη εμπειρική παρατήρηση που μπορεί να κάνει στο πλαίσιο της άσκησης του έργου του ένας λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στις δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας (ΚΕ.ΣΥ.Π. και Γρα.Σ.Ε.Π.³⁷), πολλοί μαθητές στρέφονται προς μια ορισμένη εκπαιδευτική κατεύθυνση και σε ορισμένες περιπτώσεις και σε επαγγελματική ακολουθώντας το παράδειγμα των φίλων τους, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι συμμαθητές τους (Βάγгер, 2004).

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι πληροφορίες που παίρνουν τα άτομα την περίοδο της εφηβείας για την αγορά εργασίας και την απασχόληση έχει βρεθεί ότι προέρχονται από τους γονείς, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τα Μ.Μ.Ε καθώς και από τυχόν εμπειρίες εργασίας μερικής απασχόλησης (Feij, 1998· Jablin, 2000· Jablin & Krone, 1987). Ο Jablin (2000) υποστηρίζει ότι καθώς οι φίλοι αποτελούν σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης και αναφοράς λόγω της ομοιότητας μεταξύ τους (ηλικία, αξίες, αναπτυξιακές, υλικές ή συναισθηματικές ανάγκες, ανάγκες πληροφόρησης για το περιβάλλον κ.ά.), το μίρασμα των σκέψεων και των φιλοδοξιών στις μεταξύ τους συζητήσεις συμβάλλει στην ανταλλαγή πληροφοριών και αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης σχετικά με τις προδιαγραφές άσκησης διάφορων επαγγελματικών δραστηριοτήτων (καθήκοντα και υποχρεώσεις, προσόντα, προοπτικές εργασίας κ.ά.). Η γνώμη των φίλων ιδιαίτερα του ίδιου φύλου, έχει βαρύτητα ως προς την επίδραση που ασκεί στις επιλογές ενός εφήβου τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Ο Saltiel (1986) διαπίστωσε ότι τα αγόρια επηρεάζονται από ομόφυλους φίλους σε θέματα επαγγελματικών επιλογών. Μικρή διαφοροποίηση παρουσιάστηκε στην εν λόγω έρευνα στα κορίτσια, όπου φάνηκε να επηρεάζονται περισσότερο από φίλες σε θέματα επιλογής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης.

Ωστόσο, από παλιά οι Kandel & Lesser, (1968) καταγράφουν ότι οι έφηβοι δέχονται την επίδραση των συνομηλίκων κυρίως για θέματα που αφορούν την καθημερινή

³⁷ Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

πραγματικότητα της εφηβικής ηλικίας, αλλά πολύ λιγότερο για θέματα που αφορούν το μέλλον τους. Για τα επαγγελματικά τους σχέδια εμπιστεύονται περισσότερο τους γονείς τους, από τους οποίους δέχονται και μεγαλύτερη επίδραση. Οι έφηβοι όταν πρόκειται για μακροπρόθεσμες επιλογές (εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές) λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη γνώμη των γονέων τους, καμιά φορά περισσότερο και από των συνομιλήκων τους (Noller, 1994).

Οι Steinberg, Dornbusch & Brown, (1992) υποστηρίζουν ότι οι γονείς αποτελούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα επιρροής σε ότι αφορά τη διαμόρφωση μιας επαγγελματικής επιλογής (δηλαδή στο περιεχόμενο αυτής), ενώ οι φίλοι και η ομάδα των ομιλήκων αποτελούν ισχυρές επιρροές στις καθημερινές συμπεριφορές στο σχολείο ή σε άλλες καθημερινές δραστηριότητες, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική του ανάπτυξη αφού οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση των επιλογών του. Η συμμετοχή των εφήβων σε εξωσχολικές δραστηριότητες μαζί με τους φίλους τους (π.χ. αθλητικές, κοινωνικές κ.ά.) ή σε δραστηριότητες που αφορούν καθημερινές επιλογές (π.χ. επιλογή προσωπικών ενδυμάτων, διατήρηση προσωπικού χώρου κ.ά.), τους παρέχει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων άρα και αποφάσεων σταδιοδρομίας και έτσι φάνηκε ότι συμβάλλει στην προεπαγγελματική τους ολοκλήρωση καθώς έχει προφανείς λειτουργικές ομοιότητες με τις δραστηριότητες που αφορούν τη διαδικασία λήψης μιας επαγγελματικής απόφασης. Παράλληλα, αναπτύσσει και βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και αυτές που αφορούν την επίλυση προβλημάτων συμβάλλοντας έτσι και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Eccles & Barber, 1999; Μέλλον, 2008).

Στην έρευνα των Paa & McWhirter (2000) σχετικά με τους παράγοντες (προσωπικούς και περιβαλλοντικούς) που επηρεάζουν τις επαγγελματικές προσδοκίες εφήβων μαθητών-τριών μέσης εκπαίδευσης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι θεωρούν τους φίλους και συνομιλήκους του ίδιου φύλου με αυτούς τον δεύτερο κατά σειρά περιβαλλοντικό παράγοντα που τους επηρεάζει στις επαγγελματικές τους προσδοκίες μετά από τους γονείς τους (ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί σύμβουλοι του ίδιου φύλου). Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι ότι για ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος οι φίλοι και συνομιλήκοι δεν αποτελούσαν παράγοντα επίδρασης στις επαγγελματικές τους προσδοκίες.

Όμοια και σε άλλες έρευνες, παρά το ότι η ομάδα των ομιλήκων και οι φίλοι καταγράφονται ως η ομάδα εκείνη προς την οποία ο έφηβος στρέφεται ολοένα και περισσότερο και συζητά τις επαγγελματικές του προσδοκίες, εντούτοις οι γονείς παραμένουν η σημαντικότερη πηγή καθοδήγησης σε ότι αφορά σημαντικά θέματα της ζωής όπως τα οικονομικά και τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Jodl et al., 2001).

Πιο σύγχρονες έρευνες σε εφήβους (Levine & Hoffner, 2006) δείχνουν ότι η φιλία αποτελεί πεδίο έκφρασης, συζήτησης των στόχων και φιλοδοξιών που αναφέρονται στη σταδιοδρομία, ανατροφοδότησης σχετικά με τις επαγγελματικές προτιμήσεις, κοινωνικής στήριξης και ανταλλαγής πληροφοριών. Ωστόσο, οι γονείς είναι εκείνοι που κατέχουν τον πρώτο ρόλο στη μεταφορά επαγγελματικών πληροφοριών (θετικών και αρνητικών μέσω των συζητήσεων με αυτούς) δηλαδή πληροφοριών σχετικά με την εργασία, τις προοπτικές και το ισοζύγιο προσφοράς και ζήτησης ειδικοτήτων στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα δε για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις διαφόρων επαγγελματικών ενασχολήσεων.

Οι Felsman & Blustein (1999), στη θεωρητική βάση της *θεωρίας της προσκόλλησης* διερεύνησαν σε νέους όψιμης εφηβικής ηλικίας και στην αρχή της ενηλικίωσης (17-22 ετών), τη σχέση του είδους του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν τα άτομα με τους γονείς και τους φίλους τους με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και τη δέσμευση σε μια επαγγελματική. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις των ερευνητών για την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του είδους του δεσμού με τους γονείς (ιδιαίτερα δε το είδος του δεσμού με τη μητέρα) και με τους φίλους με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, χωρίς διαφορές φύλου. Ωστόσο, το είδος του δεσμού που διατηρούσαν τα υποκείμενα με τους φίλους τους φάνηκε να επηρεάζει περισσότερο τις εξαρτημένες μεταβλητές από ότι το είδος του δεσμού με τους γονείς. Στην ίδια θεωρητική βάση, οι Wolfe & Betz (2004), διερεύνησαν σε φοιτητές τη σχέση ανάμεσα στο είδος του δεσμού που διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του, του γονεϊκού στυλ ανατροφής με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και την επαγγελματική αναποφασιστικότητα, ειδικότερα το φόβο της δέσμευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους μεταξύ άλλων έδειξαν ότι η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς (ιδιαίτερα με τη μητέρα) και τους φίλους παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, χωρίς να καταγραφούν διαφορές φύλου, ενώ δεν καταγράφηκαν και διαφορές ως προς το ποιο είδος δεσμού επηρεάζει περισσότερο τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Ο Guay και οι συνεργάτες του (2003), βασισμένοι στη *θεωρία του αυτοκαθορισμού* (Deci & Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000) διερεύνησαν σε φοιτητές τη σχέση μεταξύ της ύπαρξης αυτονομίας και ελέγχου στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους γονείς και τους φίλους με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα, και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι σχέσεις με τους γονείς και τους φίλους που στηρίζονται στην αυτονομία ενισχύουν τα επίπεδα των

συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις αυτές που στηρίζονται στον έλεγχο. Επίσης, η ύπαρξη σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους φίλους που στηρίζονται στην αυτονομία παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και κρίθηκαν σημαντικοί στη διαμόρφωση της συγκεκριμένης εξαρτημένης μεταβλητής, ανεξάρτητα από τις τιμές της μεταβλητής των σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους γονείς.

Στο εύρος της *κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία*, η ομάδα των ομιλήκων και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομιλήκους έχουν διερευνηθεί ως προς τις επιδράσεις που ασκούν ως μηχανισμός παροχής κοινωνικής στήριξης στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών ιδιαίτερα σε εφήβους που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ή εθniko-φυλετικές ομάδες όπου κατά κύριο λόγο αναδεικνύονται ως σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση των εξαρτημένων μεταβλητών επαγγελματικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν σε σχέση με την υποστήριξη των γονέων.

Έτσι, οι Carter & Cook (1992) υποστηρίζουν ότι, σε εθνικές και φυλετικές μειονότητες, παρά το σημαντικό και πρωταρχικό ρόλο που έχει η οικογένεια σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη συμβολή άλλων παραμέτρων παροχής κοινωνικής υποστήριξης όπως οι φίλοι και συνομιλήκοι παρουσιάζεται έντονο τα τελευταία χρόνια.

Σχετικές διαπιστώσεις έχουν γίνει σε Ασιάτες–Αμερικανούς εφήβους. Η συγκεκριμένη εθnikoφυλετική ομάδα θεωρεί τη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση και τις σχετικές με αυτές επαγγελματικές επιλογές σημαντικές αξίες στη ζωή. Καθώς τα μέλη της εν λόγω ομάδας συνάπτουν φιλίες με άτομα όμοιας καταγωγής, στις περιπτώσεις που οι φίλοι δεν αποδέχονται τις αξίες που αναφέρθηκαν, η επίδραση αυτών μπορεί να υπερσχύσει αυτής της οικογένειας και έτσι οι έφηβοι που θα παρουσιάσουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις θα οδηγηθούν σε περιορισμένο ορίζοντα επαγγελματικών επιλογών (Hymel et al., 1996 Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1993). Όμοια έχει καταδειχθεί η βαρύτητα της επίδρασης της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους στην επιλογή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης Λατίνων εφήβων μαθητών-τριών μέσης εκπαίδευσης (Azmitia & Coopers, 2001).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Patel, Salahuddin & O' Brien, (2008), οι οποίοι, όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος της οικογένειας, διερεύνησαν σε εφήβους μειονοτικής ομάδας (παιδιά Βιετναμέζων μεταναστών γεννημένα στην Αμερική) τη σχέση του φύλου, του επιπέδου πολιτισμικής επιρροής, της κοινωνικής υποστήριξης από γονείς και φίλους, του ΚΟΙΕ της οικογένειας, του βαθμού υποκειμενικής εκτίμησης ρατσισμού και των αντιλήψεων

αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα ευρήματα της έρευνάς τους κατέδειξαν την ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ της υποστήριξης από την ομάδα των ομιλήκων και των φίλων και των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και ότι η επίδραση της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων ήταν πιο σημαντική από αυτήν των γονέων στη διαμόρφωσή τους. Οι ερευνητές αποδίδουν τα ευρήματα αυτά στο ότι είναι πιθανό οι συγκεκριμένοι έφηβοι να θεωρούν τους γονείς τους ως μη ικανούς να τους παράσχουν οποιαδήποτε μορφή βοήθειας για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό καθώς οι γνώσεις τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και την αμερικανική αγορά εργασίας είναι περιορισμένες. Για το λόγο αυτό καταφεύγουν στους φίλους. Επίσης, οι ερευνητές αναφέρουν ότι είναι πιθανό οι γονείς να επηρεάζουν άλλα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών επιλογών των συγκεκριμένων νέων καθώς τους μεταδίδουν αξίες που θεωρούν σημαντικές στις επαγγελματικές ενασχολήσεις. Τις αξίες αυτές οι έφηβοι συζητούν με τους φίλους τους και καθώς περνούν σημαντικό χρόνο της ημέρας με αυτούς, είναι πιθανό να συμμετέχουν μαζί τους σε δραστηριότητες αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών όπως αυτές που αφορούν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και έτσι διαμορφώνουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τις συγκεκριμένες ενέργειες.

Ακόμη, η υποστήριξη των φίλων φαίνεται να παρουσιάζει διαφορές με βάση το φύλο των υποκειμένων. Στην έρευνα του Howard και των συνεργατών του (2009) σε Ιταλούς μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης, στα κορίτσια η υποστήριξη από τους φίλους επηρεάζει την τάση για αυτοκαθορισμό (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, την εύρεση κινήτρων και τον προσδιορισμό των στόχων) και διαμέσου αυτής τη σχολική επίδοση και την επαγγελματική αποφασιστικότητα, ενώ για τα αγόρια η υποστήριξη από τους φίλους δεν φαίνεται να ασκεί καμία επίδραση στις υπο έρευνα μεταβλητές.

Κάπως διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα στη διερεύνηση των σχέσεων σε εφήβους χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μιας συγκεκριμένης αγροτικής περιοχής (Απαλάχεια Όρη) μεταξύ υποστηρικτικών μηχανισμών (από οικογένεια, συγγενείς, φίλους και εκπαιδευτικούς), κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (αντιλήψεις ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίες για αποτελέσματα) και των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών (Ali & Saunders, 2006). Όπως αναφέρθηκε και στην παράγραφο σχετικά με το ΚΟΙΕ της οικογένειας, στη συγκεκριμένη έρευνα παρά το ότι η υποστήριξη από τις συγκεκριμένες πηγές δεν ήταν χαμηλή και φάνηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις

προσδοκίες για αποτελέσματα περισσότερο από το ΚΟΙΕ, ωστόσο αφενός δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό επίδρασης μιας πηγής από αυτές, αφετέρου το σύνολο της υποστήριξης αυτής δεν φάνηκε ικανό στη συγκεκριμένη ομάδα εφήβων να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ώστε να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις χαμηλές επαγγελματικές τους φιλοδοξίες.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η διερεύνηση των σχέσεων της αλληλεπίδρασης των εφήβων με την ομάδα των ομηλίκων και οι φιλικές σχέσεις τους με συνομήλικους με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων στην παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία πρωτίστως γιατί οι φίλοι και συνομήλικοι αποτελούν πηγές στήριξης, δηλαδή υποστηρικτικούς μηχανισμούς που θεωρούνται σημαντικοί από τους ίδιους τους νέους στην ηλικιακή περίοδο της εφηβείας. Επίσης, οι συνάψεις της αλληλεπίδρασης της ομάδας των ομηλίκων και των φίλων με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων έχουν εξεταστεί σε αρκετές έρευνες στο εξωτερικό καταδεικνύοντας θετική σχέση ανάμεσά τους, αλλά όχι στη χώρα μας, ούτε έχει εξεταστεί η σχέση τους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ως εκ τούτου, εντοπίζεται η ανάγκη διερεύνησης των εν λόγω σχέσεων, αλλά και κυρίως του ρόλου του εν λόγω υποστηρικτικού μηχανισμού όταν αυτός συνυπολογίζεται με άλλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και κυρίως με άλλους υποστηρικτικούς μηχανισμούς όπως είναι οι γονείς.

Έτσι, αν και το εύρος και η ένταση του ρόλου του περιβαλλοντικού αυτού συντελεστή καθορίζεται από διάφορες παραμέτρους όπως το θέμα επαγγελματικής ανάπτυξης που εξετάζεται κάθε φορά (π.χ. έχει καταγραφεί διαφορετική επίδραση όταν πρόκειται για την αναζήτηση επαγγελματικών πληροφοριών από ότι για τις τελικές εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές επιλογές) κυρίως, όμως, καθορίζεται από το εύρος και την ένταση του περιβαλλοντικού παράγοντα «βαθμός γονεϊκής στήριξης», ιδιαίτερα δε, για ομάδες εφήβων με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

4.B. Ατομικοί παράγοντες

4.B.1. Το φύλο

4.B.1.α. Εισαγωγικά

Η υιοθέτηση του ρόλου τον οποίο κάθε κοινωνία προσδιορίζει για τα δύο φύλα, εντάσσεται μέσα στη γενικότερη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Καθώς λοιπόν η κοινωνική αντίληψη για τους επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών είναι διαφορετική (Κασιμάτη, 1991), για μεγάλο διάστημα η διάκριση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων σε ανδρικές και γυναικείες επηρέαζε καθοριστικά, αρχικά τις επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές των δύο φύλων και αργότερα την εξέλιξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ο διαχωρισμός των επαγγελματών σε ανδρικά και γυναικεία έχει τις ρίζες του στην αντίληψη ότι τα δύο φύλα είναι διαφορετικά ως προς τη φύση και την αποστολή τους. Τη διαφορετικότητα αυτή καθορίζουν βιολογικοί παράγοντες. Αποστολή της γυναίκας, σύμφωνα με την κυρίαρχη παραδοσιακή αντίληψη, είναι να γεννά και να μεγαλώνει παιδιά, ενώ αποστολή του άνδρα είναι να εξασφαλίζει στην οικογένεια τα απαραίτητα μέσα για την επιβίωσή της και να εγγυάται την ασφάλεια και την προστασία της. Η διάκριση αυτή αμβλύνεται σταδιακά και για αρκετές επαγγελματικές κατηγορίες έχει ήδη εκλείψει. Εντούτοις, τα επαγγελματικά στερεότυπα για τα δύο φύλα εξακολουθούν να επιβιώνουν σε αρκετές περιπτώσεις (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

Επίσης, η αντίληψη ότι η φύση των ανδρών και γυναικών είναι διαφορετική οδήγησε στον καθορισμό διαφορετικών ψυχοπνευματικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων ανάμεσά τους. Έτσι καλλιεργήθηκε η πεποίθηση για το ισχυρό και το ασθενές φύλο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις που ακολουθούν τα αγόρια από τα κορίτσια. Γενικά μιλώντας, τα επαγγέλματα που συνδέθηκαν στερεοτυπικά με τους άνδρες είναι αυτά της δράσης, της μυϊκής δύναμης και σωματικής αντοχής ενώ τα επαγγέλματα που συνδέθηκαν με τις γυναίκες αφορούν συνήθως στην επαγγελματοποίηση των τυπικών οικιακών ασχολιών της όπως π.χ. η ανατροφή των παιδιών, η φροντίδα των μελών της οικογένειας, του σπιτιού που μετατρέπονται σε δασκάλα, νοσοκόμα κ.ά.) (Καζή, 2008). Οι γυναίκες δηλαδή διαλέγουν επιστημονικούς τομείς οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως προσανατολισμένοι προς το άτομο όπου ο επαγγελματίας είναι τρυφερός, σπλαχνικός και συμπνευτικός ενώ οι άνδρες επιστημονικούς τομείς οι οποίοι εμπεριέχουν την εικόνα της ισχύος, απαιτούν αναλυτική σκέψη, φιλοδοξία, ατομισμό, ανταγωνισμό (Schoon, 2001).

Έτσι, θεωρήθηκε ότι η σταδιοδρομία της γυναίκας μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικά πρότυπα σταδιοδρομίας (career patterns) (Super, 1957· Super & Bohn, 1971), ή ακόμη ότι οι γυναίκες ανήκουν σε μια δευτερεύουσα αγορά εργασίας (Watson, 1980· Lonsdale, 1985, ό.α. στο Κάντας & Χαντζή, 1991· Κασσιμάτη, 1982). Η κατάσταση αυτή υπήρξε αιτία δημιουργίας σοβαρών κοινωνικών και επαγγελματικών ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων, οι οποίες σήμερα στις ανεπτυγμένες κοινωνίες δεν είναι πλέον αποδεκτές και σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές μειώνονται συνεχώς (Κασσωτάκης, 2001). Οι διαφορές όμως στις επαγγελματικές επιλογές, όπως αναφέρθηκε, δεν είναι γενετικές αλλά προϊόντα κοινωνικοποίησης, προκύπτουν από την υιοθέτηση του ρόλου τον οποίο κάθε κοινωνία προσδιορίζει για τα δύο φύλα (Κάντας & Χαντζή, 1991· Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004).

Γενικά θα λέγαμε ότι συμπεριφορά των γυναικών σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία είναι περισσότερο πολύπλοκη σε σχέση με αυτή των ανδρών. Η διαφορετική κοινωνικοποίηση των φύλων έχει επιπτώσεις εκτός από αυτές καθαυτές τις επαγγελματικές επιλογές και σε όλα τα σχετικά με τη σταδιοδρομία θέματα. Έτσι, νεαρές κοπέλες έχει καταγραφεί να έχουν υψηλότερα επίπεδα γενικευμένης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Vingoli, 2009). Επίσης, οι γυναίκες καλούνται να συνδυάσουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις πολλών κοινωνικών ρόλων ταυτόχρονα (οικογενειακών και ρόλων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία τους), στοιχείο που έχει καταγραφεί σε έρευνες σε δυτικές κοινωνίες να κάνει το σχεδιασμό σχετικά με τη σταδιοδρομία πιο περίπλοκη υπόθεση (Athanasiadou & Tazoglou, 2010· Bimrose, 2008· Igglesi, 1996).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία δεν θα ήταν δυνατό ούτε άλλωστε επιθυμητό και σκόπιμο να ασχοληθούμε με όλα τα ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν τη σχέση του παράγοντα φύλο με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Θα περιοριστούμε σε σχετικά ερευνητικά δεδομένα που έχουν καταγραφεί στη βάση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και κυρίως της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία τα οποία καταδεικνύουν διαφορές σε ορισμένες κλίμακες αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία ανάλογα με το φύλο. Η σχετική επισκόπηση θα εστιάσει φυσικά στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

4.B.1.β. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση του φύλου με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία

Το θέμα της επίδρασης του φύλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων ιδιαίτερα των γυναικών διερευνήθηκε για πρώτη φορά στη θεωρητική βάση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς από τους Hackett & Betz (1981). Οι ερευνητές περιέγραψαν τη διαδικασία βάσει της οποίας *η κοινωνικοποίηση των δύο φύλων επιδρά στη διαφορεική πρόσβαση που έχουν άνδρες και γυναίκες στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, στοιχείο που εν μέρει ερμηνεύει τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν για συγκεκριμένα στερεοτυπικές (ανδρικές ή γυναικείες αντίστοιχα) δραστηριότητες* (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996). Έτσι δόθηκε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την υποαντιπροσώπηση των γυναικών σε ορισμένα χαρακτηριστικά «ανδρικά» επαγγέλματα και κατευθύνσεις σπουδών (π.χ. μαθηματικά). Η αυτοαποτελεσματικότητα των γυναικών για τη σταδιοδρομία θεωρήθηκε ότι πρέπει να είναι χαμηλή και αυτό οφείλεται στην κοινωνικοποίηση της γυναίκας (διαμέσου των πηγών τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας) ως προς τον τομέα αυτό. Οι ερευνητές έλεγξαν τις υποθέσεις αυτές σε δείγμα φοιτητών και φοιτητριών και βρέθηκε ότι οι φοιτητές παρουσίαζαν ίδιο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας τόσο ως προς τις «γυναικείες» όσο και ως προς τις «ανδρικές» ενασχολήσεις, ενώ οι φοιτήτριες είχαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μόνο ως προς τις παραδοσιακά «γυναικείες» ενασχολήσεις (Hackett & Betz,1981).

Ερευνητικά δεδομένα τα επόμενα χρόνια επιβεβαίωσαν τις διαπιστώσεις αυτές και έδωσαν περισσότερες εξηγήσεις για την επίδραση του φύλου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές μαθητών-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (και μαθητών-τριών με αναπηρίες καθώς και ατόμων ίδιας ηλικίας διάφορων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε αστικά κέντρα). Τα δεδομένα αυτά παρείχαν υποστήριξη στην υπόθεση ότι *η διαφορετική κοινωνικοποίηση με βάση το φύλο και οι αντιλήψεις για το ρόλο αυτού δημιουργούν διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία, ειδικότερα στις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας* (Hannah & Kahn, 1989· Lapan & Jingleski, 1992· Lauver & Jones, 1991· Matsui, Ikeda & Ohnishi, 1989· Noble, Hackett & Chen, 1992· Rotberg, Brown & Ware, 1987). Επίσης, η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα καταδείχθηκε να προβλέπει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τις επιλογές (Branch & Lichtenberg, 1987· Hannah & Kahn, 1989· Lapan & Jingleski, 1992· Lauver & Jones, 1991· Layton, 1984· Noble,

Hackett & Chen, 1992· Rooney & Osipow, 1992) ακόμα και σε φοιτητές διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμικών ομάδων που ήταν παιδιά μεταναστών (Church et al., 1992). Οι διαφορές φύλου στις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι κοινές και εντοπίζονται σε φοιτητές διάφορων ακαδημαϊκών κλάδων (Betz & Hackett, 1987· Wheeler, 1983) αλλά δεν φάνηκε να υπάρχουν σε περισσότερο ανομοιογενή δείγματα πληθυσμού όπως π.χ. σε φοιτητές με υψηλές επιδόσεις (Clement, 1987· Lent, Brown, & Larkin, 1984) (Hackett, 1995). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τις θέσεις της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σύμφωνα με την οποία αν εστιάσουμε το ενδιαφέρον στο φύλο ως ψυχοκοινωνικό δόμημα, γίνονται εμφανείς οι μηχανισμοί που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων όπως η διαφορετική κοινωνικοποίηση ανδρών και γυναικών, η διαφορική έκθεση και ενίσχυση όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες κ.λ.π. Έτσι, η επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ανάπτυξη δε φαίνεται να προέρχεται τόσο από τις φυσιολογικές ιδιότητες που αυτό μεταφέρει, όσο από το πώς γίνεται αποδεκτό από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. (Lent, Brown & Hackett, 1994). Ακόμη, σε αυτή τη θεωρητική βάση, οι ψυχοκοινωνικές διαδικασίες είναι δυνατό να παρέχουν ένα ικανοποιητικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τις διαφορετικές αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Lent, Brown & Hackett, 1994). Στην ίδια θεωρητική βάση διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στις θετικές επιστήμες (κυρίως στα μαθηματικά) και στις φυσικές επιστήμες (*Science/Technology/Maths self-efficacy*) σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα φοιτητών και φοιτητριών, αν μπορούν αν προβλέψουν τις επιλογές των ατόμων σε αυτούς τους τομείς σπουδών καθώς και την επίδοση αυτών. Έτσι, καταδείχθηκε η επίδραση του φύλου στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές επιλογές ειδικότερα για ακαδημαϊκές σπουδές σε μαθηματικές και φυσικές επιστήμες, εξηγώντας την υποαντιπροσώπηση των κοριτσιών στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (O'Brien et al., 2000· O'Brien, Martinez-Pons & Korala, 1999). Επίσης, διαπιστώθηκε η επίδραση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην εγκαθίδρυση της πεποίθησης για δυνατότητα επιλογής σχετικών τομέων σπουδών, η οποία κινητοποιεί το άτομο να ασχοληθεί και να παραμείνει σε αυτούς τους επιστημονικούς χώρους καθώς και να οδηγηθεί σε επιτεύγματα που θα εδραιώσουν ακόμη περισσότερο τις επιλογές του (π.χ. Betz, Hackett, 1983· Church, et al., 1992· Fouad & Smith, 1996· Hackett et al., 1992· Lent, Brown & Larkin, 1984, 1986· Lent, Lopez & Bieschke, 1991,1993· Schaefers, Epperson, & Nauta, 1997, ό.α. στους Lent et al., 2008· Lent & Hackett, 1987· Lent, Sheu et al., 2008· Zeldin & Pajares, 2000, ό.α. στο Gainor, 2006· Betz & Hackett, 1983· Hackett, 1985· Hackett & Betz, 1989 ό.α. στο Hackett, 1995, Lent, Lopez et al.,

2008). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν ακόμη και σε φοιτητές διαφορετικών εθνικοτήτων (Hackett et al.,1982).

Η έρευνα για τη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για συγκεκριμένες, στερεοτυπικές (ανδρικές ή γυναικείες αντίστοιχα) δραστηριότητες συνεχίστηκε με βάση τις νεότερες θέσεις τόσο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς για τον αλληλεπιδραστικό ρόλο των προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανθρώπινη συμπεριφορά διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1999) όσο στις θέσεις της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία για το ρόλο ορισμένων περιβαλλοντικών παραγόντων όπως η υποστήριξη από τους γονείς (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000).

Έτσι, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της επίδρασης της οικογένειας, ο Bandura και οι συνεργάτες του (2001), κατέδειξε ότι οι αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο (στα αγόρια διαμορφώνονται αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για παραδοσιακά «ανδρικές» επαγγελματικές ενασχολήσεις όπως π.χ. για τις θετικές επιστήμες ή την τεχνολογία και στα κορίτσια για «γυναικείες» όπως π.χ. κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ενασχολήσεις με τον τομέα υγείας όπως διαμορφώνονται σύμφωνα με τις διαφορετικές συνθήκες της οικογένειας, τις φιλοδοξίες των γονέων και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ιδίων). Σε άλλες έρευνες καταδείχθηκε ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των γονέων για τις επαγγελματικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τους για τις ικανότητες των παιδιών τους, συνεπιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των τελευταίων για τις ικανότητές τους, στη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας, αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες, στοιχεία που στη συνέχεια σχετίζονται με τη διαμόρφωση σχετικών επαγγελματικών επιλογών (Bleeker & Jacobs, 2004· Flores & O'Brien, 2002).

Άλλοι ερευνητές μελετώντας εφήβους, διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη των γονέων προς συγκεκριμένες, στερεοτυπικά διαφοροποιημένες ανά φύλο εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις και οι αντιλήψεις των ίδιων των εφήβων για τις διαφοροποιήσεις αυτές στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις, σχετίζεται με την διαμόρφωση αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων προς συγκεκριμένες επαγγελματικές κατηγορίες στη βάση της τυπολογίας του Holland (Lapan et al., 1999) ακόμα και σε συγκεκριμένες, μειονοτικές εθνοφυλετικές ομάδες όπως

Καυκάσιοι (Lapan, et al., 2000). Η υποστήριξη από τον πατέρα σε άλλη έρευνα καταδείχθηκε να σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά σχέδια και τις επαγγελματικές προσδοκίες Αμερικανο-μεξικανών μαθητριών λυκείου (McWhirter, Hackett, & Bandalos, 1998). Ακόμη, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς, το φύλο και τα στερεοτυπικά πρότυπα σταδιοδρομίας προβλέπουν διαφοροποιημένες ανά φύλο στις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και ενδιαφέροντα για συγκεκριμένες κατηγορίες ενδιαφερόντων στη βάση της τυπολογίας του Holland (1985), διαφοροποιήσεις που ισχύουν ακόμα και μεταξύ γηγενών Αμερικανών και Καυκάσιων εφήβων μέσης εκπαίδευσης (Turner & Lapan, 2002, 2003a,b).

Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν παρόμοια συμπεράσματα. Οι Rollins & Valdez (2006), διερευνώντας σε μια ομάδα Αφρο-Αμερικανών εφήβων μαθητών-τριών Λυκείου τις σχέσεις μεταξύ του αντιλαμβανόμενου ρατσισμού, του φύλου, του ΚΟΙΕ και του επιπέδου ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων στα κορίτσια καθώς και αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας για «παραδοσιακές» στη συγκεκριμένη εθνοφυλετική ομάδα επαγγελματικές ενασχολήσεις (π.χ. για τη μουσική, τη λογοτεχνία και κοινωνικές υπηρεσίες). Επίσης, οι Williams & Subich (2006) διερευνώντας τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα διαπίστωσαν ότι οι άνδρες δήλωσαν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες για Ρεαλιστικού και Ερευνητικού τύπου επαγγελματικές ενασχολήσεις ενώ οι γυναίκες για Κοινωνικού τύπου. Σε μια άλλη έρευνα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις επαγγελματικές δραστηριότητες μαζί με την επίδραση της υποστήριξης των γονέων και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες, φάνηκε να διαφοροποιούν τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με το φύλο (Flores et al., 2006).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς παρέχει μια ακόμη διάσταση ως ερμηνευτικό πλαίσιο, μια πιθανή εξήγηση δηλαδή για την επιλογή συγκεκριμένων μονοπατιών εκπαίδευσης και καριέρας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία δύο από τις μεθόδους διαμέσου των οποίων μαθαίνουμε τύπους συμπεριφοράς και διαμορφώνουμε προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας άρα και σχετικές αντιλήψεις σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι η βιωματική μάθηση (ιδιαίτερα οι εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου) και η μάθηση μέσω υποκατάστασης (έμμεση λειτουργική μάθηση) (Bandura, 1986). Η βιωματική μάθηση συμβαίνει μέσω της

άμεσης εμπειρίας (π.χ. το να είναι κάποιος παιδί εργαζόμενων γονέων του διδάσκει τους κατάλληλους τύπους συμπεριφοράς για αυτόν τον ζωής). Η μάθηση μέσω υποκατάστασης συμβαίνει παρατηρώντας τις πράξεις άλλων και τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Έτσι, η παρατήρηση των γονεϊκών τρόπων επαγγελματικής ζωής έχει ως αποτέλεσμα τη μάθηση σχετικά με αυτόν τον τρόπο, η οποία ενδεχομένως επηρεάζει τις σχετικές με τη σταδιοδρομία αποφάσεις για τον αν αυτός ο τρόπος είναι επιθυμητός ή όχι (Καζή, 2008).

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η κοινωνική μάθηση πράγματι επιδρά κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία. Έτσι, οι Etaugh & Stern (1984) (ό.α. στο Καζή, 2008) έδειξαν ότι τα παιδιά των εργαζόμενων μητέρων είχαν λιγότερα στερεότυπα σχετικά με τα δύο φύλα, και ότι η εργασία των μητέρων επηρέαζε ως ρόλος-μοντέλο τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των κοριτσιών, ο Almqvist (1974) (ό.α. στο Καζή, 2008) έδειξε ότι κοπέλες που παρακολουθούσαν το κολέγιο με κατεύθυνση προς μη παραδοσιακά επαγγέλματα προέρχονταν από οικογένειες που μητέρες εργάζονταν. Επίσης οι Steele & Barling (1996) (ό.α. στο Καζή, 2008) βρήκαν ότι οι πεπειθήμενες των μητέρων σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές που κάνουν οι κόρες τους.

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται στις υποκειμενικές αντιλήψεις ατόμων ως προς τον τρόπο που λειτουργούν (ειδικότερα η βαρύτητα της επίδρασής τους) με βάση το φύλο και την εθνικότητά τους. Έτσι, έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες φαίνεται να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους για την ανθρώπινη επικοινωνία (social self-efficacy) περισσότερο από τις εμπειρίες μάθησης, την έμμεση λειτουργική μάθηση και τη λεκτική πειθώ σε σχέση με τους άνδρες (Anderson & Betz, 2001).

Επίσης, παρά το ότι η υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος εφήβων μαθητών μέσης εκπαίδευσης καταδεικνύεται σημαντική και για τα δύο φύλα, διαφοροποιήσεις υπάρχουν στον τρόπο (μέθοδο) που λειτουργούν οι γονείς ως πηγές τροφοδότησης της αυτεπάρκειάς τους. Για τα κορίτσια το μεγαλύτερο ποσοστό επίδρασης της γονεϊκής υποστήριξης για την επιλογή επαγγέλματος και ειδικότερα για τη διαμόρφωση αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, πραγματοποιείται μέσω της συναισθηματικής στήριξης και για τα αγόρια μέσω των γονεϊκών προτύπων (Alliman-Brisset et al., 2004). Όμοια, τα κορίτσια βρέθηκε να δηλώνουν περισσότερο από τα αγόρια ότι για την επιλογή επαγγέλματος οι γονείς τους αποτελούν πρότυπα προς μίμηση (έμμεση λειτουργική μάθηση) και ότι τους παρέχουν λεκτική ενθάρρυνση (Turner et al., 2003).

4.B.1.γ. Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο

Στον ελληνικό χώρο ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το σύστημα αξιών της ελληνικής οικογένειας αναπτύσσει στο παιδί από τη μικρή του ηλικία κοινωνικά στερεότυπα που έχουν σχέση με το φύλο και το επάγγελμα. Έτσι, μεγάλος αριθμός ερευνών έχει καταδείξει ότι με το φύλο προκαθορίζονται, ως ένα βαθμό, οι κλίσεις και οι επιθυμίες του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται εμπόδια ή δίνονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, η διάκριση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων σε ανδρικές και γυναικείες, αν και σήμερα θεωρείται ξεπερασμένη, ωστόσο ακόμη φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά τις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων (Βενετσάνου & Καλοκούρη, 1993· Δημητριάδου, 1982· Igglesi, 1996· Κασιμάτη, 1986· Κασιμάτη και συν., 1982· Καρανάσιου, 1993· Μαραγκουδάκης, 1993· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995).

Δεδομένου επίσης ότι και στη χώρα μας οι γυναίκες μπήκαν αργότερα στο χώρο εργασίας, τόσο τα ενδιαφέροντα, όσο και οι κατευθύνσεις και οι φιλοδοξίες τους διαφέρουν από αυτές των ανδρών. Έτσι, φαίνεται ότι οι γυναίκες κρίνουν με λιγότερη αισιοδοξία και σιγουριά από ότι οι άνδρες τις δυνατότητές τους και έχουν μειωμένες προσδοκίες για παρέμβαση στις επαγγελματικές διαδικασίες και την επαγγελματική εξέλιξη (Κρίβας & Χάντζιου, 1989).

Οι αντιλαμβανόμενες δυσκολίες των γυναικών στο να ανταποκριθούν σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους συνδυάζοντας την οικογενειακή με την επαγγελματική ζωή έχουν καταγραφεί σε έρευνες και στον ελληνικό χώρο (Athanasiadou & Tazoglou, 2010· Γκαρή, Χριστακοπούλου & Μυλωνάς, 1996· Igglesi, 1996· Κραβαρίτου-Μανιτάκη, 1983· Τσολακίδου, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995). Έτσι, ο επιτυχημένος συνδυασμός οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων θεωρείται πολύ δύσκολο να επιτευχθεί και για άλλους λόγους όπως η έλλειψη δομών κοινωνικής στήριξης στην ανατροφή των παιδιών αλλά και η μη ευέλικτη λειτουργία της αγοράς εργασίας σε ότι αφορά τους όρους απασχόλησης των γυναικών (Συμεωνίδου, 1994).

Τα ερευνητικά δεδομένα με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία είναι σχετικά περιορισμένα. Έτσι, έχουν καταγραφεί σε νεαρές φοιτήτριες χαμηλότερα επίπεδα γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας (Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης, & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006) καθώς επίσης και διαφορές φύλου στο διαμεσολαβητικό ρόλο των στοιχείων της προσωπικότητας (συγκεκριμένα ενός νέου δομήματος, των κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης - core self evaluations) μεταξύ παραμέτρων του οικογενειακού περιβάλλοντος και των δυσκολιών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία. Η διαμοσελαβητική αυτή σχέση καταγράφηκε μόνο για τα κορίτσια αλλά όχι για τα αγόρια

(Koumoundourou, Tsioulos & Kounenou, 2010). Η διαμεσολαβητική σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των συγκεκριμένων μηχανισμών αυτοαξιολόγησης και της επαγγελματικής ταυτότητας καταγράφηκε για τα κορίτσια σε μια ακόμη έρευνα στον ελληνικό χώρο όπως αναφέρεται στην παράγραφο που ακολουθεί (Koumoundourou, Kounenou, Siavara, 2011).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι διάφορα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης όπως τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, η αντίληψη των επαγγελματικών ικανοτήτων και ιδιαίτερα οι αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας για ορισμένες παραδοσιακά «ανδρικές» και «γυναικείες» επαγγελματικές ενασχολήσεις καθώς και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για θετικές και φυσικές επιστήμες φαίνεται να συνδέονται με το φύλο. Έτσι, διατηρείται η σημασία του διαφοροποιημένου ρόλου του φύλου, αν και για πολλούς θεωρητικούς η πορεία αυτή είναι φθίνουσα καθώς επαγγελματικές δραστηριότητες που θεωρούνταν παλαιότερα αυτονόητα ανδρικές ή γυναικείες αποτελούν σήμερα αυτονόητες επιλογές και για τα δύο φύλα.

4.B.1.δ. Η σχέση του φύλου με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας για συγκεκριμένες, στις περισσότερες περιπτώσεις στερεοτυπικές (ανδρικές ή γυναικείες) δραστηριότητες, *στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων δεν έχουν καταγραφεί διαφορές ανάλογα με το φύλο του ατόμου*, εκτός από ορισμένες έρευνες σε εφήβους και φοιτητές εθνοφυλετικών ομάδων, αν και εδώ τα συμπεράσματα είναι συγκεχυμένα. Η μη ύπαρξη διαφοροποίησης ανάλογα με το φύλο στις επιδόσεις στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να συμβαίνει γιατί όπως έχει αναφερθεί, οι δύο αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας έχουν μέτρια συνάφεια (Taylor & Pompa, 1990). Το δεδομένο αυτό θεωρήθηκε αναμενόμενο καθώς τα βήματα και οι ενέργειες για τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αξιολογούνται από τα άτομα ως διαφορετικό θέμα, ξεχωριστό από αυτές καθαυτές τις επαγγελματικές δραστηριότητες και το βαθμό που ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με ορισμένες από αυτές (Hackett, 1995).

Έτσι, δεν έχουν καταγραφεί διαφορές ανάλογα με το φύλο στην επίδοση στη συγκεκριμένη κλίμακα σε μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης (Fouad, Smith, Enochs, 1997) ακόμα και σε σύγχρονες έρευνες (Keller & Whiston, 2008) ούτε σε εφήβους

συγκεκριμένων εθνοφυλετικών ομάδων όπως Βιετναμέζοι-Αμερικανοί (Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008).

Το ίδιο συμβαίνει και σε έρευνες σε φοιτητές-τριες, όπου δεν καταγράφηκαν διαφορές στην επίδοση στη συγκεκριμένη κλίμακα με βάση το φύλο (Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997· Luzzo, 1993· Sweeny & Schill, 1998· Taylor & Betz, 1983· Taylor & Pompa, 1990). Σε νεότερες έρευνες πάλι δεν καταγράφονται σχετικές διαφορές στην επίδοση στη συγκεκριμένη κλίμακα (Chung, 2002· Wilson, 2000).

Διαφορετικά και αξιολογήματα ωστόσο είναι τα αποτελέσματα ορισμένων άλλων ερευνητών με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία, οι οποίοι έχουν καταγράψει διαφορετικά πρότυπα σχέσεων με βάση το φύλο για μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου σε φοιτητές-τριες και μαθητές-τριες διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και εθνοτήτων, ακόμη και μειονοτικών εθνοφυλετικών ομάδων στις Η.Π.Α.

Έτσι, ορισμένοι ερευνητές που μελετούν τη συμβολή της ψυχοκοινωνικής διάστασης του φύλου σε αλληλεπίδραση με άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η συμμετοχή σε μια εθνοφυλετική ομάδα, διαπιστώνουν ότι για Αφροαμερικανίδες γυναίκες στις Η.Π.Α., το στοιχείο αυτό είναι δυνατό να διαφοροποιήσει της πηγές τροφοδότησης της επαγγελματικής τους αυτοαποτελεσματικότητας άρα και τη διαδικασία επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Hackett & Byars, 1996). Όμοια και άλλοι ερευνητές καταδεικνύουν ότι υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που συνδέονται με το φύλο των υποκειμένων που εξετάστηκαν, όπως Μεξικανο-Αμερικανοί, Ευρωπαίοι-Αμερικανοί και Αφρο-Αμερικανοί (Flores & O'Brien, 2002· Giannakos, 1995,2001· Nota et al., 2007· Rollins & Valdez, 2006).

Οι Rollins & Valdez (2006), στα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε Αφρο-Αμερικανούς μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης καταγράφουν υψηλότερη επίδοση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων για τα κορίτσια καθώς επίσης και την προτίμηση αυτών για συγκεκριμένες, παραδοσιακά «γυναικείες» επαγγελματικές ενασχολήσεις, όπως ακριβώς έχει καταγραφεί σε πολλές άλλες έρευνες. Επίσης, ο Flores & O'Brien (2002), διαπίστωσαν ότι οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με μη παραδοσιακές επαγγελματικές επιλογές μόνο για τα κορίτσια Μεξικανο-Αμερικανικών οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όμοια και η Nota και οι συνεργάτες της (2007) όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο για τη διερεύνηση των επιδράσεων της οικογένειας με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία, κατέδειξαν ότι σε Ιταλούς φοιτητές υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων σε ότι αφορά τις επιδράσεις της υποστήριξης των

γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων: στα αγόρια οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ υποστήριξης των γονέων και επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, ενώ για τα κορίτσια η υποστήριξη από τους γονείς συνδέεται απευθείας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης η Giannakos (1995,2001), κατέγραψε ότι γυναίκες Ευρωπαϊκές–Αμερικανίδες φοιτήτριες παρουσίασαν μεγαλύτερη επίδοση στη συγκεκριμένη κλίμακα και ιδιαίτερα στην υποκλίμακα της επαγγελματικής πληροφόρησης και του σχεδιασμού της σταδιοδρομίας. Διαφορετικά ωστόσο είναι τα αποτελέσματα των Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008 όπου, δεν καταγράφονται διαφορές στην επίδοση στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το φύλο για Βιετναμέζους-Αμερικανούς μαθητές-τριες.

Στον ελληνικό χώρο σε μια σύγχρονη έρευνα σε μαθητές-τριες Λυκείου, διερευνήθηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ανάμεσα σε στοιχεία της προσωπικότητας (συγκεκριμένα των κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης) και της επαγγελματικής ταυτότητας (Koumoundourou, Kouneou & Siavara, 2011). Στην έρευνα αυτή ο διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας επιβεβαιώθηκε μόνο για τα κορίτσια, όπου βρέθηκε ότι οι μαθήτριες που είχαν υψηλότερη επίδοση στους μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης (χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού, υψηλότερη αυτοεκτίμηση, γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα και ενδοπροσωπικό έλεγχο) είχαν και υψηλότερα επίπεδα επίδοσης στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ταυτότητας.

Από την επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν είναι δυνατό να **συμπεράνουμε** ότι η ψυχοκοινωνική διάσταση του φύλου οδηγεί σε διαφορετικές επιδόσεις στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με βάση το φύλο των υποκειμένων. Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο και ειδικότερα στην πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών-τριών μέσης εκπαίδευσης είναι περιορισμένα, δημιουργείται η ανάγκη περαιτέρω εμπειρικού ελέγχου για την ύπαρξη διαφορών στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το φύλο, καθώς και η διερεύνηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης με άλλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (όπως είναι τα στοιχεία της προσωπικότητας και οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί), καθώς έχουν διαπιστωθεί τέτοιες σχέσεις σε υποκείμενα τα οποία ανήκουν σε κάποια μειονοτική ή εθνοφυλετική ομάδα από έρευνες στο εξωτερικό και κυρίως στις Η.Π.Α.

4.B.2. Η φυλή/ εθνικότητα

4.B.2.α. Συνοπτική αναφορά στο ρόλο της εθνικότητας στην επιστημονική ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης

Στο πλαίσιο της *κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για τη σταδιοδρομία*, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ανάλογες ψυχοκοινωνικές διαδικασίες με αυτές του φύλου (π.χ. η διαφορετική κοινωνικοποίηση, η διαφορετική έκθεση και ενίσχυση όσον αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες κ.ά.) θα μπορούσαν να παράσχουν ένα ικανοποιητικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τις διαφορετικές αντιλήψεις επαγγελματικής αυτο-αποτελεσματικότητας και τις προσδοκίες για αποτελέσματα μελών φυλετικών η εθνικών ομάδων. Έτσι, για παράδειγμα η διαφορετική πρόσβαση στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα και τη μορφή των μαθησιακών εμπειριών κάποιων ανθρώπων, ενώ ταυτόχρονα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια ενδέχεται να ενισχύονται επιλεκτικά ορισμένες μόνο εργασιακές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, οι προσδοκίες που σχηματίζουν τα άτομα όσον αφορά την ικανότητά τους να εκτελέσουν μια δραστηριότητα αλλά και το επίπεδο επίδοσης που μπορούν αν επιτύχουν, όπως διαμορφώνονται μέσα από τις μαθησιακές τους εμπειρίες συνδυάζονται και με στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας, καθορίζοντας έτσι την κατεύθυνση που θα πάρουν οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996).

Στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1) οι επιδράσεις της εθνικότητας ενσωματώνονται στην ενότητα προσωπικές εισροές. Βέβαια, οι εισηγητές θεωρούν ότι υπάρχουν περιπτώσεις που ορισμένοι προσωπικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν άμεσα και κατευθείαν τις επιλογές του ατόμου. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις που την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο οριοθετεί ότι σημαντικά πρόσωπα της ζωής του ασκούν πιέσεις και παίζουν καθοριστικό ρόλο στις επιλογές του, τότε το άτομο οδηγείται λιγότερο από τα ενδιαφέροντα και περισσότερο από τις επιρροές αυτές. Γενικά, η εθνικότητα ως προσωπικός παράγοντας συνδέεται και αλληλεπιδρά με τους άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες (όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η υποστήριξη από τους γονείς) στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Lent, Brown, & Hackett, 1994,1996,2000).

Έτσι, η κοινωνικοποίηση σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο σημαίνει ότι οι μηχανισμοί που λειτουργούν σε αυτό έχουν ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό αξιών. Η οικογένεια ως πρωτογενής μηχανισμός κοινωνικοποίησης, επιδρά σε πολλά επίπεδα ένα από τα οποία είναι και ως φορέας πολιτισμού. Για παράδειγμα, έχει φανερό ότι συγκεκριμένοι πολιτισμοί καλλιεργούν την αλληλεξάρτηση και την εγγύτητα

των μελών μιας οικογένειας, ενώ αντίθετα άλλοι πολιτισμοί μπορεί να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ατομικότητα (Hardin, Leong, Osipow, 2001). Έτσι, ενώ σε μια μέση αμερικανική οικογένεια το ζητούμενο είναι η αυτονόμηση των παιδιών και η υιοθέτηση ενός ατομιστικού τρόπου σκέψης και συναλλαγών, αντίθετα, σε Ασιατικούς ή Αφρικανικούς πολιτισμούς το ζητούμενο είναι η σύμπνοια και η αλληλεξάρτηση των μελών της και υιοθέτηση ενός κολλεκτιβιστικού τρόπου ζωής, ή ακόμη ο σεβασμός στις αρχές εξουσίας και η αφοσίωση στη σκληρή (Cole & Cole, 2002, Constantine, Wallace & Kindarchi, 2005; Patel, Salahudin & O'Brien, 2008). Ανάλογα τη γενική κατεύθυνση της οικογένειας μπορεί να επηρεαστούν άμεσα οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και οι επιλογές των παιδιών ιδιαίτερα όταν τίθεται ζήτημα ή απαιτείται η απομάκρυνση του παιδιού από την οικογενειακή εστία λόγω σπουδών, ή όταν οι προσωπικές φιλοδοξίες έρχονται σε αντίθεση με τις προσδοκίες και απαιτήσεις της οικογένειας. Συνολικά, έχει παρατηρηθεί ότι για τα παιδιά που προέρχονται από συγκεκριμένες κουλτούρες κάποια επαγγέλματα φαίνεται να τους είναι απαγορευμένα και κάποιες φιλοδοξίες αν αποκρυσταλλωθούν φαίνεται ότι θεωρούνται υπέρμετρες για τα κοινωνικά τους δεδομένα ή ασύμβατες με τις οικογενειακές απαιτήσεις (Καζή, 2008).

Όπως οι ευκαιρίες εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν έτσι και ο προσανατολισμός αξιών με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία θεωρήθηκε από τους ερευνητές ότι είναι δυνατό να επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία. Η θέση αυτή ενεργοποίησε τη σχετική έρευνα και δύο διαστάσεις που έχουν διερευνηθεί αρκετά είναι η ύπαρξη *εθνικής (ή εθνοτικής) ταυτότητας* (ethnic identity) και το επίπεδο *πολιτισμικής επιρροής* (acculturation level) ή *επιπολιτισμού* (acculturation)³⁸. Ωστόσο η έρευνα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του επιπέδου πολιτισμικής επιρροής και των συγκεκριμένων θεμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζει ερευνητικά δεδομένα ασυνεπή μεταξύ τους.

Στην παρούσα έρευνα όπως συμβαίνει και με τη διάσταση του φύλου, δεν θα ήταν δυνατό, ούτε άλλωστε επιθυμητό και σκόπιμο να ασχοληθούμε με όλα τα ερευνητικά δεδομένα που ασχολούνται με τη σχέση της εθνικότητας με όλα τα θέματα

³⁸ Η έννοια αυτή έχει προσδιοριστεί ως η διαδικασία προσαρμογής που λαμβάνει χώρα όταν μια εθνική ή φυλετική ομάδα ή ένα άτομο έρχεται σε επαφή με μια άλλη, κυρίαρχη εθνοφυλετική ομάδα (Birman & Trickett, 2001; Nguyen, Messe, & Stollak, 1999). Σε διαφορετική απόδοση, για τη διερεύνηση της ψυχολογικής προσαρμογής των μεταναστών, ο Berry (1980, 1986), ανέπτυξε μια οικολογική και ψυχολογική θεωρία στην οποία κεντρική θέση κατέχει η έννοια του *επιπολιτισμού* (acculturation). Ο όρος αυτός σημαίνει τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά των ατόμων σε μια πολιτισμικά διαφορετική κοινωνία από αυτή της χώρας προέλευσης.

επαγγελματικής ανάπτυξης³⁹. Ως εκ τούτου, εστιάζουμε σε όσα αναφέρονται στη σχέση της φυλής/εθνικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία.

4.B.2.β. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση της φυλής/εθνικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία

Τα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση της εθνικότητας στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία παρουσιάζονται αρκετά ασυνεπή μεταξύ τους και η γενίκευση αυτών περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της υπό διερεύνηση εθνοφυλετικής ομάδας.

Έτσι, έχει βρεθεί ότι το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής προς την κυρίαρχη κουλτούρα των Η.Π.Α. και την αγγλική γλώσσα (επίπεδο επιπολιτισμού) συσχετίζεται θετικά με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία σε Λατίνους εφήβους (Miranda & Umhoefer, 1998). Επίσης, το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής προς την εθνική ομάδα καταγωγής βρέθηκε να σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα, μια παράμετρο που σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μεταξύ Ταιβανέζων φοιτητών (Shih & Brown, 2000). Οι Patel, Slahuddin & O'Brien (2008), διαπίστωσαν ότι σε Βιετναμέζους μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης, το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής και ειδικότερα προς την αμερικανική γλώσσα ήταν, μαζί με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους, μεταξύ των παραγόντων που είναι δυνατό να προβλέψουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων περισσότερο από το φύλο, το ΚΟΙΕ, την υποστήριξη από τους γονείς και το επίπεδο ρατσισμού. Ωστόσο, μια άλλη έρευνα βρήκε ότι το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής προς την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα δε σχετίζεται με τους ακαδημαϊκούς στόχους σε Ασιάτες εφήβους πρόσφυγες (Lese, & Robbins, 1994).

Ο Gushue (2006), εστίασε στη μελέτη Λατίνων εφήβων. Έτσι, διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της εθνικής ταυτότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και των προσδοκιών για αποτελέσματα, διαπιστώθηκε η ύπαρξη επιπέδων εθνικής ταυτότητας (ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου σε σχέση με την εθνοφυλετική ομάδα καταγωγής του) έχει άμεση και θετική επίδραση στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις σχετικές προσδοκίες για αποτελέσματα, αν και η

³⁹ Για παράδειγμα, ένα θέμα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχει διερευνηθεί για τις επιδράσεις που δέχεται από την εθνικότητα στις Η.Π.Α. είναι η επαγγελματική ωριμότητα.

συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης ο ίδιος ερευνητής με συνεργάτες του (Gushue & Whitson, 2006), διερεύνησε την επίδραση δύο μεταβλητών: της εθνικής ταυτότητας και της υποστήριξης από τους γονείς και τους δασκάλους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις αντίστοιχες προσδοκίες για αποτελέσματα σε Αφρο-Αμερικανούς μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν κατέδειξε όπως υπέθεσαν οι ερευνητές την επίδραση της εθνικής ταυτότητας στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς. Αντίθετα, η υποστήριξη των γονέων και των δασκάλων βρέθηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τη σχετική υπόθεση. Έτσι οι ερευνητές συστήνουν να διερευνηθούν περισσότερο και άλλες μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης εθνοφυλετικών ομάδων όπως τα ενδιαφέροντα, οι στόχοι και η συμπεριφορά επίδοσης, αλλά κυρίως, να συνεκτιμηθεί η επίδραση και άλλων παραγόντων που συνθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο ατόμων με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη όπως για παράδειγμα η επίδραση της ομάδας των ομηλίκων και των δασκάλων.

Η σχέση διαστάσεων της εθνικότητας όπως το επίπεδο επιπολιτισμού έχει διερευνηθεί και για τη σχέση του με τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (σε ορισμένες έρευνες παράλληλα με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων) και από εκεί στα ενδιαφέροντα και τις επιλογές μελών εθνοφυλετικών ομάδων όπως Ασιατών-Αμερικανών φοιτητών (Tang, Fouad & Smith, 1999). Η υπόθεση των ερευνητών ότι το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής θα επηρεάζει θετικά και στατιστικώς σημαντικά τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας επιβεβαιώθηκε, όπως επίσης και ότι οι τελευταίες επηρεάζουν τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές των ατόμων (μάλιστα δε προς συγκεκριμένες, παραδοσιακές για τη συγκεκριμένη ομάδα επαγγελματικές δραστηριότητες). Στη συγκεκριμένη έρευνα η οικογενειακή επίδραση δεν φάνηκε να ασκεί στατιστικώς σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά άμεσα στις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι συνεπή με αυτά ερευνητών σε προγενέστερο χρόνο, οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση της εθνικής ταυτότητας, του φύλου και του οικονομικού επιπέδου στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και στις σχετικές επιλογές σπουδών (O'Brien, Martinez-Pons & Korala, 1999), επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι για τους φοιτητές/τριες που

αποτελούσαν μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων υπό έρευνα δείγμα (όπως π.χ. Ισπανοί, Μαύροι) η εθνική ταυτότητα προέβλεπε σημαντικά τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Ωστόσο, η Flores και οι συνεργάτες της (Flores & O'Brien, 2002; Flores et al., 2006a) κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα για την επίδραση του επιπέδου επιπολιτισμού στις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Σε μια πρώτη έρευνα (Flores & O'Brien, 2002) μελετώντας παράγοντες που προβλέπουν τις μεταβλητές επαγγελματικής ανάπτυξης Λατίνων εφήβων κοριτσιών (Μεξινακο-Αμερικανών), διαπίστωσαν ότι κανένας από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που διερευνήθηκαν, μεταξύ αυτών και το επίπεδο επιπολιτισμού δεν ασκεί επίδραση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για μη παραδοσιακές επαγγελματικές δραστηριότητες. Όμως το επίπεδο επιπολιτισμού όπως και άλλοι παράγοντες (π.χ. οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των γονέων για τις επαγγελματικές δραστηριότητες) φάνηκε να προβλέπει τις επιλογές των ατόμων για επαγγελματικές δραστηριότητες που θεωρούνται παραδοσιακές στη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Σε μια άλλη έρευνα σε αγόρια Λατίνους μαθητές μέσης εκπαίδευσης (Flores et al., 2006a), διερευνήθηκε αν το επίπεδο επιπολιτισμού, η υποστήριξη από τους γονείς και οι αντιλαμβανόμενοι περιορισμοί που σχετίζονται με το φύλο μπορούν να προβλέψουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για μη παραδοσιακές επαγγελματικές ενασχολήσεις. Τα αποτελέσματα εδώ έδειξαν ότι το επίπεδο επιπολιτισμού (όπως και η υποστήριξη από τους γονείς) επηρεάζει θετικά τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η Flores και οι συνεργάτες της αργότερα (Flores et al., 2006b), διερεύνησαν την επίδραση του επιπέδου επιπολιτισμού, της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων και της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς στόχους μιας ομάδας Μεξινανο-Αμερικανών φοιτητών που δέχονται τις επιδράσεις της αγγλοσαξονικής κουλτούρας σε σχέση με άλλους ομοεθνείς τους που ζουν σε διαφορετική γεωγραφική περιοχή. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την επίδραση του επιπέδου επιπολιτισμού και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς στόχους της υπό έρευνα ομάδας.

Ακόμη μια έρευνα που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, αυτή των Rollins & Valdez (2006) σε Αφρο-Αμερικανούς μαθητές-τριες Λυκείου, έδειξε ότι όσο πιο υψηλό το επίπεδο επίτευξης εθνικής ταυτότητας τόσο πιο υψηλές οι επιδόσεις στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα για συγκεκριμένες επαγγελματικές ενασχολήσεις (μουσικής, λογοτεχνίας και κοινωνικών υπηρεσιών). Επίσης, όσο πιο υψηλά τα επίπεδα

αντιλαμβανόμενου ρατσισμού από τα μέλη της ομάδας, τόσο υψηλότερα τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά χαμηλότερα αυτά της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμη, τα ερευνητικά δεδομένα για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της εθνικής ταυτότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε εθνοφυλετικές ομάδες, επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνητών σε προγενέστερο χρόνο (Gloria & Hird, 1999· Chung, 2002). Οι Gloria & Hird, (1999), διερεύνησαν την επίδραση διαστάσεων άγχους και της εθνικής ταυτότητας στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε δείγμα φοιτητών όπου η συντριπτική πλειονότητα ήταν λευκοί και μόνο 10% του δείγματος ήταν μαύροι και αποτελούσαν εθνοφυλετική μειονότητα στο πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι λευκοί φοιτητές είχαν υψηλότερη επίδοση στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από ότι οι μαύροι συμφοιτητές τους αλλά στους λευκούς η εθνική ταυτότητα δεν αποτελούσε σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας όπως για τους μαύρους συμφοιτητές τους. Αργότερα ο Chung, (2002), διερευνώντας τη σχέση του φύλου και της εθνικότητας με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, διαπίστωσε ότι οι μαύροι φοιτητές είχαν υψηλότερη επίδοση από τους λευκούς. Ωστόσο, οι μαύροι φοιτητές στο υπό έρευνα δείγμα είχαν ποσοτικά ανάλογη εκπροσώπηση σε σχέση με τους λευκούς συμφοιτητές τους και επιπλέον, δεν αποτελούσαν εθνοφυλετική μειονότητα στο συγκεκριμένο πανεπιστήμιο (οι μαύροι φοιτητές αντιπροσώπευαν μεγάλο ποσοστό στη σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού). Οι ερευνητές θεωρούν ότι σε μια φοιτητική κοινότητα όπου διαμένουν αρκετοί μαύροι φοιτητές/τριες, αυτοί έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε περισσότερες πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, όπως για παράδειγμα σε περισσότερα μοντέλα ρόλων προς μίμηση.

Στην Ελλάδα μόλις της τελευταία δεκαετία έχει ενεργοποιηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σχέσης της εθνικότητας με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω της τεράστιας αύξησης της μετανάστευσης προς τη χώρα μας μετά το 1991 (απογραφή 2001).

Ο Δρόσος (2007) μελέτησε την επαγγελματική ωριμότητα Αλβανών μαθητών-τριών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και γηγενών συμμαθητών τους. Η μεταβλητή αυτή στους Αλβανούς μαθητές δεν βρέθηκε να έχει επηρεαστεί αρνητικά από το γεγονός ότι προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε σύγκριση με την πλειοψηφούσα κοινωνική ομάδα. Ο ερευνητής θεωρεί ότι πιθανόν οι μαθητές αυτοί να στηρίζονται στη δική τους εθνική-πολιτισμική ομάδα και να αντλούν από αυτήν

αισθήματα αυτό-αξίας και αποδοχής (δεδομένου του μεγάλου αριθμού μεταναστών και ομογενών από την Αλβανία) και έτσι διατηρούν εξίσου υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους αυτόχθονες συμμαθητές τους (βλ. Σακελαρίδη, 2001· Δρόσος & Κασσωτάκη, 2005). Έτσι, μη αισθανόμενοι μειονεκτικά έναντι των Ελλήνων μαθητών/τριών δέχονται τις ίδιες επιδράσεις από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον και δείχνουν όμοια επίπεδα επαγγελματικής ωριμότητας. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο ότι εξαίρεση αποτελεί η διάσταση της γνώσης των διαφόρων επαγγελμάτων και του κόσμου των επαγγελμάτων στα οποία φαίνεται να υπάρχει μια ελαφριά τάση για υπεροχή των Ελλήνων μαθητών/τριών. Ενδεχομένως δηλαδή οι αλλοδαποί μαθητές/τριες να έχουν φτωχότερη επαγγελματική πληροφόρηση λόγω περιορισμένων προτύπων εργασίας και επειδή βρίσκονται σε μια ξένη χώρα με διαφορετική αγορά εργασίας από αυτή της χώρας καταγωγής τους.

Αντίστοιχη έρευνα με δείγμα μαθητές από χώρες της πρώτης ΕΣΣΔ που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία και γηγενείς μαθητές-τριες διαπίστωσαν ότι σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας οι Έλληνες μαθητές-τριες υπερτερούν (Δρόσος, & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008). Για τους ερευνητές είναι πιθανό οι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος να μην αισθάνονται ότι είναι χρήσιμο και απαραίτητο για τους ίδιους να αναζητήσουν πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες μετά το λύκειο καθώς κατευθύνονται σε μεγάλο ποσοστό σε επαγγέλματα τεχνικών ή επαγγέλματα που δεν απαιτούν ιδιαίτερη εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποτελούν μια ισχυρή ένδειξη ότι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες στην Ελλάδα δεν αποτελούν ενιαία ομάδα και ανάλογα με τη χώρα καταγωγής έχουν διαφορετικές ανάγκες.

4.B.2.γ. Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων είναι δυνατό να συμπεράνουμε ότι η φυλή-εθνικότητα είναι μια έννοια που σχετίζεται στενά με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία, αν και τα σχετικά ευρήματα είναι ασυνεπή μεταξύ τους και η γενίκευση αυτών περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της υπό διερεύνηση εθνοφυλετικής ομάδας.

Επίσης, η έννοια της φυλής-εθνικότητας και οι επιδράσεις που αυτή ασκεί στα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο της εκάστοτε ομάδας-στόχου, δηλαδή με άλλους παράγοντες που συνθέτουν το δομή των ευκαιριών αυτής (όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, κ.ά.). Μεγάλο μέρος των ερευνών για τους παράγοντες (και τις κοινωνικογνωστικές μεταβλητές που καθορίζουν την πορεία

επαγγελματικής ανάπτυξης όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας), διεξάγεται στις Η.Π.Α., όπου η ύπαρξη πολλών εθνικών και φυλετικών ομάδων έχει οδηγήσει σε σχετική ευαισθητοποίηση. Βέβαια, σύμφωνα με τους ερευνητές χρειάζεται περισσότερη έρευνα, καθώς και η διερεύνηση της επίδρασης και άλλων παραγόντων του κοινωνικού πλαισίου όπως ο ρόλος σημαντικών άλλων (π.χ. φίλοι), το σχολείο, τα Μ.Μ.Ε. κ.ά.

Στην Ελλάδα η έρευνα για την επίδραση της εθνικότητας σε θέματα επαγγελματική ανάπτυξης έχει ενεργοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, όπου μερικές έρευνες έχουν αρχίσει να συγκρίνουν αλλοδαπούς μαθητές/τριες (κυρίως αλβανούς) που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία, ή παλινοστούντες μαθητές/τριες (κυρίως από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ) με γηγενείς μαθητές.

Η παρούσα ερευνητική εργασία δε στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών επαγγελματικής ανάπτυξης (και εν προκειμένω των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων) εφήβων αλλοδαπών μαθητών/τριών ή μαθητών/τριών συγκεκριμένων πολιτισμικών και εθνικο-φυλετικών ομάδων ανάλογα με τα χώρα καταγωγής τους (π.χ. αλβανούς ή παλινοστούντες), αλλά στην διερεύνηση του ρόλου της φυλής-εθνικότητας ως ατομικού παράγοντα στις υπό έρευνα μεταβλητές. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει μέριμνα για συστηματική αντιπροσώπευση μαθητών-τριών μιας συγκεκριμένης ομάδας. Η εθνικότητα στο υπό έρευνα δείγμα μας αποτελεί μια αυτοαναφορική μεταβλητή η οποία προέρχεται από τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα (ο μαθητής/τρια δηλώνει τη χώρα καταγωγής του), χωρίς να διερευνώνται με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων παράμετροι που αφορούν το επίπεδο πολιτισμικής επιρροής (επιπολιτισμού) ή άλλα θέματα και χαρακτηριστικά σχετικά με κάποια συγκεκριμένη ομάδα ανάλογα με τη χώρα καταγωγής της. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι στη σχετική βιβλιογραφία ο παράγοντας εθνικότητα προτείνεται να διερευνηθεί περισσότερο καθώς δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες για τη μελέτη της ύπαρξης συστηματικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία μαθητών/τριών με βάση την εθικοφυλετική ή πολιτισμική ομάδα καταγωγής τους.

4.B.3. Η ηλικία του ατόμου

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της επαγγελματικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής όπως ο Crites (1971,1978) στο μοντέλο του για την επαγγελματική ωριμότητα, η ηλικία του ατόμου θεωρείται σημαντικός παράγοντας ο οποίος προβλέπει την επαγγελματική ωριμότητα του ατόμου. Στη βάση αυτή, αρκετά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και θεμάτων της

επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενδεικτικά και για χάρη μιας πληρότητας της αναφοράς στον παράγοντα της ηλικίας, πραγματοποιούμε μια σύντομη επισκόπηση σε αυτά. Έτσι, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι ο παράγοντας ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής προτίμησης του εφήβου. Στην ηλικία των 14 ετών οι έφηβοι έχει διαπιστωθεί ότι αρχίζουν να ασχολούνται και να διαπιστώνουν τα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Gottfredson, 1981). Η σταθεροποίηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και η τελική επιλογή επαγγέλματος ή επαγγελματικής κατεύθυνσης είναι θέματα που έχει διαπιστωθεί ότι βρίσκονται σε συνάρτηση με την ηλικία και την ωριμότητα του ατόμου. Ωριμότερη γι' αυτό διαπιστώθηκε η ηλικία των 14-15 χρόνων (Παπαδόπουλος, 2001), ενώ στην ηλικία των 15-16 χρόνων ο έφηβος ερευνά τις ικανότητές του και τις συγκρίνει με τις απαιτήσεις διαφόρων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, προχωρά στην κατάστρωση επαγγελματικών σχεδίων και εκφράζει εκτιμήσεις που αναφέρονται σε βαθύτερα θέματα του επαγγέλματος και της εργασίας (Miller, 1978· Σόφτη-Μπεσμπέα, 1983).

Όχι μόνο οι θεωρητικοί σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού (Gottfredson, Super, κ.ά.) αλλά και εξελικτικοί ψυχολόγοι καταδεικνύουν την εξελικτική πορεία που ακολουθεί το άτομο στην επιλογή επαγγέλματος μέχρι να φθάσει σε κάποιο τελευταίο στάδιο που σχετίζεται με την απόφασή του. Οι διάφορες ηλικίες δηλαδή από τις οποίες περνά το άτομο δεν έχουν την ίδια σημασία και βαρύτητα στην επαγγελματική επιλογή. Οι παραστάσεις και εμπειρίες που έχουν αφετηρία την πολύ μικρή ηλικία του ατόμου καταγράφονται περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά για να τροποποιηθούν σε περιεχόμενο και κατεύθυνση με την πάροδο της εφηβικής ηλικίας. Ο έφηβος παίρνει, τελικά με το πλησίασμα του τέλους της εφηβείας, αναγκαστικά λόγω της δομής του υπάρχοντος συστήματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την πρώτη επαγγελματική απόφαση, την οποία κάνει λιγότερο ή περισσότερο οριστική, αν βέβαια κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί προηγουμένως (Κάντας & Χαντζή, 1991). Ωστόσο, η οριστικοποίηση της επαγγελματικής επιλογής ως προς την ηλικία διαφοροποιείται ατομικά.

Ειδικότερα σε ότι αφορά τη σχέση της ηλικίας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, σε σύγχρονες έρευνες διαπιστώθηκε μεγαλύτερη επιθυμία για εμπλοκή σε δραστηριότητες επαγγελματικής διερεύνησης σε φοιτητές-τριες μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με ηλικιακά μικρότερα άτομα, στοιχείο που θεωρείται αναμενόμενο καθώς όσο πιο κοντά βρίσκονται οι νέοι στο στάδιο της λήψης απόφασης σχετικά με την επιλογή σπουδών ή εργασίας δηλαδή όσο πιο κοντά αναμένεται η μετάβασή τους στον κόσμο της αγοράς τόσο πιο

περίεργοι είναι στο να διερευνήσουν τον κόσμο αυτό και να αναζητήσουν πληροφορίες (Rogers, Creed & Glendon, 2008).

Τόσο σε παλαιότερες όσο και σε σύγχρονες έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σχετίζεται με την ηλικία του ατόμου. Συγκεκριμένα, σε μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης ηλικίας 11-15 ετών, έχει βρεθεί ότι όσο μεγαλύτερη η τάξη φοίτησης του εφήβου τόσο μεγαλύτερα τα επίπεδα των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Keller & Whiston, 2008). Επίσης, σε ενήλικες νέους, έχει βρεθεί ότι όσο μεγαλύτερης ηλικίας το άτομο τόσο μεγαλύτερη επίδοσή του στην κλίμακα CDMSE (Luzzo, 1993). Η CDMSE δηλαδή εμφανίζεται να αποτελεί έγκυρο παράγοντα πρόβλεψης των αποφάσεων σταδιοδρομίας λιγότερο σε νεαρές ηλικίες και πιο έγκυρο όσο αυξάνει η ηλικία του ατόμου (Luzzo, 1993; Peterson, 1993a, 1993b).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία τα υποκείμενα που συμπεριλαμβάνονται στο υπό έρευνα δείγμα όπως αναφέρεται παρακάτω είναι μαθητές-τριες Α΄ και Β΄τάξης Γενικού Λυκείου. Σύμφωνα με τη δομή του συστήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπως λειτουργεί σήμερα, οι μαθητές-τριες έχοντας ολοκληρώσει έναν πρώτο κύκλο φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (τριτάξιο Γυμνάσιο) και στο τέλος της Α΄ τάξης του Γενικού Λυκείου καλούνται να επιλέξουν εκπαιδευτική κατεύθυνση (θεωρητική, θετική, τεχνολογική) ή αν θα ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Επαγγελματικό Λύκειο⁴⁰. Επίσης, στη φάση αυτή είναι δυνατό να επιλέξουν την ολοκλήρωση σπουδών σε μια Επαγγελματική Σχολή. Η επιλογή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Γενικό Λύκειο ωστόσο, προσδιορίζει συχνά, το είδος των σπουδών που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές-τριες μετά την αποφοίτησή τους από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή την επαγγελματική δραστηριότητα που θα ασκήσουν κατά την αρχική είσοδο στην αγορά εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές-τριες της Α΄τάξης έχουν περισσότερη ανάγκη και (ενδεχομένως) είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα επαγγελματικής πληροφόρησης καθώς καλούνται άμεσα να πάρουν μια πρώτη, σημαντική απόφαση που αφορά τη σταδιοδρομία τους με την επιλογή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Αυτός είναι άλλωστε και ένας από τους λόγους που ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) εφαρμόζεται ως μάθημα οργανικά ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα της

⁴⁰ Η επιλογή για τη φοίτηση σε Επαγγελματική Λύκειο είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί και με την ολοκλήρωση του πρώτου, υποχρεωτικού κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή με την αποφοίτηση από το Γυμνάσιο.

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Γ΄ τάξη Γυμνασίου (για δύο εξάμηνα) και στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου (για ένα εξάμηνο) (N 1978 και N 2525/1997).

Είναι πιθανόν λοιπόν να παρουσιαστούν διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη σχετική με τον τομέα αυτό συμπεριφορά που διερευνώνται στην παρούσα εργασία ανάμεσα στους μαθητές-τριες της Α΄ και της Β΄ τάξης. Έτσι, αν και η επιθυμία για εμπλοκή σε δραστηριότητες επαγγελματικής διερεύνησης δε σταματά για τους μαθητές της Β΄ τάξης, ωστόσο είναι πιθανό αυτοί να έχουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας λόγω του ότι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους μαθητές της Α΄ τάξης, αν και όχι σημαντικά λόγω της μικρής χρονικής διαφοράς μεταξύ της Α΄ και Β΄ τάξης αλλά και γιατί μεταξύ των δύο αυτών τάξεων τα άτομα δεν πραγματοποιούν κάποια αναπτυξιακή μετάβαση καθώς βρίσκονται στο μέσον περίπου της αναπτυξιακής περιόδου της εφηβείας η οποία αρχίζει με το 12^ο έτος και συνεχίζεται για αρκετό χρονικό διάστημα σε διάρκεια και φυσικά διαφοροποιείται ατομικά. Από την άλλη πλευρά ωστόσο, οι μαθητές της Β΄ τάξης έχουν εμπλακεί σε δραστηριότητες επαγγελματικής διερεύνησης λόγω της εφαρμογής του θεσμού του Σ.Ε.Π. στην προηγούμενη τάξη φοίτησης, αλλά κυρίως έχουν εμπλακεί αναγκαστικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία με την έναρξη της φοίτησής τους στη Β΄ τάξη επιλέγοντας την εκπαιδευτική κατεύθυνση στην οποία θα φοιτήσουν.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν και σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν την ύπαρξη σχέσεων μεταξύ της ηλικίας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που διερευνώνται στην παρούσα εργασία, κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση του ατομικού παράγοντα ηλικία ως τάξη φοίτησης (Α΄ και Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου).

4.B.4. Η προσωπικότητα

4.B.4.α. Εισαγωγικά - Ορολογία

Στην κοινή αντίληψη των ανθρώπων ο όρος «προσωπικότητα» αναφέρεται στα στοιχεία και τις ιδιότητες, στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου, στα ιδιαίτερα χαρίσματα αυτού. Όλες αυτές οι επιμέρους διαστάσεις συνθέτουν ένα σύνολο το οποίο έχει επικρατήσει να ονομάζεται χαρακτήρας και που αποσπά θετικές ή αρνητικές εκτιμήσεις από τους άλλους (Ρούσση-Βέργου, 2008).

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει ώστε να βρεθούν τα κοινά στοιχεία στις αντιλήψεις που έχουν οι επιστήμονες για την προσωπικότητα και οι οποίες αποτελούν σε τελική ανάλυση αφαιρετικά και γενικευμένα σχήματα. Έτσι, υπάρχουν πολλοί ορισμοί της

προσωπικότητας. Όλοι όμως με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, συγκλίνουν σε μια κοινή αντίληψη: «η προσωπικότητα είναι το σύνολο των ψυχολογικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν τον τρόπο απόκρισης και προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του (συμπεριφορά)» (Κάντας & Χατζή, 1991). Η προσωπικότητα δηλαδή αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά του ατόμου που εξηγούν τους σταθερούς τύπους του συναισθήματος, της σκέψης και της συμπεριφοράς του (Johnson, 1997· Pervin & John, 2001).

Για πολλούς θεωρητικούς η προσωπικότητα περιλαμβάνει κυριολεκτικά τα πάντα που αφορούν έναν άνθρωπο: σκέψεις, συναισθήματα, κοινωνικές συμπεριφορές, βιολογικές και φυσιολογικές λειτουργίες. Μερικές πλευρές της προσωπικότητας δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, όπως είναι οι σκέψεις, οι αναμνήσεις, τα όνειρα, ενώ άλλες μπορούν να μετρηθούν άμεσα όπως οι έκδηλες συμπεριφορές. Στην προσωπικότητα περιλαμβάνονται τόσο οι πτυχές της σφαίρας του συνειδητού όσο και οι περιοχές για τις οποίες το άτομο δεν έχει άμεση επίγνωση, όπως η σφαίρα του ασυνειδήτου (Ewen, 2003).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η προσωπικότητα αναφέρεται σε σημαντικές και σχετικά σταθερές πλευρές της συμπεριφοράς, έτσι ώστε κάποιοι ερευνητές να διατείνονται ότι αυτή μπορεί να μελετηθεί μόνο μέσα από την παρατήρηση της εκδηλούμενης, της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου (Ρούσση-Βέργου, 2008).

Έτσι, ο όρος *προσωπικότητα*, όπως αναφέρεται στους Carver & Scheier (1992), χρησιμοποιείται για τρεις κυρίως λόγους: 1) διότι, εξασφαλίζει το αίσθημα της *συνέπειας* (consistency) και της *συνέχειας* (continuity) στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Το σύνολο αυτών των χαρακτηριστικών είναι μια *δυναμική δομή* (dynamic organization) που διαφοροποιεί το ένα πρόσωπο από το άλλο, 2) διότι, μεταφέρει την αίσθηση της ύπαρξης μιας *εσωτερικής κινητήριας δύναμης* που επηρεάζει τα αισθήματα και τη συμπεριφορά του ατόμου, 3) διότι, αναφέρεται σε εκείνα τα *χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς* του ατόμου που είναι *επικρατέστερα* αλλά και που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα και σε παρόμοιες καταστάσεις.

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σύστημα από δυναμικά, αλληλοσχετιζόμενα και εξελισσόμενα στοιχεία. Ο δυναμικός χαρακτήρας της προσωπικότητας αναφέρεται στο ότι διαρκώς εξελίσσεται, μεταβάλλεται ανάλογα με τις εμπειρίες που έχει το άτομο στη ζωή του και τις προσπάθειες που καταβάλει να προσαρμοσθεί στο διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον. Βέβαια, η προσωπικότητα θεωρείται και μέρος της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, δηλαδή κάποιες από τις διαστάσεις της είναι εγγενείς και κληρονομημένες από τους γονείς (Cole & Cole, 2002· Riemann, Angleitner & Strelau, 1997).

Παρά τη δυναμική διαρκούς ανάπτυξης και εξέλιξης που χαρακτηρίζει την προσωπικότητα, σε *ότι σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας* έως και την πρώτη νεότητα το άτομο συγκροτεί την ταυτότητα άρα και την προσωπικότητά του (Erickson, 1968· Piaget, 1952). Την περίοδο αυτή *αρχίζουν να διαμορφώνονται τα πρώτα βασικά χαρακτηριστικά που θα αποτελέσουν δομικά στοιχεία της προσωπικότητας* (personality traits) για τη μετέπειτα πορεία ανάπτυξης και ωριμότητας (McCrae et al., 2002). Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παραμένουν σχετικά σταθερά στο χρόνο, ιδιαίτερα μετά την είσοδο στην ενηλικίωση. Η εξέταση της διατήρησης της σταθερότητας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στο χρόνο έχει δείξει συσχέτιση μεγαλύτερη του 0,70 και μετά από την πάροδο 12 ετών (Costa, McCrae & Arenberg 1983, ό.α. στους Costa, McCrae & Holland, 1984). Η σταθερότητα αυτή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας οφείλεται σε διάφορους λόγους όπως η μνήμη, η διαμορφωμένη αυτοαντίληψη, κ.ά.

4.B.4.β. Αξιολόγηση της προσωπικότητας

Οι εννοιολογικές δομές (constructs) που υιοθετούν οι εκπρόσωποι διάφορων θεωριών στο χώρο της προσωπικότητας (π.χ. τα φροϋδικά Εγώ, Εκείνο, Υπερεγώ, οι έννοιες της εσωστρέφειας, της εξωστρέφειας κ.ά.) δεν αποτελούν αναμφισβήτητες αλήθειες ούτε χειροπιαστές οντότητες. Είναι έννοιες που έχουν δημιουργηθεί ή υιοθετηθεί από τους θεωρητικούς για να περιγράψουν, να εξηγήσουν, να προβλέψουν καθώς και να διευκολύνουν την άσκηση σκόπιμης τροποποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, π.χ. μέσω της ψυχοθεραπευτικής αντιμετώπισης (Ρούσση-Βέργου, 2008).

Πολύ περισσότερο όμως, οι προσπάθειες για την αξιολόγηση της προσωπικότητας έχουν στόχο τη δημιουργία μιας συστηματικής ταξινόμησης ώστε να είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν και να κατονομασθούν τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά που κάνουν τους ανθρώπους να διαφοροποιούνται ο ένας από τον άλλο (Carver & Scheier, 1992· Pervin, 1990· Τσαούσης, 1999).

Η μέτρηση της προσωπικότητας κάνει ώστε να προσδιορισθεί και να κατονομασθεί το σύνολο εκείνο των χαρακτηριστικών που καθορίζουν τον τρόπο που το κάθε άτομο αντ-αποκρίνεται στο περιβάλλον του. Έτσι, εάν μπορούμε να αξιολογήσουμε με μια σχετική –πάντα- ακρίβεια την προσωπικότητα του ατόμου, μπορούμε και να προβλέψουμε την συμπεριφορά του σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Ρούσση-Βέργου, 2008).

Η κυριότερη αμφιβολία που εκφράστηκε κατά την αξιολόγηση της προσωπικότητας με βάση τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, αναφερόταν στην διακαταστασιακή συνέπεια. Πόσο δηλαδή οι άνθρωποι εμφανίζουν συστηματικά μια ποικιλία

συμπεριφορών σε διαφορετικές περιστάσεις (Mischel 1986, ό.α. στο Κάντας, 1993). Η αντίθετη άποψη σε αυτό παρουσιάζεται από τον Eysenk (1977) (ό.α. στο Κάντας, 1993) και αφορά στο ότι, ενώ είναι δυνατό να υπάρξουν εξαιρέσεις, η *γενική τάση είναι να υπάρχει συνέπεια και συνοχή στη συμπεριφορά ενός ατόμου*. Με αυτήν την έννοια όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο, οι άνθρωποι έχουν μια σταθερότητα και συνέπεια στον τρόπο συμπεριφοράς τους.

Κάθε μια θεωρία της προσωπικότητας αντιπροσωπεύει έναν από τους πιθανούς τρόπους ερμηνείας των ψυχολογικών φαινομένων που αναφέρονται σε αυτήν. Καμία φυσικά από τις μέχρι σήμερα προτεινόμενες θεωρίες δεν έχει αποδειχθεί χωρίς αδυναμίες.

Για την ταξινόμηση και περιγραφή λοιπόν όλων των διαφορετικών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης (χαρακτηριστικά του σώματος, των αντιληπτικών και νοητικών ικανοτήτων, της συναισθηματικής ιδιοσυγκρασίας, καθώς και ιδιοτήτων της βούλησης και του χαρακτήρα), έχουν προταθεί και χρησιμοποιούνται τρεις τρόποι (Παρασκευόπουλος, 1992, ό.α. στο Χαροκοπάκη, 2000):

- η μέθοδος των ψυχολογικών τύπων ή τύπων προσωπικότητας (personality types)
- η μέθοδος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή ψυχολογικών γνωρισμάτων (personality traits)
- και η μέθοδος των ψυχολογικών καταστάσεων ή καταστάσεων της προσωπικότητας (personality states).

Με τη *μέθοδο των ψυχολογικών τύπων*, γίνεται προσπάθεια με βάση το κύριο και εμφανές χαρακτηριστικό να ταξινομηθούν τα άτομα σε έναν μικρό αριθμό κατηγοριών ή τύπων. Τα άτομα που ανήκουν στον ίδιο ψυχολογικό τύπο, έχουν την ίδια ψυχοσύνθεση και συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο.

Με τη *μέθοδο των ψυχολογικών γνωρισμάτων* γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί η ανθρώπινη προσωπικότητα με βάση ορισμένες ιδιαίτερες ευδιάκριτες ιδιότητες της συμπεριφοράς οι οποίες παραμένουν σχετικά σταθερές. Αυτές είναι τα γνωρίσματα ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Επίσης, σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η προσωπικότητα αποτελείται από γνωρίσματα που είναι κοινά σε όλα τα άτομα και από γνωρίσματα που είναι μοναδικά για κάθε άτομο. Οι ατομικές διαφορές εντοπίζονται τόσο στον βαθμό των κοινών χαρακτηριστικών, όσο και στο είδος των μοναδικών χαρακτηριστικών (Παρασκευόπουλος, 1992).

Οι δύο παραπάνω μέθοδοι περιγραφής των ατομικών διαφορών στην προσωπικότητα, *οι τυπολογίες και τα ψυχολογικά γνωρίσματα*, εκ πρώτης όψεως φαίνονται διαμετρικά αντίθετες. Η μία περιγράφει την προσωπικότητα ως τύπο, με

μια λέξη, ενώ η άλλη με πολλές, τα γνωρίσματα αυτής. Κατ' ουσία όμως η μια συμπληρώνει την άλλη.

Η διαφορά μεταξύ ψυχολογικών τύπων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας είναι διαφορά περιεχομένου. Έτσι, στη μέθοδο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας υπάρχουν πολύ περισσότερα χαρακτηριστικά σε αριθμητικό επίπεδο. Είναι λοιπόν θέμα ποσότητας και όχι ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, είναι διαφορά επιπέδου γενίκευσης: ο τύπος είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας υψηλού βαθμού περιεκτικότητας, ενώ το γνώρισμα είναι το μερικό στοιχείο της δομής της προσωπικότητας (Carver & Scheier, 1992; Παρασκευόπουλος, 1992).

Στη μέθοδο των *ψυχολογικών καταστάσεων* ή καταστάσεων της προσωπικότητας, η λέξη κατάσταση διαφέρει από το χαρακτηριστικό. Αναφέρεται στην περιστασιακή εκδήλωση ενός χαρακτηριστικού, στην εκδήλωση μιας προσωρινής (προ)διάθεσης (Cohen, Swerdlik & Philips, 1988).

Από το σύνολο των θεωριών της προσωπικότητας καθώς και των μεθόδων ταξινόμησης και περιγραφής της, θα μας απασχολήσουν εδώ αυτές των *χαρακτηριστικών (γνωρισμάτων) της προσωπικότητας* καθώς από τη δική τους σκοπιά εξετάζουμε την προσωπικότητα μαθητών-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συναίνεση στην χρησιμοποίηση ψυχομετρικών εργαλείων και δοκιμασιών για την εκτίμηση της προσωπικότητας στηρίζεται σε ορισμένες προϋποθέσεις ή αλλιώς αξιώματα. Ως βασικότερη αρχή συναντάται η θέση ότι οι ψυχολογικές καταστάσεις *υπάρχουν* αλλά η ύπαρξή τους δεν μπορεί να αποδειχθεί με τις συμβατικές επιστημονικές μεθόδους, όπως η αισθητηριακή επαφή και η άμεση παρακολούθηση του υπό εξέταση φαινομένου (Σταλίκας, 2002, ό.α. στο Ρούσση-Βέργου, 2008). Ο Σταλίκας (2002) συνοψίζει σε τρεις κατηγορίες τις βασικές κριτικές και τους εκπροσώπους τους που ασκήθηκαν στην ψυχομετρία σε σχέση με την ύπαρξη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών:

A) Αυτούς που *απορρίπτουν* συλλήβδην τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τα θεωρούν εννοιολογικές κατασκευές σύμφωνες μόνο με τις θεωρίες και τα φιλοσοφικά συστήματα αυτών που τις δημιούργησαν και των οπαδών τους, B) αυτούς που δεν αρνούνται γενικά την ύπαρξη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών αλλά εστιάζουν την κριτική τους στους τρόπους με τους οποίους αυτά προσεγγίζονται, και, Γ) αυτούς που δεν θεωρούν επαρκή την κατασκευή ή την υιοθέτηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών για να κατανοήσουμε την προσωπικότητα του ατόμου. Θεωρούν ουσιαστική όχι την απλή πιστοποίηση της ύπαρξης και του βαθμού ενός

χαρακτηριστικού αλλά τη σύνδεσή του με τη λειτουργικότητα και τη γενικότερη ζωή του ατόμου.

Αυτοί που αποδέχονται κατ' αρχήν την ύπαρξη των χαρακτηριστικών θεωρούν επίσης ότι αυτά μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να μετρηθούν, κάτι που άλλωστε αποτελεί και αντικείμενο της ψυχομετρίας. Στην παραδοχή αυτή στηρίζεται και η ανάπτυξη της παρούσας έρευνας.

4.B.4.γ. Η προσωπικότητα υπό το πρίσμα των θεωριών των χαρακτηριστικών (γνωρισμάτων) της προσωπικότητας

Ο Strelau (2001a, ό.α. στο Ρούσση-Βέργου, 2008) υποστηρίζει ότι οι θεωρίες των γνωρισμάτων ή χαρακτηριστικών για την προσωπικότητα είναι οι μόνες στις οποίες τα θεωρητικά τους μοντέλα κάνουν αναφορά στον τρόπο θεώρησης των ατομικών διαφορών, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο οι θεωρητικοί εκφραστές τους βλέπουν τις ατομικές διαφορές.

Στην εξέλιξη των θεωριών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η συμβολή του Godron Allport θεωρείται προδρομική. Έμεινε στην ιστορία περισσότερο για τα ζητήματα και τις αρχές στις οποίες έδωσε έμφαση και λιγότερο επειδή ανέπτυξε κάποια ιδιαίτερη θεωρία (Pervin & John, 2001). Η πιο σημαντική προσφορά του βρίσκεται στην εννοιολογική σύλληψη της οργάνωσης της έννοιας του χαρακτηριστικού η οποία αποδείχθηκε πολύ σημαντική αλλά και παραγωγική για την ανάπτυξη πολλών ερευνών (Ewen, 2003).

Έτσι, η πρώτη συστηματική προσπάθεια μελέτης και ταξινόμησης των βασικών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς έγινε από τους Allport & Odbert 1936 (ό.α. στον Τσαούση, 1999). Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η καλύτερη ανάλυση της προσωπικότητας είναι δυνατή με τη μελέτη ενός μόνο ατόμου κάθε φορά. Έδωσαν έμφαση στην εκτενή μελέτη της προσωπικότητας του κάθε ατόμου ξεχωριστά και ταξινόμησαν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας σε τρεις βαθμολογικές κατηγορίες: τα περίπτα, τα κεντρικά και τα δευτερεύοντα. Όμως η λίστα με τα 4.000 έως 5.000 χαρακτηριστικά των ερευνητών δεν φαινόταν ακόμα τόσο λειτουργική.

Η έρευνα μετά από τον Allport και τους συνεργάτες του *στράφηκε στον εντοπισμό των κοινών γνωρισμάτων που ισχύουν καθολικά για όλους τους ανθρώπους*. Η μελέτη μιας ατομικής περίπτωσης δεν ενδιαφέρει αυτή καθαυτή αλλά μόνο ως συμβολή στην ανακάλυψη ή επιβεβαίωση του γενικού κανόνα. Έτσι η μελέτη της προσωπικότητας απαιτεί την ανάλυση των χαρακτηριστικών σε πολλά άτομα συγχρόνως καθώς και στον καθορισμό της διασποράς κάθε χαρακτηριστικού.

Με αυτήν την έννοια, συγκρίσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μόνο εφόσον ένας νόμος, δηλαδή ένα χαρακτηριστικό υπάρχει, είναι το ίδιο σε διαφορετικούς ανθρώπους ενός πληθυσμιακού συνόλου. Οι άνθρωποι δηλαδή διαφέρουν μεταξύ τους στο βαθμό και στην ένταση όπου αυτός ο νόμος / χαρακτηριστικό υπάρχει (Carver & Scheier, 1992· Παρασκευόπουλος, 1992). Κύριοι εκπρόσωποι της μεθόδου αυτής είναι οι Αμερικανοί ψυχολόγοι Raymond Cattell και J.P.Guilford. Ο τρόπος αυτός της μέτρησης της προσωπικότητας στηρίζεται στην *παραγοντική ανάλυση*.

Ο Raymond B. Cattell 1947, 1965, 1978, (ό. α. στους Carver & Scheier, 1992, στον Pervin, 1990, στον Τσαούση, 1999 & στο Ρούσση-Βέργου, 2008), εισηγήθηκε ότι η επιστήμη της ψυχολογίας πρέπει να γίνει πιο αντικειμενική και μαθηματική – θέση που δεν είναι άσχετη με το πτυχίο των βασικών του σπουδών στις φυσικές επιστήμες και συγκεκριμένα στη χημεία. Συγκρίνοντας τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα μεθόδων για την προσέγγιση της προσωπικότητας (διμεταβλητή, πολυμεταβλητή και κλινική μέθοδο) κατέληξε ότι η πολυμεταβλητή μέθοδος συνδυάζει πολλά πλεονεκτήματα και πρόκρινε την παραγοντική ανάλυση ως σημαντικότερη αρχή της πολυμεταβλητής έρευνας. Η θεωρία του για την προσωπικότητα δηλαδή έχει τη βάση της σε μια ογκώδη συλλογή δεδομένων που προέρχονται από την εμπειρική έρευνα σε αντιπροσωπευτικά δείγματα ατόμων διαφόρων πληθυσμών, ώστε να είναι δυνατό να εντοπιστούν οι ατομικές διαφορές αλλά και τα ψυχολογικά γνωρίσματα που είναι ίδια, κοινά σε όλα τα άτομα.

Η προσωπικότητα για τον R.B. Cattell (1946, ό.α. στο Ρούσση-Βέργου, 2008) ορίζεται επαγωγικά (μέσα από τη μεθοδολογία που ακολούθησε) και λειτουργικά. Στο έργο του *Description & Measurement of Personality* (1946) γράφει: «Η προσωπικότητα αφορά και συνάγεται από όλες τις συσχετίσεις συμπεριφορών ανάμεσα σε έναν οργανισμό και στο περιβάλλον του. Είναι αυτή που προβλέπει τη συμπεριφορά δεδομένης της συνθήκης» (σελ. 566). Αργότερα στο βιβλίο του *The Scientific Analysis of Personality* (1966) ο Cattell δίνει τον ορισμό της προσωπικότητας ως εξής: «Η προσωπικότητα μπορεί να οριστεί ως αυτό το οποίο μας πληροφορεί για το τι ένας άνθρωπος θα πράξει όταν τοποθετηθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση» (σελ. 25).

Τα βασικά συστατικά στοιχεία της θεωρίας του Cattell είναι δύο: τα θεωρητικά και τα ποσοτικά. Τα πρώτα είναι προϊόντα θεωρητικού στοχασμού, τα δεύτερα προέρχονται από μετρήσεις. Στα θεωρητικά στοιχεία συγκαταλέγονται οι ικανότητες (που αποκαλύπτουν τον τρόπο που αντιμετωπίζει το άτομο σύνθετες καταστάσεις), τα ιδιοσυγκρασιακά, ή αλλιώς τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που

έχουν σχέση με το ύφος (στυλ) της συμπεριφοράς, καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος των αντιδράσεων και εξηγούν το πώς και το πόσο καλά της συμπεριφοράς ενός ατόμου και τα δυναμικά χαρακτηριστικά που εξηγούν το γιατί της συμπεριφοράς (Ewen, 2003). Επίσης για τον Cattell υπάρχουν τα κοινά και τα μοναδικά χαρακτηριστικά. Τα κοινά έχουν σε γενικές γραμμές ίδια φόρμα σε όλους τους ανθρώπους (π.χ. η ευφυΐα) ενώ τα μοναδικά αφορούν ένα συγκεκριμένο άτομο και δεν αντιστοιχούν σε κανέναν άλλο.

Η εμπειρική κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει τα *πρωτογενή* (πηγαία) και τα *δευτερογενή χαρακτηριστικά*. Ο Cattell υπέβαλε την πληθώρα τα χαρακτηριστικών του Allport σε παραγοντική ανάλυση και εξήγαγε χαρακτηριστικά – παράγοντες που ονόμασε πρωτογενή. Για τον ορισμό τους χρησιμοποίησε γράμματα της λατινικής αλφαβήτου (π.χ. παράγοντες A, B, κ.ο.κ.) για να μην προκαλείται σύγχυση στους μελετητές. Η οργάνωση των πρωτογενών χαρακτηριστικών (με την υποβολή τους σε περαιτέρω διαδικασίες παραγοντικής ανάλυσης) μας δίνει τα δευτερογενή χαρακτηριστικά.

Εκτός από τις παραγοντικές αναλύσεις στις οποίες υπέβαλε τον μεγάλο όγκο των χαρακτηριστικών προσωπικότητας όπως τα όρισε ο Allport, ο Cattell χρησιμοποίησε άλλες τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων από τα υποκείμενα των ερευνών του: τις ελεύθερες αυτό-περιγραφές καθώς και τις περιγραφές εαυτού βάσει των ερωτηματολογίων, τα ονομαζόμενα Q-data (Questionnaires), τα αποτελέσματα από συγκεκριμένες γραπτές ή άλλες δοκιμασίες, τα T-data (Test) και τη συλλογή δεδομένων από την εξέταση ατομικών φακέλων αξιολόγησης, όπως είναι οι ακαδημαϊκές αναφορές επίδοσης ή αξιολογήσεις εργοδοτών, τα L-data (Life-records). Έτσι, για τον Cattell και τους συνεργάτες του, η προσωπικότητα του κάθε ατόμου μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με τα 46 επιφανειακά γνωρίσματα και *τους 16 πρωτογενείς παράγοντες (16 personality factors)*. Ένα από τα ερωτηματολόγια που πρότεινε για τη μέτρηση της προσωπικότητας είναι το 16PF, δηλαδή το ερωτηματολόγιο των 16 παραγόντων της προσωπικότητας το οποίο θα το δούμε παρακάτω διεξοδικότερα αφού αποτέλεσε ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία στην παρούσα έρευνα. Κάθε γνώρισμα και παράγοντας αποτελεί μια διπολική κλίμακα που τα άκρα αντιπροσωπεύουν τις αντίθετες έννοιες του γνωρίσματος, π.χ. «ασυνείδητος – ευσυνείδητος». Μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίνεται στους πρωτογενείς παράγοντες αφού είναι λιγότεροι σε αριθμό και αντιπροσωπεύουν με μεγαλύτερη οικονομία την περιγραφή της προσωπικότητας. Κυρίως όμως είναι σταθεροί και ανεξάρτητοι, ενώ το σύνολο αυτών συνιστά τη βασική δομή της προσωπικότητας. Οι 16 πρωτογενείς παράγοντες της προσωπικότητας δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους αλλά σχετίζονται και καθώς οι συσχετίσεις αυτές έχουν

μελετηθεί, παρέχουν επιπλέον πληροφορίες για την ερμηνεία του προφίλ του κάθε ενδιαφερόμενου.

Ο Cattell (1966, ό.α. στο Ρούσση-Βέργου, 2008) θεωρεί ακόμη ότι εκτός του ότι η προσωπικότητα συνάγεται μέσα από τη συμπεριφορά, αν γνωρίζουμε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, μπορούμε, με ορισμένο ποσοστό ακριβείας, να *προβλέψουμε* την πιθανή αντίδραση της συμπεριφοράς του. Απέναντι σε αυτή τη θέση, στέκεται η επιφύλαξη ορισμένων άλλων ερευνητών που θεωρούν ότι ίδιου τύπου συμπεριφορές για κάποια άτομα μπορεί να αποτελούν μια αντιπροσώπευση ενός χαρακτηριστικού της προσωπικότητάς τους, ενώ για κάποια άλλα να ερμηνεύονται κυρίως με βάση τη συγκεκριμένη κατάσταση (περιβάλλον). Όμως οι θεωρητικοί των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας δεν υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά είναι αμετάβλητα, αλλά ότι υπόκεινται σε αλλαγές και διακυμάνσεις στον τρόπο που εκφράζονται κάτω από επιδράσεις κοινωνικές και ψυχολογικές (Cattell, 1973). Μάλιστα σύμφωνα με έρευνές τους, οι ενδοατομικές διακυμάνσεις και η ποικιλία για την εκδήλωση της κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν στο σύνολό τους ένα κεντρικό και σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Brown & Moskowitz, 1998· Mischel & Shoda, 1995· Shoda, Mischel, & Wright, 1994).

Θα πρέπει ακόμη να επισημάνουμε ότι το ερωτηματολόγιο αυτό δεν πρέπει να ταυτιστεί με τη συνολική θεώρηση του R.B. Cattell για την προσωπικότητα, ούτε αποτελεί το μοναδικό ψυχομετρικό εργαλείο που κατασκεύασε. Ο αριθμός και το είδος των χαρακτηριστικών τα οποία τοποθετεί στη σφαίρα της θεωρίας του είναι πολύ περισσότερα και ο ίδιος θεωρεί το ερωτηματολόγιο όχι ως συνολική έκφραση της θεωρίας του αλλά ως εργαλείο με πρακτική (και σαφώς προβλεπτική) αξία (Cattell, 1966).

Πολλά χρόνια αργότερα όλες οι μεταβλητές αναλύθηκαν ξανά από άλλους ερευνητές και έτσι φαίνεται ότι οι περισσότεροι συγκλίνουν σε *Πέντε Παράγοντες προσωπικότητας* (Goldberg 1981, ό.α. στους Carver & Scheier, 1992, στον Κάντα, 1993, στον Τσαούση, 1999). Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται να προκύπτει ότι υπάρχουν δύο μοντέλα παραγόντων (Τσαούσης, 1999). Το ένα σχετίζεται με τη λεξικολογική υπόθεση στην οποία χρησιμοποιούνται κατάλογοι επιθέτων προερχόμενες από λεξικά (όπως π.χ. στον Goldberg, 1990) και το άλλο με τις μελέτες και έρευνες των Costa και McCrae μέσα από την κατασκευή ειδικών ερωτηματολογίων (π.χ. το NEO-PI, 1992).

Το πιο πολυσυζητημένο μοντέλο προσωπικότητας λοιπόν την τελευταία εικοσαετία για την προσωπικότητα είναι αυτό των *Πέντε Μεγάλων Παραγόντων* ή αλλιώς η Μεγάλη Πεντάδα (*Big Five Model*) των Costa & McCrae (1992). Σύμφωνα με την

προσέγγιση αυτή, η προσωπικότητα δομείται ως προς πέντε βασικές διαστάσεις (παράγοντες): Νευρωτισμός (Neuroticism), Εξωστρέφεια (Extraversion), Δεκτικότητα σε εμπειρίες (Openness), Συναινετικότητα-Προσήνεια (Agreeableness) και Ευσυνειδησία-Συνέπεια (Conscientiousness). Το μοντέλο αυτό των πέντε παραγόντων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγραφούν οι πιο εμφανείς όψεις της προσωπικότητας. Η επιβεβαίωση της δομής των πέντε παραγόντων έχει προέλθει από τη γενίκευση της ισχύος της σε διαφορετικές κουλτούρες, σε διαφορετικά μέσα αξιολόγησης και ψυχομετρικά εργαλεία. Η σταθερή δομή των πέντε παραγόντων έχει εντοπισθεί και στο ερωτηματολόγιο των 16 παραγόντων του Cattell (Hofer, Horn, & Eber, 1997).

Οι επιμέρους διαστάσεις και χαρακτηριστικά (υποπαράγοντες) που προσδιορίζουν τους παράγοντες αυτούς είναι: Α) για το Νευρωτισμό: άγχος, επιθετικότητα, θλίψη, ντροπαλότητα, παρορμητισμός, ευαισθησία, Β) για την Εξωστρέφεια: εγκαρδιότητα, κοινωνικότητα, σιγουριά, δραστηριότητα, αναζήτηση συγκινήσεων, θετικά συναισθήματα, Γ) για τη Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες: φαντασία, αισθητική, συναισθήματα, ενεργητικότητα, ιδέες, αξίες, Δ) για τη Συναινετικότητα-προσήνεια: εμπιστοσύνη, ευθύτητα, αλτρουϊσμός, συμβιβαστικότητα, μετριοφροσύνη, ευαισθητοποίηση, Ε) για την Ευσυνειδησία-συνέπεια: ικανότητα, επιμέλεια, συνέπεια στις αρχές, φιλοδοξία, επιμονή, περίσκεψη.

Στον ελληνικό πληθυσμό έχουν καταγραφεί συνάφειες των πέντε παραγόντων του Profiler-Τεστ Χαρακτηριστικών προσωπικότητας (πρώην ΤΕΧΑΠ) (Τσαούσης, 1999,2009) με τους τέσσερις σύνθετους παράγοντες του ερωτηματολογίου 16PF ως εξής:

| 16PF (N=83) | E | N | O | A | C |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Αυτάρκεια (Q2)</i> | -.40** | .09 | -.15 | .04 | -.02 |
| <i>Ένταση (Q4)</i> | -.10 | .55** | .04 | -.10 | -.12 |
| <i>Δεκτικότητα στην Αλλαγή (Q1)</i> | .21 | -.22 | .49** | .01 | .11 |
| <i>Τελειομανία (Q3)</i> | -.12 | -.40** | -.25** | .23* | .53** |

Σημ: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Αναλυτικά δηλαδή ο παράγοντας Αυτάρκεια (Q2) εμφανίζει αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα Εξωστρέφεια ($R = -0,40$, $p < 0,01$), ο παράγοντας Ένταση (Q4) εμφανίζει θετική συνάφεια με τον παράγοντα Νευρωτισμό ($R = 0,55$, $p < 0,001$), ο παράγοντας Δεκτικότητα στην Αλλαγή (Q1) εμφανίζει θετική συνάφεια με τον παράγοντα Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες ($R = 0,49$, $p < 0,01$), ο παράγοντας Τελειομανία (Q3) εμφανίζει αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα Νευρωτισμός ($R = -0,40$, $p < 0,01$) και με τον παράγοντα Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες ($R = -0,25$, $p < 0,01$) και θετική

συνάφεια με τον παράγοντα Συναινετικότητα-Προσήνεια ($R=0,23$, $p<0,05$) και με τον παράγοντα Ευσυνειδησία-Συνέπεια ($R=0,53$, $p<0,01$).

Οι θεωρίες για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν έχουν μείνει φυσικά χωρίς κριτική. Υπάρχει λοιπόν η εντύπωση ότι βλέπουν το άτομο μεμονωμένα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ή να εξηγούν το ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Βέβαια, σαφώς μέσα από τις θεωρίες των χαρακτηριστικών προσφέρονται πιο εύκολα απαντήσεις στο τι παρά στο γιατί, αυτό όμως αποτελεί μια ομολογημένη αδυναμία που δεν έχει ακόμα υπερκεραστεί από καμιά θεωρία.

Αν δεχτούμε λοιπόν ότι στην προσωπικότητα ενός ατόμου αντιπροσωπεύεται ένας σύνθετος και συστηματικός τρόπος με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει και ανταποκρίνεται στο περιβάλλον του, τότε δε φαίνεται αβάσιμη η υπόθεση ότι πίσω από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας βρίσκονται οργανωμένα τέτοιας λειτουργικότητας σχήματα.

Τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου είναι πάρα πολλά και χρονολογούνται αρκετές δεκαετίες πριν. Έτσι, αρκετοί ερευνητές έχουν πραγματοποιήσει μετα-αναλύσεις ομαδοποιώντας τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν διερευνηθεί. Στην παρούσα ερευνητική εργασία δεν θα ήταν δυνατό, ούτε άλλωστε επιθυμητό και σκόπιμο να ασχοληθούμε με όλα αυτά τα ερευνητικά δεδομένα. Στις επόμενες παραγράφους θα περιοριστούμε σε μια συνοπτική θεματική και ως εκ τούτου λειτουργική επισκόπηση των σχετικών ερευνητικών ευρημάτων και θα εστιάσουμε σε όσα πραγματοποιήθηκαν στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και στη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, με έμφαση σε όσα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταγράψει συσχετίσεις με έννοιες που παρουσιάζουν συσχέτιση ή θεματική συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

4.B.4.δ. Συνοπτική θεματική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Διάφορες μελέτες έχουν προσπαθήσει να ελέγξουν τη σύνδεση των διαστάσεων της προσωπικότητας με την επαγγελματική ανάπτυξη καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι Tokar, Fischer & Subich (1998), σε μια πενταετή μετα-ανάλυση με ποσοτική επισκόπηση των ερευνών που αναφέρονται στη σχέση του μοντέλου των

πέντε μεγάλων παραγόντων με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου από την εφηβεία ως την ενηλικίωση, αναφέρουν ότι οι παράγοντες που έχουν παρουσιάσει τις περισσότερες συσχετίσεις με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ο Νευρωτισμός, η Εξωστρέφεια και η Ευσυνειδησία-Συνέπεια. Τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν διερευνηθεί, οι ερευνητές τα ταξινομούν σε τέσσερις θεματικούς άξονες: 1) στις διαδικασίες που αφορούν την επαγγελματική επιλογή (όπως τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα⁴¹, οι φιλοδοξίες, οι στάσεις και οι αξίες, η επαγγελματική ωριμότητα και η διαδικασία λήψης αποφάσεων), 2) στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (όπως η αναζήτηση εργασίας, η προσαρμοστική συμπεριφορά και συμπεριφορά αυτοπεποίθησης στη διαχείριση θεμάτων σταδιοδρομίας, η διαχείριση των αλλαγών και η επαγγελματική εξέλιξη, οι πολλαπλοί ρόλοι, η δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή, η συνέπεια, ο θεσμός του mentoring κ.ά.), 3) στην επαγγελματική ικανοποίηση και η ικανοποίηση από τη ζωή (όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση, κ.ά.) και 4) στην επίδοση στην εργασία και την οργανωσιακή και επιχειρηματική επαγγελματική συμπεριφορά (όπως π.χ. τα επιτεύγματα, επιθυμητά και μη αποτελέσματα κ.ά.).

Από τότε και μετά, έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων και νέων ατόμων πριν την ενηλικίωση τα οποία παρουσιάζουν κάποια σχέση (θεματική συνάφεια, θετική ή αρνητική συσχέτιση) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που εξετάζει η παρούσα ερευνητική εργασία οι οποίες έχουν διερευνηθεί για τη σχέση τους με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους είναι η *επαγγελματική αναποφασιστικότητα, η βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή και η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης*. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται εδώ εν συντομία, για σκοπούς που σχετίζονται περισσότερο με την επεξεργασία της συζήτησης των ευρημάτων της παρούσας μελέτης.

⁴¹ Η επιστημονική έρευνα έχει δείξει από πολύ παλιά το συνδετικό ιστό μεταξύ μεταβλητών ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (ενδεικτικά: Bordin, 1963· Costa, McCrae & Arenberg, 1984· Goleman, 1995· Myers, 1985, ό.α. στο Apostol, 1991· Osipow, 1973· Savickas, 2004· Savickas & Walsh, 1996· Segal, 1961, ό.α. στο Χαροκοπάκη, 2000) και στον ελληνικό χώρο (Μάνος, 2000· Παπαδόπουλος, 2001). Έρευνες έχουν τεκμηριώσει τη σύνδεση των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας με τις έξι κατηγορίες τύπων Επαγγελματικής Προσωπικότητας (τυπολογίες) (Ρεαλιστικός, Ερευνητικός, Καλλιτεχνικός, Κοινωνικός, Επιχειρηματικός, Συμβατικός) όπως έχουν περιγραφεί από τον ερευνητή (Holland 1980, 1985, 1997, Holland, Powel, & Fritzsche's, 1994) (βλέπε μετα-αναλύσεις: Barrick, Mount & Judge, 2001· Larson, Rottinghaus & Borgen, 2002) αλλά και στον ελληνικό χώρο μεταξύ των χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που μετρώνται με το ερωτηματολόγιο 16Personalify Factors με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα του ατόμου (Χαροκοπάκη, 2000).

Έτσι, σε ότι αφορά την *επαγγελματική αναποφασιστικότητα* η οποία είναι πολυδιάστατο ψυχολογικό φαινόμενο, αν και θεωρείται φυσιολογική και αναμενόμενη αναπτυξιακά συμπεριφορά κατά την εφηβεία, σε ορισμένες περιπτώσεις είναι χαρακτηριστικό του ατόμου που συνδέεται με συγκεκριμένες διαστάσεις της προσωπικότητας αυτού και η οποία φυσικά χρίζει διαφορετικής αντιμετώπισης στο πλαίσιο της συμβουλευτικής ψυχολογίας (Osipow, 1999· Germeijs & Boeck, 2002,2003). Στο πλαίσιο αυτό από το μοντέλο των πέντε παραγόντων ο παράγοντας που έχει κυρίως συνδεθεί με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι αυτός του νευρωτισμού (π.χ. Cohen, Chartrand & Jowdy, 1995· Chartrand et al., 1993· Larson et al., 1994· Leong & Chervinko, 1996· Lucas & Wanberg, 1995· Meldahl & Munhinsky, 1997· Meyer & Winer, 1993· Multon, Heppner & Lapan, 1995, ό.α. στους Tokar, Fishcer & Subich, 1998). Επίσης, το υψηλό επίπεδο άγχους στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή και ειδικότερα σε διαστάσεις όπως η δυσκολία την επεξεργασία πληροφοριών και η κινητοποίηση προς τις επαγγελματικές επιλογές, είχε αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε πολυάριθμες, παλαιότερες έρευνες (ενδεικτικά: Brown & Strange, 1981· Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988· Fuqua, Seaworth, & Newman, 1987· Hawkins, Bradley, & White, 1977· Kimes & Troth, 1974, ό.α. Newman, Gray & Fuqua, 1999).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας: εξωστρέφεια, ευσυνειδησία-συνέπεια και χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού έχει βρεθεί ότι συνδέονται με *τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή* ιδιαίτερα στους φοιτητές/τριες (π.χ. Arnold, 1989· Lounsbury et al., 1999· Newman, Gray & Fuqua, 1999· ό.α. στους Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005). Ακόμη, η ευσυνειδησία-συνέπεια, η εξωστρέφεια και η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες έχει καταδειχθεί να σχετίζεται θετικά με τη *συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης* και ο παράγοντας νευρωτισμός αρνητικά Blustein & Flum, 1999· Judge & Ilies, 2002· Nauta, 2007· Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Savickas, Briddick & Watkins, 2002).

4.B.4.ε. Ερευνητικά δεδομένα αναφερόμενα στη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία

Οι πρώτες προσπάθειες διερεύνησης της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία δείχνουν ότι πράγματι υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο εννοιών (Arnold & Bye, 1989· Matsui & Onglatco, 1991,1992· Neville & Schleckner, 1988· O'Hare & Beutell, 1987· Taylor & Pompa, 1990) καθώς και ότι αυτές μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (Taylor & Pompa, 1990). Στις έρευνες

αυτές τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που μελετήθηκαν [διεκδικητικότητα (assertiveness), λειτουργικότητα (instrumentality) και ευχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal facility)] αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό (human agency) σύμφωνα με την *κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς* (Bandura, 1977a, 1982,1995).

Στη βάση αυτή, ο Solberg και οι συνεργάτες του (1995) επιβεβαίωσαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των τριών αυτών χαρακτηριστικών προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας. Συγκεκριμένα, η λειτουργικότητα και η ευχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις φάνηκε να είναι πιο ισχυροί παράγοντες που προβλέπουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από ότι η διεκδικητικότητα που είχε στατιστικώς μη σημαντική συμβολή. Οι ερευνητές επίσης επιβεβαίωσαν το διαμεσολαβητικό ρόλο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη σχέση της ικανότητας του ατόμου για αυτοκαθορισμό και της επαγγελματικής ταυτότητας.

Όπως φαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία έκτοτε το ενδιαφέρον ατονεί και μόλις τα τελευταία χρόνια αναζωπυρώνεται προκειμένου να διερευνηθεί *με βάση την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία* (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000). Έτσι, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα τουλάχιστον από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, αναφέρονται στη συμβολή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου (όπως μετράται με το μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων) στη διαμόρφωση των επαγγελματικών του ενδιαφερόντων [σύμφωνα με τους έξι τύπους Επαγγελματικής Προσωπικότητας (τυπολογίες) που διατύπωσε και περιέγραψε ο Holland (1980, 1985, 1997)] διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών και συγκεκριμένα των αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η έρευνα προς αυτήν την κατεύθυνση ανταποκρίνεται στις προτροπές των ερευνητών για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας, των ενδιαφερόντων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Savickas, Taber, & Spokane, 2002· Tuel & Betz, 1998· Walsh, 2001).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα ερευνητικά αυτά δεδομένα εν συντομία, χάριν μιας πληρότητας στην αναφορά. Στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε σε όσα αναφέρονται στη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Ο Rottinghaus και οι συνεργάτες του (2002), διαπίστωσε ότι ο παράγοντας δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες σχετίζεται με όλους τους τύπους επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, η ευσυνειδησία με τον κοινωνικό, τον επιχειρηματικό και τον συμβατικό τύπο, η εξωστρέφεια με τον καλλιτεχνικό, κοινωνικό και επιχειρηματικό

τύπο, η συναινετικότητα με τον κοινωνικό και επιχειρηματικό και ο νευρωτισμός συνδέεται αρνητικά με τον διερευνητικό και τον επιχειρηματικό. Αργότερα ο ερευνητής διαπίστωσε ότι οι φοιτητές με τις υψηλότερες ακαδημαϊκές φιλοδοξίες ήταν αυτοί που είχαν υψηλά τον παράγοντα δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, ευσυνειδησία-συνέπεια και τον διερευνητικό τύπο επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, ο παράγοντας δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες φάνηκε να σχετίζεται με όλους τους τύπους επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Rottinghaus et al., 2003). Όμοια οι Larson, Rottinghaus & Borgen (2002), διαπίστωσαν την ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ του νευρωτισμού και όλων των τύπων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, της ευσυνειδησίας με τον ρεαλιστικό και καλλιτεχνικό τύπο ενώ θετική ήταν η σχέση της εξωστρέφειας με πέντε από τους έξι τύπους επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο παράγοντας νευρωτισμός καταδείχθηκε να σχετίζεται αρνητικά με όλους τους τύπους επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και η ευσυνειδησία-συνέπεια με τρεις από τους έξι τύπους (Nauta, 2004). Σε μια άλλη έρευνα, η ίδια ερευνήτρια (Nauta, 2007) διαπίστωσε ότι τα ενδιαφέροντα ρεαλιστικού, καλλιτεχνικού και συμβατικού τύπου, ο καλλιτεχνικός τύπος επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες σχετίζονται θετικά με τη συμπεριφορά αυτό-διερεύνησης και αρνητικά η εξωστρέφεια και τα ενδιαφέροντα διερευνητικού και επιχειρηματικού τύπου επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Στην έρευνα των Schaub & Tokar (2005), ορισμένα από τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα καλλιτεχνικού τύπου διαμεσολαβεί τη σχέση του παράγοντα δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και των καλλιτεχνικών ενδιαφερόντων.

Μόλις τα τελευταία χρόνια έχει μελετηθεί η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ως παράγοντας που ανήκει στην ενότητα προσωπικές εισροές στο Σχήμα 1) με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης, η δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή στη βάση του μοντέλου της άμεσης επίδρασης, καθώς και διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη βάση του μοντέλου έμμεσης επίδρασης. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν διερευνηθεί είναι αυτές που αφορούν την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας και στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Έτσι, οι Reed, Bruch & Haase, (2004), διερεύνησαν σε φοιτητές τη σχέση μεταξύ των πέντε παραγόντων προσωπικότητας και μεταβλητών της συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (της αυτο-διερεύνησης σε θέματα σταδιοδρομίας, της συμπεριφοράς αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών, του άγχους στην επαγγελματική αναζήτηση και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την

ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η ευσυνειδησία-συνέπεια και η εξωστρέφεια σχετίζονται θετικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών. Η υψηλή επίδοση στον παράγοντα δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες φάνηκε να σχετίζεται με έλλειψη συμπεριφοράς αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών (αρνητική σχέση), στοιχείο που ανέτρεψε τις υποθέσεις των ερευνητών. Τέλος, υψηλά επίπεδα νευρωτισμού φάνηκε να σχετίζονται θετικά με την αυτό-διερεύνηση σε θέματα σταδιοδρομίας, στοιχείο επίσης μη αναμενόμενο.

Οι Hartman & Betz (2007), διερεύνησαν σε φοιτητές τη σχέση μεταξύ των πέντε παραγόντων προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (των αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων - CDMSE). Τα αποτελέσματά τους επιβεβαίωσαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών. Εκτός από τις συσχετίσεις που καταδείχθηκαν μεταξύ ορισμένων παραγόντων προσωπικότητας με τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, η ευσυνειδησία-συνέπεια και η εξωστρέφεια παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική σχέση με την CDMSE (οι συγκεκριμένοι παράγοντες φάνηκε να τις προβλέπουν θετικά). Ο νευρωτισμός φάνηκε να προβλέπει αρνητικά τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ενώ η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και η συναινετικότητα-προσήγεια δεν παρουσίασαν κάποια σχέση.

Ο Wang και οι συνεργάτες του (2006), μελέτησαν σε φοιτητές τη σχέση δύο παραγόντων προσωπικότητας (του νευρωτισμού και της εξωστρέφειας) με τη δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή και το διαμεσολαβητικό ρόλο της CDMSE. Τα αποτελέσματα έδειξαν πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Οι λευκοί φοιτητές είχαν χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού, υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας, υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και μεγαλύτερη δέσμευση, ενώ σε αυτούς οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμεσολαβούν τη σχέση εξωστρέφειας και στη δέσμευση στην επαγγελματική επιλογή. Για τους έγχρωμους φοιτητές υψηλά επίπεδα νευρωτισμού συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και λιγότερη πρόοδο στη δέσμευση στην επαγγελματική επιλογή. Γενικά σε αυτούς ο νευρωτισμός και η εξωστρέφεια φάνηκε να ασκούν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις διαμέσου της αυτοαποτελεσματικότητας στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Οι Rogers, Creed & Glendon (2008), διερεύνησαν σε μαθητές-τριες Λυκείου τη σχέση μεταξύ προσωπικών εισροών (όπως χαρακτηριστικών προσωπικότητας),

περιβαλλοντικών παραγόντων (όπως η κοινωνική υποστήριξη), αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης και σχεδιασμού σταδιοδρομίας (μοντέλο άμεσης και έμμεσης επίδρασης διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας). Τα αποτελέσματά τους μεταξύ άλλων έδειξαν ότι ο παράγοντας δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και ευσυνειδησία-συνέπεια συνδέονται με τη συμπεριφορά σχεδιασμού σταδιοδρομίας διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και ο παράγοντας εξωστρέφεια και ευσυνειδησία-συνέπεια συνδέονται με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης διαμέσου των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Οι παράγοντες δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και ευσυνειδησία-συνέπεια συνδέονται και άμεσα με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και σχεδιασμού σταδιοδρομίας δίχως το διαμεσολαβητικό ρόλο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ ο νευρωτισμός και η συναινετικότητα-προσήνεια δε φάνηκε να έχουν καμία τέτοια συσχέτιση με τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Οι Jin, Watkins & Yuen, (2009), διερεύνησαν σε Κινέζους φοιτητές-τριες το διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της CDMSE, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της δέσμευσης σε μια επαγγελματική επιλογή. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαίωσαν ότι η επίδραση των παραγόντων νευρωτισμός, ευσυνειδησία-συνέπεια και συναινετικότητα-προσήνεια πραγματοποιείται τόσο έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική επιλογή, όσο και άμεσα και μάλιστα με στατιστικώς πιο σημαντική σχέση. Ειδικότερα, ο νευρωτισμός σχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και η ευσυνειδησία-συνέπεια θετικά.

Αξιοσημείωτη είναι τέλος και μια έρευνα στον ελληνικό χώρο. Οι Koumoundourou, Koupenou & Siavara, (2011) διερεύνησαν σε Έλληνες μαθητές-τριες Λυκείου το διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της CDMSE, κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης (πρόκειται για ένα νέο μόρφωμα που περιλαμβάνει τον ευρύτερο τομέα της προσωπικότητας του ατόμου) και της επαγγελματικής ταυτότητας. Τα αποτελέσματά τους και εδώ επιβεβαίωσαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και αυτών με την επαγγελματική ταυτότητα και για τα δύο φύλα. Οι μαθητές-τριες με υψηλά επίπεδα στους κεντρικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης (που είχαν υψηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης, ενδοπροσωπικό έλεγχο και χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού) είχαν και υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, οι ερευνητές επιβεβαίωσαν το μοντέλο της άμεσης επίδρασης των κεντρικών μηχανισμών

αυτοαξιολόγησης στην επαγγελματική ταυτότητα και αυτό της έμμεσης, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας αλλά μόνο για τα κορίτσια.

4.Β.4.στ. Συνθετική επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφερόμενων στη σχέση των παραγόντων προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν παραπάνω στη θεωρητική βάση που θέτει η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών φαίνεται να έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των παραγόντων προσωπικότητας και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων διαμέσου των αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Nauta, 2004· Nauta, 2007· Larson & Borgen, 2002· Rottinghaus et al., 2002· Rottinghaus et al., 2003· Schaub & Tokar, 2005).

Την τελευταία περίπου πενταετία το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις διαδικασίες διαμόρφωσης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και των αντίστοιχων με αυτά επαγγελματικών επιλογών, στις διαδικασίες διαμόρφωσης των στόχων του ατόμου καθώς και στη σχέση μεταξύ των παραγόντων της προσωπικότητας και άλλων διαδικασιών που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη όπως η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας διαμέσου των σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Έτσι, άρχισε να διερευνάται τόσο η άμεση σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ως ατομικών παραγόντων) με άλλα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (όπως η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών, η δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή και η επαγγελματική ταυτότητα) όσο και η έμμεση σχέση αυτών, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Hartman & Betz, 2007· Jin, Watkins & Yuen, 2009· Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011· Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glendon, 2008· Wang et al., 2006). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών φαίνεται να επιβεβαιώνουν την ύπαρξη των εν λόγω σχέσεων και ιδιαίτερα της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που διερευνήθηκαν, στοιχείο που ενδιαφέρει την παρούσα ερευνητική εργασία.

Μια συνθετική επισκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων που παρουσιάζουν συσχετίσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία καθώς και θεμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που παρουσιάζουν θεματική συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτές, μας

οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που φαίνονται να παρουσιάζουν συσχετίσεις είναι η *Ευσυνειδησία-Συνέπεια*, η *Εξωστρέφεια*, ο *Νευρωτισμός* και η *Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες*. Ο παράγοντας Συναινετικότητα-Προσήνεια δεν έχει συμπεριληφθεί στις υποθέσεις πολλών ερευνητών καθώς δεν υπήρχαν προγενέστερα ερευνητικά ευρήματα (Hartman & Betz, 2007· Reed, Bruch, & Haase, 2004· Wang et al., 2006), ενώ το ίδιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται και σε πιο σύγχρονες έρευνες όπου δεν καταγράφονται συσχετίσεις με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης ούτε με αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (Rogers, Creed & Glandon, 2008).

Ειδικότερα σε ότι αφορά τον παράγοντα *Ευσυνειδησία – Συνέπεια* (Conscientiousness), σύμφωνα με τους Costa & McCrae (1992) τα άτομα που παρουσιάζουν το χαρακτηριστικό αυτό διαθέτουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, οι γνωστικές λειτουργίες τους λειτουργούν εποικοδομητικά και θέτουν στόχους για τον εαυτό τους, τους οποίους προσπαθούν να υλοποιήσουν. Αρχικά ο παράγοντας αυτός καταδείχθηκε να σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα διαμέσου της ανάπτυξης κινήτρων (συγκεκριμένα με υψηλότερα επίπεδα επίδοσης στην εργασία και λιγότερα προβλήματα σε αυτήν) (Barrick et al., 2001) καθώς και με τους επαγγελματικούς στόχους (Judge & Ilies, 2002). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, τα άτομα με υψηλά επίπεδα στον εν λόγω παράγοντα παρουσιάζουν και υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (CDMSE), συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (Hartman & Betz, 2007· Jin et al., 2009· Rogers, Creed & Glendon, 2008) και υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Reed, Bruch & Haase, 2004· Solberg et al., 2005).

Ο παράγοντας *Εξωστρέφεια* (Extraversion), έχει καταδειχθεί να συσχετίζεται θετικά με μια ευρεία γκάμα τύπων συμπεριφοράς που αφορούν στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία (Larson & Borgen, 2002· Stagg, Larson & Borgen, 2003). Τα εξωστρεφή άτομα παρουσιάζουν επίσης βεβαιότητα και δέσμευση σε μια επαγγελματική επιλογή (Multon et al., 1995· Wang et al., 2006), υψηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς αναζήτησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών (Reed, Bruch & Haase, 2004· Hamer & Bruch, 1997), υψηλότερα επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις της συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glandon, 2008), υψηλότερα επίπεδα CDMSE (Hartman & Betz, 2007· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Wang et al., 2006) και αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Reed, Bruch & Haase, 2004· Solberg et al., 2005).

Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων *Νευρωτισμού* (Neuroticism) παρουσιάζει ευρήματα σχετικά ασυνεπή μεταξύ τους. Έτσι, τα υψηλά επίπεδα στο συγκεκριμένο παράγοντα έχει καταδειχθεί να σχετίζονται με μεγαλύτερη επαγγελματική αναποφασιστικότητα υψηλότερα επίπεδα έντασης και άγχους, χαμηλότερες επιδόσεις στη διεκπεραίωση των επαγγελματικών καθηκόντων, εξάρτηση στη λήψη αποφάσεων, χαμηλά επίπεδα δέσμευσης σε μια επαγγελματική επιλογή, αστάθεια στόχων και χαμηλά επίπεδα CDMSE (Chartrand et al., 1993· Jin, Watkins & Yuen, 2009· Tokar & Subich, 1998· Wang et al., 2006)). Σύμφωνα με άλλα ευρήματα, υψηλά επίπεδα νευρωτισμού συνδέονται (αν και με όχι στατιστικώς σημαντική σχέση) με χαμηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Reed, Brush & Haase, 2004), χαμηλά επίπεδα CDMSE (Hartman & Betz, 2007· Jin Watkins & Yuen, 2009· Wang et al., 2006) αλλά με υψηλά επίπεδα αυτοδιερεύνησης σε θέματα σταδιοδρομίας (Reed, Brush & Haase, 2004). Σε άλλες έρευνες η ύπαρξη του εν λόγω χαρακτηριστικού δεν φάνηκε να συνδέεται με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και την CDMSE (Rogers, Creed & Glandon, 2008).

Για τον παράγοντα *Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες* (Openness) τα ερευνητικά ευρήματα είναι ασυνεπή μεταξύ τους. Έτσι, η ύπαρξη του εν λόγω χαρακτηριστικού φάνηκε να συνδέεται με έλλειψη συμπεριφοράς αναζήτησης επαγγελματικών πληροφοριών (Reed, Brush & Haase, 2004), ενώ σε άλλες έρευνες φάνηκε να συνδέεται με τη συμπεριφορά σχεδιασμού σταδιοδρομίας (Rogers, Creed & Glandon, 2008) ενώ δεν καταδείχθηκε να υπάρχει σχέση με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και την CDMSE (Hartman & Betz, 2007· Rogers, Creed & Glandon, 2008), στοιχείο που εξηγείται από τους ερευνητές σύμφωνα με το περιεχόμενο του παράγοντα. Η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες αναφέρεται και αφορά τη φαντασία του ατόμου, τις ιδέες, τη δημιουργικότητα και την τάση αναζήτησης αισθημάτων, δηλαδή περισσότερο διανοητικές και αφαιρετικές διαδικασίες και όχι συγκεκριμένες δραστηριότητες αναζήτησης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών.

Συμπερασματικά, το σύγχρονο και ο σχετικά περιορισμένος αριθμός των ερευνών που διερευνούν τη σχέση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, κάνουν φανερό ότι υπάρχει ανάγκη για ακόμη περισσότερα ερευνητικά ευρήματα που θα παράσχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να αναθεωρηθούν οι διαδικασίες που προτείνουν οι εισηγητές της

κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία (Σχήμα 1). Επιπλέον, καθώς η πλειονότητα των ερευνών αυτών χρησιμοποιεί αποκλειστικά στο μοντέλο των πέντε παραγόντων για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, εντοπίζεται η ανάγκη εφαρμογής και άλλων μεθόδων και τρόπων μέτρησης για τη μελέτη της σχέσης που παρουσιάζουν με τα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέρθηκαν, στοιχείο που αναφέρεται και από άλλους ερευνητές (Κουμουνδουρου, Κουπενου, & Siavara, 2011). Σε αυτήν την κατεύθυνση λοιπόν, τουλάχιστον σε ότι αφορά τον άξονα της διερεύνησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας κινείται η παρούσα ερευνητική εργασία.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η έρευνα

Κεφάλαιο 5^ο: Μέθοδος της έρευνας

5.1. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας

Η κύρια επιδίωξη που αποτελεί και το **γενικό στόχο** της έρευνας όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο συνίσταται στην αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα σε ατομικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτές.

Οι λόγοι που μας οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών, αφορούν, αρχικά, στις βασικές θεωρητικές αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία. Σύμφωνα με αυτήν, το τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας που προβλέπει ότι ατομικά στοιχεία, περιβαλλοντικοί παράγοντες και η έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου νοούνται ως μηχανισμοί που συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δυναμικά επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο). Στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας της ίδιας θεωρίας (Σχήμα 1) οι κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας δέχονται επιρροές από ατομικούς και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επίσης, στο πλαίσιο της ίδιας θεωρίας παρουσιάζονται οι επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων (μεταξύ αυτών ξεχωριστά των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών) και των προσωπικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου.

Στη βάση λοιπόν της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία καθώς και στηριγμένων σε αυτήν ερευνητικών δεδομένων όπως παρουσιάζονται στο προηγούμενο, θεωρητικό μέρος της παρούσης εργασίας, οδηγούμαστε στη διατύπωση του **γενικού στόχου** της έρευνας ως εξής:

Να διερευνηθούν σε μαθητές και μαθήτριες Λυκείου ηλικίας 16-17 ετών οι σχέσεις μεταξύ ατομικών παραγόντων και στοιχείων (φύλο, ηλικία μέσα από την τάξη φοίτησης, εθνικότητα, σχολική επίδοση, τόπος μόνιμης κατοικίας, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας⁴², χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή/τριας), περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών (από τη δομή της οικογένειας το μέγεθος της οικογένειας και η σειρά γέννησης του

⁴² Ο τόπος μόνιμης κατοικίας και το ΚΟΙΕ της οικογένειας στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία ενσωματώνονται στην ενότητα των περιβαλλοντικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, τόσο στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος όσο και στη συζήτηση των σχετικών ευρημάτων, η επεξεργασία των εν λόγω παραγόντων πραγματοποιείται ως περιβαλλοντικών παραγόντων.

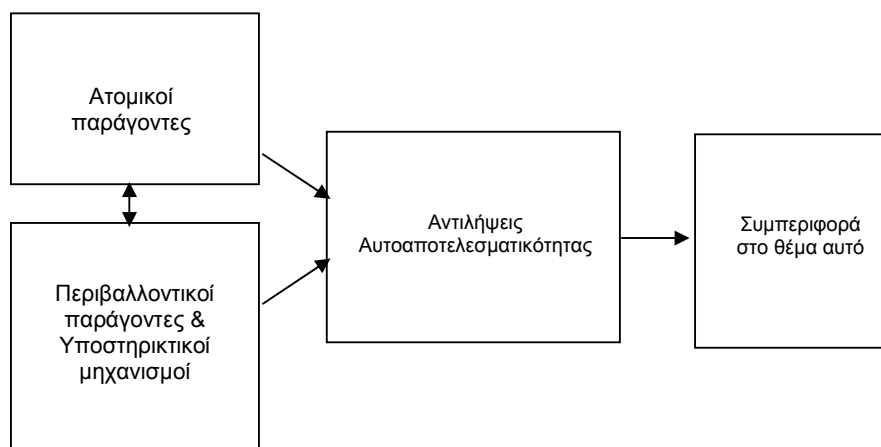
παιδιού και από τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο καθώς και με τους φίλους και συνομήλικους η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του), οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και αυτών με τις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και συγκεκριμένα με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Στη βάση αυτή, η διατύπωση της **γενικής υπόθεσης** της έρευνας έχει ως εξής:

Αναμένεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών που εξετάζονται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Ειδικότερα, συγκεκριμένοι ατομικοί, περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί που εξετάζονται στην παρούσα εργασία αναμένουμε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό⁴³. Ορισμένες από τις μεταβλητές αυτές αναμένεται να λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης για τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σχηματοποίηση της γενικής υπόθεσης της έρευνας έχει ως εξής:

⁴³ Στη σχηματοποίηση του μοντέλου επαγγελματικής επιλογής της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία που αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης (Σχήμα 1), ένα σύνθετο πλέγμα ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς και μαθησιακών εμπειριών επενεργούν στις διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων. Στην παρούσα εργασία δεν αξιολογούμε με κάποια κλίμακα τις εμπειρίες μάθησης. Θεωρούμε όπως άλλοι ερευνητές (Flores, et al., 2006· Foaud & Smith, 1996· Lent et al., 2003· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Tang, Fouad & Smith, 1999) ότι αυτές επενεργούν με τον τρόπο που αναφέρθηκε στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών και τελικά «εμπεριέχονται» στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, αφού τόσο οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όσο κυρίως η συμπεριφορά του ατόμου εμπεριέχουν μαθησιακά στοιχεία. Με άλλα λόγια, οι ατομικοί και κυρίως οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που εξετάζονται στην παρούσα εργασία θεωρούνται ως μεταβλητές όπως προσδιορίζονται από τις τέσσερις πηγές πληροφοριών (προσωπικά επιτεύγματα, έμμεση μάθηση, λεκτική πειθώς και φυσιολογικές αντιδράσεις) δηλαδή ως μαθησιακές πηγές που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια εξετάζουμε τις άμεσες επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, έχοντας κατά νου ότι η μεταξύ τους επίδραση διαμεσολαβείται από τις μαθησιακές εμπειρίες του ατόμου.



Σχήμα Νο 3. Σχηματοποίηση της γενικής υπόθεσης της έρευνας

Επιμέρους λόγοι που μας οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης στη βιβλιογραφική διερεύνηση έκαστου παράγοντα.

Επίσης, ορισμένες από τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και με τους φίλους (όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος) παρουσιάζουν θεματική συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Οι υπόλοιποι ατομικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί που επιλέχθηκαν στην παρούσα εργασία, παρουσιάζουν αποδεδειγμένη, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο υψηλή συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (ή με σχετικά θέματα και έννοιες που έχουν υψηλή συνάφεια με αυτήν), σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης. Τέλος, στην επιλογή των συγκεκριμένων ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών παραγόντων συνέβαλε καθοριστικά και το γεγονός ότι η σύνδεσή τους με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (αν εξαιρέσουμε το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του, δηλαδή η ύπαρξη ή μη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης που έχει διερευνηθεί αρκετά), έχει ερευνηθεί ελάχιστα και μόλις τα τελευταία χρόνια. Επιπρόσθετα, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, σε καμία μέχρι τώρα σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο δεν έχουν συμπεριλάβει ατομικούς παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς όπως στοιχεία της δομής της οικογένειας και διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους μαζί (στη βάση διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων), παρά τις σχετικές προτροπές σύγχρονων ερευνητών όπως αναφέρθηκαν

στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, αλλά ούτε έχει εξεταστεί η σπουδαιότητα τόσο της συνάφειας που υπάρχει ανάμεσά τους όσο και η συνεκτίμησή τους με άλλα ατομικά στοιχεία ενός μαθητή/τριας, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση, η εθνικότητα, ο τόπος μόνιμης κατοικίας και η κοινωνική του προέλευση για το επίπεδο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που παρουσιάζουν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς του στον τομέα αυτό.

Η παρούσα μελέτη λοιπόν, φιλοδοξώντας να καλύψει μερικά από τα κενά αυτά και θεωρώντας ότι η συνεισφορά των περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών θα πρέπει να μελετηθεί σε σχέση με τους ατομικούς παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ενδεχομένως επηρεάζουν τόσο το βαθμό εκδήλωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας όσο και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, με σκοπό να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος υπερεκτίμησης του ρόλους τους, επικεντρώνει τους **επιμέρους ερευνητικούς στόχους** της στη διερεύνηση των εξής θεμάτων:

1) Αν ο βαθμός διαβλεπόμενης αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό διαφέρουν με βάση τους ατομικούς παράγοντες και τα στοιχεία που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, δηλαδή διαφέρουν με βάση το φύλο, την ηλικία, τον τόπο μόνιμης κατοικίας, τη σχολική επίδοση, την εθνικότητα, την κοινωνική προέλευση (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας) και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών.

Γενικά, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσης εργασίας, αναμένεται να υπάρχουν διαφορές κυρίως ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό), τόπου μόνιμης κατοικίας (αστική, ημιαστική, αγροτική περιοχή), διαφορετικής τάξης φοίτησης (Α΄, Β΄ Λυκείου), ενώ είναι πιθανό να μην καταγραφούν διαφορές ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας και φύλου.

Σε ότι αφορά τη σχολική επίδοση καθώς δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα, η απεικόνιση που θα προκύψει από τα ερευνητικά ευρήματα θα αποτελέσει ένα από τα στοιχεία καινοτομίας της έρευνας. Επίσης, γενικά περιμένουμε στην περιγραφή του μέσου προφίλ επίδοσης στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και στην κλίμακα της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, να υπάρχουν πιο έντονα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνδέονται με την επίδοση αυτή. Ενδεχομένως δηλαδή να υπάρχουν αρκετά χαρακτηριστικά που ευνοούν την εμφάνιση στο μέσο προφίλ επίδοσης στις δύο μεταβλητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα

με όσα αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας και ειδικότερα στην επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων που διερευνούν τις σχέσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με βάση το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και άλλες έννοιες που παρουσιάζουν θεματική συνάφεια με αυτήν, οι παράγοντες που συνδέονται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι η Εξωστρέφεια, η Ευσυνειδησία-Συνέπεια και ο Νευρωτισμός. Επίσης, σύμφωνα με τις συνάφειες που έχουν καταγραφεί στον ελληνικό πληθυσμό των πέντε παραγόντων του Profiler – Τεστ χαρακτηριστικών προσωπικότητας (πρώην ΤΕΧΑΠ) με τους τέσσερις σύνθετους παράγοντες του ερωτηματολογίου 16PF όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, φαίνεται λογικό να αναμένουμε την εμφάνιση των εξής παραγόντων προσωπικότητας: Αυτάρκεια (Q2), Ένταση (Q4), Δεκτικότητα στην αλλαγή (Q1), Τελειομανία (Q3), Εξωστρέφεια (SE) και Επίπεδο ανησυχίας – άγχους (SA) στο μέσο προφίλ επίδοσης στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

2) Αν οι υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας εκτός από αυτές που αναφέρονται στον προηγούμενο στόχο, δηλαδή οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί (οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και με τους φίλους συγκεκριμένα η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί με αυτούς καθώς και με τους φίλους του και στοιχεία της δομής της οικογένειας συγκεκριμένα η σειρά γέννησης του παιδιού και το μέγεθος της οικογένειας) καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτού, διαφέρουν με βάση τους υπόλοιπους ατομικούς παράγοντες και τα στοιχεία που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, δηλαδή με βάση το φύλο, την ηλικία, τον τόπο μόνιμης κατοικίας, τη σχολική επίδοση, την εθνικότητα και την κοινωνική προέλευση (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας) των μαθητών/τριών.

Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα που αναζητήθηκαν στο εύρος της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της θεωρίας της προσκόλλησης δεν προέβλεπαν τη δυνατότητα ελέγχου των διαφορών για ατομικούς παράγοντες εκτός από το φύλο, δεν είναι δυνατό να διατυπώσουμε σχετικές υποθέσεις, ενώ τα σχετικά ευρήματα θα αποτελέσουν μια ακόμη καινοτομία της έρευνας.

Αναφορικά με τις διαφορές ανάλογα με το φύλο για τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και ειδικότερα για το είδος του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς, έχουν καταγραφεί διαφορές ανάμεσα στα

αγόρια και στα κορίτσια στο μέσο προφίλ του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του (σε ορισμένες περιπτώσεις ξεχωριστά με τον πατέρα ή με τη μητέρα). Έτσι, φαίνεται λογικό να αναμένεται και η εμφάνιση σχετικών διαφορών στο μέσο επίπεδο των τιμών της ύπαρξης ή μη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς. Επίσης, σχετικά με το αν η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος διαφέρει ανάλογα με το φύλο, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης αν και αυτά είναι περιορισμένα, καταγράφηκαν διαφορές φύλου στις μέσες τιμές της εν λόγω μεταβλητής, οι οποίες ωστόσο αφορούσαν τις επιμέρους κλίμακες, οι οποίες όμως δεν συμπεριλαμβάνονται αυτούσιες στην παρούσα ερευνητική εργασία. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό να διατυπώσουμε σχετικές υποθέσεις αν η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος διαφέρει με βάση το φύλο του μαθητή/τριας.

Τέλος, ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών που παρουσιάζονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (παράγοντες προσωπικότητας) των μαθητών/τριών ως προς τους υπόλοιπους ατομικούς παράγοντες, παρά το ότι δεν σχετίζεται άμεσα με το θέμα και τους στόχους της παρούσης εργασίας, πραγματοποιείται για σκοπούς που σχετίζονται περισσότερο με το περιεχόμενο του πρώτου στόχου.

3) Ποιος είναι ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που εξετάζονται στην παρούσα εργασία όπως οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και με τους φίλους (η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό;

Στηριζόμενοι στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος (κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία, θεωρία της προσκόλλησης καθώς και σχετικά ερευνητικά δεδομένα), αναμένεται η φύση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας να είναι θετική. Δηλαδή αναμένονται υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς και τους φίλους στην επιλογή επαγγέλματος και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς να συνδέονται με υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και με υψηλά επίπεδα στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Όσον αφορά τη σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό,

στηριζόμενοι στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, ισχύει ότι αναφέρουμε και για τις παραπάνω μεταβλητές, δηλαδή υψηλές τιμές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας θα συνδέονται και με υψηλές τιμές στα επίπεδα συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό.

4) Αν ο βαθμός διαβλεπόμενης αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό διαφέρουν με βάση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που εξετάζονται στην παρούσα εργασία και αποτελούν κατηγορικές μεταβλητές, δηλαδή αν διαφέρουν ανάλογα με τα στοιχεία της δομής της οικογένειας όπως η σειρά γέννησης του παιδιού και το μέγεθος της οικογένειας.

Σύμφωνα με την επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, έχουν καταγραφεί διαφορές σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με τη σειρά γέννησης του παιδιού και σε μερικές ακόμη περιπτώσεις για το μέγεθος της οικογένειας. Ωστόσο, στα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών ο βαθμός της επίδρασης των στοιχείων της δομής της οικογένειας θεωρείται περιορισμένος καθώς διαμεσολαβείται και αλληλεπιδρά με μεταβλητές – παράγοντες από τον άξονα των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, αναμένουμε ότι δεν θα συνδέονται στατιστικώς σημαντικά τα στοιχεία της δομής της οικογένειας και οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, αν και είναι πιθανό τα στοιχεία της δομής της οικογένειας να συνδέονται στατιστικώς σημαντικά με τις διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια, ενώ τα σχετικά ευρήματα θα αποτελέσουν μια ακόμη καινοτομία της έρευνας. Σε σχέση με τον άξονα των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική διερεύνηση σχετικά με τη σημασία των σχετικών με αυτήν παραγόντων σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κυρίως για την αλληλεπίδραση με τον άξονα της δομής της οικογένειας, φαίνεται λογικό να αναμένουμε και την εμφάνιση σχετικών διαφορών στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και εξετάζονται εδώ (η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς) με βάση τη σειρά γέννησης του μαθητή/τριας και το μέγεθος της οικογένειας αυτού.

5) Από ποιους από τους ατομικούς παράγοντες (συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς που εξετάζονται στην παρούσα εργασία επηρεάζονται κυρίως (προβλέπονται) οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό όταν αυτοί συνεκτιμούνται;

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία (ειδικότερα το μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας και τις διαδικασίες σχετικά με τις επιδράσεις των ατομικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου), οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η παρούσα έρευνα έχει σχεδιαστεί με σκοπό να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και σε σχετικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το ρόλο ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και ειδικότερα υποστηρικτικών μηχανισμών στις διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου, είναι δυνατό να υποθέσουμε ότι συγκεκριμένοι ατομικοί παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που εξετάζονται στην παρούσα εργασία προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου. Επίσης, καθώς το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τα σχετικά με αυτήν ερευνητικά δεδομένα παρέχουν στοιχεία για τον προεξάρχοντα ρόλο ορισμένων υποστηρικτικών μηχανισμών όπως η κοινωνική στήριξη που προέρχεται από τους γονείς (ο βαθμός γονεϊκής στήριξης), αναμένουμε η συνεισφορά του υποστηρικτικού μηχανισμού των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια που εξετάζονται εδώ (η αντιλαμβάνομενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς) να είναι μεγαλύτερη στη διαμόρφωση των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και σχετική συμπεριφορά του ατόμου).

Τέλος, το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αναφέρεται εκτός από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο ομάδων επιδράσεων (ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες) και σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ της ίδιας ομάδας παραγόντων επιρροής στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών. Από την ομάδα των περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών σύμφωνα με τη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, δεν έχει αποσαφηνιστεί ο τρόπος που

αλληλεπιδρούν οι γονείς με την ομάδα των ομιλήκων και οι φίλοι και επενεργούν σε θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός έφηβου ατόμου, ή άλλοτε η μελέτη της αλληλεπίδρασης αυτής περιορίζεται σε δείγματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (όπως εθνο-φυλετικές ομάδες). Τα σχετικά ευρήματα και οι διαπιστώσεις λοιπόν θα αποτελέσουν ένα ακόμη στοιχείο καινοτομίας και συμβολής της παρούσας έρευνας για την αποσαφήνιση της επίδρασής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός έφηβου ατόμου.

Σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους που αναφέρθηκαν, **οι ερευνητικές υποθέσεις** που διατυπώνονται είναι οι εξής:

Ερευνητική Υπόθεση Υ1: Υπάρχουν διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, συμπεριφορά του ατόμου στο θέμα αυτό, αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτού) με βάση τα ατομικά στοιχεία του ατόμου (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, φύλο, εθνικότητα, ηλικία διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης, τόπος μόνιμης κατοικίας και σχολική επίδοση).

Ερευνητική Υπόθεση Υ2: Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη συμπεριφορά του ατόμου στο θέμα αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

Ερευνητική Υπόθεση Υ3: Υπάρχει σχέση μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους (το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από αυτούς στην επιλογή επαγγέλματος) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου στο θέμα αυτό, καθώς και των δύο αυτών μεταβλητών μεταξύ τους (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφορά του ατόμου). Όσο πιο έντονη η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και όσο υψηλότερα τα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς, τόσο το άτομο είναι περισσότερο πιθανό να έχει διαμορφώσει υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και συμπεριφοράς στον τομέα αυτό. Επίσης, όσο

υψηλότερα τα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο υψηλότερα και αυτά της κλίμακας συμπεριφοράς στον τομέα αυτό.

Ερευνητική Υπόθεση Υ4: Δεν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στο θέμα αυτό με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας (το μέγεθος της οικογένειας και η σειρά γέννησης του παιδιού).

Ερευνητική Υπόθεση Υ5: Από τους παράγοντες που διερευνώνται στην παρούσα εργασία (ατομικοί, περιβαλλοντικοί και υποστηρικτικοί μηχανισμοί) ορισμένοι προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Τέλος, *άλλοι στόχοι* της έρευνας αυτής είναι:

A) Να επανεξετάσει με τη χρήση διαφορετικών οργάνων μέτρησης τη σχέση μεταξύ ατομικών παραγόντων όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, υποστηρικτικών μηχανισμών όπως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Επίσης, να διαφωτίσει με ελληνικά δεδομένα τη σχέση ορισμένων υποστηρικτικών μηχανισμών όπως συγκεκριμένες διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και με τους φίλους, στοιχεία της δομής της οικογένειας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, καταλήγοντας σε συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν, αλλά κυρίως προβλέπουν ουσιαστικά τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

B) Να επανεξετάσει τις παρατηρηθείσες κυρίως στο εξωτερικό διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας και την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών και να διαφωτίσει με ελληνικά δεδομένα την ύπαρξη ανάλογων διαφορών ως προς τα στοιχεία αυτά αλλά και ως προς τους υπόλοιπους ατομικούς παράγοντες που εξετάζονται όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η σχολική επίδοση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μαθητών/τριών.

Γ) Να προτείνει τρόπους αξιοποίησης των ευρημάτων της και να προτείνει τρόπους, μέσα από τη διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να προωθήσουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, οι οποίοι βοηθούν ένα έφηβο άτομο ηλικίας 15-16 ετών να

διερευνήσει και να καταλήξει στις καταλληλότερες γι' αυτό εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, διευκολύνοντας έτσι την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Μερικές ακόμη επισημάνσεις που καθορίζουν τη μεθοδολογία της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί είναι αρκετά δύσκολο τόσο να οριστούν όσο και να μετρηθούν και μάλιστα με ακρίβεια όσον αφορά την επίδρασή τους. Μια ενδιαφέρουσα προσθήκη των εισηγητών ωστόσο είναι η επισήμανση της επίδρασης τόσο της αντικειμενικότητας των περιβαλλοντικών περιορισμών και υποστηρικτικών μηχανισμών όσο και των υποκειμενικών αντιλήψεων των ατόμων όσον αφορά την ευνοϊκότητα ή όχι του περιβάλλοντός τους και αυτό το σημείο θεωρούν ότι είναι καλό να διερευνηθεί περισσότερο (Lent, Brown & Hackett, 1994). Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα όπου παρουσιάζονται οι θέσεις των εισηγητών για τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς και τους περιορισμούς, οι εισηγητές θεωρούν ότι η μελέτη του ρόλου των περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης επισήμανσης είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του εμπειρικού ελέγχου της θεωρίας στη συγκεκριμένη διαδικασία καθώς επιτρέπει να μελετηθούν οι όποιες ατομικές διαφορές σε παρόμοιες γενικά παροχές πλαισίου. Στην παρούσα ερευνητική εργασία οι όποιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί εξετάζονται ως αυτό-αναφορικές μεταβλητές. Οι παράγοντες αυτοί δηλαδή αξιολογούνται με ερωτηματολόγια όπου το άτομο απαντά μόνο του και για τον εαυτό του, εξασφαλίζοντας έτσι κάθε φορά τις υποκειμενικές του εκτιμήσεις για την υπό έρευνα μεταβλητή.
- ❖ Η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στη διερεύνηση ορισμένων μόνο από τους ατομικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς που είναι πιθανό σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Δεν μπορούμε να δεχθούμε δηλαδή ότι ο βαθμός επίδρασής τους είναι αποκλειστικά καθοριστικής σημασίας και άρα ότι αποκλείεται να υπάρχουν και άλλοι παράγοντες καθώς μεταξύ τους αλληλεπίδραση που υπεισέρχονται στην εν λόγω διαδικασία οι οποίοι δεν διερευνώνται εδώ.
- ❖ Παρά το ότι η λειτουργία ορισμένων παραγόντων μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εμπειριών και μάθησης και η αλληλεπίδραση με την πορεία κοινωνικοποίησής του ατόμου που έλαβαν χώρα στο γενικό πλαίσιο της διαδικασίας της επαγγελματικής του ανάπτυξης ή σε κάποιο(α) κρίσιμο σημείο της διαδικασία αυτής οδήγησαν στη σύνδεση ενεργειών και καταστάσεων όπως

αυτές που απαιτούνται για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων (θετικών ή αρνητικών) αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, η κατάσταση αυτή δεν είναι μη αναστρέψιμη, ούτε μπορεί να μας κάνει να προβλέψουμε με ακρίβεια τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Η δυνατότητα διαφοροποίησης της μορφής και της έντασης της επίδρασης αυτών των παραγόντων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους σηματοδοτεί και τη δυνατότητα διαφοροποίησης της αυτοαποτελεσματικότητας. Έτσι δεν μπορούμε να αναφερόμαστε σε παγίωση ή στο αδιαφοροποίητο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε κάθε άτομο (Κρίβας, 1997).

Η παρούσα ερευνητική εργασία με επίγνωση του μεγέθους της προσφοράς της επιχειρεί να συμβάλει στην απόκτηση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με τους παράγοντες που ίσως παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση ή ενίσχυση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη σχετική με αυτές συμπεριφορά του ατόμου, ψυχολογικά χαρακτηριστικά καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η προσπάθεια αυτή, έχει ως απώτερο σκοπό όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο μέρος της εργασίας, κάθε μορφή εναλλακτικής συμβουλευτικής παρέμβασης των λειτουργών του θεσμού Συμβουλευτική - Προσανατολισμός για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, ειδικότερα για την εξεύρεση στρατηγικής για τη λήψη εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών αποφάσεων να είναι επιστημονικά πιο τεκμηριωμένη, πράγμα το οποίο απαιτεί, ανάμεσα στα άλλα, τόσο την τόνωση του αισθήματος προσωπικού ελέγχου του μαθητή/τριας σχετικά με τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (δηλαδή την ενεργοποίηση και συμμετοχή του ατόμου σε αυτές) αλλά και την ενεργοποίηση (ευαισθητοποίηση και συμμετοχή) των υπαρχόντων συστημάτων στήριξης αυτού όπως οι γονείς, οι φίλοι και συνομήλικοι που διερευνώνται στην παρούσα εργασία.

5.2. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα αφορούσε μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, ηλικίας 16-17 ετών. Η απόφαση να διεξαχθεί η έρευνα με υποκείμενα των συγκεκριμένων τάξεων της μέσης εκπαίδευσης δεν είναι τυχαία. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου της μέσης εκπαίδευσης (Γυμνάσιο - Λύκειο), λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα) και συντελούνται οι πρώτες διαδικασίες λήψης αποφάσεων όσον αφορά τη σταδιοδρομία. Επίσης, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας όπως αυτό ισχύει και εφαρμόζεται τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι τελειόφοιτοι μαθητές Γυμνασίου αλλά κυρίως οι μαθητές Α΄ τάξης Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις διαχειριζόμενοι την εκπαιδευτική τους πορεία, θεμελιώνοντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Επιπλέον, σύμφωνα με πορίσματα της Εξελικτικής Ψυχολογίας η πρώιμη εφηβεία (μέσος όρος ηλικίας 15 έτη) είναι μια εξελικτική περίοδος με μεγάλη έμφαση στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση με «σημαντικά» πρόσωπα (πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος ή φίλοι). Έτσι, παρά το ότι οι έφηβοι της συγκεκριμένης περιόδου αναζητούν την ανεξαρτητοποίησή τους από την οικογένεια (Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985), έχουν την ανάγκη παροχής συναισθηματικής ασφάλειας και διαμόρφωσης στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων με πρόσωπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και για το λόγο αυτό έχουν μικρότερα επίπεδα ψυχολογικής αυτονόμησης και τάσης για αυτοδιαχείριση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικίας εφήβους ή τους νέους που βρίσκονται στο στάδιο της πρώιμης νεότητας (Maccoby, 1984· Marcia, 1980). Τα στοιχεία αυτά ενδεχομένως παρεμβάλλονται στους παράγοντες που συνιστούν το επίκεντρο της έρευνας και ιδιαίτερα στους υποστηρικτικούς μηχανισμούς, δηλαδή στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια και με τους φίλους σε σχέση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου. Έτσι, θεωρήσαμε ότι για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου οι οποίοι καλούνται να λάβουν σημαντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, είναι σημαντικό να διερευνηθούν ορισμένοι από τους ατομικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν την ψυχολογική τους συγκρότηση ώστε να αισθάνονται ότι είναι σε θέση να λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Τέλος, θελήσαμε να

εξετάσουμε και τυχόν διαφορές που μπορεί να προκύψουν στα ευρήματα της έρευνας λόγω της χρονικής διαφοράς μεταξύ των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης.

Τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονται με το ίδιο περίπου ποσοστό και στις δύο τάξεις. Το φύλο των υποκειμένων ανά τάξη και ο τόπος μόνιμης κατοικίας του σύμφωνα με τον διαμένοντα πληθυσμό παρατίθενται στον Πίνακα που ακολουθεί. Επίσης, καθώς θεωρούμε ότι οι υπό διερεύνηση μεταβλητές δεν υπόκεινται σε επιδράσεις που σχετίζονται με τον τόπο μόνιμης κατοικίας του ατόμου πέραν της διάκρισης σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές, επιλέξαμε το δείγμα της έρευνας να αποτελέσει ο μαθητικός πληθυσμός του Νομού Βοιωτίας περιφέρειας Στερεάς Ελλάδος.

Ως αγροτικές αστικές περιοχές ορίζονται οι Δήμοι ή οι Κοινότητες των οποίων το πολυπληθέστερο Δημοτικό ή Κοινοτικό διαμέρισμα έχει μόνιμο πληθυσμό (με βάση την απογραφή του έτους 2001) μικρότερο ή ίσο με 2000 άτομα. Ως ημιαστικές περιοχές ορίζονται εκείνες που έχουν μόνιμο πληθυσμό μεταξύ 2001 έως 7000 άτομα και ως αστικές εκείνες που έχουν μόνιμο πληθυσμό μεγαλύτερο από 7001.

Κατά το σχολικό έτος 2009 -2010 που διετήχθη η έρευνα, λειτουργούσαν στο Νομό Βοιωτίας είκοσι τρεις (23) σχολικές μονάδες ως Γενικά Λύκεια και Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις (στοιχεία Δ/νσης Β/θμιας Εκπ/σης Βοιωτίας 2009). Από τα σχολεία αυτά, επτά (7) βρίσκονται σε αστικές περιοχές, επτά (7) σε ημιαστικές και εννέα (9) σε αγροτικές. Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος εννέα (9) σχολικές μονάδες, έξι (6) από αυτές ήταν Γενικά Λύκεια (σε αστικές και ημιαστικές περιοχές) και τρεις (3) Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις (σε αγροτικές περιοχές).

Το σχέδιο δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε είναι μια στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο του πληθυσμού των μαθητών Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου Νομού Βοιωτίας (Α΄ Λυκείου 940, Β΄ Λυκείου 850, τελικό σύνολο $N=1790$ μαθητές, εμφανιζόμενοι ως εγγεγραμμένοι από στοιχεία της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπ/σης Βοιωτίας, 2009). Ο πληθυσμός αυτός χωρίστηκε σε στρώματα ανάλογα με το φύλο τους αλλά με τη γεωγραφική θέση του σχολείου στο οποίο φοιτούν, δημιουργώντας κατά τον τρόπο αυτό συνολικά 25 στρώματα. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία σε κάθε στρώμα χωριστά προκειμένου τελικά να σχηματισθεί ένα συνολικό δείγμα $n=516$ μαθητών. Το δείγμα που τελικά επιλέχθηκε αντανακλά τόσο την αναλογία αγοριών-κοριτσιών που υπάρχει σε ολόκληρο τον πληθυσμό των σχολείων του Νομού Βοιωτίας, αλλά ταυτόχρονα συμφωνεί και με τον καταμερισμό του συνολικού πλήθους των μαθητών σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές του Νομού.

Συνολικά, τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που συμπεριλάβαμε στις αναλύσεις και τα οποία αποτελούν μερικές από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας, είναι:

- Η διάκριση του δείγματος σε αστικό, ημιαστικό και επαρχιακό-αγροτικό τόπο μόνιμης κατοικίας
- Το φύλο του μαθητή-τριας
- Το μέγεθος της οικογένειας (1 παιδί, 2 παιδιά, 3 παιδιά, 4 παιδιά κ.ο.κ.)
- Η σειρά γέννησης (1^ο παιδί, 2^ο παιδί κ.ο.κ.)
- Η σχολική τάξη (Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου) που αντανακλά την ηλικία των μαθητών, δηλαδή 16 ή 17 ετών
- Η σχολική επίδοση (9,5-13 είναι μέτρια – σχεδόν καλώς, 13,1 – 16 Καλώς, 16,1- 18 λείαν καλώς και 18,1-20 άριστα)
- Η εθνικότητα (Έλληνες ή από άλλη χώρα του εξωτερικού)
- Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (ΚΟΙΕ)

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, αυτού που τελικά συμπεριλάβαμε στις τελικές αναλύσεις μετά την απομάκρυνση των περιπτώσεων που αντιστοιχούσαν σε ακραίες τιμές ή που δεν ικανοποιούσαν τα κριτήρια αξιολόγηση των κλιμάκων ψεύδους για το 16 ρf.

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

| ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ | N | | % | | |
|--------------------------------|-----------|-----------|-------------------------------------|--|--------------------------|
| | A ΤΑΞΗ | B ΤΑΞΗ | (επί των 516 έγκυρων περιπτώσεων) | | |
| ΦΥΛΟ | | | Επί συνόλου δείγματος Α΄τάξης | Επί συνόλου δείγματος Β΄τάξης | Επί συνόλου δείγματος |
| Κορίτσια | 142 | 126 | 50,5% | 55,7% | 53% |
| Αγόρια | 145 | 100 | 49,5% | 44,3% | 47% |
| ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ | | | | | |
| Ελλάδα | 260 | 206 | 90% | 91% | 90,3% |
| Εξωτερικό | 22 | 16 | 8% | 8% | 7,4% |
| ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ | | | | | |
| 1 ^ο παιδί | 123 | 109 | 42% | 48% | 45% |
| 2 ^ο παιδί | 114 | 76 | 39% | 33% | 36,8% |
| 3 ^ο παιδί | 36 | 26 | 12% | 11% | 12% |
| 4 ^ο παιδί | 10 | 12 | 3% | 5% | 4,3% |
| ΜΕΓΕΘΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ | | | | | |
| 1 παιδί | 23 | 27 | 8% | 12% | 9,7% |
| 2 παιδιά | 166 | 120 | 57% | 53% | 55,4% |
| 3 παιδιά | 78 | 47 | 27% | 34% | 24,2% |
| Πολύτεκνοι (4 και άνω) | 22 | 29 | 7% | 12% | 9,9% |
| ΓΕΝΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ | | | | | |
| Μέτρια (9,5-13) | 9 | 7 | 3% | 3% | 5,8% |

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-------|
| Καλώς (13,1-16) | 67 | 52 | 23% | 23% | 34,3% |
| Λίαν καλώς (16,1-18) | 145 | 119 | 50% | 53% | 37,4% |
| Άριστα (18-20) | 58 | 34 | 20% | 15% | 18% |
| ΤΟΠΟΣ ΜΟΝΙΜΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ | | | | | |
| Αγροτική περιοχή (μέχρι 2000 κατοίκους) | 30 | 38 | 10% | 17% | 13,2% |
| Ημιαστική περιοχή (2001 μέχρι 7000 κατοίκους) | 64 | 59 | 22% | 26% | 23,8% |
| Αστική περιοχή (7001 και άνω) | 192 | 129 | 66% | 57% | 62,6% |
| ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ | | | | | |
| Χαμηλό | 99 | 67 | 34% | 30% | 32,4% |
| Μεσαίο | 138 | 125 | 48% | 55% | 51,2% |
| Υψηλό | 50 | 32 | 17% | 14% | 15,9% |

Σε ότι αφορά τη σχολική επίδοση των μαθητών, επειδή η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του πρώτου κυρίως τετραμήνου του σχολικού έτους 2009-2010, κριτήριο για τη συγκεκριμένη μεταβλητή ήταν ο γενικός βαθμός επίδοσης της προηγούμενης σχολικής χρονιάς.

Σε ότι αφορά τη διάκριση των υποκειμένων ως προς την κοινωνική τους προέλευση και τη διερεύνηση του ΚΟΙΕ της οικογένειας στην παρούσα έρευνα η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για τον ορισμό αυτού περιγράφεται εδώ. Ως βασική ένδειξη για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή-τριας λαμβάνεται υπόψη το επάγγελμα του πατέρα.

Για την ομαδοποίηση των επαγγελματιών που είναι αναγκαία σε μια στατιστική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ένα σχήμα κατηγοριοποίησης που αφενός μεν υπαγορεύθηκε από τις ανάγκες της έρευνας αφετέρου δε έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν σε παρόμοιες έρευνες (Ρουσσέας, 1983). Για την κατηγοριοποίηση αυτή χρησιμοποιούνται σαφή κριτήρια, ώστε να προκύπτουν συγκεκριμένα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες. Η επαγγελματική κατηγοριοποίηση της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (ΕΣΥΕ) δεν κρίθηκε ικανοποιητική για αυτήν την έρευνα για λόγους που θα εκτεθούν στη συνέχεια. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

1^ο κριτήριο: Οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος: Με βάση το κριτήριο αυτό, μεταξύ δύο διαφορετικών επαγγελμάτων, σε ανώτερη κατηγορία ταξινομείται εκείνο που αποφέρει και τις υψηλότερες χρηματικές απολαβές. Η χρήση όμως μόνο αυτού του κριτηρίου δεν επαρκεί, διότι μέσα στο ίδιο επάγγελμα σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει μεγάλη κλιμάκωση απολαβών (π.χ. τεχνίτης, αγρότης). Επιπλέον, μέσα σε ένα καθεστώς εκτεταμένης παραοικονομικής δραστηριότητας, όπως είναι αυτό που

υπάρχει στη χώρα μας, είναι δύσκολο να γίνει μονοσήμαντη αντιστοίχιση ενός επαγγέλματος με μια κατηγορία οικονομικών απολαβών. Το σύστημα ταξινόμησης που χρησιμοποιεί η ΕΣΥΕ είναι στην ουσία ο Διεθνής Δείκτης Επαγγελμάτων, με ορισμένες μικρές τροποποιήσεις. Οι επαγγελματικές κατηγορίες στην ταξινόμηση της ΕΣΥΕ περιέχουν επαγγέλματα κατά το δυνατόν ομοειδή στον τρόπο εκτέλεσης και μόνο μέχρι ενός σημείου υποδηλώνουν διαβάθμιση οικονομικών απολαβών. Οι τεχνίτες για παράδειγμα, ταξινομούνται χαμηλότερα από τους υπαλλήλους γραφείου, παρόλο που στη σημερινή ελληνική κοινωνία ένας τεχνίτης μπορεί να έχει υψηλότερες οικονομικές απολαβές. Τέλος, μέσα στην ίδια επαγγελματική κατηγορία απογράφονται από την ΕΣΥΕ άτομα με διαφορετική θέση στην εργασία (π.χ. εργοδότες, μισθωτοί, αυτοαπασχολούμενοι, κ.τ.λ.). Αυτό σημαίνει μεγάλη διασπορά στις οικονομικές απολαβές ανάμεσα σε άτομα της ίδια κατηγορίας.

2^ο κριτήριο: Κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος: Το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος απορρέει από την εξάρτηση ή ανεξαρτησία του επαγγελματία (αν είναι υπάλληλος ή όχι) και από τη θέση του στη διοικητική ή κοινωνική ιεραρχία (εξουσία – προνόμια), δηλαδή από τη θέση του στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με τις οικονομικές απολαβές που αποφέρει και την προαπαίτηση σε εκπαίδευση (σπουδές – εξειδίκευση). Παρόλα αυτά, ορισμένα επαγγέλματα μπορεί να έχουν υψηλό κοινωνικό γόητρο χωρίς απαραίτητα να αποφέρουν υψηλές απολαβές (π.χ. ηθοποιός) ή χωρίς να έχουν υψηλή προαπαίτηση σε εκπαίδευση (π.χ. τραγουδιστής).

Για την ταξινόμηση των επαγγελμάτων με κριτήριο το κοινωνικό γόητρο χρειάζεται «κλίμακα κοινωνικού γοήτρου των επαγγελμάτων». Η κατασκευή μιας τέτοιας κλίμακας προϋποθέτει εκτεταμένη εμπειρική έρευνα σε εθνικό επίπεδο, πράγμα που μέχρι τώρα δεν έχει γίνει στη χώρα μας.

Στην παρούσα έρευνα, στην περίπτωση αμφιβολίας για την τελική κατάταξη ενός επαγγέλματος σε μια από τις κατηγορίες που θα προταθούν στη συνέχεια, χρησιμοποιείται η «θέση στην εργασία» ως δείκτης συνδεδεμένος με το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής δηλώσει το επάγγελμα του πατέρα «βιοτέχνης» χωρίς άλλες πληροφορίες, τότε, ανάλογα τη δήλωση που θα κάνει για τη «θέση εργασίας» που έχει ο πατέρας του [π.χ. αυτοαπασχολούμενος, έχει δική του επιχείρηση (απασχολεί 1-3 άτομα), έχει δική του επιχείρηση (απασχολεί περισσότερα από 3 άτομα)], το επάγγελμα θα καταταχθεί σε διαφορετική κατηγορία. Οι επαγγελματικές κατηγορίες της ΕΣΥΕ δε σχετίζονται με το γόητρο του επαγγέλματος, αφού αποκρύπτουν τη θέση του επαγγελματία στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής.

3^ο κριτήριο: Εκπαιδευτικό επίπεδο: Σε όλες τις περιπτώσεις, λαμβάνεται υπόψη για την τελική κατάταξη του επαγγέλματος και το εκπαιδευτικό επίπεδο του επαγγελματία. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ο οποίος δεν έχουν ως επαγγελματίες ούτε υψηλές αμοιβές αλλά και ούτε ιδιαίτερα υψηλό κοινωνικό γόητρο, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο συνηγορεί να καταταγούν σε μεσαία κοινωνική κατηγορία. Οι επαγγελματικές κατηγορίες της ΕΣΥΕ, τέλος, εμφανίζονται συσχετισμένες με το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στην παρούσα έρευνα για τις ανάγκες επαγγελματικής κατηγοριοποίησης, θα χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω κατηγορίες. Σε κάθε κατηγορία αναγράφεται και ο συνδυασμός των κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν για την ταξινόμηση.

Α' κατηγορία

Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται κυρίως επαγγέλματα χειρωνακτικά και κατώτερα υπαλληλικά. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του επαγγελματία είναι έως «Μερικές τάξεις του Γυμνασίου ή απόφοιτος Κατώτερης Τεχνικής Σχολής». Η θέση του στην εργασία είναι μισθωτός, ή ημερομίσθιος ή αυτοαπασχολούμενος. Έτσι, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα εξής επαγγέλματα: Εργάτες, Αγρότες, Κτηνοτρόφοι, Υλοτόμοι, Ψαράδες, Τεχνίτες, Μικροβιοτέχνες, Μικροϋπάλληλοι του ιδιωτικού τομέα, Μικροϋπάλληλοι του δημόσιου τομέα, Κατώτεροι στρατιωτικοί και αστυνομικοί, Μικροεπαγγελματίες

Β' κατηγορία

Α) Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται τα μεσαία υπαλληλικά επαγγέλματα. Ο επαγγελματίας είναι τουλάχιστον απόφοιτος Γυμνασίου, ή Λυκείου, ή παλαιού δτάξιου Γυμνασίου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής. Η θέση του στην εργασία είναι: μισθωτός ή αυτοαπασχολούμενος.

Β) Στην ίδια κατηγορία επίσης, ταξινομούνται ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο και οι μεσαίοι επαγγελματίες που έχουν δική τους επιχείρηση και απασχολούν μέχρι και τρεις υπαλλήλους.

Γ) Τέλος, οι επιχειρηματίες που έχουν παρακολουθήσει το πολύ μερικές τάξεις του Γυμνασίου ή είναι απόφοιτοι Κατώτερης Τεχνικής Σχολής και απασχολούν στην επιχείρησή τους περισσότερους από τρεις υπαλλήλους.

Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται: Μεσαία στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, Εκπαιδευτικοί (των δύο πρώτων βαθμίδων), Μεσαίοι έμποροι, Μεσαίοι βιοτέχνες, Μεσαίοι επιχειρηματίες.

Γ' Κατηγορία

Α) Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται ανώτερα διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα που έχουν ανώτατη εκπαίδευση (Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι., Πτυχιούχος Α.Ε.Ι./ Κολλεγίου, Μεταπτυχιακές Σπουδές) και είναι μισθωτοί.

Β) Στην ίδια κατηγορία ταξινομούνται και συγκεκριμένες κατηγορίες ελεύθερων επαγγελματιών με ανώτατη εκπαίδευση.

Γ) Οι μεγαλοεπιχειρηματίες που έχουν εκπαιδευτικό επίπεδο τουλάχιστον Γυμνασίου, Λυκείου, 6ταξίου Γυμνασίου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής και απασχολούν στην επιχείρησή τους περισσότερους από τρεις υπαλλήλους.

Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται: Ανώτερα στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, Ελεύθεροι επαγγελματίες, Μεγαλοεπιχειρηματίες, Μεγαλέμποροι, Βιομήχανοι.

Δ΄ Κατηγορία. Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται: Συνταξιούχοι, Οικιακά.

Έτσι, η ομαδοποίηση των επαγγελματικών κατηγοριών σε κατηγορίες κοινωνικοοικονομικού επιπέδου γίνεται με τον παρακάτω τρόπο:

| | |
|--|---|
| Χαμηλό Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο | <ul style="list-style-type: none">- Εργάτες- Αγρότες, Κτηνοτρόφοι, Υλοτόμοι, Ψαράδες- Τεχνίτες, Μικροβιοτέχνες- Μικροϋπάλληλοι ιδιωτικού τομέα- Μικροϋπάλληλοι δημόσιου τομέα- Κατώτεροι στρατιωτικοί και αστυνομικοί- Μικροεπαγγελματίες |
| Μέσο Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο | <ul style="list-style-type: none">- Μεσαία στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα- Εκπαιδευτικοί (των δύο πρώτων βαθμίδων)- Μεσαίοι έμποροι, Μεσαίοι βιοτέχνες, Μεσαίοι επιχειρηματίες |
| Υψηλό Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο | <ul style="list-style-type: none">- Ανώτερα στελέχη στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα- Ελεύθεροι επαγγελματίες- Μεγαλοεπιχειρηματίες, μεγαλέμποροι, βιομήχανοι |

Στην περίπτωση των «συνταξιούχων», για την κατάταξη σε μια από τις τρεις κατηγορίες του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, λαμβάνεται υπόψη και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Τόσο η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που μπορεί να θεωρηθεί ως ικανοποιητική όσο και το μέγεθός του, που δεν κρίνεται ανεπαρκές, μας παρέχουν κάποια εγγύηση για συγκρατημένη προέκταση, όχι γενίκευση της σημασίας των αποτελεσμάτων.

5.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Προτού αναφερθούμε αναλυτικά στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε στην εργασία μας και στις ψυχομετρικές τους ιδιότητες, θα πρέπει να αναφέρουμε προκαταβολικά τα εξής: Η κατασκευή και η χρησιμοποίηση των ψυχομετρικών εργαλείων στηρίζεται σε αρχές όπως (Σταλίκας, 2002):

- Η συμπεριφορά του αξιολογούμενου κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης προβλέπει στη γενικότερη συμπεριφορά
- Το δείγμα της συμπεριφοράς είναι αντιπροσωπευτικό και ικανό να προβλέψει σε ικανοποιητικό βαθμό τη συνολική μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου
- Η μέτρηση και αξιολόγηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών πρέπει να γίνεται σε μια βάση όπου θα ελέγχεται και θα διασφαλίζεται ο μεγαλύτερος δυνατός βαθμός δικαιοσύνης και αμεροληψίας.

Συνολικά οι πληροφορίες που συλλέξαμε από το δείγμα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

I) Ατομικά στοιχεία: φύλο μαθητή -μαθήτριας, ηλικία, καταγωγή (Ελλάδα ή Εξωτερικό), τόπος μόνιμης κατοικίας (αγροτική, ημι-αστική, αστική περιοχή), οικογενειακή κατάσταση (σειρά γέννησης του παιδιού, σύνολο παιδιών οικογένειας, επάγγελμα πατέρα και μητέρας και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας) σχολική επίδοση και τάξη (Α΄ ή Β΄ Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου).

II) Ερωτηματολόγια – Κλίμακες των εξαρτημένων (ή αλλιώς υπό διερεύνηση) μεταβλητών:

α) *Κλίμακα για τη μέτρηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Μέρος Α΄) (Middle School Self-Efficacy. Subscale: Career Decision Making Self Efficacy) των Fouad, Smith & Enochs, 1997 και*

β) *Κλίμακα μέτρησης της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό (Β΄μέρος). Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε προκειμένου να μπορεί να μετρηθεί αν το άτομο έχει τελικά πραγματοποιήσει ή βρίσκεται σε διαδικασία υλοποίησης των ενεργειών που αφορούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.*

III) Ερωτηματολόγια – Κλίμακες των ανεξάρτητων μεταβλητών:

α) *Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της προσωπικότητας.* Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που συγκαταλέγεται στην έννοια της προσωπικότητας και σύμφωνα με τη Θεωρία των χαρακτηριστικών. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο 16 παραγόντων του Cattell (16PF).

β) *Κλίμακα για την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος* (Career – Related Parent Support Scale) των Turner, Alliman-Brisset, Lapan, Udipi, & Ergun, 2003.

γ) *Ερωτηματολόγιο - κλίμακα για την προσκόλληση σε γονείς και φίλους* (Inventory of Parent & Peer Attachment) των Armtdsen & Greenberg, 1987.

Η κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, η κλίμακα μέτρησης της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και η κλίμακα προσκόλλησης σε γονείς και φίλους προσαρμόστηκαν στα ελληνικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια και κλίμακες, εκτός από το προσαρμοσμένο και σταθμισμένο για τα ελληνικά δεδομένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της προσωπικότητας 16PF του Cattell) εφαρμόστηκαν αρχικά σε μαθητές-τριες Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου σχολείου του Νομού Βοιωτίας. Σκοπός αυτής της προ-έρευνας ήταν:

- Να αξιολογηθεί η λεκτική, συντακτική και εννοιολογική ορθότητα των ερωτημάτων και να διορθωθούν οι τυχόν αδυναμίες.
- Να εκτιμηθεί ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
- Να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα από μέρους των μαθητών σε ερωτήσεις των οποίων η απάντηση απαιτούσε ιδιαίτερη τεχνική (π.χ. η επιλογή κατάλληλου πλαισίου, ή η χρήση κλίμακας στην επιλογή απάντησης).

Μια πρώτη δοκιμαστική εφαρμογή (pilot study) έγινε σε δείγμα 22 μαθητών Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου από όπου αντλήθηκαν χρήσιμες πληροφορίες. Η πρώτη αυτή δοκιμαστική έρευνα οδήγησε σε παρατηρήσεις και έτσι έγιναν οι απαιτούμενες τροποποιήσεις των αρχικών ερωτημάτων των κλιμάκων, που αφορούσαν κυρίως τη διατύπωση ερωτημάτων που δυσκόλεψαν τους μαθητές-τριες ή ήταν δυσνόητες για αυτούς.

Τα πλήρη έντυπα εξέτασης των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα παρατίθενται στο Παράρτημα.

5.3.α. Ερωτηματολόγιο Ατομικών Στοιχείων

Στο πρώτο μέρος, ζητείται από τον μαθητή-τρια να καταθέσει (ανώνυμα) διάφορα ατομικά του στοιχεία [φύλο, ηλικία, καταγωγή (Ελλάδα ή Εξωτερικό), σχολική επίδοση και τάξη (Α΄ ή Β΄ Λυκείου), τόπος μόνιμης κατοικίας (αγροτική, ημι-αστική, αστική περιοχή), οικογενειακή κατάσταση (σειρά γέννησης αυτού, σύνολο παιδιών

οικογένειας)], καθώς και στοιχεία που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων του (επάγγελμα πατέρα, μητέρας και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας).

5.3.β. Η κλίμακα «Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων»

(Career Decision – Making Self-Efficacy Scale)

Η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (*Career Decision-Making Self-Efficacy Scale - CDMSE*) κατασκευάστηκε από τους K.Taylor & N.Betz το 1983 και μετρά το βαθμό διαβλεπόμενης αυτεπάρκειας του ατόμου (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας) ότι μπορεί να αναλαμβάνει και να ολοκληρώσει με επιτυχία τις συγκεκριμένες ενέργειες που απαιτούνται προκειμένου να πάρει μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική απόφαση. Χωρίζεται σε πέντε (5) υποκλίμακες: 1) επαγγελματική πληροφόρηση (career exploration), 2) αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες για λήψη απόφασης (realistic self-appraisal skills), 3) επιλογή στόχου (goal selection), 4) σχεδιασμός (planning skills) και 5) επίλυση προβλήματος (problem-solving capabilities). Αργότερα η κλίμακα μετονομάστηκε από τους δημιουργούς ως: *Career Decision Self-Efficacy (CDSE)* (Betz, Hammond & Multon, 2005).

Η θεωρητική βάση για την ανάπτυξη της κλίμακας ήταν το μοντέλο επαγγελματικής ωριμότητας του Crites (1978). Το μοντέλο αυτό παρείχε στους συγγραφείς της κλίμακας ένα πλαίσιο προκειμένου να μπορέσουν να δώσουν ένα λειτουργικό ορισμό στις δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, ο Crites (1978) στο μοντέλο του για την επαγγελματική ωριμότητα υπέθεσε ότι οι «καλές» επαγγελματικές αποφάσεις θα διευκολυνθούν με ικανότητες σχετικές με τις πέντε διαδικασίες επαγγελματικής επιλογής και με ώριμες παρά ανώριμες στάσεις σχετικά με τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής. Επειδή η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura ορίζεται σε σχέση με τις ικανότητες του ατόμου σε συγκεκριμένους τομείς συμπεριφοράς, οι πέντε ικανότητες επαγγελματικής επιλογής του Crites χρησιμοποιήθηκαν για να καθορίσουν τον τομέα που μας ενδιαφέρει, δηλαδή την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό η διαμόρφωση της έννοιας και η δημιουργία της κλίμακας για τη μέτρηση αυτής, περιέλαβε την ενοποίηση των δύο αυτών θεωριών.

Τα άτομα που καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτό πρέπει να απαντήσουν *πόση εμπιστοσύνη έχουν στον εαυτό τους ότι μπορούν να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη συγκεκριμένη ενέργεια που περιγράφεται σε κάθε δήλωση*. Κάθε υποκλίμακα εκφράζεται από δέκα (10)

δηλώσεις, επομένως το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πενήντα (50) δηλώσεις. Οι απαντήσεις δίνονται σε δεκάβαθμη κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το μηδέν (0) – καθόλου εμπιστοσύνη- έως το εννιά (9) – απόλυτη εμπιστοσύνη. Σε μεταγενέστερη έκδοση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται πεντάβαθμη κλίμακα Likert που κυμαίνεται από τα ένα (1) – καθόλου εμπιστοσύνη- έως το πέντε (5) – απόλυτη εμπιστοσύνη.

Κάθε μια από τις πέντε υποκλίμακες βαθμολογείται χωριστά υπολογίζοντας το άθροισμα των απαντήσεων στις δέκα δηλώσεις που την αποτελούν. Η ανώτερη δυνατή βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα είναι 90 όταν χρησιμοποιείται η δεκάβαθμη κλίμακα και 50 όταν χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη. Η συνολική βαθμολογία που εκφράζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε σχέση με τις ενέργειες που περιγράφονται και στις 50 δηλώσεις υπολογίζεται από το άθροισμα των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτές. Η ανώτερη βαθμολογία είναι 450 για τη δεκάβαθμη κλίμακα ή 250 για την πεντάβαθμη.

Λόγω του ότι το αρχικό ερωτηματολόγιο CDMSE είχε 50 δηλώσεις, μια πιο σύντομη έκδοση, η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ευκολία κατασκευάστηκε με 25 δηλώσεις (CDMSE-SF Betz, Klein & Taylor, 1996). Η σύντομη έκδοση προέκυψε από τη διαγραφή πέντε δηλώσεων από κάθε υποκλίμακα και αποτελείται από πέντε υποκλίμακες των πέντε δηλώσεων η κάθε μια, ή από 25 συνολικά δηλώσεις. Οι απαντήσεις δίνονται με τη χρήση δεκάβαθμης κλίμακας, που κυμαίνεται από ένα (1) – καθόλου εμπιστοσύνη- έως το δέκα (10) – απόλυτη εμπιστοσύνη.

Και οι δύο μορφές της κλίμακας (κανονική και σύντομη έκδοση) με τις απαντήσεις να δίνονται στην δεκάβαθμη κλίμακα Likert έχουν ελεγχθεί πολλαπλά για την αξιοπιστία (Betz, Klein & Taylor, 1996· Betz & Voyten, 1997· Luzzo, 1993), την εγκυρότητά τους, ειδικότερα την εγκυρότητα περιεχομένου και εννοιολογικής κατασκευής (Taylor & Betz, 1983). Σε ότι αφορά τη συγχρονική εγκυρότητα της κλίμακας, αποδείξεις παρασχέθηκαν από σημαντικές συνάφειες με την Κλίμακα Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Scale των Osipow, Carney & Barak 1976, & Osipow 1987) από τους Taylor & Betz, (1983), και τους Taylor & Popma (1990). Ο Robbins, (1985), επίσης ανέφερε στατιστικώς σημαντικές συνάφειες ανάμεσα στις βαθμολογίες της CDMSE και του ερωτηματολογίου «Η Επαγγελματική μου Κατάσταση» (“My Vocational Situation”) των Holland, Daiger & Power (1980). Συμπεράσματα σχετικά με τη συγκλίνουσα εγκυρότητα δείχνουν τη σχέση της CDMSE με άλλες μεταβλητές που συνδέονται με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές στάσεις καθώς και με την πρόοδο σε αυτούς τους τομείς, ιδιαίτερα όμως με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Betz, Klein & Taylor, 1996· Taylor & Betz, 1983· Robbins, 1985). Ακόμη, η κλίμακα έχει αποδειχθεί ικανή να προσδιορίζει για κάθε δήλωση την

εμπιστοσύνη που έχουν τα άτομα στον εαυτό τους ότι μπορούν να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη συγκεκριμένη ενέργεια που περιγράφεται σε αυτήν ανεξάρτητα από πολιτισμικές διαφορές (Creed, Patton & Watson, 2002).

Προσαρμογές της CDMSE έγιναν από τους Gati, Osipow & Fassa, (1994), οι οποίοι ανέπτυξαν μια εβραϊκή έκδοση της κλίμακας, καθώς και από τους Carns et al., (1995).

Οι Fouad, Smith & Enochs (1997), προσάρμοσαν την αρχική κλίμακα CDMSE που απευθυνόταν σε φοιτητές, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης. Έτσι κατασκευάστηκε η *Middle School Self-Efficacy Scale*, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί και σε μαθητές-τριες Λυκείου (Brown et al., 1999· Carns et al., 1995) και περιλαμβάνει συνολικά τέσσερις (4) υποκλίμακες:

1) την *Middle School Career Decision-Making Self-Efficacy Scale*, δηλαδή αυτήν που προσαρμόστηκε στη βάση της αρχικής CDMSE. Οι κατασκευαστές της επέλεξαν δώδεκα (12) δηλώσεις που να διατηρούν τη βασική έννοια της αρχικής κλίμακας CDMSE, τις προσάρμοσαν στη γλώσσα και το περιεχόμενο προκειμένου να γίνονται κατανοητές και η κλίμακα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης ηλικίας 12- 15 ετών.

2) την *Career Decision Making Outcome Expectancies / Intentions –Goals* με δέκα (10) δηλώσεις, που αξιολογεί τις σχετικές με τη λήψη αποφάσεων προσδοκίες για αποτελέσματα του ατόμου, πρόθεση ή στόχο,

3) την *Math / Science Self-Efficacy* με δώδεκα (12) δηλώσεις που αξιολογεί τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε ότι αφορά την ολοκλήρωση επαγγελματικών δραστηριοτήτων που αφορούν στις θετικές επιστήμες και

4) την *Math / Science Outcome Expectancies/Intentions-Goals* με δεκατρείς (13) δηλώσεις που αξιολογεί τις προσδοκίες για αποτελέσματα του ατόμου, πρόθεση ή στόχο σε ότι αφορά τις θετικές επιστήμες.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα ***Middle School Career Decision-Making Self-Efficacy Scale***. Οι δηλώσεις που περιλαμβάνονται σε αυτήν, (Μέρος Α΄) αξιολογούν σε ποιο βαθμό πιστεύει το άτομο (μαθητής-μαθήτρια) ότι μπορεί να αναλάβει και να ολοκληρώνει τις συγκεκριμένες ενέργειες που αναφέρονται στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Για κάθε δήλωση το άτομο απαντά σε ποιο βαθμό θεωρεί ότι συμφωνεί / διαφωνεί ότι είναι σίγουρος/η ότι θα μπορούσε να ολοκληρώσει με επιτυχία κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται. Έτσι κάθε φράση της κλίμακας ξεκινά με το «μπορώ...». Στην έκδοση αυτή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται πεντάβαθμη κλίμακα που κυμαίνεται από το ένα (1) – καθόλου εμπιστοσύνη- έως το πέντε (5) – απόλυτη εμπιστοσύνη. Η ανώτερη βαθμολογία είναι 60. Η κλίμακα έχει ελεγχθεί για

την αξιοπιστία της (δείκτης εσωτερικής συνέπειας) καθώς και την εγκυρότητά της (έλεγχος παραγοντικής δομής) (Foaoud, Smith & Enochs, 1997· Patel, Salahuddin, & O'Brien, 2008). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,61.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει και δεύτερο μέρος (*Μέρος Β΄*) το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια επειδή στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί εκτός από τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Η βάση για την κατασκευή αυτής της συμπληρωματικής κλίμακας είναι το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του A.Bandura: η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας έχει συγκεκριμένες συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου που αφορούν στο ότι το άτομο επιλέγει τελικά να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες και δεν τις αποφεύγει, καθώς επίσης ότι εμμένει με ένταση και διάρκεια στην οργάνωση και την εκτέλεση των ενεργειών του. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας λοιπόν αφορά την εκτίμηση του ατόμου για τις *μελλοντικές του ενέργειες και φυσικά αναφέρεται και στην έκβαση των ενεργειών αυτών*, δηλαδή αναφέρεται στα συγκεκριμένα αποτελέσματα – συνέπειες («προσδοκία για ένα αποτέλεσμα»).

Έτσι, η υποκλίμακα Middle School Career Decision-Making Self-Efficacy Scale των Foaoud, Smith & Enochs (1997) αποτέλεσε τη βάση ώστε να κατασκευαστεί μια ακόμη κλίμακα, *προκειμένου να μπορεί να μετρηθεί αν το άτομο έχει αναλάβει και έχει ολοκληρώσει (έχει πραγματοποιήσει ή βρίσκεται σε διαδικασία υλοποίησης) κάθε μια από τις ενέργειες που αφορούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων*. Οι δηλώσεις που αφορούν το Β΄ μέρος αξιολογούν *δηλαδή τις ενέργειες που έχει ήδη αναλάβει και ολοκληρώσει ο μαθητής-τρια ή που προσπαθεί να αναλάβει και να ολοκληρώσει για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης*. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες δηλώσεις με το Α΄ μέρος αλλά με διαφορετική διατύπωση ως προς το περιεχόμενό τους προκειμένου να καλύπτουν τις υπο διερεύνηση παραμέτρους. Έτσι, κάθε δήλωση ξεκινά με το «Τι κάνω...». Το άτομο διαβάζει κάθε δήλωση και σκέφτεται σε ποιο βαθμό *έχει κάνει ή κάνει* κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται χρησιμοποιώντας πεντάβαθμη κλίμακα που κυμαίνεται από το ένα (1) – καθόλου εμπιστοσύνη- έως το πέντε (5) – απόλυτη εμπιστοσύνη. Έτσι η ανώτερη βαθμολογία είναι 60. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0, 71.

5.3.γ. Η κλίμακα «Αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος»

(Career-Related Parent & Peer Support Scale -CRPSS)

Οι πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς του A.Bandura προέρχονται ως μεταβλητές όπως τις προσδιορίζουν διάφορα στοιχεία του ατόμου, ένα από τα οποία είναι το οικογενειακό του πλαίσιο και συγκεκριμένα η υποστήριξη των γονέων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση υποκειμενικών εκτιμήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία.

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι S.Turner, A.Alliman-Brissett, R.Lapan, S.Udipi & D.Ergun το 2003 θέλησαν να μετρήσουν τον τρόπο που λειτουργούν οι γονείς ως πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας του έφηβου ατόμου σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική του ανάπτυξη. Έτσι, κατασκεύασαν μια κλίμακα μέτρησης της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων από το παιδί τους στο να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει με επιτυχία συγκεκριμένες ενέργειες που απαιτούνται κατά τη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής.

Οι ενέργειες που προσδιορίστηκαν ότι συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι η συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (Lapan et al., 1997), ενέργειες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου να εμπλακεί σε καταστάσεις εκπαίδευσης καθώς και σε καταστάσεις που αφορούν την άσκηση ενός επαγγέλματος (Lapan et al., 1997), καθώς και ενέργειες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας αυτού να πάρει επαγγελματικές αποφάσεις καθώς και τις προσδοκίες για αποτελέσματα των αποφάσεων αυτών (Fouad, Smith & Enochs, 1997).

Η κλίμακα περιλαμβάνει δύο μέρη. Το Α' μέρος μετρά το βαθμό υποκειμενικής εκτίμησης του ατόμου (μαθητή-μαθήτριας) όσον αφορά την υποστήριξη των γονέων / κηδεμόνων του στην επιλογή επαγγέλματος και το Β' μέρος, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια στη βάση του πρώτου, το βαθμό υποκειμενικής εκτίμησης του ατόμου για την υποστήριξη των φίλων του. Σε ότι αφορά το Α' Μέρος, το άτομο διαβάζει κάθε πρόταση και σκέφτεται σε ποιο βαθμό θεωρεί ότι συμφωνεί / διαφωνεί ότι οι γονείς / κηδεμόνες του τον-την υποστηρίζουν σε κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται. Στην περίπτωση που στο σπίτι του ατόμου που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ζουν και άλλα πρόσωπα τα οποία θεωρεί σημαντικά στη ζωή του, καλείται να σκεφθεί σε ποιο βαθμό θεωρεί ότι τα πρόσωπα αυτά το υποστηρίζουν σε κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται.

Η κλίμακα κατασκευάστηκε για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης ηλικίας 12-15 ετών και χωρίζεται σε τέσσερις (4) υποκλίμακες: 1)τη συμπεριφορά απόκτησης ικανοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (*instrumental assistance*), που στηρίχθηκε στην πηγή τροφοδότησης αυτοαποτελεσματικότητας εμπειρίες επιδόσεων του ατόμου, 2)την παρακολούθηση των γονέων ως πρότυπα επαγγελματικών δραστηριοτήτων (*career-related modeling*), που στηρίχθηκε στην πηγή τροφοδότησης αυτοαποτελεσματικότητας έμμεση λειτουργική μάθηση, 3) τη λεκτική ενθάρρυνση των γονέων σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (*verbal encouragement*), που στηρίχθηκε στην πηγή τροφοδότησης αυτοαποτελεσματικότητας λεκτική πειθώς, δηλαδή λεκτική ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που δίνει ο κοινωνικός περίγυρος σε ότι αφορά την επιδίωξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και 4) τη συναισθηματική υποστήριξη των γονέων σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (*emotional support*) που στηρίχθηκε στην πηγή τροφοδότησης αυτοαποτελεσματικότητας συναισθηματική κατάσταση του ατόμου.

Κάθε μια από τις τέσσερις υποκλίμακες βαθμολογείται χωριστά υπολογίζοντας το άθροισμα των απαντήσεων στις επτά δηλώσεις που την αποτελούν, εκτός από την υποκλίμακα τρία (3) που την αποτελούν έξι δηλώσεις. Η ανώτερη βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα είναι 35 καθώς χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα. Η συνολική βαθμολογία που εκφράζει το βαθμό υποκειμενικής αντίληψης του ατόμου για την υποστήριξη των γονέων του στην επιλογή επαγγέλματος υπολογίζεται από το άθροισμα των απαντήσεων που δόθηκαν σε αυτές. Η ανώτερη βαθμολογία είναι 135. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, από την κλίμακα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος επιλέξαμε 15 δηλώσεις συνολικά από τις τέσσερις υποκλίμακες ως περισσότερο αντιπροσωπευτικές για το θέμα που επιθυμούμε να διερευνήσουμε και οι απαντήσεις σε αυτές δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα. Έτσι, η ανώτερη βαθμολογία της κλίμακας μπορεί να είναι το 75.

Η κλίμακα ελέγχθηκε για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της (εγκυρότητα περιεχομένου και σε σχέση με το κριτήριο εννοιολογικής κατασκευής). Οι κατασκευαστές της βεβαίως προτείνουν τον επανέλεγχο αυτής ειδικότερα σε ότι αφορά την εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο εννοιολογικής κατασκευής καθώς και για την διακρίνουσα εγκυρότητα. Αργότερα, η κλίμακα ελέγχθηκε εκ νέου για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, ειδικότερα για την συγχρονική της εγκυρότητα καθώς και την εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο εννοιολογικής κατασκευής. Έτσι, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν τη σχέση της με άλλες μεταβλητές που συνδέονται

με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και με την αυτοαποτελεσματικότητα για τη σταδιοδρομία (career related self-efficacy). Βρέθηκαν λοιπόν σχέσεις με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης, τη γνώση εαυτού, την αυτοαποτελεσματικότητα για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Alliman-Brisset et al.,2004).

Επίσης, η κλίμακα κατασκευάστηκε στη βάση δείγματος μαθητών-τριών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής διαρροής. Έτσι οι κατασκευαστές της προτείνουν τον επανέλεγχο με εφαρμογή σε κανονικό πληθυσμό μαθητών.

Βρέθηκαν επίσης διαφορές εθνικότητας και φύλου σε ότι αφορά την επίδοση στην CRPSS όπως δοκιμάστηκαν στο δείγμα μαθητών-τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά το φύλο, στα κορίτσια βρέθηκαν μεγαλύτερες επιδόσεις στις υποκλίμακες 2 και 3 από τα αγόρια, δηλαδή βρέθηκε ότι τα κορίτσια δηλώνουν ότι έχουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς τους κυρίως γιατί αυτοί αποτελούν πρότυπα προς μίμηση (έμμεση λειτουργική μάθηση) καθώς και επειδή έχουν περισσότερη λεκτική ενθάρρυνση από αυτούς.

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,75.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας στη βάση της κλίμακας που μετρά την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων, κατασκευάστηκε η κλίμακα για την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος. Χρησιμοποιήσαμε τον ίδιο αριθμό δηλώσεων με αυτές που εφαρμόζονται για τη μέτρηση της υποστήριξης των γονέων και οι απαντήσεις δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα (Μέρος Β'). Οι προτάσεις δηλαδή που αφορούν το Β' μέρος του ερωτηματολογίου αξιολογούν την υποκειμενική κρίση του ατόμου για το ρόλο των φίλων του. Για να απαντήσει σε κάθε μια από τις προτάσεις καλείται να σκεφθεί σε ποιο βαθμό θεωρεί ότι οι φίλοι του-της τον-την υποστηρίζουν σε κάθε μια από τις δραστηριότητες που αναφέρονται. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,85.

5.3.δ. Η κλίμακα «Προσκόλληση σε γονείς και φίλους»

(Inventory of Parent & Peer Attachment)

Η κλίμακα «Προσκόλληση σε γονείς και φίλους» κατασκευάστηκε από τους Grey Armsden & Mark Greenberg το 1987. Η κατασκευή της κλίμακας στηρίχθηκε στη θεωρία της προσκόλλησης σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη ενός πρωταρχικού «ασφαλούς δεσμού» με τα πρόσωπα που φρόντιζαν το παιδί (αίσθημα ασφάλειας & υποστήριξης) διαμορφώνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της ταυτότητας

του και καθορίζει την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει με τους άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Η κλίμακα που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα αποτελεί βελτιωμένη έκδοση της πρώτης έκδοσης από τον Greenberg και τους συνεργάτες του, οι οποίοι το 1984 κατασκεύασαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς που μετρά το βαθμό προσκόλλησης νέων της πρώτης εφηβικής ηλικίας (12 έως 19 ετών) σε γονείς και φίλους (Inventory of Adolescent Attachments). Στη βάση αυτή, οι Armsden & Greenberg το 1987 κατασκεύασαν μια κλίμακα πιο βελτιωμένη και έγκυρης ως προς το περιεχόμενο, η οποία απευθύνεται σε νέους που βρίσκονται στο τέλος της εφηβείας και στην πορεία προς ενηλικίωση, δηλαδή ηλικίας 16 έως 20 ετών και μετρά το βαθμό προσκόλλησης σε γονείς και φίλους. Αργότερα η κλίμακα προσαρμόστηκε ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές της πρώτης εφηβικής ηλικίας 12-15 ετών και αποτελείται από 75 προτάσεις (Armsden & Greenberg, 1992). Το περιεχόμενο των δηλώσεων αναφέρεται ξεχωριστά στη μητέρα και τον πατέρα ώστε να είναι δυνατό όταν χρειάζεται να μπορεί να διερευνηθεί η ύπαρξη δεσμών προσκόλλησης με τον κάθε γονέα.

Η κλίμακα που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι αυτή των Armsden & Greenberg (1987) και μετρά το βαθμό υποκειμενικής κρίσης του μαθητή-μαθήτριας για το αν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του (γονείς-κηδεμόνες και φίλοι) κατανοούν τους προβληματισμούς και τις επιθυμίες του και ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες και τις ανησυχίες του. Το περιεχόμενο των δηλώσεων της κλίμακας δε διαχωρίζει τις σχέσεις του ατόμου από τη μητέρα και τον πατέρα του, αλλά του δίνει τη δυνατότητα να απαντήσει έχοντας υπόψη τον γονέα εκείνο-η με τον οποίο-α θεωρεί ότι έχει την πιο στενή σχέση. Το ίδιο συμβαίνει και σε ότι αφορά το μέρος της κλίμακας που αναφέρεται στους φίλους.

Η κλίμακα χωρίζεται σε δύο μέρη. Οι δηλώσεις που αφορούν το Α' μέρος είναι είκοσι οκτώ (28) και αξιολογούν την υποκειμενική κρίση του μαθητή-τριας για το ρόλο των γονέων / κηδεμόνων του. Οι δηλώσεις που αφορούν το Β' μέρος είναι είκοσι πέντε (25) και αξιολογούν την υποκειμενική κρίση του ατόμου για το ρόλο των φίλων του. Η κλίμακα χωρίζεται σε τρεις (3) υποκλίμακες: 1) την ύπαρξη δεσμών εμπιστοσύνης με τους γονείς και τους φίλους (Trust), 2) την ύπαρξη δεσμών επικοινωνίας (Communication) και 3) την ύπαρξη αποξένωσης (Alienation). Οι απαντήσεις δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και κυμαίνονται από το Σχεδόν Πάντοτε / Πάντα (5) μέχρι Σχεδόν Ποτέ / Ποτέ (1).

Η συνολική βαθμολογία στην εν λόγω κλίμακα της προσκόλλησης για τους γονείς και τους φίλους προκύπτει από την πρόσθεση των αντίστοιχων δηλώσεων. Ωστόσο, κάθε μια από τις δηλώσεις έχει θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο (ύπαρξη ή μη

προσκόλλησης). Οι δηλώσεις του Α' μέρους με θετικό περιεχόμενο είναι 15. Οι δηλώσεις που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα είναι οι υπ' αριθμόν: 1,2,4,6,8,13,14,16,17,20,21,23,24,26,28. Οι υπόλοιπες 13 δηλώσεις που έχουν αρνητικό περιεχόμενο βαθμολογούνται αντίστροφα. Οι δηλώσεις που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα είναι οι υπ' αριθμόν: 3,5,7,9,10,11,12,15,18,19,22,25,27. Το ίδιο συμβαίνει και με τις δηλώσεις του Β μέρους: 18 έχουν θετικό περιεχόμενο και 7 αρνητικό. Οι δηλώσεις που ανήκουν στην ομάδα με θετικό περιεχόμενο είναι οι υπ' αριθμόν: 1,2,3,6,7,8,9,12,13,14,15,16,17,19,20,21,24,25. Οι δηλώσεις που ανήκουν στην ομάδα με αρνητικό περιεχόμενο είναι οι υπ' αριθμόν: 4,5,10,11,18,22,23.

Η κλίμακα ελέγχθηκε για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, ειδικότερα για την εγκυρότητα περιεχομένου και την συγκλίνουσα εγκυρότητα (Armsden & Greenberg, 1987-1989). Έτσι, η αρχική υπόθεση ότι η προσκόλληση σε σημαντικά πρόσωπα όπως οι γονείς και οι φίλοι, είναι στενά συνδεδεμένη με την ψυχολογική ισορροπία και την ψυχική «υγεία» του ατόμου επιβεβαιώθηκε. Επίσης, η διαπίστωση της ύπαρξης δεσμών προσκόλλησης με σημαντικά πρόσωπα αποδείχθηκε σημαντικό εργαλείο για την ανίχνευση συναισθημάτων κατάθλιψης, άγχους, αποξένωσης και δυσαρέσκειας, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση στη βάση της θεωρίας της προσκόλλησης ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ δεσμών προσκόλλησης, άγχους και κατάθλιψης (Bowlby, 1973). Στη συνέχεια, στοιχεία για την εγκυρότητα περιεχομένου και σε σχέση με το κριτήριο εννοιολογικής κατασκευής έδωσαν ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαίωσαν τη σχέση της ύπαρξης δεσμών προσκόλλησης με άλλες μεταβλητές που αναφέρονται στην ψυχολογική «υγεία» του ατόμου όπως με την προσαρμογή στο κολέγιο (Lapsley, Rice & Fitzgerald, 1990) καθώς και την αρνητική σχέση με την κατάθλιψη (Armsden et al., 1990). Τέλος, η κλίμακα βρέθηκε να μην επηρεάζεται από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των ατόμων ούτε από την εθνικότητα αυτών (Armsden & Greenberg, 1987,1989). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach για την κλίμακα προσκόλλησης στους γονείς ήταν 0,59 και για την κλίμακα προσκόλλησης στους φίλους 0,77.

5.3.ε. Το Ερωτηματολόγιο προσωπικότητας 16PF (Form A, 5th edition)

Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας 16PF (Sixteen Personality Factors) καταγράφει – μετρά (αφού η προσωπικότητα δίνεται με όρους όχι μόνο ποσοτικούς αλλά και ποιοτικούς) 16 πρωτογενή χαρακτηριστικά προσωπικότητας (εκ των οποίων το ένα αφορά σε ένα χαρακτηριστικό – ικανότητα) και αναφέρεται σε άτομα ηλικίας 16 ετών και άνω. Από το ερωτηματολόγιο αυτό μπορούν να εξαχθούν βάσει συγκεκριμένων συνδυασμών πρωτογενών παραγόντων (των πηγαίων χαρακτηριστικών) και ορισμένα ιδιοσυγκρασιακά (δευτερογενή) χαρακτηριστικά (H.E.P. Cattell, 1987· R.B.

Cattell, 1973· Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970· Cattell, & Kline, 1976). Έχει κατασκευασθεί με το δεύτερο πιο διαδεδομένο τρόπο κατασκευής ερωτηματολογίων μετά από τον εμπειρικό, αυτόν της παραγοντικής ανάλυσης. Η συνοχή και η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου αυτού επιβεβαιώνεται σε κάθε αναθεώρησή του, μέχρι την τελευταία, το 1993 (Cattell & Cattell, 1995).

Το ερωτηματολόγιο υπάρχει διαθέσιμο σε 6 μορφές / φόρμες (A, B, C, D, E, F), ανάλογα με το είδος του πληθυσμού προς εξέταση. Η διαφορά στις φόρμες αυτές εντοπίζεται στην έκτασή τους (αριθμός των ερωτήσεων), στο χρόνο που απαιτείται για την συμπλήρωσή τους, καθώς και στη διαφορετικότητα της απόδοσης των λέξεων, εξαιτίας του ότι απευθύνονται σε ομάδες που θεωρείται ότι έχουν διαφορετικό επίπεδο κατανόησης της γλώσσας (Administrator's manual for the 16PF, IPAT, 1991· Conn & Rieke, 1994· Zunker & Norris, 1998)⁴⁴. Η μορφή (Form) με τη συχνότερη χρήση είναι η μορφή A, αυτή που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Ο χρόνος για την συμπλήρωση αυτής είναι 45-50' λεπτά (minutes).

Η πρώτη του έκδοση ήλθε στο φως της δημοσιότητας το 1949, (Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970· Zunker & Norris, 1998) από τον επιφανή επιστήμονα και ερευνητή Raymond Cattell του Πανεπιστημίου του Ιλλινόϊς της Αμερικής. Έκτοτε έχει εκδοθεί πολλές φορές προσαρμοσμένο, με ολοένα και περισσότερα στοιχεία που προκύπτουν από έρευνες του επιτελείου του Cattell και του Ινστιτούτου Μέτρησης της Προσωπικότητας και των Ικανοτήτων, Institute for Personality and Ability Testing του Ιλλινόϊς της Αμερικής (Administrator's manual for the 16PF, IPAT, 1991).

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει διατεθεί και προσαρμοσθεί σε 50 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες. Έχει διαδοθεί παγκοσμίως και αποτελεί μέτρο αναφοράς (*international standard*) διότι έχει αποδειχθεί ικανό να προσδιορίζει τις παραμέτρους που διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά ανεξάρτητα από πολιτισμικές διαφορές, σε όλο το δυτικό κόσμο (Administrator's manual for the 16PF, IPAT, 1991· Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970· Pervin, 1990). Ο τρόπος αυτός της κατασκευής του, έχει εξασφαλίσει στο ερωτηματολόγιο την εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου, αλλά και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενό του, με τους παράγοντες που μετρά και ανιχνεύει, είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου θέματος το οποίο εξετάζει που στην περίπτωση μας είναι η προσωπικότητα, αλλά και του ότι η εφαρμογή του ερωτηματολογίου

⁴⁴ Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές A, B, C και D, απευθύνονται σε κανονικές ομάδες πληθυσμού ενώ οι μορφές E και F για ομάδες ατόμων με μικρές ιδιαιτερότητες στη χρήση της γλώσσας (χαμηλότερο εκπαιδευτικό & μορφωτικό επίπεδο) (Administrator's manual for the 16PF, IPAT 1991).

όντως μετρά παράγοντες προσωπικότητας (Cattell & Krug 1986, ό. α. Administrator's manual for the 16PF, IPAT, 1991· Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970).

Οι πολλαπλές αναβαθμίσεις του 16PF, από το 1949 που πρωτοεκδόθηκε ως σήμερα, υποδηλώνουν την ελεγχόμενη, συνεχή εξέλιξη του τεστ, που συμβαδίζει με τις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές και την επιστημονική πρόοδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συνοχή και η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου αυτού επιβεβαιώνεται σε κάθε αναθεώρησή του, μέχρι την τελευταία, το 1993 (Cattell & Cattell, 1995). Οι χιλιάδες επιστημονικών άρθρων που έχουν δημοσιευθεί γύρω από το τεστ, δημιουργούν ένα πλουσιότατο ερευνητικό υπόβαθρο για την αποτελεσματικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων του (Administrator's manual for the 16PF, IPAT,, 1991· Cattell, Eber & Tatsuoka, 1970).

Η πρώτη έκδοση στην Ελλάδα έγινε το 1995 από την ISON•Psychometrica, που κατέχει τα αποκλειστικά δικαιώματα έκδοσης και διάθεσής του για την Ελληνική γλώσσα στην Ελλάδα, την Κύπρο, και άλλες 22 χώρες. Η διαδικασία της στάθμισης (δείγμα του 1987) στην Ελλάδα έχει εγκριθεί από την IPAT (Institute of Personality and Ability Testing, Champaign, Illinois), αλλά τα σχετικά στοιχεία δεν έχουν δημοσιευτεί για να μην υπάρξει χρήση των τυπικών τιμών της στάθμισης χωρίς την άδεια της εταιρείας, η οποία τις διαθέτει μέσω ενός συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος. Ακόμα και πριν την έκδοσή του στα ελληνικά, το 16PF διδασκόταν ως θεμελιώδες διαγνωστικό μέσο για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε όλα τα σχετικά προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων.

Στην Ελλάδα, μεταξύ άλλων, το 16PF χρησιμοποιείται σε προγράμματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στην επιλογή των πιλότων της Πολεμικής Αεροπορίας και με υπουργική απόφαση, στην επιλογή ειδικών κατηγοριών του προσωπικού όλου του ευρύτερου Δημόσιου Τομέα (Πηγή: ISON-PsychoMetrica, 1999-Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού).

Εκτός από τους 16 παράγοντες της προσωπικότητας που υπάρχουν και είναι οι αρχικοί, πρωτογενείς ή στοιχειώδεις (*primaries*), το ερωτηματολόγιο έχει και άλλους πέντε (5) παράγοντες οι οποίοι προκύπτουν από την ανάλυση των αρχικών 16 και ονομάζονται δευτερογενείς παράγοντες (*second order factors*). Οι παράγοντες εξήχθησαν με βάση τη χρήση του ερωτηματολογίου (Q-data), ενώ οι δώδεκα πρώτοι προέρχονται από τις διαδικασίες παραγοντικών αναλύσεων της αρχικής μεθοδολογίας του Cattell και των κλινικών παρατηρήσεών του. Επίσης, ο παράγοντας Β, επειδή αφορά στη νοημοσύνη στηρίχθηκε σε αντίστοιχα T-data που να αφορούν στην αξιολόγησή της και αφορά πρωτίστως σε μια ικανότητα.

Η ύπαρξη των δευτερογενών παραγόντων λειτουργεί ως ένα επιπλέον πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου, αφού η ανάλυση της προσωπικότητας μπορεί να γίνει με δύο τρόπους. Είτε με τη μέτρηση των 16 παραγόντων όπου ο κάθε ένας τους περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία (items) ώστε να έχουμε μια καθολική άποψη τόσο για το κάθε έναν παράγοντα, όσο και για το σύνολο της προσωπικότητας, είτε με τη μέτρηση και εκτίμηση των αποτελεσμάτων που μας δίνουν οι πέντε δευτερογενείς παράγοντες, οπότε έχουμε μια ευρύτερη θεώρηση της προσωπικότητας. Παράλληλα, οι δευτερογενείς παράγοντες λειτουργούν επαληθευτικά και συνδυαστικά με τους άλλους 16, ώστε να διευρύνεται η δυνατότητα εξαγωγής τάσεων και συμπερασμάτων για την προσωπικότητα του εκάστοτε ατόμου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 185 ερωτήσεις. Ο αριθμός ερωτήσεων που αποτελεί τον κάθε παράγοντα κυμαίνεται από 10 έως 13. Στην κάθε ερώτηση – θέμα, ο ενδιαφερόμενος έχει τρεις επιλογές, με το α και το γ να εκφράζουν τις δύο αντίθετες τοποθετήσεις πάνω στο θέμα της ερώτησης και το β να βρίσκεται στο μέσο. Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν και τρεις κλίμακες που θεωρείται ότι αποδίδουν: α) το βαθμό τυχαιότητας των απαντήσεων (σπάνιες απαντήσεις), β) την προσπάθεια του ατόμου να υπερ-αποδώσει θετικά γνωρίσματα στον εαυτό του (τάση για καταφατικές απαντήσεις) (faking good) και γ) την προσπάθεια του ατόμου να υπερ-αποδώσει αρνητικά γνωρίσματα στον εαυτό του (προσπάθεια αλλοίωσης εικόνας) (faking bad). Από τη συνολική εκτίμηση των τριών αυτών κλιμάκων ψεύδους όπως αποκαλούνται, αλλά πρωτίστως από την κλίμακα σπανιότητας των απαντήσεων κρίνεται η εγκυρότητα του εξαγόμενου προφίλ προσωπικότητας και ο βαθμός εμπιστοσύνης με τον οποίο θα αποδώσουμε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο συγκεκριμένο άτομο.

Οι υψηλές βαθμολογίες στις κλίμακες αυτές συνιστούν προσεκτικότερη αξιολόγηση του προφίλ του εξεταζόμενου, ακόμα και ακύρωση αυτού. Έτσι, υψηλή βαθμολογία για την κλίμακα σπανιότητας των απαντήσεων (>8) συνιστά ακύρωση των αποτελεσμάτων, καθώς δημιουργεί υπόνοιες ότι το άτομο συμπλήρωσε τις απαντήσεις με τυχαίο τρόπο, χωρίς να προσέχει το τις ερωτήσεις και το νόημά τους, δηλαδή το ερωτηματολόγιο. Υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα τάσεων για καταφατικές απαντήσεις (>72) δημιουργεί υπόνοιες ότι το άτομο έδωσε απαντήσεις προκειμένου να παρουσιάσει μια επιθυμητή εικόνα του εαυτού (FG). Τέλος, υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα προσπάθειας αλλοίωσης εικόνας (>12) δημιουργεί υπόνοιες ότι το άτομο προσπάθησε να εμφανίσει τον εαυτό του σκόπιμα κακό.

Στην παρούσα έρευνα, το προφίλ των μαθητών που σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα σπάνιων απαντήσεων (>8) εξαιρέθηκαν από τις περαιτέρω αναλύσεις,

καθώς και το προφίλ μαθητών που σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες σε τουλάχιστον δύο από τις τρεις κλίμακες αυτές εγκυρότητας.

Όταν ένα άτομο συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο η *πρωτογενής βαθμολογία* (*raw scores*) που προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών για τον κάθε παράγοντα, μετατρέπεται σε ένα σύνολο από *τυπικούς βαθμούς* (*sten scores*) οι οποίοι στα αγγλικά ονομάζονται *νόρμες* (πίνακες με τα αποτελέσματα των διάφορων πληθυσμών στους οποίους δοκιμάστηκε το ερωτηματολόγιο). Οι τυπικοί αυτοί βαθμοί βασίζονται σε μια δεκάβαθμη κλίμακα με μέσο όρο 5,5 και σταθερή απόκλιση 2. Οι περισσότεροι εξεταζόμενοι αναμένεται να έχουν βαθμολογία για τον κάθε παράγοντα μεταξύ 4 και 7 βαθμών (*stems*). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το 68,16% του γενικού πληθυσμού βρίσκεται μεταξύ των τιμών αυτών. Μια τυπική απόκλιση πάνω και κάτω από το μέσο όρο, δηλαδή μεταξύ των τιμών 1,5 και 3,5 καθώς και του 7,7 με 9,5 βρίσκεται το 27,18% του γενικού πληθυσμού, ενώ δύο τυπικές αποκλίσεις πάνω και κάτω του μέσου όρου, δηλαδή κοντά στις τιμές 1 και 10 βρίσκεται το υπόλοιπο 4,56% του γενικού πληθυσμού. Η βαθμολογία δηλαδή ενός εξεταζόμενου η οποία βρίσκεται μεταξύ των βαθμών 4 και 7 θεωρείται μέση, ενώ κάτω από 4 και πάνω από 7 χαμηλή και υψηλή αντίστοιχα (Administrator's manual for the 16PF, IPAT, 1991· Conn & Rieke, 1994· Zunker & Norris, 1998).

Ο κάθε παράγοντας αποτελεί στην πραγματικότητα μια διάσταση, μια επιμέρους κλίμακα. Για παράδειγμα, ο παράγοντας C αποτελεί την κλίμακα συναισθηματικής αστάθειας – συναισθηματικής σταθερότητας. Η κάθε τιμή από το ένα μέχρι το δέκα τοποθετείται πάνω στον άξονα αυτό. Π.χ. Συναισθηματική Αστάθεια 1...2...3...4...5...6...7...8...9...10 Συναισθηματική Σταθερότητα. Έτσι τα άτομα με τυπικές τιμές από το 4 έως το 7 θεωρούνται ότι βρίσκονται κάπου στη μέση και καμιά διάσταση από τις δύο δε θα χρησιμοποιηθεί με μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητά του ως προς αυτή. Από την άλλη, οι τιμές από το 3 έως το 1 αφορούν στη διάσταση της συναισθηματικής αστάθειας (όπου με το 1 δηλώνεται η πολύ ισχυρή παρουσία της πρώτης διάστασης), ενώ οι τιμές από το 7 έως το 10 αφορούν στη διάσταση της συναισθηματικής σταθερότητας (όπου με το 10 δηλώνεται η πολύ ισχυρή παρουσία της δεύτερης διάστασης).

Για τον κάθε ένα παράγοντα δίνονται οι συγκεκριμένες τυπικές τιμές και εξάγεται ένα διάγραμμα με τις τυπικές τιμές ανά παράγοντα (προφίλ).

Οι παράγοντες αναφέρονται με φθίνουσα σειρά η οποία αντιπροσωπεύει το εύρος από τη συνολική περιοχή της προσωπικότητας που ερμηνεύει ο κάθε παράγοντας. Αυτό σημαίνει ότι προηγούνται οι παράγοντες που ερμηνεύουν το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης των μετρήσεων της προσωπικότητας. Όσο πιο κοντά στην αρχή της

αλφαβήτου είναι το γράμμα που αντιπροσωπεύει κάθε παράγοντα τόσο μεγαλύτερη θεωρείται η επίδραση αυτού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας

Οι δεκαέξι (16) παράγοντες της προσωπικότητας που μετρά το ερωτηματολόγιο αυτό, έχουν διπολική έκφραση και είναι οι εξής⁴⁵ (Cattell 1989· Conn & Rieke, 1994):

- **Παράγοντας A: Εγκαρδιότητα - Επιφυλακτικότητα (Ψυχρή κοινωνική τοποθέτηση).** Ο παράγοντας αυτός μετρά το συναισθηματικό προσανατολισμό του ατόμου απέναντι στους άλλους ανθρώπους, το βαθμό όπου κάποιος έχει ανάγκη την ανθρώπινη επαφή και την αποζητά. Λειτουργικά οριζόμενος, αυτός ο παράγοντας μετρά το βαθμό στον οποίο η ίδια η επαφή με τους άλλους αποτελεί τον πρωταρχικό και κύριο σκοπό του ατόμου και όχι το μέσο για την επίτευξη άλλων στόχων.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|--|--|---|
| A- Ψυχρότητα | A+ Εγκαρδιότητα | |
| Απόσυρση από τις κοινωνικές συναναστροφές | Προτίμηση για κοινωνικές συναναστροφές | |
| Άτομο μαζεμένο, απόμακρο, κλειστό, ψυχρό. Χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό σημειώνουν τα άτομα που έχουν προσανατολισμό περισσότερο προς τα πράγματα και τις ιδέες. Πρόκειται για άτομο κριτικό, απόμακρο, καχύποπτο. | vs | Άτομο εγκάρδιο, κοινωνικό, εύκολα προσεγγίσιμο, συνήθως καλοπροαίρετο, καλόβολο, συνεργάσιμο, που του αρέσει να συμμετέχει σε κοινωνικά δρώμενα, ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους, γελά εύκολα, είναι εγκάρδιο. Υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό σημειώνουν τα άτομα που αγαπούν τις μεγάλες συναθροίσεις και επιδεικνύουν γνήσιο φιλικό ενδιαφέρον ακόμα και στους απλώς γνωστούς τους. |

Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης στη μέτρηση της προσωπικότητας από το 16PF. Αν και συχνά ερμηνεύεται ως το Κατελλιανό αντίστοιχο του άξονα Εσωστρέφεια- Εξωστρέφεια, στην πραγματικότητα αποτελεί μόνο έναν από τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην ευρύτερη αυτή διάκριση.

- **Παράγοντας B: Ικανότητα για Πρακτική ή Αφαιρετική Σκέψη.** Ο παράγοντας αυτός είναι ο δεύτερος από πλευράς σημαντικότητας και αποτελεί εξαίρεση: δεν μετρά ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό αλλά μια γενική ικανότητα. Αναφέρεται στην επίδοση του ατόμου σε ένα δεδομένο standard. Η ικανότητα αυτή συνδέεται με τη νοημοσύνη, η οποία ορίζεται εδώ ως η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα, αναλόγως του πως αυτά παρουσιάζονται.

⁴⁵ Administrator's manual for the 16PF IPAT, 1991· Cattell, 1989· Catell, Eber & Tatsuoka, 1970· Krug, 1981· ISON-PsychoMetrica, 1999.

Σύμφωνα με τον Cattell (1987) η αναγνώριση των ομοιοτήτων και διαφορών καθώς και η ικανότητα κατηγοριοποίησης των γεγονότων και της διαμόρφωσης τυπολογιών αποτελούν βασικό περιεχόμενο της γενικής νοημοσύνης.

Μέσα από τον παράγοντα αυτό επιτυγχάνεται μιας χονδροειδής και γενική εκτίμηση της νοημοσύνης και τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή. Η υψηλή και όχι η χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό είναι περισσότερο πιθανό να αντιπροσωπεύει τη γενική νοημοσύνη καθώς οι πιθανότητες να εξασφαλίσει κανείς τυχαία υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα είναι ελάχιστες. Από την άλλη, η χαμηλή βαθμολογία μπορεί να οφείλεται σε κόπωση ή ακόμα σε έλλειψη κινήτρων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από το άτομο, ακόμη και σε αδιαφορία.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|--|----|---|--|
| B- Πρακτική Σκέψη | | B+ Αφαιρετική Σκέψη | |
| Χαμηλές πνευματικές δυνατότητες, δεν μπορεί να χειρισθεί προβλήματα που απαιτούν αφαιρετική σκέψη. Τείνει να μην δίνει σημασία στην οργάνωση, δεν έχει καλή κρίση και να εγκαταλείπει τις προσπάθειες. | vs | Υψηλές πνευματικές δυνατότητες, διεισδυτικό, μαθαίνει γρήγορα, πνευματικά προσαρμόσιμο. Τείνει να ενδιαφέρεται για διανοητικά ζητήματα, έχει καλή κρίση, εμμένει στους στόχους του. | |

- **Παράγοντας C: Προσαρμογή στο Περιβάλλον.** Εδώ παρουσιάζεται το πόσο επηρεάζεται το εξεταζόμενο άτομο από τα συναισθήματά του και αναστατώνεται εύκολα (Αδύνατο Εγώ) ή είναι συναισθηματικά σταθερό και ήρεμο (Ισχυρό Εγώ). Οι υψηλές τιμές δείχνουν καλή προσαρμογή και συναισθηματική σταθερότητα ενώ οι χαμηλές τιμές αποκαλύπτουν την τάση του ατόμου να χάνει εύκολα τον έλεγχο των συναισθημάτων του και να εκνευρίζεται. Έχει έμμεση σχέση με τον παράγοντα του Νευρωτισμού της Μεγάλης Πεντάδας.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|--|--|
| C- Συναισθηματική Αστάθεια | | C+ Συναισθηματική Σταθερότητα | |
| Άτομο που επηρεάζεται από συναισθήματα, αναστατώνεται και αγχώνεται εύκολα, γίνεται συναισθηματικό όταν πιέζεται, αλλάζει εύκολα διάθεση και συμπεριφορά, αποφεύγει τις ευθύνες, τείνει να εγκαταλείπει την προσπάθεια, ανησυχεί εύκολα, βρίσκεται συχνά σε μπελάδες. | vs | Συναισθηματικά σταθερό, ώριμο, ήρεμο, με ρεαλισμό. Έχει πάγια ενδιαφέροντα, δεν αφήνει τις συναισθηματικές ανάγκες του να χρωματίζουν την πραγματικότητα, δεν ανησυχεί εύκολα, προσπαθεί να αποφεύγει τις προβληματικές καταστάσεις. | |

- **Παράγοντας E: Έλεγχος και Κυριαρχία στις Διαπροσωπικές Σχέσεις.** Στον παράγοντα αυτόν έχουμε την μέτρηση του μεγέθους του ελέγχου και της εξουσίας

στην οποία τα άτομα υποκύπτουν (χαμηλές τιμές) ή την οποία θέλουν να ασκούν πάνω στους άλλους (υψηλές τιμές). Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο έλεγχος και η επιβολή σχετίζεται περισσότερο με την προστασία των ορίων του εαυτού και των προεκτάσεών του (π.χ. χώρος, περιουσία κ.ά.) και όχι με την παραβίαση των ορίων άλλων ανθρώπων.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|--|--|
| E- Υποχωρητικότητα | | E+ Κυριαρχία / Επιβολή | |
| | | Διάθεση ελέγχου και κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις | |
| Άτομο εύκολα, Επίσης συμβιβαστικό, σχετικά εσαυτο, συντηρητικό, συμπεριβατικό, εσαυτο, ταπεινό. | vs | Άτομο δογματικό, επιθετικό, αυταρχικό, με πείσμα, ανταγωνιστικό, κυριαρχικό, δογματικό, λιγομίλητο, ριζοσπαστικό, επαναστατικό, ξεροκέφαλος, απαιτεί θαυμασμό από τους άλλους. | |

- **Παράγοντας F: Επιφυλακτικότητα και Διαχυτικότητα.** Στον παράγοντα αυτόν έχουμε την μέτρηση του πόσο ένα άτομο είναι σοβαρό και επιφυλακτικό στις κοινωνικές του επαφές (χαμηλές τιμές) ή αντίθετα είναι ενεργό στις κοινωνικές επαφές, παρορμητικό, αυθόρμητο και ειλικρινές (υψηλές τιμές)

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|--|----|--|--|
| F- Επιφυλακτικότητα | | F+ Διαχυτικότητα | |
| Άτομο σοβαρό, λιγομίλητο. Επίσης εσωστρεφές, με ανησυχίες, δεν επικοινωνεί τις αγωνίες του με τους άλλους, αργό και προσεκτικό σε αποφάσεις. | vs | Άτομο ανέμελο, αυθόρμητο, ενθουσιώδες, ομιλητικό, εύθυμο, ειλικρινές και αυθόρμητο, εκφραστικό που βρίσκεται σε εγρήγορση. | |

- **Παράγοντας G: Το περιεχόμενο και η λειτουργία των Ηθικών Αξιών.** Η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό συνδέεται και με το βαθμό που το άτομο σέβεται και συμμορφώνεται με τις ηθικές αξίες και αρχές της πλειονότητας του δυτικού κόσμου. Οι χαμηλές βαθμολογίες στον παράγοντα αυτό δεν παραπέμπουν αναγκαστικά σε αμοραλισμό. Οι προτεινόμενες ερμηνείες των χαμηλών τιμών είναι οι ακόλουθες: α) έλλειψη ηθικών αρχών, β) σκόπιμη αρνητική παρουσίαση εαυτού, γ) ηθική ανωριμότητα, δ) μη συμβατικές αρχές και αξίες, ε) μετα-συμβατική ηθική ανάπτυξη. Τα άτομα που εμφανίζουν χαμηλές τιμές συνήθως δεν επενδύουν και τόσο στη διατήρηση της κοινωνικά αναμενόμενης εικόνας τους.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|---|--|
| G- Αδύνατο Υπερεγώ | | G+ Ισχυρό Υπερεγώ | |
| Χαμηλή υποστήριξη του ισχύοντος συστήματος ηθικών αξιών | | Υψηλή υποστήριξη του συστήματος αξιών | |
| Άτομο που δε συμμορφώνεται με τους κανόνες. Παραιτείται εύκολα, σχετικά αναξιόπιστο σε όποια υποχρέωση αναλαμβάνει απέναντι στους άλλους (ασυνέπεια). | vs | Άτομο ευσυνειδήτο, επίμονο, ηθικό, σοβαρό, επίμονο, αποφασιστικό, υπεύθυνο, πειθαρχημένο, συνεπές, έχει ισχυρή αίσθηση του καθήκοντος, και ενδιαφέρεται για τις ηθικές αξίες. | |

- **Παράγοντας Η: Δειλία και Τόλμη.** Τα άτομα που εμφανίζουν χαμηλές τιμές έχουν συνήθως μικρή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση και τους είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις. Από την άλλη οι υψηλές τιμές φανερώνουν άτομα τολμηρά, άφοβα, ριψοκίνδυνα και ενθουσιώδη που επιζητούν την περιπέτεια και τους δύσκολους στόχους.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|--|--|
| H- Ατολμία / Συστολή | | H+ Τόλμη / Αταραξία | |
| Χαμηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση | | Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση | |
| Άτομο συνεσταλμένο, φοβισμένο, άτολμο, κοινωνικά αποτραβηγμένο, δυσκολεύεται να μιλήσει σε άλλους ανθρώπους ή άτομα του αντίθετου φύλου, είναι προσεκτικό στην έκφραση των συναισθημάτων του, μαζεμένο, συγκρατημένο. | vs | Άτομο ριψοκίνδυνο, άφοβο, κοινωνικά τολμηρό, αγαπά ιδιαίτερα την περιπέτεια, απολαμβάνει να γνωρίζει νέους ανθρώπους, ενεργητικό, αυθεντικό στις αντιδράσεις του, παρορμητικό. | |

- **Παράγοντας Ι: Συναίσθημα – Λογική. Οι δύο αντίθετοι τρόποι αξιολόγησης των καταστάσεων.** Ο παράγοντας αυτός μετρά την τάση των ανθρώπων να αντιδρούν σε ιδέες, καταστάσεις και εμπειρίες με το συναίσθημα ή την λογική. Οι χαμηλές βαθμολογίες δείχνουν άτομα που λειτουργούν κυρίως με τη λογική, είναι πρακτικά και στραμμένα στους στόχους τους. Τα άτομα που σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες αντιλαμβάνονται τον κόσμο περισσότερο διαισθητικά, δείχνουν κατανόηση για τους ανθρώπους.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|--|----|---|--|
| I- Σκληρότητα / Ρεαλισμός | | I+ Ευαισθησία / Εξάρτηση | |
| Αντίληψη με βάση τη λογική | | Αντίληψη με βάση το συναίσθημα | |
| Άτομο σκληρό με ρεαλισμό ακόμη και σε σημείο κυνισμού, καθόλου | vs | Άτομο ευαίσθητο, εξαρτημένο, αποζητά προσοχή, αγάπη, βοήθεια, κατανόηση και | |

| | |
|--|---|
| συναισθηματικό, περιμένει λίγα από τους άλλους και βασίζεται στον εαυτό του, αποφασίζει και ενεργεί με βάση τη λογική. | συμπαράσταση, ασφάλεια και προστασία. Επίσης έχει την ικανότητα της ενεργούς ακρόασης προς τους άλλους ανθρώπους και ενεργεί με τη διαίσθησή του. |
|--|---|

- **Παράγοντας L: Ταύτιση - Αποξένωση στις Κοινωνικές Σχέσεις.** Τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες στον παράγοντα αυτό νοιώθουν μέρος ενός παγκόσμιου όλου. Ταυτίζονται με τους συνανθρώπους τους και για το λόγο αυτό είναι συνήθως ευχαριστημένα, δεν έχουν προβλήματα οντότητας και αυτονομίας. Οι υψηλές τιμές δείχνουν άτομα σε γενικές γραμμές επιφυλακτικά σε ότι ακούν και βλέπουν.

| Χαμηλή Βαθμολογία | | Υψηλή Βαθμολογία | |
|--|----|---|--|
| L- Εμπιστοσύνη | | L+ Καχύποπία | |
| Ταύτιση με τους συνανθρώπους | | Αποξένωση από τους συνανθρώπους | |
| Άτομο που εμπιστεύεται, δείχνει κατανόηση, είναι ανεκτικό και δεν κρίνει τους άλλους ανθρώπους, αλλά τους αποδέχεται με τα ελαττώματα τους. Ευχαριστημένο από τον εαυτό και από τις σχέσεις του με τους άλλους. Δεν υποπτεύεται εύκολα, ξεχνά τις δυσκολίες. | vs | Άτομο καχύποπτο στις διαπροσωπικές σχέσεις, ζηλεύει, είναι συνήθως τυραννικό προς τους άλλους αφού απαιτεί να αναλαμβάνουν τις ευθύνες για τα λάθη που έχουν διαπράξει, ευέξαπτο. | |

- **Παράγοντας M: Πρακτική – Διαισθητική αντιμετώπιση των πραγμάτων.** Ο παράγοντας αυτός μετρά πόσο πρακτικός είναι ένας άνθρωπος και ενδιαφέρεται για το απτό και συγκεκριμένο (χαμηλές βαθμολογίες) ή αν είναι επινοητικός και μπoέμ με έντονη εσωτερική ζωή (υψηλές βαθμολογίες). Ο παράγοντας αυτός βασίζεται στην διπλή λειτουργία της αντίληψης του ανθρώπου: α) αυτήν που προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον και τις πέντε αισθήσεις και β) αυτήν που προέρχεται από την επεξεργασία δεδομένων των αισθήσεων.

| Χαμηλή Βαθμολογία | | Υψηλή Βαθμολογία | |
|--|----|---|--|
| M- Πρακτικότητα | | M+ Επινοητικότητα | |
| Εστίαση στα πράγματα (εξωτερικός κόσμος) | | Εστίαση στις ιδέες (εσωτερικός κόσμος) | |
| Άτομο πρακτικό που εστιάζει στα πράγματα και λιγότερο στις ιδέες, παρατηρητικό, σταθερό, προβλέψιμο, που δεν τον ενοχλούν οι επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες ρουτίνας για αυτό και είναι συμβιβασίμο. | vs | Άτομο επινοητικό, με φαντασία, έντονη εσωτερική ζωή, αρκετές και πρωτότυπες ιδέες και σκέψεις, με τάση να αφιερώνεται ολοκληρωτικά σε αυτό που κάνει μια συγκεκριμένη στιγμή. | |

- **Παράγοντας N: Κοινωνική Παρουσία του ατόμου.** Με τον παράγοντα αυτόν ανιχνεύεται η κοινωνική επιδεξιότητα του ατόμου. Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία συνήθως μιλούν ανοιχτά για τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Η υψηλή βαθμολογία συνδέεται με την κοινωνική επιδεξιότητα και την ικανότητα του ατόμου να υιοθετεί με ευκολία την κοινωνικά αναμενόμενη συμπεριφορά.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|--|--|
| N- Κοινωνική Αδεξιότητα | | N+ Κοινωνική Επιδεξιότητα | |
| Δύσκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπειου | | Εύκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπειου | |
| Άτομο με ευθύτητα, ανεπιτήδευτο, κοινωνικά αδέξιο, που δεν το ενδιαφέρει να εντυπωσιάσει ή να υιοθετήσει την επανομαζόμενη «αρμόζουσα» συμπεριφορά. | vs | Άτομο πονηρό, γνώστης της εικόνας που δίνει στους άλλους, διπλωματικό, με κοινωνικά προσόντα, υπολογίζει δηλαδή καλά κάθε του κίνηση και είναι πολλές φορές προσποιητό στην συμπεριφορά του. | |

- **Παράγοντας O: Αυτοπεποίθηση - Τάση για ενοχές.** Με τον παράγοντα αυτό περιγράφεται πως αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και πως τον αξιολογούν σε σύγκριση με τους άλλους ανθρώπους. Τα άτομα με χαμηλές τιμές έχουν αυτοπεποίθηση ενώ από την άλλη τα άτομα με υψηλές τιμές έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανασφάλεια.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|---|--|
| O- Αυτοπεποίθηση | | O+ Τάση για ενοχές | |
| Υψηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση | | Χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση | |
| Άτομο σίγουρο & ικανοποιημένο με τον εαυτό του, αισθάνεται ήρεμο & ασφαλές. | vs | Άτομο με ανασφάλεια, που ασκεί έντονη αυτοκριτική, ανησυχεί εύκολα, κατηγορεί συχνά τον εαυτό του όταν κάτι δεν πάει καλά και θεωρεί ότι δεν είναι ισάξιο με τους άλλους. | |

- **Παράγοντας Q1: Αντιμετώπιση της αλλαγής και της εξέλιξης.** Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία προτιμούν το γνωστό και οικείο ενώ τα άτομα με υψηλή βαθμολογία είναι οπαδοί της εξέλιξης και της προόδου.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|--|----|---|--|
| Q1- Συντηρητισμός | | Q1+ Ριζοσπαστισμός | |
| Ενστερνισμός των παραδοσιακών αντιλήψεων | | Προσανατολισμός στην πρόοδο και την εξέλιξη | |
| Άτομο που σέβεται τις παραδοσιακές αντιλήψεις, ανπιπαθεί τις αλλαγές και κάθε τι που μπορεί να διαταράξει την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. | vs | Άτομο που πειραματίζεται εύκολα, φιλελεύθερο, με μάτια στραμμένα στο μέλλον και δεν του αρέσει η στασιμότητα. | |

- **Παράγοντας Q2: Αυτονομία και Αυτάρκεια - Εξάρτηση από ένα πρόσωπο ή την ομάδα.** Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία δεν αντέχουν τη μοναξιά και έχουν ανάγκη την καθησυχαστική παρουσία των άλλων. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία είναι περισσότερο αυτόβουλα και τους αρέσει να λειτουργούν αυτόνομα.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|---|----|--|--|
| Q2- Εξάρτηση από την ομάδα | | Q2+ Αυτάρκεια - Αυτονομία | |
| Άτομο που δεν αντέχει τη μοναξιά και έχει ανάγκη την παρουσία των άλλων, γι' αυτό και είναι πρόθυμο να κάνει συμβιβασμούς και θυσίες, ενώ δεν συνηθίζει επίσης να παίρνει πρωτοβουλίες. | vs | Άτομο αυτόβουλο, του αρέσει να λειτουργεί αυτόνομα και δεν περιμένει βοήθεια ή συμπαράσταση από τους άλλους, προτιμά να δουλεύει κυρίως μόνο του και να παίρνει εξίσου μόνο του τις αποφάσεις που το αφορούν. Απολαμβάνει την παρέα των άλλων ανθρώπων αλλά έχει ανάγκη να αφιερώνει και χρόνο στον εαυτό του. | |

- **Παράγοντας Q3: Αυτοέλεγχος.** Στον παράγοντα αυτό εμπεριέχεται το συναίσθημα της συνέπειας μεταξύ του επιθυμητού εαυτού και του εαυτού όπως τον αντιλαμβανόμαστε. Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία δεν πειθαρχούν σε κανόνες και ενεργούν με βάση τις παρορμήσεις τους. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εικόνα που δίνουν προς τα έξω γι' αυτό και πειθαρχούν στους κανόνες και έχει υψηλά κριτήρια τελειομανίας.

| <i>Χαμηλή Βαθμολογία</i> | | <i>Υψηλή Βαθμολογία</i> | |
|--|----|--|--|
| Q3- Χαμηλός αυτοέλεγχος | | Q3+ Υψηλός αυτοέλεγχος | |
| Ισορροπία ιδανικού – πραγματικού εαυτού | | Τελειομανία | |
| Άτομο απείθαρχο, που κατευθύνεται από τις παρορμήσεις του, δεν το ενδιαφέρουν οι κοινωνικές συμβάσεις και ενεργεί με βάση τις παρορμήσεις του. | vs | Άτομο πειθαρχημένο, με συνέπεια, σχολαστικό, που ενδιαφέρεται για την εικόνα που δίνει προς τα έξω, έχει υψηλά κριτήρια και σπάνια είναι ευχαριστημένο με τον εαυτό του. | |

- **Παράγοντας Q4: Επίπεδο Έντασης.** Ο παράγοντας αυτός μετρά το επίπεδο της έντασης του εξεταζόμενου. Η φύση αυτής της κλίμακας είναι τέτοια ώστε δεν αποκλείεται να υποδηλώνει και μια παροδική – μεταβατική φάση και όχι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία είναι ήρεμα, χαλαρά και ικανοποιημένα από τη ζωή. ή αν βρίσκεται σε ένταση ή υπερδιέγερση. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία φαίνεται να βρίσκονται σε ένταση και εκνευρισμό.

Χαμηλή Βαθμολογία

Q4- Χαμηλό επίπεδο έντασης

Υψηλή Βαθμολογία

Q4+ Υπερένταση

Υψηλό επίπεδο έντασης

| | | |
|---|----|---|
| Άτομο ήρεμο, χαλαρό, γαλήνιο, χωρίς άγχος, ικανοποιημένο από τη ζωή και τις σχέσεις του με τους άλλους. | vs | Άτομο που βρίσκεται σε ένταση, ευερέθιστο, ανικανοποίητο από τον εαυτό του. |
|---|----|---|

Οι δευτερογενείς παράγοντες: οι υποκείμενες δομές της οργάνωσης της προσωπικότητας. Εκτός από τους 16 παράγοντες και τις κλίμακες ελέγχου της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, παρέχεται η δυνατότητα μιας συνολικής εκτίμησης της προσωπικότητας σε πέντε επιπλέον (δευτερογενείς) παράγοντες οι οποίοι εξάγονται βάσει συγκεκριμένων συνδυασμών και αναλογίας πρωτογενών παραγόντων μέσα από το ίδιο το λογισμικό. Με βάσει αυτούς τους παράγοντες δίνεται η γενική περιγραφή της προσωπικότητας, ενώ η αιτιολόγηση όπως βέβαια και η εξήγησή τους στηρίζεται στους 16 πρωτογενείς παράγοντες. Η Η.Ε. Cattell (1987) αναφέρεται σε αυτούς ως τις υποκείμενες δομές οργάνωσης της ιδιοσυγκρασίας. Και εδώ χρησιμοποιείται η δεκάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης των τυπικών τιμών με μέσο όρο το 5,5 και σταθερή απόκλιση το 2. Πιο διεξοδικά οι πέντε δευτερογενείς παράγοντες είναι οι εξής:

1. Τάση προς Εσωστρέφεια – Τάση προς εξωστρέφεια (SE).
2. Χαμηλό επίπεδο ανησυχίας /άγχους - Υψηλό επίπεδο ανησυχίας (SA).
3. Συναισθηματική αντιμετώπιση των καταστάσεων – έλλειψη συναισθηματισμού, αυτοκυριαρχία (STP).
4. Χαμηλή τάση για ανεξαρτησία – υψηλή τάση για ανεξαρτησία (SI).
5. Χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου – Υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου (SC).

Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας των 16 Παραγόντων είναι ευρέως διαδεδομένο σε όλο τον κόσμο και χρησιμοποιείται τόσο σε κλινικές εφαρμογές (κλινική αξιολόγηση της προσωπικότητας) όσο και σε άλλα πεδία της Ψυχολογίας, όπως είναι ο εργασιακός χώρος, ο επαγγελματικός προσανατολισμός κ.α. με υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Anastasi & Urbina, 1997· Zunker & Norris, 1998· Krug & Johns, 1990, ό.α. στο Κάντας, 2004).

5.4 Διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις από τον Νοέμβριο του 2009 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2010, δηλαδή το ίδιο σχολικό έτος σε δύο στάδια. Πρώτα έγιναν επισκέψεις στις σχολικές μονάδες του δείγματος που βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές και στη συνέχεια στα σχολεία του δείγματος που βρίσκονται στα αστικά κέντρα. Όπως αναφέραμε, στην έρευνα πήραν μέρος (9) σχολικές μονάδες από το σύνολο των 23 του Νομού. (6) από αυτές ήταν Γενικά Λύκεια και (3) Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων έγινε κατόπιν συννενοήσεως με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρουσία της ερευνήτριας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ομαδικά στους μαθητές-τριες. Η διάρκεια συμπλήρωσης της συστοιχίας των κλιμάκων, ήταν, κατά μέσο όρο, 70'. Το ερωτηματολόγιο των 16 Παραγόντων (16PF) συμπληρώθηκε δεύτερο, αφού προηγήθηκε η συμπλήρωση του πακέτου με όλα τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια.

Μετά από σύντομη και απλοποιημένη ενημέρωση των μαθητών-τριών ως προς το σκοπό της έρευνας και τη διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί πλήρως η μυστικότητα των απαντήσεών τους, τους μοιράζονταν τα ερωτηματολόγια. Πουθενά στα ερωτηματολόγια δεν αναφερόταν το όνομα του μαθητή-τριας. Κατά την χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές-τριες, τονιζόταν με έμφαση πως πριν αρχίσουν να καταγράφουν τις απαντήσεις τους είναι επιτακτικό να κατανοήσουν τις οδηγίες για κάθε ένα από τα ερωτηματολόγια που δινόταν προφορικά (από την ερευνήτρια).

Οι οδηγίες σε ότι αφορά την κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ήταν οι εξής: «Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Οι προτάσεις που αφορούν το Α' μέρος αξιολογούν σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς να οργανώσεις και να εκτελείς τις συγκεκριμένες ενέργειες που αναφέρονται για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης. Διάβασε κάθε πρόταση που ακολουθεί και σκέψου σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι συμφωνείς / διαφωνείς ότι είσαι σίγουρος/η ότι θα μπορούσες να ολοκληρώσεις με επιτυχία κάθε μια από τις δραστηριότητες αυτές. Οι προτάσεις που αφορούν το Β' μέρος αξιολογούν τις ενέργειες που έχεις ήδη πραγματοποιήσει ή προσπαθείς να οργανώσεις και να εκτελέσεις για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης. Διάβασε κάθε πρόταση που ακολουθεί και σκέψου σε ποιο βαθμό έχεις κάνει ή κάνεις κάθε μια από τις δραστηριότητες αυτές. Για κάθε πρόταση που διαβάζεις υπάρχουν 5 επιλογές που αξιολογούνται από: (5) Συμφωνώ απόλυτα, (4) Συμφωνώ, (3) Αβέβαιος/ η, (2) Διαφωνώ, (1)

Διαφωνώ απόλυτα. Μπορείς να επιλέξεις μια απάντηση, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα και κυκλώνοντας τον αριθμό που εκφράζει την απάντηση που θέλεις να δώσεις. Είναι σημαντικό να απαντήσεις με ειλικρίνεια και συνέπεια, δίνοντας την πρώτη αυθόρμητη απάντηση που σου έρχεται στο μυαλό, καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις».

Οι οδηγίες για την κλίμακα της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων και των φίλων ήταν οι εξής: «Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Διάβασε κάθε πρόταση που ακολουθεί και σκέψου σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι συμφωνείς / διαφωνείς ότι οι γονείς / κηδεμόνες και οι φίλοι σου σε υποστηρίζουν σε κάθε μια από τις δραστηριότητες αυτές. Οι προτάσεις που αφορούν το Α΄ μέρος αξιολογούν την υποκειμενική σου κρίση για το ρόλο των γονέων / κηδεμόνων σου. Στην περίπτωση που ζουν στο σπίτι σου και άλλα πρόσωπα τα οποία θεωρείς σημαντικά στη ζωή σου, σκέψου σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι τα πρόσωπα αυτά σε υποστηρίζουν σε κάθε μια από τις δραστηριότητες που ακολουθούν. Οι προτάσεις που αφορούν το Β΄ μέρος αξιολογούν την υποκειμενική σου κρίση για το ρόλο των φίλων σου. Για να απαντήσεις σε κάθε μια από τις προτάσεις σκέψου σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι οι φίλοι σου σε υποστηρίζουν σε κάθε μια από τις δραστηριότητες που ακολουθούν. Για κάθε πρόταση που διαβάζεις υπάρχουν 5 επιλογές, όπως στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο».

Οι οδηγίες για την κλίμακα προσκόλλησης σε γονείς και φίλους ήταν οι εξής: «Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί χωρίζεται σε δύο μέρη. Διάβασε κάθε πρόταση και σκέψου σε ποιο βαθμό είναι αλήθεια για σένα κάθε μια από αυτές. Οι προτάσεις που αφορούν το Α΄ μέρος αξιολογούν την υποκειμενική σου κρίση για το ρόλο των γονέων / κηδεμόνων σου. Στην περίπτωση που θεωρείς ότι έχεις διαφορετική σχέση με τον έναν από τους δύο γονείς σου, τότε να απαντήσεις έχοντας στο μυαλό σου τον γονέα εκείνο-η με τον οποίο-α θεωρείς ότι έχεις την πιο στενή σχέση. Οι προτάσεις που αφορούν το Β΄ μέρος αξιολογούν την υποκειμενική σου κρίση για το ρόλο των φίλων σου. Για να απαντήσεις σε κάθε μια από τις προτάσεις σκέψου με ποιον φίλο-η σου έχεις την πιο στενή σχέση. Για κάθε πρόταση που διαβάζεις υπάρχουν 5 επιλογές όπως στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο».

Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας 16Pf είχε διαφορετικό έντυπο συμπλήρωσης των απαντήσεων (έντυπο εξέτασης). Οι οδηγίες για το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας αναγνώστηκαν προφορικά και είναι αυτές που αναγράφονται στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου όπως παρουσιάζεται στο Παράρτημα. Στο τέλος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου υπήρχε παράκληση στους μαθητές να κοιτάξουν προσεκτικά το ξεχωριστό έντυπο συμπλήρωσης των απαντήσεών τους για να σιγουρευτούν πως είχαν απαντήσει με τη σωστή σειρά σε όλες του τις ερωτήσεις.

Όπως έγινε φανερό, οι οδηγίες για τα πρώτα τρία ερωτηματολόγια και οι κατηγορίες απαντήσεων ήταν κοινές ώστε η χορήγηση των οδηγιών να μην μπερδεύει τους μαθητές. Οι οδηγίες για το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας ήταν φυσικά διαφορετικές. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι κατά τη διαδικασία ομαδικής εξέτασης των μαθητών-τριών σε κανένα σχολείο δεν προέκυψε πρόβλημα.

Από τα (9) Γενικά Λύκεια και Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις που πήραν μέρος στην έρευνα, συνελέγησαν 537 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τα οποία τα 516 κρίθηκαν μετά από σχετικό έλεγχο αξιόπιστα. Από αυτά 101 είχαν άκυρο (αναξιόπιστο) το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας 16pf. Έτσι, το τελικό σύνολο ατόμων με όλα τα ερωτηματολόγια αξιόπιστα ήταν 415.

Αφού συλλέχθηκε το υλικό, εισήχθησαν οι τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στη βάση δεδομένων του SPSS (έκδοση 18). Στην περίπτωση του 16-PF δεν καταχωρήθηκαν οι ακατέργαστες τιμές, αλλά προηγήθηκε η άθροιση των θεμάτων κατά παράγοντα, στη συνέχεια το άθροισμα αυτό εισήχθη στη βάση δεδομένων του λογισμικού της ISON PSYCHOMETRICA μέσω του οποίου εξάγεται το ατομικό προφίλ για κάθε ενδιαφερόμενο. Το ατομικό αυτό προφίλ στηρίζεται στις τυπικές τιμές που είναι προϊόν της στάθμισης στον ελληνικό πληθυσμό, στην οποία έχει υποβάλλει η εταιρία το ερωτηματολόγιο. Οι τυπικές τιμές του κάθε μαθητή-τριας ήταν αυτές που εισήχθησαν τελικά για περαιτέρω επεξεργασία στη βάση δεδομένων του SPSS.

Κεφάλαιο 6° : Ερευνητικά Ευρήματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό ακολουθούν τη σειρά που έχουν διατυπωθεί οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Συγκεκριμένα, η στατιστική επεξεργασία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, χωρίζεται σε τρία στάδια.

Το *πρώτο στάδιο*, που αποτελεί τη θεματική ενότητα 6.1 και 6.2 του κεφαλαίου, εξετάζει τη σχέση μεταξύ ατομικών στοιχείων των μαθητών-τριών (φύλο, εθνικότητα, ηλικία διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τόπος μόνιμης κατοικίας και σχολική επίδοση των μαθητών) (ανεξάρτητες μεταβλητές) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών - μαθητριών (εξαρτημένες μεταβλητές).

Επίσης, στο στάδιο αυτό εξετάζεται η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών-μαθητριών (πρωτογενείς και δευτερογενείς παράγοντες προσωπικότητας κατά Catell) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό.

Στο *δεύτερο* στάδιο, το οποίο αποτελεί τη θεματική ενότητα 6.3 και 6.4 διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών: οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από αυτούς στην επιλογή επαγγέλματος), στοιχεία της δομής της οικογένειας και οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους συνομιλήκους (το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από αυτούς στην επιλογή επαγγέλματος) και των εξαρτημένων μεταβλητών: αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Ανάλογα προς τα στάδια αυτά είναι και η ερμηνευτική προσέγγιση και συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ αναφορές γίνονται και στις επιμέρους σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών για να διευκρινιστούν τα ευρήματα της έρευνας. Τέλος, στο *τρίτο* στάδιο που αποτελεί τη θεματική ενότητα 6.5, επιχειρείται μια συνολικά συγκριτική θεώρηση της βαρύτητας των μεταβλητών που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη (ατομικοί

παράγοντες: τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί: οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και στην ομάδα των συνομηλίκων και με τους φίλους) ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

6.1. Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας [αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού με τους γονείς και με τους φίλους] με βάση τα ατομικά στοιχεία των μαθητών-μαθητριών

Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών που παρουσιάζονται στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης (Α' και Β' τάξη), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τον τόπο μόνιμης κατοικίας και τη σχολική επίδοση των μαθητών-μαθητριών που πήραν μέρος στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης «ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης» (ANOVA). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 έως 6. Για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών της έρευνας χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-μαθητριών (πρωτογενείς και δευτερογενείς παράγοντες προσωπικότητα κατά Cattell) και ατομικά στοιχεία αυτών διενεργήσαμε το στατιστικό έλεγχο χ^2 test. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται περιγραφικά καθώς εκτιμήθηκε ότι μια εκτενής παρουσίασή τους σε πίνακες θα λειτουργούσε επιβαρυντικά στην έκταση του τμήματος αυτού της εργασίας. Έτσι περιοριστήκαμε σε μια σύντομη περιγραφή και παράθεσή τους. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στο προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφ. 5^ο, παρ. 5.1: «Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας») η ανάλυση αυτή έγινε για σκοπούς που σχετίζονται περισσότερο με το περιεχόμενο του πρώτου ερευνητικού στόχου.

A) Διαφορές φύλου

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο

είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση το φύλο των μαθητών/τριών.

Πίνακας 1
Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το φύλο των μαθητών-μαθητριών

| Μεταβλητές | Φύλο Μαθητών | | | | F | Sign. |
|--|-------------------|-------|---------------------|-------|--------|---------|
| | Αγόρια (N=242) | | Κορίτσια (N=271) | | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 47,86 | 4,54 | 49,62 | 4,39 | 19,774 | 0,000** |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 45,04 | 5,88 | 45,59 | 5,63 | 1,155 | 0,283 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 55,71 | 7,13 | 56,87 | 7,68 | 3,11 | 0,078 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 55,71 | 7,13 | 56,87 | 7,68 | 25,145 | 0,000** |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 100,52 | 14,36 | 99,36 | 18,92 | 0,599 | 0,439 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 95,04 | 16,13 | 103,14 | 14,95 | 34,179 | 0,000** |

Σημ. N = μέγεθος δείγμ. M.O. = Μέσος όρος, T.A.=τυπική απόκλιση, ** $p \leq 0,001$

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 1, οι διαφορές ως προς των φύλο των μαθητών-τριών είναι στατιστικά σημαντικές για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, όπου στα κορίτσια ή μέση τιμή της μεταβλητής αυτής είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή στα αγόρια. Το φύλο δηλαδή φαίνεται να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Δεν φαίνεται ωστόσο να ισχύει κάτι ανάλογο για τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, οι διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών-τριών είναι στατιστικά σημαντικές για τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα με τους φίλους και την ομάδα των ομιλήκων (την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του) όπου και πάλι στα κορίτσια η μέση τιμή στις δύο μεταβλητές είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή στα αγόρια. Το φύλο δηλαδή φαίνεται να διαφοροποιεί τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα με τους φίλους και την ομάδα των ομιλήκων κάτι που δεν ισχύει για τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο.

Σε ότι αφορά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-τριών με βάση το φύλο αυτών, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους εξής παράγοντες:

- Στον Παράγοντα B (1=Χαμηλή βαθμολογία: Πρακτική σκέψη 2=μεσαία βαθμολογία, 3=Υψηλή βαθμολογία: Αφαιρετική Σκέψη) ($\chi^2 = 41,974$, Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.) =2, p-value= 0,000). Συγκεκριμένα, ο πόλος του χαρακτηριστικού που φαίνεται να χαρακτηρίζει τα κορίτσια είναι η μεσαία βαθμολογία (F=136) , ενώ για τα αγόρια η χαμηλή βαθμολογία (F=115).
- Στους παράγοντες : E (1=Χαμηλή βαθμολογία: Υποχωρητικότητα, 2=Μεσαία βαθμολογία, 3=Υψηλή βαθμολογία: Διάθεση ελέγχου & κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις) ($\chi^2 = 12,731$, B.E.=2, p-value= 0, 002), F (Χαμηλή βαθμολογία: Επιφυλακτικότητα – Υψηλή βαθμολογία: Διαχυτικότητα) ($\chi^2 = 14,086$, B.E.=2, p-value= 0,001), H (Χαμηλή βαθμολογία: χαμηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση – Υψηλή Βαθμολογία: Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση) ($\chi^2 = 9,043$, B.E.= 2, p-value= 0, 011), I (Χαμηλή βαθμολογία: Αντίληψη με βάση τη λογική – Υψηλή βαθμολογία: Αντίληψη με βάση το συναίσθημα) ($\chi^2 = 10,283$, B.E.=2, p-value= 0,006), L (Χαμηλή βαθμολογία: Ταύτιση με τους ανθρώπους – Υψηλή βαθμολογία: Αποξένωση από τους ανθρώπους (καχυποψία)), $\chi^2 = 7,713$, B.E.=2, p-value= 0,021), Q2 (Χαμηλή βαθμολογία: Εξάρτηση από την ομάδα – Υψηλή βαθμολογία: Αυτάρκεια) ($\chi^2 = 27,443$, B.E.=2, p-value= 0,000), Q4 (Χαμηλή βαθμολογία: Χαμηλά επίπεδα έντασης – Υψηλή βαθμολογία: Υψηλά επίπεδα έντασης), ($\chi^2 = 9,879$, B.E.=2, p-value= 0,007), SE (Χαμηλή βαθμολογία: Εσωστρέφεια – Υψηλή βαθμολογία: Εξωστρέφεια), ($\chi^2 = 8,409$, B.E.=2, p-value= 0,015), STP (Χαμηλή βαθμολογία: Συναισθηματική αντιμετώπιση καταστάσεων- Υψηλή βαθμολογία: Έλλειψη συναισθηματισμού) ($\chi^2 = 25,998$, B.E.=2, p-value= 0,000), SI (Χαμηλή βαθμολογία: Χαμηλή τάση για ανεξαρτησία – Υψηλή βαθμολογία: Υψηλή τάση για ανεξαρτησία) ($\chi^2 = 33,231$, B.E.=2, p-value= 0,000) και SC (Χαμηλή βαθμολογία: Χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου – Υψηλή βαθμολογία: Υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου) ($\chi^2 = 11,728$, B.E.=2, p-value= 0,003) ο πόλος για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά που φαίνεται να χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία αλλά στα κορίτσια η συχνότητα εμφάνισης είναι μεγαλύτερη από ότι στα αγόρια.
- Στον παράγοντα Q1 (Χαμηλή βαθμολογία: Ενστερνισμός των παραδοσιακών αντιλήψεων (συντηρητισμός) – Υψηλή βαθμολογία: Προσανατολισμός στην πρόοδο και την εξέλιξη (ριζοσπαστισμός) ($\chi^2 = 13,380$, B.E.=1, p-value= 0,000), ο πόλος του χαρακτηριστικού που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η υψηλή βαθμολογία (ριζοσπαστισμός) αλλά στα κορίτσια η συχνότητα εμφάνισης (F=282) είναι μεγαλύτερη από ότι στα αγόρια (F=183).

Β) Διαφορές εθνικότητας

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση την εθνικότητα των μαθητών-τριών (χώρα καταγωγής).

Πίνακας 2
Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση την εθνικότητα των μαθητών-μαθητριών

| Μεταβλητές | Εθνικότητα Μαθητών-Μαθητριών | | | | | |
|--|------------------------------|-------|-----------|-------|-------|-------|
| | Ελλάδα | | Εξωτερικό | | F | Sign. |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης | 48,80 | 4,62 | 48,71 | 3,64 | 0,016 | 0,900 |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 45,35 | 5,17 | 45,50 | 5,21 | 0,022 | 0,881 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 56,27 | 7,55 | 57,15 | 5,62 | 0,499 | 0,480 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 51,65 | 9,79 | 50,60 | 11,25 | 0,394 | 0,530 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 99,94 | 16,98 | 102,65 | 16,01 | 0,903 | 0,342 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 99,54 | 15,57 | 97,55 | 20,92 | 0,542 | 0,462 |

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 2, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εθνικότητα των μαθητών-τριών για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, όμοια ούτε για τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, αλλά ούτε και για τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με την ομάδα των ομιλήκων και τους συνομήλικους. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν επιδράσεις της εθνικότητας στις μεταβλητές της έρευνας.

Σε ότι αφορά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-τριών με βάση την εθνικότητα αυτών, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους εξής παράγοντες: στον παράγοντα F (1=Χαμηλή βαθμολογία: Επιφυλακτικότητα, 2=Μεσαία βαθμολογία, 3=Υψηλή βαθμολογία: Διαχυτικότητα) ($\chi^2 = 6,789$, B.E.=2, p-value= 0,032), στον παράγοντα SA (1=Χαμηλό επίπεδο άγχους, 3=Υψηλό επίπεδο ανησυχίας-άγχους) ($\chi^2 = 6,432$, B.E.=2, p-value= 0,040) και στον παράγοντα SC (1=Χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου, 3=Υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου) ($\chi^2 = 12,566$, B.E.=2, p-value= 0,002). Και στους τρεις αυτούς παράγοντες ο πόλος

του χαρακτηριστικού που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία αλλά στους μαθητές-τριες ελληνικής καταγωγής η συχνότητα εμφάνισης είναι μεγαλύτερη από ότι στους μαθητές-τριες με καταγωγή από το εξωτερικό.

Γ) Διαφορές ηλικίας

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση την ηλικία των μαθητών-τριών, διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης (Α΄ Λυκείου & Β΄ Λυκείου).

Πίνακας 3
Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση την ηλικία των μαθητών-μαθητριών διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης (Α΄ τάξη Λυκείου & Β΄ τάξη Λυκείου)

| Μεταβλητές | Ηλικία μαθητών-μαθητριών | | | | F | Sign. |
|--|--------------------------|-------|-----------------------|-------|-------|--------|
| | Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ (N=289) | | Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ (N=226) | | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 48,71 | 4,27 | 48,89 | 4,87 | 0,208 | 0,652 |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 45,11 | 5,49 | 45,64 | 6,05 | 1,105 | 0,294 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 56,68 | 7,36 | 55,88 | 7,52 | 1,453 | 0,229 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 52,06 | 9,96 | 51,03 | 9,83 | 1,350 | 0,246 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 101,67 | 16,20 | 97,76 | 17,56 | 6,836 | 0,009* |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 100,47 | 15,77 | 97,93 | 16,22 | 3,204 | 0,74 |

Σημ. * $p \leq 0,05$

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 3, οι διαφορές ως προς την ηλικία των μαθητών-τριών διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης είναι στατιστικά σημαντικές για τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και συγκεκριμένα για το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του. Έτσι, στους μαθητές-τριες της Α΄ Λυκείου η μέση τιμή στην εν λόγω μεταβλητή είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη μέση τιμή στα αγόρια. Με άλλα λόγια, οι μαθητές-τριες της Α΄ τάξης εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στην κλίμακα διερεύνησης της ύπαρξης προσκόλλησης με τους γονείς, δηλαδή υψηλότερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς τους σε σχέση με τα τους μαθητές-τριες της Β΄ τάξης.

Σε ότι αφορά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-ριών με βάση την ηλικία αυτών, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους εξής παράγοντες: στον παράγοντα Ε (1=Χαμηλή βαθμολογία: υποχωρητικότητα, 2=Μεσαία βαθμολογία, 3=Υψηλή βαθμολογία: διάθεση ελέγχου και κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις) ($\chi^2 = 5,959$, B.E.=2, p-value= 0,051), στον παράγοντα Η (1=Χαμηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση, 3=Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση), ($\chi^2 = 7,808$, B.E.=2, p-value= 0,020) και στον παράγοντα Ν (1= Δύσκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπου, 3= Εύκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπου), ($\chi^2 = 6,909$ B.E.=2, p-value= 0,032). Και στους τρεις αυτούς παράγοντες ο πόλος του χαρακτηριστικού που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία αλλά στους μαθητές-τριες της Α΄τάξης η συχνότητα εμφάνισης είναι μεγαλύτερη από ότι στους μαθητές-τριες της Β΄τάξης.

Δ) Διαφορές με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών-μαθητριών

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών-τριών.

Πίνακας 4
Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών - μαθητριών

| Μεταβλητές | Τόπος μόνιμης κατοικίας μαθητών-μαθητριών | | | | | | F | Sign. |
|--|---|-------|---------------------------|-------|------------------------|-------|-------|-------|
| | Αγροτική περιοχή (N=68) | | Ημιαστική περιοχή (N=123) | | Αστική περιοχή (N=323) | | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 49,10 | 4,37 | 48,97 | 4,37 | 48,67 | 4,65 | 0,364 | 0,695 |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 45,71 | 5,50 | 45,65 | 5,50 | 45,16 | 5,90 | 0,464 | 0,629 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 57,22 | 7,74 | 55,22 | 7,55 | 56,57 | 7,31 | 2,019 | 0,134 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 50,82 | 9,60 | 51,94 | 8,74 | 51,63 | 10,41 | 0,283 | 0,754 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 99,27 | 15,07 | 98,05 | 18,23 | 100,81 | 16,76 | 1,244 | 0,289 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 98,02 | 15,94 | 98,56 | 16,59 | 100,06 | 15,67 | 0,701 | 0,497 |

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 5, δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών-τριών. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν επιδράσεις της μεταβλητής τόπος μόνιμης κατοικίας των μαθητών-τριών στις μεταβλητές που εξετάστηκαν.

Σε ότι αφορά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-τριών με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας αυτών, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους εξής παράγοντες:

- Στον παράγοντα Β (1=Χαμηλή βαθμολογία πρακτική σκέψη, 3=Υψηλή βαθμολογία: Αφαιρετική σκέψη) ($\chi^2 = 12,339$, B.E.=4, p-value= 0,015). Για τους μαθητές/τριες που ζουν σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, ο πόλος που περιγράφει την πλειονότητα του δείγματος είναι η χαμηλή βαθμολογία, δηλαδή τα άτομα που ζουν στις περιοχές αυτές παρουσιάζουν συχνότερα πρακτική σκέψη. Για τους μαθητές-τριες που ζουν σε αστική περιοχή, ο πόλος που χαρακτηρίζει την πλειονότητα του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία.
- Στον παράγοντα Ε (1=Χαμηλή βαθμολογία: Υποχωρητικότητα, 3=Υψηλή βαθμολογία: Διάθεση ελέγχου & κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις) ($\chi^2 = 17,624$, B.E.=4, p-value= 0,001) και στον παράγοντα Ν (1=Χαμηλή βαθμολογία: Δύσκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπου, 3=Υψηλή βαθμολογία: Εύκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπου) ($\chi^2 = 13,865$, B.E.=4, p-value= 0,008). Ο πόλος για τα δύο αυτά χαρακτηριστικά που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία, ωστόσο στους μαθητές-τριες που ζουν σε ημιαστικές περιοχές αλλά κυρίως σε αυτούς που ζουν σε αστικές περιοχές, παρουσιάζονται μεγαλύτερες συχνότητες.

Ε) Διαφορές με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών-μαθητριών

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών-τριών.

Πίνακας 5

Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών – μαθητριών

| Μεταβλητές | Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας (ΚΟΙΕ) | | | | | | F | Sign. |
|--|---|-------|----------------|-------|-----------------------|-------|-------|--------|
| | Χαμηλό (N=167) | | Μεσαίο (N=264) | | Υψηλό (N=82) | | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 48,77 | 4,22 | 48,78 | 4,63 | 48,91 | 4,94 | 0,031 | 0,970 |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 45,66 | 5,47 | 45,00 | 5,79 | 45,80 | 6,15 | 0,977 | 0,377 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 56,97 | 6,82 | 55,49 | 7,66 | 57,69 | 7,71 | 3,701 | 0,025* |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 52,68 | 9,28 | 51,23 | 10,15 | 50,42 | 10,25 | 1,754 | 0,174 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 99,47 ³ | 16,95 | 98,77 | 17,66 | 105,41 ^{1,2} | 12,63 | 5,08 | 0,007* |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 99,52 | 16,76 | 99,69 | 5,40 | 98,47 | 16,38 | 0,184 | 0,832 |

Σημ. * $p \leq 0,05$. Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 3, οι διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών-τριών είναι στατιστικά σημαντικές για τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, δηλαδή για την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος αλλά και το είδος του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν τα άτομα με τους γονείς τους.

Στους μαθητές-τριες υψηλού ΚΟΙΕ της οικογένειας η μέση τιμή στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων είναι μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες μέσες τιμές στα άλλα δύο ΚΟΙΕ. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές-τριες υψηλού ΚΟΙΕ της οικογένειας παρουσιάζουν πιο συχνά μεγαλύτερη επίδοση στην κλίμακα της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος από ότι τα άτομα των άλλων δύο κατηγοριών ΚΟΙΕ. Ωστόσο, από τον στατιστικό έλεγχο δεν παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών-τριών (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni).

Κάτι ανάλογο με την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων συμβαίνει με το είδος του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν τα άτομα με τους γονείς τους. Έτσι, στους μαθητές-τριες με υψηλό ΚΟΙΕ, η μέση τιμή στην κλίμακα προσκόλλησης με τους γονείς είναι η μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες μέσες τιμές στα άλλα δύο ΚΟΙΕ. Η

αύξηση του επιπέδου ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης γονείς από τους μαθητές-τριες της κατώτερης στους μαθητές της ανώτερης κοινωνικής τάξης, είναι στατιστικά σημαντική σαν σύνολο, με λιγότερες ανά κατηγορία στατιστικά σημαντικές διαφορές (στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μόνο ανάμεσα σε ανώτερη κοινωνική προέλευση και μεσαία ή κατώτερη και όχι ανάμεσα σε μεσαία και ανώτερη), όπως φανερώνουν οι εκθέτες που υπάρχουν στον Πίνακα 5, δίπλα από κάθε τιμή μέσου όρου.

Οι μαθητές-τριες δηλαδή με υψηλό ΚΟΙΕ παρουσιάζουν πιο συχνά υψηλότερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από τα άτομα των άλλων δύο κατηγοριών ΚΟΙΕ. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των κατηγοριών ΚΟΙΕ της οικογένειας (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών ΚΟΙΕ χαμηλό και υψηλό καθώς και των κατηγοριών υψηλό με τα άλλα δύο. Οι μαθητές-τριες με υψηλό ΚΟΙΕ οικογένειας, παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά στη μέση τιμή της κλίμακας προσκόλλησης με τους γονείς σε σχέση με τα άτομα του χαμηλού ΚΟΙΕ (διαφορά μεγαλύτερη κατά 5,94 μονάδες, p -value=0,026) και με τα άτομα μεσαίου ΚΟΙΕ (διαφορά μεγαλύτερη κατά 6,64 μονάδες, p -value=0,005). Με άλλα λόγια, οι μαθητές-τριες υψηλού ΚΟΙΕ παρουσιάζουν πιο συχνά υψηλότερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς τους.

Σε ότι αφορά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-τριών με βάση το ΚΟΙΕ της οικογένειας αυτών, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους εξής παράγοντες:

- Στον παράγοντα Β (1=Χαμηλή βαθμολογία: Πρακτική σκέψη, 2=Μεσαία βαθμολογία, 3=Υψηλή βαθμολογία: Αφαιρετική σκέψη) (χ^2 =9,781, B.E.=4, p -value= 0, 044). Τους μαθητές-τριες από χαμηλό ΚΟΙΕ περιγράφει κυρίως ο πόλος του χαρακτηριστικού που αναφέρεται στην πρακτική σκέψη, ενώ τους μαθητές-τριες με μεσαίο και υψηλό ΚΟΙΕ η μεσαία βαθμολογία στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.
- Στον παράγοντα Ι (1=Χαμηλή βαθμολογία: Αντίληψη με βάση τη λογική, 3=Υψηλή βαθμολογία: Αντίληψη με βάση το συναίσθημα), (χ^2 =9, 698, B.E.=4, p -value= 0,046). Ο πόλος του χαρακτηριστικού που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία αλλά στους μαθητές-τριες χαμηλού και μεσαίου ΚΟΙΕ παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συχνότητα από αυτούς υψηλού ΚΟΙΕ.

ΣΤ) Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών-μαθητριών

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών-τριών.

Πίνακας 6
Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών - μαθητριών

| Μεταβλητές | Σχολική επίδοση μαθητών-μαθητριών | | | | | | | | F | Sign. |
|--|-----------------------------------|-------|--------------------|-------|----------------------|-------|---------------------|-------|-------|---------|
| | Μέτρια (9,5-13) | | Καλώς (13,1-16) | | Λίαν Καλώς (16,1-18) | | Άριστα (18,1-20) | | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | |
| Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | 47,25 | 6,38 | 47,62 ³ | 4,28 | 49,50 ² | 4,11 | 48,08 | 5,13 | 5,640 | 0,001** |
| Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 46,00 | 7,52 | 44,56 | 5,49 | 46,04 | 5,57 | 44,43 | 5,95 | 2,934 | 0,033* |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 55,00 | 9,19 | 56,11 | 6,84 | 56,56 | 7,63 | 55,80 | 7,55 | 0,428 | 0,733 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 47,43 | 11,43 | 52,61 | 8,91 | 51,84 | 10,34 | 50,55 | 10,05 | 1,722 | 0,161 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 101,37 | 12,33 | 96,55 ⁴ | 15,37 | 99,83 | 17,30 | 103,98 ² | 18,32 | 3,411 | 0,017* |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 94,50 | 16,85 | 97,26 | 16,86 | 100,24 | 15,98 | 100,76 | 15,02 | 1,666 | 0,173 |

Σημ. N = μέγεθος του δείγματος * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$. Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 6, οι διαφορές ως προς τη σχολική επίδοση είναι στατιστικά σημαντικές για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, όπου στους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση χαρακτηριζόμενη «λίαν καλώς» και «άριστα» παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες μέσες τιμές από τις άλλες δύο κατηγορίες σχολικής επίδοσης. Ιδιαίτερα στους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» η μέση τιμή στην εν λόγω μεταβλητή είναι μεγαλύτερη από τις αντίστοιχες μέσες τιμές στις άλλες τρεις κατηγορίες μαθητών-τριών με «μέτρια», «καλώς», «άριστα» στη σχολική τους επίδοση. Οι μαθητές-τριες δηλαδή με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» παρουσιάζουν πιο συχνά μεγαλύτερη επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των κατηγοριών της σχολικής επίδοσης (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών «καλώς» και «λίαν καλώς». Μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών, οι μαθητές-τριες με τη μεγαλύτερη σχολική επίδοση παρουσιάζουν και μεγαλύτερη επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (διαφορά μεγαλύτερη κατά 1,8 μονάδες, $p\text{-value}=0,001$).

Επίσης, από τα στοιχεία του ίδιου πίνακα, παρατηρούμε ότι οι διαφορές ως προς τη σχολική επίδοση είναι στατιστικά σημαντικές και για τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, όπου στους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση «μέτρια» και «λίαν καλώς» οι μέσες τιμές της μεταβλητής αυτής είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες μέσες τιμές στις άλλες δύο κατηγορίες σχολικής επίδοσης. Οι μαθητές/τριες δηλαδή με σχολική επίδοση «μέτρια» και «λίαν καλώς» παρουσιάζουν πιο συχνά υψηλότερη επίδοση στην κλίμακα της συμπεριφοράς στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ωστόσο, από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές συστηματικές διαφορές στη συμπεριφορά στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των κατηγοριών της σχολικής επίδοσης των μαθητών-τριών (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni).

Οι διαφορές ως προς τη σχολική επίδοση είναι στατιστικά σημαντικές επίσης και για το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του, καθώς στους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση «μέτρια» και κυρίως «άριστα» παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα δεσμού προσκόλλησης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές-τριες αυτών των κατηγοριών σχολικής επίδοσης, παρουσιάζουν πιο συχνά μεγαλύτερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης από τους μαθητές-τριες των άλλων δύο κατηγοριών. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των κατηγοριών της σχολικής επίδοσης (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών «καλώς» και «άριστα». Μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών, οι μαθητές-τριες με άριστη σχολική επίδοση παρουσιάζουν πιο συχνά μεγαλύτερη επίδοση στη κλίμακα του είδους

του δεσμού που διατηρούν με τους γονείς τους (διαφορά μεγαλύτερη κατά 7,43 μονάδες, p -value=0,009), δηλαδή μεγαλύτερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης από τους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση «καλώς».

Σε ότι αφορά τις διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών-τριών με βάση τη σχολική επίδοση αυτών, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους εξής παράγοντες:

- Στους παράγοντες O (1=Χαμηλή βαθμολογία: Υψηλή αυτοεκτίμηση-αυτοπεποίθηση, 3=Υψηλή βαθμολογία: Χαμηλή αυτοεκτίμηση) ($\chi^2= 16,721$, B.E.=6, p -value= 0,010), στον παράγοντα Q4 (Χαμηλά επίπεδα έντασης- Υψηλά επίπεδα έντασης), ($\chi^2=12,814$, B.E.=6, p -value= 0,046), στον παράγοντα SA (Χαμηλό επίπεδο ανησυχίας-άγχους – Υψηλό επίπεδο) ($\chi^2=12,782$, B.E.= 6, p -value= 0,047) και στον παράγοντα SI (Χαμηλή τάση για ανεξαρτησία – Υψηλή τάση για ανεξαρτησία) ($\chi^2=14,074$, B.E.=6, p -value= 0,029) ο πόλος για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η μέση βαθμολογία αλλά στους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση χαρακτηριζόμενη «λίαν καλώς» παρουσιάζονται μεγαλύτερες συχνότητες από ότι στις άλλες κατηγορίες σχολικής επίδοσης
- Στον παράγοντα B (Πρακτική σκέψη-Αφαιρετική σκέψη) ($\chi^2= 63,031$, B.E.=6, p -value= 0,000), ο πόλος του χαρακτηριστικού που περιγράφει τους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση «μέτρια» και «καλώς» είναι η πρακτική σκέψη, ενώ για τις άλλες δύο κατηγορίες («λίαν καλώς» και «άριστα») η μεσαία βαθμολογία
- Στον παράγοντα Q2 (Εξάρτηση από ομάδα –Αυτάρκεια) ($\chi^2=19,964$, B.E.=6, p -value= 0,003), ο πόλος του χαρακτηριστικού που περιγράφει τους μαθητές-τριες με σχολική επίδοση «καλώς» είναι η εξάρτηση από την ομάδα ενώ για τις κατηγορίες «λίαν καλώς» και «άριστα» είναι η μέση βαθμολογία με μεγαλύτερη συχνότητα στην κατηγορία σχολικής επίδοσης «λίαν καλώς».

6.2 Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά των μαθητών – μαθητριών στον τομέα αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών

Πίνακας 7

Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά των μαθητών-τριών με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

| | | Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | | | | Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | | | |
|--|-----------------------|--|------|-------|--------|--|------|-------|-------|
| | | M.O. | T.A. | F | Sign. | M.O. | T.A. | F | Sign. |
| Διαστάσεις πρωτογενών παραγόντων προσωπικότητας κατά Catell | | | | | | | | | |
| A Απόσυρση από κοινωνικές συναναστροφές – Προτίμηση για κοινωνικές συναναστροφές | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,12 | 4,31 | | | 45,76 | 5,42 | | |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,95 | 4,24 | 0,460 | 0,631 | 45,40 | 5,74 | 0,215 | 0,807 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,67 | 3,80 | | | 45,88 | 4,91 | | |
| B Πρακτική σκέψη-Αφαιρετική Σκέψη | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,78 | 4,41 | | | 45,35 | 5,84 | | |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,23 | 4,06 | 0,520 | 0,394 | 45,62 | 5,38 | 0,264 | 0,768 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,85 | 4,02 | | | 46,20 | 5,45 | | |
| C Συναισθηματική αστάθεια – Συναισθηματική σταθερότητα | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,64 ³ | 4,56 | | | 45,08 | 6,02 | | |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,00 | 4,13 | 3,153 | 0,044* | 45,48 | 5,45 | 1,982 | 0,139 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 50,60 ¹ | 3,45 | | | 47,15 | 5,03 | | |
| E Υποχωρητικότητα – Διάθεση ελέγχου & κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,68 | 4,36 | | | 48,68 | 4,36 | | |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,99 | 4,12 | 2,017 | 0,134 | 48,99 | 4,12 | 2,017 | 0,134 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 50,32 | 4,57 | | | 50,32 | 4,57 | | |
| F Επιφυλακτικότητα – Διαχυτικότητα | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,54 | 4,52 | | | 44,94 | 5,29 | | |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,18 | 4,07 | 0,894 | 0,410 | 45,72 | 5,65 | 0,257 | 0,516 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,26 | 4,39 | | | 45,58 | 5,82 | | |
| G Χαμηλή υποστήριξη του συστήματος ηθικών | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,59 | 4,56 | | | 45,48 | 6,16 | | |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,21 | 4,11 | 0,792 | 0,454 | 45,53 | 5,44 | 0,381 | 0,988 |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|--------------------|------|-------|--------|--------------------|------|-------|--------|
| αξιών – Υψηλή υποστήριξη του συστήματος ηθικών αξιών | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,00 | 4,11 | | | 45,68 | 5,18 | | |
| H | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,13 | 4,38 | | | 44,04 ² | 5,31 | | |
| Χαμηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση – Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,34 | 4,17 | 3,267 | 0,039* | 45,94 ¹ | 5,65 | 3,915 | 0,021* |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 47,95 | 3,99 | | | 44,45 | 4,80 | | |
| I | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,27 | 3,99 | | | 45,95 | 5,66 | | |
| Αντίληψη με βάση τη λογική – Αντίληψη με βάση το συναίσθημα | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,99 | 4,34 | 0,228 | 0,796 | 45,38 | 5,59 | 0,380 | 0,684 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 48,68 | 3,49 | | | 45,56 | 5,41 | | |
| L | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 47,70 | 4,17 | | | 45,25 | 4,64 | | |
| Ταύτιση με τους ανθρώπους – Αποξένωση από τους ανθρώπους (καχυποψία) | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,22 | 4,30 | 2,731 | 0,066 | 45,62 | 5,82 | 0,032 | 0,787 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,23 | 3,29 | | | 45,05 | 4,67 | | |
| M | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,33 | 4,26 | | | 45,25 | 5,83 | | |
| Εστίαση στα πράγματα (εξωτερικός κόσμος) – Εστίαση στις ιδέες (εσωτερικός κόσμος) | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,93 | 4,23 | 0,475 | 0,622 | 45,56 | 5,61 | 0,217 | 0,805 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,59 | 4,01 | | | 46,09 | 4,37 | | |
| N | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,91 | 3,85 | | | 46,26 | 5,64 | | |
| Δύσκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσωπείου – Εύκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσωπείου | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,07 | 4,27 | 1,150 | 0,318 | 45,46 | 5,71 | 0,319 | 0,727 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 48,60 | 4,16 | | | 45,46 | 5,59 | | |
| O | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,24 ³ | 4,33 | | | 44,97 | 5,64 | | |
| Υψηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση – Χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,20 | 4,19 | 3,793 | 0,023* | 45,69 | 5,56 | 0,580 | 0,561 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 51,21 ¹ | 3,11 | | | 45,50 | 6,02 | | |
| Q1 | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,57 | 4,17 | | | 45,20 | 6,04 | | |
| Ενστερνισμός των παραδοσιακών αντιλήψεων (συντηρητισμός) – Προσανατολισμός στην πρόοδο και την εξέλιξη (ριζοσπαστισμός) | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,24 | 4,23 | 2,157 | 0,143 | 45,66 | 5,40 | 0,567 | 0,452 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,05 | 4,22 | | | 45,52 | 5,59 | | |
| Q2 | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,33 ³ | 4,33 | | | 44,51 | 5,75 | | |
| Εξάρτηση από ομάδα – Αυτάρκεια | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,21 | 4,15 | 4,258 | 0,015* | 45,92 | 5,58 | 3,432 | 0,033* |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 50,29 ¹ | 3,94 | | | 46,41 | 4,86 | | |
| | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,31 | 3,30 | | | 45,18 | 3,54 | | |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------|--------------------|------|-------|---------|--------------------|------|-------|--------|
| Q3 Ισορροπία ιδανικού – πραγματικού εαυτού – Τελειομανία | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,91 | 4,38 | 0,877 | 0,417 | 45,30 | 5,76 | 1,856 | 0,158 |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,62 | 3,67 | | | 46,71 | 5,24 | | |
| Q4 Χαμηλά επίπεδα έντασης – Υψηλά επίπεδα έντασης | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,79 | 4,20 | 0,256 | 0,774 | 45,58 | 5,79 | 0,018 | 0,982 |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,13 | 4,24 | | | 45,51 | 5,56 | | |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,00 | 4,09 | | | 45,16 | 4,26 | | |
| Διαστάσεις δευτερογενών παραγόντων κατά Catell | | | | | | | | | |
| SE Εσωστρέφεια – Εξωστρέφεια | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,56 | 4,03 | 0,691 | 0,501 | 46,79 | 5,33 | 3,143 | 0,044* |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,31 | 4,25 | | | 45,32 | 5,66 | | |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,25 | 4,73 | | | 43,25 | 3,88 | | |
| SA Χαμηλό επίπεδο άγχους – Υψηλό επίπεδο ανησυχίας –άγχους | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 48,05 | 4,61 | 2,069 | 0,128 | 45,16 | 5,89 | 0,147 | 0,863 |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,18 | 4,16 | | | 45,59 | 5,50 | | |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,58 | 3,89 | | | 6,14 | 1,10 | | |
| STP Συναισθηματική αντιμετώπιση καταστάσεων – Έλλειψη συναισθηματισμού | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,04 | 3,88 | 4,22 | 0,015* | 45,12 | 5,27 | 0,591 | 0,554 |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,40 ³ | 4,12 | | | 45,76 | 5,69 | | |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 47,75 ² | 4,79 | | | 45,19 | 5,68 | | |
| SI Χαμηλή τάση για ανεξαρτησία – Υψηλή τάση για ανεξαρτησία | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 47,74 ² | 4,32 | 8,642 | 0,000** | 44,49 ² | 6,12 | 3,020 | 0,050* |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 49,60 ¹ | 4,07 | | | 45,98 ¹ | 5,31 | | |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 49,52 | 4,08 | | | 45,73 | 5,36 | | |
| SC Χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου – Υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου | 1 (Χαμηλή βαθμολογία) | 49,60 | 4,04 | 1,57 | 0,208 | 46,14 | 5,69 | 2,146 | 0,118 |
| | 2 (Μεσαία βαθμολογία) | 48,87 | 4,24 | | | 45,26 | 5,58 | | |
| | 3 (Υψηλή βαθμολογία) | 50,00 | 4,19 | | | 47,17 | 5,33 | | |

Σημ. N (μέγεθος του δείγματος) = 416, * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$. Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 7, οι διαφορές ως προς τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι στατιστικά σημαντικές για τους παράγοντες προσωπικότητας: Προσαρμογή στο περιβάλλον (Παράγοντας C), Δειλία-Τόλμη (Παράγοντας H), Αυτοπεποίθηση – Τάση για ενοχές (Παράγοντας O), Αυτονομία-Αυτάρκεια (Παράγοντας Q2) και για τους δευτερογενείς παράγοντες: Συναισθηματική αντιμετώπιση καταστάσεων (Παράγοντας STP) και Τάση για Ανεξαρτησία (Παράγοντας SI).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές-τριες που εμφανίζουν συναισθηματική σταθερότητα (υψηλή βαθμολογία στον Παράγοντα C), παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με συναισθηματική αστάθεια ή μέση βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας του συγκεκριμένου παράγοντα (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της υψηλής βαθμολογίας και της χαμηλής. Οι μαθητές-τριες με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα C (Συναισθηματική Σταθερότητα), παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με χαμηλή βαθμολογία (Συναισθηματική αστάθεια). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές-τριες με συναισθηματική σταθερότητα κατά 1,96 μονάδες, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}=0,039$.

Μεγαλύτερη μέση τιμή στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να παρουσιάζουν και οι μαθητές-τριες που έχουν μέση βαθμολογία στον παράγοντα H (Δειλία – Τόλμη) από τους μαθητές-τριες με χαμηλή ή υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας. Ωστόσο από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας του παράγοντα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα του συγκεκριμένου παράγοντα.

Σύμφωνα με τον ίδιο πίνακα, οι μαθητές-τριες που εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα O) παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με υψηλή αυτοεκτίμηση ή μέσες τιμές στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας του συγκεκριμένου παράγοντα (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της υψηλής βαθμολογίας και της χαμηλής. Οι μαθητές-τριες με υψηλή βαθμολογία (Χαμηλή Αυτοεκτίμηση), παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στις αντιλήψεις

αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με χαμηλή βαθμολογία (Υψηλή Αυτοεκτίμηση). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές-τριες με χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά 2,96 μονάδες, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}=0,042$.

Οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν Αυτάρκεια (υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q2) παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με τάση εξάρτησης από την ομάδα ή μεσαία βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας του συγκεκριμένου παράγοντα (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της υψηλής βαθμολογίας και της χαμηλής. Οι μαθητές-τριες με υψηλή βαθμολογία (Αυτάρκεια), παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με χαμηλή βαθμολογία (Εξάρτηση από την ομάδα). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές-τριες με Αυτάρκεια κατά 1,95 μονάδες, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}=0,017$.

Σε ότι αφορά τους δευτερογενείς παράγοντες προσωπικότητας, οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν μεσαία βαθμολογία στους παράγοντα προσωπικότητας STP (ούτε αποκλειστικά συναισθηματική αντιμετώπιση καταστάσεων ούτε έλλειψη συναισθηματισμού) και SI (ούτε χαμηλή ούτε υψηλή τάση για ανεξαρτησία), δηλαδή καμία διάσταση στους δύο παράγοντες δεν περιγράφει απόλυτα την προσωπικότητά τους, παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με υψηλές ή χαμηλές βαθμολογίες αντίστοιχα στους εν λόγω παράγοντες. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας των συγκεκριμένων παραγόντων (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές της μεσαίας με την υψηλή βαθμολογία (έλλειψη συναισθηματισμού) στον παράγοντα STP και με τη χαμηλή βαθμολογία (χαμηλή τάση για ανεξαρτησία) στον παράγοντα SI. Οι μαθητές-τριες με μεσαία βαθμολογία στον παράγοντα STP, (ούτε αποκλειστικά συναισθηματική αντιμετώπιση καταστάσεων ούτε έλλειψη συναισθηματισμού) παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (διαφορά μεγαλύτερη κατά 1,65 μονάδες, $p\text{-value}=0,012$) από τους μαθητές-τριες που χαρακτηρίζονται από έλλειψη συναισθηματισμού. Τέλος, οι μαθητές-τριες με μεσαία βαθμολογία στον παράγοντα SI (άλλοτε χαμηλή άλλοτε υψηλή τάση ανεξαρτησίας) παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (διαφορά μεγαλύτερη κατά 1,85

μονάδες, $p\text{-value}=0,000$) από τους μαθητές-τριες που χαρακτηρίζονται από χαμηλή τάση για ανεξαρτησία.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας συναισθηματική σταθερότητα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι αυτάρκειες, δεν αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις ούτε αποκλειστικά με το συναίσθημα αλλά ούτε και με τη λογική και έχουν άλλοτε χαμηλή άλλοτε υψηλή τάση για ανεξαρτησία, παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δηλαδή παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό υποκειμενικής κρίσης όσον αφορά την ικανότητά τους να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για να πάρουν μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική απόφαση.

Σε ότι αφορά τις διαφορές στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, αυτές είναι στατιστικά σημαντικές για τους παράγοντες προσωπικότητας: Δειλία – Τόλμη (Παράγοντας H), Αυτάρκεια- Εξάρτηση από την ομάδα (Παράγοντας Q2) και για τους δευτερογενείς παράγοντες: Εσωστρέφεια-Εξωστρέφεια (Παράγοντας SE) και Τάση για Ανεξαρτησία (Παράγοντας SI).

Μεγαλύτερη μέση τιμή στη συμπεριφορά στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να παρουσιάζουν και οι μαθητές-τριες που έχουν μεσαία βαθμολογία στον παράγοντα H (Δειλία – Τόλμη) από τους μαθητές-τριες με χαμηλή ή υψηλή βαθμολογία στον συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας του συγκεκριμένου παράγοντα (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της μεσαίας βαθμολογίας και της χαμηλής. Οι μαθητές-τριες με μεσαία βαθμολογία (άλλοτε δειλία άλλοτε τόλμη), παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στη συμπεριφορά τους στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με χαμηλή βαθμολογία (Δειλία). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές-τριες με μεσαία βαθμολογία κατά 1,90 μονάδες, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}=0,026$.

Οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν Αυτάρκεια (υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q2) παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στη συγκεκριμένα κλίμακα συμπεριφοράς από τους μαθητές-τριες με τάση εξάρτησης από την ομάδα ή μεσαία βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας. Ωστόσο από τον

περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας του παράγοντα (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα του συγκεκριμένου παράγοντα.

Σε ότι αφορά τους δευτερογενείς παράγοντες προσωπικότητας, οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία στους παράγοντα προσωπικότητας SE (τάση για εσωστρέφεια) και οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν μεσαία βαθμολογία στον παράγοντα SI (ούτε χαμηλή ούτε υψηλή τάση για ανεξαρτησία), παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στη συγκεκριμένη κλίμακα συμπεριφοράς από τους μαθητές-τριες με υψηλή και χαμηλή βαθμολογία αντίστοιχα στους εν λόγω παράγοντες. Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας των συγκεκριμένων παραγόντων (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων βαθμολογίας για τον παράγοντα SE ενώ για τον παράγοντα SI παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ χαμηλής και μεσαίας βαθμολογίας. Οι μαθητές-τριες με μεσαία βαθμολογία στον παράγοντα SI (άλλοτε χαμηλή άλλοτε υψηλή τάση για ανεξαρτησία) παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στη συμπεριφορά τους στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές-τριες με χαμηλή βαθμολογία (χαμηλή τάση για ανεξαρτησία). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές-τριες με μεσαία βαθμολογία κατά 1,48 μονάδες, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value}=0,044$.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές-τριες που παρουσιάζουν άλλοτε τόλμη και άλλοτε δειλία στις κοινωνικές τους συναναστροφές, αυτάρκεια και ως προς τους δευτερογενείς παράγοντες προσωπικότητας μέση διάσταση ως προς την τάση για ανεξαρτησία (δεν είναι ούτε αποκλειστικά ανεξάρτητοι αλλά ούτε και εξαρτημένοι από τους άλλους) και εσωστρέφεια, υιοθετούν συχνότερα συμπεριφορά στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

6.3. Η σχέση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό

Για να καθοριστεί η συνάφεια ανάμεσα στο βαθμό κάθε μιας από τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με την ομάδα των ομιλήκων και τους συνομιλήκους (η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του) και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, υπολογίστηκε το μέτρο στατιστικής ανάλυσης που ονομάζεται «συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson». Η στατιστική αυτή διαδικασία έγινε με σκοπό την ακριβή και συνοπτική διερεύνηση της αλληλεξάρτησης των συγκεκριμένων αριθμητικών μεταβλητών της έρευνας ανά δύο (κάθε μια από τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό). Τα αποτελέσματα της συσχέτισης αυτής παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Για τις κατηγορικές μεταβλητές που αφορούν τα στοιχεία της δομής της οικογένειας και τη σχέση τους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό αλλά και με τις άλλες μεταβλητές της έρευνας, εφαρμόστηκε η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης «ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης» (ANOVA) όπως παρουσιάζεται στην επόμενη παράγραφο. Οι διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 8
Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

| Μεταβλητές | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο | | | | | | | |
| 1. Αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | Pearson Correlation | - | 0,327** | 0,358** | 0,104* | 0,295** | 0,224** |
| | Sign (2-tailed) | - | 0,000 | 0,000 | 0,019 | 0,000 | 0,000 |
| 2. Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | Pearson Correlation | 0,327** | - | 0,015 | 0,175** | 0,186** | 0,70 |
| | Sign (2-tailed) | 0,000 | - | 0,733 | 0,000 | 0,000 | 0,114 |
| Διεργασίες που λαμβάνουν χώρα με την ομάδα των ομιλήκων και τους συνομιλήκους | | | | | | | |
| 3. Αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | Pearson Correlation | 0,358** | 0,015 | - | 0,481** | 0,195** | 0,209** |
| | Sign (2-tailed) | 0,000 | 0,733 | - | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| 4. Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | Pearson Correlation | 0,104* | 0,175** | 0,481** | - | 0,217** | 0,127* |
| | Sign (2-tailed) | 0,019 | 0,000 | 0,000 | - | 0,000 | 0,004 |
| 5. Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων | Pearson Correlation | 0,295** | 0,217** | 0,195** | 0,217** | - | 0,659** |
| | Sign (2-tailed) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | - | 0,000 |
| 6. Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | Pearson Correlation | 0,224** | 0,70 | 0,209** | 0,127* | 0,659** | - |
| | Sign (2-tailed) | 0,000 | 0,114 | 0,000 | 0,004 | 0,000 | - |

Σημ. N (μέγεθος του δείγματος) = 515, * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,001$

Όπως φανερώνουν τα στοιχεία του πίνακα 8, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, συνδέονται με την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς και τους φίλους στην επιλογή επαγγέλματος και με την ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς. Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο, η ύπαρξη αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς και τους φίλους και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς σχετίζεται θετικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς και τους φίλους και υψηλότερα επίπεδα προσκόλλησης με τους γονείς και τους φίλους (ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης) σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, στις περιπτώσεις που η υποστήριξη στην επιλογή επαγγέλματος από τους γονείς και τους φίλους είναι ισχυρή και υπάρχουν υψηλά επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς, το άτομο αισθάνεται περισσότερο ικανό στο να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία του ίδιου πίνακα, υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών που αναφέρονται παραπάνω με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό δηλαδή, συνδέεται με την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς και τους φίλους στην επιλογή επαγγέλματος και με την ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους φίλους αλλά όχι με τους γονείς.

Ακόμη, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου φαίνεται να συνδέονται με τη συμπεριφορά του στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς στον τομέα αυτό. Όσο το άτομο δηλαδή αισθάνεται περισσότερο ικανό στο να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης τόσο περισσότερο προβαίνει στην υιοθέτηση τέτοιων τύπων και μορφών συμπεριφοράς.

6.4. Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά των μαθητών-μαθητριών στον τομέα αυτό, στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους με βάση στοιχεία της δομής της οικογένειας

Πίνακας 9
Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση στοιχεία της δομής της οικογένειας

| | Σειρά γέννησης του παιδιού | | | | | | Μέγεθος οικογένειας | | | | | | | |
|---|----------------------------|-------|----------------------|-------|--|-------|---------------------|---------|--------------|-------|-------------------|-------|-------|--------|
| | 1 ^ο παιδί | | 2 ^ο παιδί | | 3 ^ο , 4 ^ο , 5 ^ο παιδί | | F | Sign. | 1 & 2 παιδιά | | 3, 4 παιδιά & άνω | | F | Sign. |
| | (επίπεδο 0) | | (επίπεδο 1) | | (επίπεδο 2) | | | | (N=461) | | (N=51) | | | |
| | (N=232) | | (N=190) | | (N=84) | | | | | | | | | |
| M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | | | |
| Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας | 48,97 | 4,17 | 48,57 | 4,94 | 49,03 | 4,57 | 0,511 | 0,600 | 48,80 | 4,47 | 48,90 | 5,08 | 0,019 | 0,890 |
| Συμπεριφορά στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας | 45,37 | 5,62 | 45,12 | 6,04 | 45,86 | 5,54 | 0,482 | 0,618 | 45,40 | 5,79 | 44,98 | 5,34 | 0,256 | 0,613 |
| Αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 57,21 ² | 7,32 | 56,31 ² | 7,11 | 53,53 ^{0,1} | 7,73 | 7,801 | 0,000** | 56,66 | 7,33 | 53,33 | 7,94 | 9,300 | 0,002* |
| Αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 51,36 | 10,09 | 52,22 | 9,84 | 50,46 | 9,31 | 0,988 | 0,373 | 51,74 | 9,87 | 50,47 | 10,32 | 0,759 | 0,384 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 101,47 ² | 16,33 | 100,21 | 16,57 | 95,14 ⁰ | 18,75 | 4,399 | 0,013* | 100,77 | 16,46 | 93,07 | 19,54 | 9,639 | 0,002* |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 98,87 | 15,48 | 99,30 | 17,00 | 100,07 | 15,38 | 0,175 | 0,839 | 99,15 | 16,07 | 101,43 | 15,54 | 0,929 | 0,335 |

Σημ. N (μέγεθος του δείγματος) = 515, * p ≤ 0,05 ** p ≤ 0,001. Οι εκθέτες δείχνουν ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι διαφορές στους μέσους όρους στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος καθώς και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του με βάση στοιχεία της δομής της οικογένειας όπως η σειρά γέννησης του παιδιού (1^ο, 2^ο, 3^ο, 4^ο, 5^ο παιδί) και το μέγεθος της οικογένειας (ολιγομελείς οικογένειες με 1 και 2 παιδιά και οικογένειες με 3 παιδιά και άνω).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά οι διαφορές ως προς τη σειρά γέννησης του παιδιού είναι στατιστικά σημαντικές μόνο για την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και για το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς. Οι μαθητές-τριες που είναι το πρωτότοκο παιδί της οικογένειας, παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς από ότι οι μαθητές-τριες που είναι το τρίτο ή τέταρτο παιδί. Με άλλα λόγια, το πρώτο και δεύτερο παιδί της οικογένειας, εμφανίζουν μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, ενώ το πρωτότοκο παιδί έχει και μεγαλύτερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς από ότι ένας μαθητής-τρια που είναι τρίτο ή τέταρτο παιδί.

Από τον περαιτέρω στατιστικό έλεγχο μεταξύ των κατηγοριών σειρά γέννησης του παιδιού (post hoc test με τη μέθοδο bonferroni) παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών «πρώτο παιδί» και «τρίτο, τέταρτο ή πέμπτο παιδί» για την υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος. Η μείωση του επιπέδου της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος από τους μαθητές-τριες που είναι πρώτο ή δεύτερο παιδί στην οικογένεια σε αυτούς που είναι τρίτο, τέταρτο και άνω, είναι στατιστικά σημαντική σαν σύνολο, με λιγότερες ανά κατηγορία στατιστικά σημαντικές διαφορές (στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μόνο ανάμεσα στο πρώτο και στο τρίτο ή τέταρτο παιδί και στο δεύτερο και στο τρίτο ή τέταρτο και όχι ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο), όπως φανερώνουν οι εκθέτες που υπάρχουν στον Πίνακα 9, δίπλα από κάθε τιμή μέσου όρου. Οι μαθητές-τριες που είναι πρωτότοκα παιδιά, παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος από τους μαθητές-τριες που είναι τρίτο ή τέταρτο παιδί. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη επίδοση στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων τους στην επιλογή επαγγέλματος (διαφορά μεγαλύτερη κατά 3,67 μονάδες, p -value=0,000).

Ανάλογες στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος παρατηρήθηκαν μεταξύ των κατηγοριών «δεύτερο παιδί» και «τρίτο, τέταρτο ή πέμπτο παιδί». Οι μαθητές-τριες που είναι το δεύτερο παιδί στην οικογένεια, παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στη συγκεκριμένη κλίμακα από τους μαθητές-τριες που είναι τρίτο, τέταρτο ή πέμπτο παιδί. Οι δευτερότοκοι μαθητές-τριες δηλαδή, παρουσιάζουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη επίδοση στην κλίμακα υποστήριξης από τους γονείς (διαφορά μεγαλύτερη κατά 2,78 μονάδες, $p\text{-value}=0,012$).

Επίσης, ο στατιστικός έλεγχος μεταξύ των κατηγοριών γέννησης του παιδιού όσον αφορά το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών «πρώτο παιδί» και «τρίτο, τέταρτο ή πέμπτο παιδί». Η μείωση του επιπέδου ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από τους μαθητές-τριες που είναι πρώτο ή δεύτερο παιδί στην οικογένεια σε αυτούς που είναι τρίτο ή τέταρτο, είναι και αυτή στατιστικά σημαντική σαν σύνολο, με λιγότερες ανά κατηγορία στατιστικά σημαντικές διαφορές (στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μόνο ανάμεσα στο πρώτο και στο τρίτο ή τέταρτο παιδί και όχι ανάμεσα σε πρώτο και δεύτερο ή στο δεύτερο και τρίτο ή τέταρτο), όπως φανερώνουν οι εκθέτες που υπάρχουν στον Πίνακα 9, δίπλα από κάθε τιμή μέσου όρου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-τριες που είναι πρωτότοκα παιδιά, παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη μέση τιμή στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από τους μαθητές-τριες της τρίτης κατηγορίας. Οι πρωτότοκοι μαθητές-τριες παρουσιάζουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς (διαφορά μεγαλύτερη κατά 6,33 μονάδες, $p\text{-value}=0,010$).

Ως προς το μέγεθος της οικογένειας οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές για τις ίδιες μεταβλητές που αναφέρθηκαν παραπάνω για τη σειρά γέννησης, δηλαδή για την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και για το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς. Έτσι, στις ολιγομελείς οικογένειες (με ένα ή δύο παιδιά), η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης παρουσιάζεται μεγαλύτερη (μεγαλύτερες μέσες τιμές και στις δύο μεταβλητές) από ότι στις πολυμελείς οικογένειες (με τρία παιδιά και άνω).

6.5. Παράγοντες της έρευνας που προβλέπουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, από τα αποτελέσματα της διερεύνησης της συνάφειας μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές μας υποθέσεις σχετικά με το ρόλο των διεργασιών αυτών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Θα ήταν όμως λάθος επιστημονικής ανάλυσης και πρακτικής να μεγιστοποιήσουμε το ρόλο των συντελεστών αυτών αγνοώντας και τους άλλους ατομικούς παράγοντες (όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) που εξετάζονται στην παρούσα ερευνητική εργασία και προβλέπουν το βαθμό διαμόρφωσής τους. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε τα στοιχεία να αναλυθούν και με τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσης *πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης* (multiple regression linear). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους πίνακες 10 και 11.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Παράγοντες που προβλέπουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Εξαρτημένη μεταβλητή: Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (πρωτογενείς & δευτερογενείς παράγοντες κατά Cattell -16PF).

Δείκτης πολλαπλής συσχέτισης (Multiple R) = 0,174

R² = 0,121

Τυπικό σφάλμα: = 3,9614

F = 3,279 B.E. = 25, p = 0,000

| | Beta | Τυπ. Σφ. | t | Sign |
|---|-------|----------|-------|-------|
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 0,198 | 0,030 | 3,694 | 0,000 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 0,053 | 0,026 | 0,920 | 0,358 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το | | | | |

| | | | | |
|--|--------|-------|--------|-------|
| άτομο με τους γονείς του | 0,111 | 0,014 | 2,103 | 0,036 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 0,107 | 0,015 | 1,854 | 0,065 |
| Παράγοντας προσωπικότητας A (Απόσυρση – προτίμηση για κοινωνικές συναναστροφές) | -0,059 | 0,459 | -1,004 | 0,316 |
| Παράγοντας προσωπικότητας B (Πρακτική – Αφαιρετική σκέψη) | -0,015 | 0,360 | -0,308 | 0,758 |
| Παράγοντας προσωπικότητας C (Συναισθηματική αστάθεια – Σταθερότητα) | 0,071 | 0,404 | 1,283 | 0,200 |
| Παράγοντας προσωπικότητας E (Υποχωρητικότητα – Διάθεση ελέγχου και κυριαρχίας) | 0,015 | 0,505 | 0,243 | 0,808 |
| Παράγοντας προσωπικότητας F (Επιφυλακτικότητα – Διαχυτικότητα) | 0,003 | 0,407 | 0,047 | 0,962 |
| Παράγοντας προσωπικότητας G (Χαμηλή – Υψηλή υποστήριξη του συστήματος ηθικών αξιών) | 0,030 | 0,443 | 0,563 | 0,574 |
| Παράγοντας προσωπικότητας H (Χαμηλή - Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση) | -0,033 | 0,487 | -0,615 | 0,539 |
| Παράγοντας προσωπικότητας I (Αντίληψη με βάση τη λογική – με βάση το συναίσθημα) | -0,90 | 0,501 | -1,554 | 0,121 |
| Παράγοντας προσωπικότητας L (Ταύτιση με τους ανθρώπους – Αποξένωση) | 0,094 | 0,682 | 1,293 | 0,197 |
| Παράγοντας προσωπικότητας M (Εστίαση στα πράγματα – στις ιδέες) | -0,183 | 0,555 | -0,183 | 0,855 |
| Παράγοντας προσωπικότητας N (Δύσκολη – Εύκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπου) | -0,099 | 0,590 | -1,396 | 0,164 |
| Παράγοντας προσωπικότητας O (Υψηλή – Χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση) | -0,038 | 0,649 | -0,530 | 0,597 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q1 (Συντηρητισμός – Ριζοσπαστισμός) | -0,066 | 0,606 | -1,008 | 0,314 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q2 (Εξάρτηση από ομάδα - Αυτάρκεια) | 0,106 | 0,377 | 1,892 | 0,059 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q3 (Ισορροπία ιδανικού – πραγματικού εαυτού) | 0,069 | 0,499 | 1,279 | 0,202 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q4 (Χαμηλά επίπεδα έντασης – Υψηλά επίπεδα έντασης) | 0,009 | 0,474 | 0,169 | 0,866 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SE (Εσωστρέφεια – Εξωστρέφεια) | -0,37 | 0,507 | -0,708 | 0,479 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SA (Χαμηλό – Υψηλό επίπεδο ανησυχίας –άγχους) | 0,065 | 0,525 | 1,131 | 0,259 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας STP (Συναισθηματική αντιμετώπιση των καταστάσεων – Έλλειψη συναισθηματισμού) | 0,043 | 0,381 | 0,761 | 0,447 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SI (Χαμηλή – Υψηλή τάση για ανεξαρτησία) | 0,194 | 0,453 | 3,337 | 0,001 |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SC (Χαμηλό επίπεδο – Υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου) | 0,034 | 0,493 | 0,649 | 0,517 |
|---|-------|-------|-------|-------|

Από τα στοιχεία του Πίνακα 10, προκύπτει ότι οι μεταβλητές που προβλέπουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών-τριών στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι ουσιαστικά τέσσερις: η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του (ύπαρξη ή μη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης), ο πρωτογενής παράγοντας προσωπικότητας Q2 (Αυτονομία - Αυτάρκεια) και ο δευτερογενής παράγοντας SI (Υψηλή τάση για ανεξαρτησία). Ο/Η μαθητής/τρια δηλαδή που παρουσιάζει υψηλή επίδοση στη συγκεκριμένη κλίμακα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας έχει συνήθως μεγάλη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, υψηλά επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς και είναι άτομο αυτόνομο και αυτάρκες, με υψηλό επίπεδο ανεξαρτησίας (άτομο προσανατολισμένο στην εξέλιξη και την πρόοδο που αποζητά την περιπέτεια, αυθεντικό και ειλικρινές στις αντιδράσεις του που λειτουργεί αυτόβουλα και αυτόνομα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Παράγοντες που προβλέπουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (πρωτογενείς & δευτερογενείς παράγοντες κατά Cattell -16PF).

Δείκτης πολλαπλής συσχέτισης (Multiple R) = 0,126

$R^2 = 0,070$

Τυπικό σφάλμα: = 5,3981

F= 2,236, B.E. = 25, p = 0,001

| | Beta | Τυπ. Σφ. | t | Sign |
|---|-------|----------|-------|-------|
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος | 0,175 | 0,042 | 3,166 | 0,002 |
| Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος | 0,084 | 0,035 | 1,409 | 0,160 |

| | | | | |
|--|--------|-------|--------|-------|
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του | 0,001 | 0,019 | 0,016 | 0,987 |
| Το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του | 0,056 | 0,021 | 0,943 | 0,346 |
| Παράγοντας προσωπικότητας A (Απόσυρση – προτίμηση για κοινωνικές συναναστροφές) | 0,002 | 0,627 | 0,033 | 0,974 |
| Παράγοντας προσωπικότητας B (Πρακτική – Αφαιρετική σκέψη) | -0,025 | 0,491 | -0,488 | 0,626 |
| Παράγοντας προσωπικότητας C (Συναισθηματική αστάθεια – Σταθερότητα) | 0,094 | 0,551 | 1,659 | 0,098 |
| Παράγοντας προσωπικότητας E (Υποχωρητικότητα – Διάθεση ελέγχου και κυριαρχίας) | -0,025 | 0,690 | -0,389 | 0,698 |
| Παράγοντας προσωπικότητας F (Επιφυλακτικότητα – Διαχυτικότητα) | 0,028 | 0,555 | 0,481 | 0,631 |
| Παράγοντας προσωπικότητας G (Χαμηλή – Υψηλή υποστήριξη του συστήματος ηθικών αξιών) | -0,005 | 0,606 | -0,093 | 0,926 |
| Παράγοντας προσωπικότητας H (Χαμηλή - Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση) | 0,067 | 0,668 | 1,206 | 0,229 |
| Παράγοντας προσωπικότητας I (Αντίληψη με βάση τη λογική – με βάση το συναίσθημα) | -0,066 | 0,684 | -1,109 | 0,268 |
| Παράγοντας προσωπικότητας L (Ταύτιση με τους ανθρώπους – Αποξένωση) | -0,064 | 0,935 | -0,843 | 0,400 |
| Παράγοντας προσωπικότητας M (Εστίαση στα πράγματα – στις ιδέες) | 0,087 | 0,761 | 1,321 | 0,187 |
| Παράγοντας προσωπικότητας N (Δύσκολη – Εύκολη υιοθέτηση κοινωνικού προσώπου) | -0,073 | 0,810 | -0,989 | 0,323 |
| Παράγοντας προσωπικότητας O (Υψηλή – Χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση) | -0,076 | 0,888 | -1,017 | 0,310 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q1 (Συντηρητισμός – Ριζοσπαστισμός) | -0,041 | 0,828 | -0,607 | 0,544 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q2 (Εξάρτηση από ομάδα - Αυτάρκεια) | 0,128 | 0,515 | 2,207 | 0,028 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q3 (Ισορροπία ιδανικού – πραγματικού εαυτού) | 0,084 | 0,687 | 1,510 | 0,132 |
| Παράγοντας προσωπικότητας Q4 (Χαμηλά επίπεδα έντασης – Υψηλά επίπεδα έντασης) | -0,055 | 0,647 | -1,056 | 0,291 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SE (Εσωστρέφεια – Εξωστρέφεια) | -0,134 | 0,698 | -2,500 | 0,013 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SA (Χαμηλό – Υψηλό επίπεδο ανησυχίας – άγχους) | 0,008 | 0,717 | 0,137 | 0,891 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας STP (Συναισθηματική αντιμετώπιση των καταστάσεων – Έλλειψη συναισθηματισμού) | 0,047 | 0,524 | 0,816 | 0,415 |
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SI (Χαμηλή – Υψηλή τάση για ανεξαρτησία) | 0,129 | 0,621 | 2,143 | 0,033 |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SC (Χαμηλό επίπεδο – Υψηλό επίπεδο αυτοελέγχου) | 0,005 | 0,672 | 0,087 | 0,931 |
|---|-------|-------|-------|-------|

Αναφορικά με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 11, στατιστικά σημαντικές είναι οι συνεισφορές της μεταβλητής αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων, ο πρωτογενής παράγοντας προσωπικότητας Q2 (Εξάρτηση από ομάδα – Αυτάρκεια) και οι δευτερογενείς παράγοντες προσωπικότητας SE (Τάση προς Εσωστρέφεια) και SI (Υψηλή τάση για ανεξαρτησία). Ο/Η μαθητής/τρια δηλαδή που παρουσιάζει υψηλή επίδοση στην κλίμακα της συμπεριφοράς στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (εμφανίζει σχετική συμπεριφορά και παρουσιάζει μεγαλύτερη δραστηριοποίηση προς επίλυση του θέματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων), έχει συνήθως μεγάλη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, είναι άτομο αυτόνομο και αυτόβουλο (στηρίζεται στον εαυτό του και εργάζεται μόνο του), εσωστρεφές (έχει την τάση να στηρίζεται στον εαυτό του και να εργάζεται μόνο του, γενικά είναι άτομο σοβαρό, επιφυλακτικό, «μαζεμένο» και απόμακρο από τις διαπροσωπικές σχέσεις το οποίο προσανατολίζεται περισσότερο προς τα πράγματα και τις ιδέες) με υψηλό επίπεδο ανεξαρτησίας (άτομο προσανατολισμένο στην εξέλιξη και την πρόοδο που αποζητά την περιπέτεια, αυθεντικό και ειλικρινές στις αντιδράσεις του που λειτουργεί αυτόβουλα και αυτόνομα).

Κεφάλαιο 7^ο : Συζήτηση

Η συζήτηση που αναπτύσσεται στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται βάσει των ερευνητικών στόχων και των υποθέσεων της έρευνας όπως παρουσιάζονται στο Κεφ. 5, παρ. 5.1. καθώς και των ευρημάτων αυτής όπως παρουσιάζονται στο Κεφ. 6

7.1 Διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας [αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού με τους γονείς και με τους φίλους] με βάση τα ατομικά στοιχεία των μαθητών - μαθητριών

A) Διαφορές με βάση το φύλο

Η εξέταση των διαφορών των μεταβλητών της έρευνας με βάση το φύλο σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 (βλ. Μέρος Β' Κεφ. 6^ο) μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στην επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, όπου τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση έναντι των αγοριών, στοιχείο που δεν παρουσιάζεται στην εξέταση των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας. Με άλλα λόγια, τα κορίτσια μαθήτριες Α' και Β' Λυκείου φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο ικανά (έχουν μεγαλύτερο βαθμό διαβλεπόμενης ικανότητας) στο να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η ύπαρξη αυτής της διαφοράς στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας εκ πρώτης όψεως ομοιάζει με αυτήν που έχει ανιχνευτεί στη διεθνή βιβλιογραφία στις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στις θετικές και τις φυσικές επιστήμες, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος (βλ. Μέρος Α', 4.Β. «Ατομικοί Παράγοντες», παρ. 4.Β.1.β). Ωστόσο, δεν είναι δυνατό με αυτό το στοιχείο να αναφερθούμε σε επιβεβαίωση της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης για την ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη διάσταση του φύλου με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς, όπως έχει αναφερθεί, οι αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν μέτρια συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που μελετά η παρούσα έρευνα.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τη διάσταση του φύλου, φαίνεται να διαφοροποιούνται από αυτά ορισμένων άλλων ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου δεν καταγράφηκαν διαφορές με βάση το φύλο στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997· Chung, 2002· Fouad, Smith & Enochs, 1997· Keller & Whiston, 2008· Luzzo, 1993· Patel, Salahuddin & O' Brien, 2008. Sweeny & Schill, 1998· Taylor & Betz, 1983· Taylor & Pompa, 1990· Wilson, 2000). Από την άλλη πλευρά, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το φύλο, φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία, στις οποίες ο παράγοντας φύλο εξετάζεται ως προς την ψυχοκοινωνική του διάσταση και σε αλληλεπίδραση με άλλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, στη θεωρητική βάση που θέτει η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία. Το γεγονός δηλαδή ότι τα κορίτσια στην έρευνά μας (Ελληνίδες έφηβες, μαθήτριες Λυκείου) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική υψηλότερη επίδοση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων έχει επίσης καταγραφεί σε έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία που έχουν διερευνήσει τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και μειονοτικές εθνοφυλετικές ομάδες (Flores & O'Brien, 2002· Giannakos, 1995,2001· Hackett & Byars, 1996· Nota et al., 2007· Rollins & Valdez, 2006) και σε σύγχρονες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011) και ομοιάζει με τη διαπίστωση σύγχρονων ερευνητών ότι στα κορίτσια καταγράφονται υψηλότερα επίπεδα γενικευμένης επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Vingoli, 2009).

Οι διαφορές φύλου που παρατηρήθηκαν ως προς τη συχνότητα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων επιβεβαιώνουν την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ1) για τις διαφορές στην εν λόγω μεταβλητή με βάση το φύλο του ατόμου, ενώ τα αίτια αυτών των διαφορών είναι δυνατό να ανιχνευτούν:

A) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς σε ότι αφορά τις πηγές τροφοδότησης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου όπως αυτές προσδιορίζονται από κοινωνικές μεταβλητές όπως το φύλο (Bandura, 1986,1995,1997) και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των ατομικών παραγόντων, τον τρόπο που αυτοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, προσδοκίες για αποτελέσματα, στόχοι) και κατά συνέπεια

τη συμπεριφορά του ατόμου και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Lent, Brown, Hackett, 1994).

Ειδικότερα, όπως αναλυτικά παρουσιάζεται στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και στην παρουσίαση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, εκεί γίνεται αναφορά στο ρόλο των ατομικών παραγόντων (όπως το φύλο και η φυλή-εθνικότητα) και στην ψυχοκοινωνική διάσταση του φύλου, στοιχείο που διαφοροποιεί τους κοινωνικοπολιτικούς μηχανισμούς όπως η κοινωνικοποίηση οι οποίοι προσδιορίζουν και καθορίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες που ενισχύονται θετικά ή αρνητικά μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Πρόταση 10, Υπόθεση 10Α). Επίσης, σύμφωνα με την Υπόθεση 10F των εισηγητών της θεωρίας, οι διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμεσολαβούνται από διαφορετική πρόσβαση στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Το ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα με την καταγραφή στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το φύλο.

Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης και οι τρόποι διαπαιδαγώγησης των δύο φύλων που σχετίζονται με τους κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους που οδηγούν σε διαφορές στα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (στόχοι, ενδιαφέροντα, επιλογές, συμπεριφορά, κ.ά.) έχει αποτελέσει το ερμηνευτικό πλαίσιο σε έρευνες που έχουν καταγράψει τις επιδράσεις της τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία στη θεωρητική βάση των δύο προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν, όσο και σε ελληνικές έρευνες (βλ. Μέρος Α', 4.Β «Ατομικοί Παράγοντες», παρ. 4.Β.1.α, παρ. 4.Β.1.β και παρ. 4.Β.1.γ). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική κοινωνία, το σύστημα αξιών της ελληνικής οικογένειας όχι μόνο αναπτύσσει στο παιδί από τη μικρή του ηλικία κοινωνικά στερεότυπα που έχουν σχέση με το φύλο και το επάγγελμα καθορίζοντας έτσι τις επαγγελματικές επιλογές των φύλων (Βενετσάνου & Καλοκούρη, 1993· Δημητριάδου, 1982· Κασιμάτη, 1986· Κασιμάτη και συν., 1982· Καρανάσου, 1993· Κρίβας & Χάντζιου, 1989· Μαραγκουδάκης, 1993· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995), αλλά ειδικότερα στα κορίτσια καλλιεργεί έναν προβληματισμό για τον ιδανικό συνδυασμό οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων (Athanasiadou & Tazoglou, 2010· Γκαρή και συν. 1996· Igglesi, 1996· Κραβαρίτου-Μανιτάκη, 1983· Τσολακίδου, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995).

Ο διαφοροποιημένος ρόλος του φύλου φαίνεται λοιπόν να έχει ως αποτέλεσμα ότι διαμορφώνει διαφορετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Στα κορίτσια ο προβληματισμός σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και τον τρόπο που θα διαχειριστούν τα σχετικά με αυτήν θέματα ενδεχομένως ξεκινά νωρίτερα από τις ηλικίες που διερευνώνται στην παρούσα ερευνητική εργασία (Α' και Β' τάξη Λυκείου),

ο οποίος ίσως τα οδηγεί σε ενασχόληση (λιγότερο ή περισσότερο συστηματική) με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία. Η εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτή τα οδηγεί σε συνακόλουθα υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την εν λόγω διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, στην Α' και Β' Λυκείου το άτομο αισθάνεται ήδη περισσότερο ικανό αναλάβει και να ολοκληρώσει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ανεξάρτητα με το αν τελικά οδηγείται στις ενέργειες αυτές και με το αν εμφανίζει τη σχετική συμπεριφορά, καθώς εκεί σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο.

Β) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία όπως παρουσιάζεται στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και στην παρουσίαση της σχετικής θεωρίας, αναφορικά με το ρόλο των δύο ομάδων επιδράσεων (ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων) στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων και ειδικότερα στην αλληλεπίδραση αυτών των δύο ομάδων η οποία παρουσιάζεται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1) ως προς τις επιδράσεις που ασκούν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών και κατά συνέπεια στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου καθώς και στις θέσεις των εισηγητών σχετικά με τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις (διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών) που ασκούν οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000).

Σύμφωνα με την εξέταση των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας, παρουσιάζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση στην κλίμακα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των φίλων και της ομάδας των ομιλήκων καθώς και στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς ανάλογα με το φύλο. Τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδοση στις δύο κλίμακες. Αυτό σημαίνει ότι για τα κορίτσια ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων με τους φίλους και με την ομάδα των ομιλήκων καθώς και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από αυτούς στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με το επάγγελμα αναδεικνύεται σημαντικότερος από ότι στα αγόρια. Το εύρημα αυτό είναι δυνατό να ερμηνευτεί στη βάση διαπιστώσεων αναπτυξιακών ψυχολόγων σχετικά με τις διαφορές φύλου στον τρόπο που οι έφηβοι βιώνουν τη φιλία. Για τα κορίτσια μετρά πρώτα το συναίσθημα και έτσι αντλούν νόημα από τη φιλία μέσω σύνδεσης και φροντίδας ενώ για τα αγόρια μετρά ο έλεγχος και αντλούν νόημα μέσω τονισμού της διαφορετικότητας (Fisher, Munsch & Greene, 1996).

Έτσι η ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι πιθανό να οφείλεται και στην αλληλεπίδραση του ατομικού παράγοντα φύλο με τους δύο παράγοντες που αφορούν τη διερεύνηση των σχέσεων που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους. Για τα κορίτσια τα υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους φίλους και ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς είναι πιθανό να ενισχύουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δηλαδή το βαθμό διαβλεπόμενης αυτοαποτελεσματικότητας να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η ερμηνεία του ευρήματός μας ενισχύεται από ευρήματα σύγχρονων ερευνών σε κατά γενική ομολογία πολιτισμικά παρόμοιους πληθυσμούς όπως Ιταλοί μαθητές-τριες μέσης εκπαίδευσης, στους οποίους παρατηρήθηκαν διαφορές φύλου στον τρόπο που λειτουργούν οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους φίλους τόσο άμεσα στην επαγγελματική τους βεβαιότητα όσο και έμμεσα, διαμέσου των τάσεων του ατόμου για αυτοκαθορισμό (στην οποία συμπεριλαμβάνονται και οι αντιλήψεις ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας) στην εξαρτημένη μεταβλητή (στα κορίτσια καταδείχθηκε η άμεση και έμμεση επίδραση της υποστήριξης των φίλων έναντι των αγοριών, όπου η υποστήριξη των φίλων δεν φάνηκε να σχετίζεται με καμία από τις μεταβλητές της έρευνας) (Howard et al., 2009).

Ακόμα, η ύπαρξη συστηματικών διαφορών στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων και στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς με βάση το φύλο επιβεβαιώνουν τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών ότι η ομάδα των ομιλήκων και οι φιλικές σχέσεις με αυτούς επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων παρά το ότι στις εν λόγω έρευνες δεν καταγράφονται διαφορές φύλου. Αυτό συμβαίνει γιατί οι έφηβοι (και από ότι φαίνεται στην έρευνά μας κυρίως τα κορίτσια) περνούν καθημερινά αρκετό χρόνο με τους φίλους τους και έτσι οδηγούνται στην ανάπτυξη σχέσεων, την επιλογή δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου (π.χ. μαθήματα χορού, γλώσσας, κ.ά.), την οργάνωση χρόνου που απαιτείται για να συνδυαστούν οι δραστηριότητες αυτές, κ.ά. Οι ικανότητες που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων αυτών συμβάλλουν στην προεπαγγελματική τους ολοκλήρωση και είναι οι ίδιες που απαιτούνται για την επιτυχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μέλλον, 2008). Πολύ περισσότερο, οι έφηβοι με τους φίλους τους συζητούν τις αξίες που τους μεταδίδει η οικογένεια για τις επαγγελματικές ενασχολήσεις, ανταλλάσσουν τον προβληματισμό τους σχετικά με θέματα που αφορούν τη σταδιοδρομία τους, επαγγελματικές

πληροφορίες και πηγές αναζήτησης αυτών, αλλά και εμπλέκονται και συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες οι οποίες ωστόσο συμβάλλουν στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία (Eccles & Barber, 1999· Jabblin, 2000· Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008· Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992) ενισχύοντας πιθανόν και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που διερευνάται στην παρούσα εργασία.

Γ) Στις διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας με βάση το φύλο που παρατηρούνται στην παρούσα έρευνα και στη διαπιστευμένη σχέση αυτών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο στην παρούσα έρευνα (βλ. επόμενη παράγραφο 6.2) όσο και σε άλλες στη διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία.

Έτσι, σύγχρονες διεθνείς και ελληνικές έρευνες όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος (βλ. Μέρος Α' παρ. 4.Β.4. «Η προσωπικότητα») καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Για παράδειγμα η ευσυνειδησία-συνέπεια και η εξωστρέφεια σχετίζονται θετικά με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Hartman & Betz, 2007· Reed, Bruch & Haase, 2004· Jin, Watkins & Yuen, 2009) και ο νευρωτισμός αρνητικά (Hartman & Betz, 2007). Επίσης, γενικά οι έφηβοι αλλά κυρίως τα κορίτσια παρουσιάζουν μικρότερα επίπεδα δυσκολιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και είχαν περισσότερο ξεκάθαρα επαγγελματικά ενδιαφέροντα από τα αγόρια (Κουνενού, υπό δημοσίευση), ενώ εκείνα που βλέπουν τον εαυτό τους ως περισσότερο ικανό, έχουν χαμηλότερα επίπεδα νευρωτισμού, θετική αυτοεκτίμηση και θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους (ενδοπροσωπικός έλεγχος), έχουν υψηλότερα επίπεδα στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Jin, Watkins & Yuen, 2009· Koumoundourou, Tsiaousis & Kounenou, 2011· Rogers, Creed & Glandon, 2009· Wang et al., 2009). Έτσι σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι πιθανό οι θετικότερες εκτιμήσεις σε κεντρικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης (μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) να βοηθούν τα κορίτσια να ξεκαθαρίζουν θέματα και προτεραιότητες που αφορούν τον κοινωνικό και επαγγελματικό τους ρόλο και κατά συνέπεια ενισχύουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Στην παρούσα έρευνα σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο Κεφ. 6 και στην παρ. 6.1, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών με βάση το φύλο παρουσιάστηκαν σε αρκετά χαρακτηριστικά όπου στα κορίτσια η

συχνότητα εμφάνισης ήταν μεγαλύτερη, ωστόσο ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν. Ιδιαίτερα όμως για τον παράγοντα Q1 [Ενστερνισμός των παραδοσιακών αντιλήψεων (Συντηρητισμός) – Προσανατολισμός στην πρόοδο και την εξέλιξη (Ριζοσπαστισμός)], ο πόλος που φαίνεται να χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα κορίτσια είναι η τάση για προσανατολισμό στην πρόοδο και την εξέλιξη. Υψηλή βαθμολογία του ατόμου στον παράγοντα αυτό ερμηνεύεται ως η τάση του ατόμου προς τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα, στο να δίνει μεγάλη σημασία στην αλλαγή, στις καινοτόμες ιδέες και αντιλήψεις και έχει διάθεση για επαφή με καινούργιους ανθρώπους (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Αυτό σημαίνει ότι ο υψηλός προσανατολισμός των κοριτσιών στην πρόοδο και την εξέλιξη είναι πιθανό να τους δημιουργεί υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων όπως ακριβώς συμβαίνει με τα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν στις έρευνες που αναφέρονται παραπάνω, αλλά και όπως διαπιστώθηκε σε παλαιότερη έρευνα, όπου οι γυναίκες με υψηλότερα επίπεδα διεκδικητικότητας στη συμπεριφορά τους (assertiveness) είχαν υψηλότερα επίπεδα στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Nevill & Schlecker, 1988). Επιπλέον, στις συνάφειες που έχουν καταγραφεί στον ελληνικό πληθυσμό των πέντε παραγόντων με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου 16PF (Τσαούσης, 1999,2009) όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, το χαρακτηριστικό της Δεκτικότητας στην αλλαγή (Υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q1) παρουσιάζει θετική συνάφεια με τον παράγοντα Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες ($r=0,49$, $p < 0,001$). Έτσι, το εύρημά μας σε ότι αφορά την τάση προσανατολισμού κυρίως των κοριτσιών προς την πρόοδο και την εξέλιξη και οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου ο παράγοντας δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, αν και γενικά παρουσιάζει ασυνέπεια ως προς τη σύνδεσή του με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (βλ. Μέρος Α'. παρ. 4.Β.4. «Η προσωπικότητα»), ωστόσο σε ορισμένες έρευνες έχει καταδειχθεί να συνδέεται με τη συμπεριφορά σχεδιασμού σταδιοδρομίας διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (Rogers, Creed & Glandon, 2008).

Τα αποτελέσματα της εξέτασης της σχέσης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που διερευνώνται στην παρούσα εργασία αποτελούν αντικείμενο συζήτησης επόμενης παραγράφου.

B) Διαφορές με βάση την εθνικότητα (τη χώρα προέλευσης)

Η εξέταση των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση τη χώρα καταγωγής των μαθητών/τριών (Ελλάδα ή Εξωτερικό) σύμφωνα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 (βλ. Μέρος Β' Κεφ.6^ο) μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση στις δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στην κλίμακα της συμπεριφοράς στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας) ούτε όμως και στις άλλες μεταβλητές αυτής (διεργασίες στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους).

Σε ότι αφορά τις στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών-τριών με βάση την εθνικότητα που παρουσιάστηκαν σε ορισμένα χαρακτηριστικά (παράγοντας F, SA και SC), ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν.

Ειδικότερα σε ότι αφορά τη συζήτηση και τον σχετικό με αυτήν προβληματισμό σχετικά με τη μη ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά στον τομέα αυτό, στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία η φυλή/εθνικότητα είναι ένας από τους ατομικούς παράγοντες που σχετίζεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου αφού συμμετέχει στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών οι οποίοι με τη σειρά τους καθορίζουν την πορεία και την κατεύθυνση της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Έτσι, ανάλογες ψυχοκοινωνικές διαδικασίες και διαφορετική πρόσβαση στις πηγές διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα που περιγράφονται για το φύλο (Υπόθεση 10F), παρέχουν και για τον παράγοντα φυλή/εθνικότητα ένα ικανοποιητικό ερμηνευτικό πλαίσιο για τις διαφορές στους δύο αυτούς κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς σε μέλη συγκεκριμένων φυλετικών, εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων.

Επίσης, σύμφωνα με την επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων και τα συμπεράσματα που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος

(Μέρος Α' παρ. 4.Β.2. «Η φυλή/εθνικότητα») η φυλή/εθνικότητα είναι μια έννοια που σχετίζεται με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία αν και τα σχετικά ευρήματα είναι ασυνεπή μεταξύ τους και η γενίκευση αυτών περιορίζεται στο πλαίσιο της υπό-διερεύνηση εθνοφυλετικής ή πολιτισμικής ομάδας (Chung, 2002· Flores & O'Brien, 2002· Flores et al., 2006· Gloria & Hird, 1999· Gushue, 2006· Gushue & Whitson, 2006· Miranda & Umhoefer, 1998· Patel, Slahuddin & O'Brien, 2008· Rollins & Valdez, 2006· Shih & Brown, 2000· Tang, Fouad & Smith, 1999). Επίσης, τα συμπεράσματα αυτά ισχύουν κυρίως για τις Η.Π.Α. λόγω της σχετικής ευαισθητοποίησης από την ύπαρξη πολλών εθνικών και φυλετικών ομάδων.

Στην Ελλάδα η έρευνα για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης της εθνικότητας με θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ενεργοποιηθεί τα τελευταία χρόνια ενώ σύμφωνα με όσα μπορούμε να γνωρίζουμε, σε καμία έρευνα δεν έχουν συμπεριληφθεί οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ως εκ τούτου, η μη καταγραφή στατιστικώς σημαντικών διαφορών στην εν λόγω μεταβλητή (και στις υπόλοιπες που εξετάστηκαν) ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές/τριες, αποτελεί καινοτομικό στοιχείο της έρευνας. Έτσι, οι γηγενείς μαθητές/τριες Α' και Β' Λυκείου δε φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο ή λιγότερο ικανοί/ες (να έχουν μεγαλύτερο βαθμό διαβλεπόμενης ικανότητας) στο να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων από τους αλλοδαπούς συμμαθητές/τριες τους.

Ωστόσο, ως προς την ερμηνεία αυτού του ευρήματος τηρούμε επιφυλάξεις λόγω του μικρού αριθμού αντιπροσώπευσης αλλοδαπών μαθητών/τριών στο δείγμα μας (το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών/τριών στο δείγμα μας δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό της αναλογίας αυτών στο μαθητικό πληθυσμό της χώρας). Επίσης, δεν έγινε προσπάθεια για συστηματική αντιπροσώπευση στο δείγμα μας μαθητών/τριών - μελών μιας συγκεκριμένης εθνοφυλετικής ή πολιτισμικής ομάδας (οι αλλοδαποί μαθητές/τριες στην Ελλάδα δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα και ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους έχουν διαφορετικές ανάγκες π.χ. αλβανοί, παλιννοστούντες κυρίως από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ).

Γ) Διαφορές με βάση την ηλικία (διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης)

Η εξέταση των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση την ηλικία αυτών (διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης, Α' & Β' Λυκείου) σύμφωνα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 (βλ. Μέρος Β' Κεφ.6^ο) μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην

επίδοση στις δύο εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στην κλίμακα της συμπεριφοράς στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας) ούτε όμως και στις άλλες μεταβλητές αυτής, εκτός από τη διάσταση του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του στην οποία παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές.

Η μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών ως προς την τάξη φοίτησης στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων δεν επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ1) για την ύπαρξη σχετικών διαφορών και μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τα υποκείμενα του δείγματός μας (μαθητές/τριες της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου) η ηλικία διερευνώμενη ως τάξη φοίτησης δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Τα αίτια της μη ύπαρξης συστηματικών διαφορών είναι δυνατό να ανιχνευτούν:

A) Στη μικρή χρονολογική άρα και ηλικιακή διαφορά των υποκειμένων στο δείγμα μας μεταξύ της Α΄ και Β΄ τάξης και στο γεγονός ότι οι μαθητές-τριες ανάμεσα στις δύο αυτές τάξεις φοίτησης δεν πραγματοποιούν κάποια αναπτυξιακή μετάβαση καθώς βρίσκονται στο μέσον περίπου της αναπτυξιακής περιόδου της εφηβείας. Η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που παρατηρήθηκε σε νέους πρώτης νεανικής ηλικίας και μαθητές/τριες μέσης εκπαίδευσης σε παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, αποδόθηκε στις μεγάλες ενδοδειγματικές διαφορές (τα υποκείμενα παρουσίαζαν μεγάλη ηλικιακή διασπορά, ή το δείγμα κάλυπτε τρεις διαφορετικές τάξεις φοίτησης) (Luzzo, 1993· Keller & Whiston, 2008· Peterson, 1993a,1993b).

B) Στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες της Α΄ και Β΄ τάξης είναι πιθανό να έχουν διαμορφώσει τα επίπεδα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους για τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων από τη Γ΄ τάξη Γυμνασίου, πλησιάζοντας δηλαδή προς το τέλος της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο όπου θα πραγματοποιηθεί η μετάβασή τους στη Λυκειακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με την δομή του συστήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας όπως αναφέρεται και στο Α΄ μέρος, οι μαθητές-τριες με το τέλος της φοίτησης στο τριτάξιο Γυμνάσιο επιλέγουν τον τύπο της Λυκειακής Εκπαίδευσης που προτιμούν (Επαγγελματικό ή Γενικό Λύκειο). Έτσι, είναι πιθανό, οι μαθητές-τριες εν όψει της

εκπαιδευτικής τους μετάβασής και λόγω της εφαρμογής του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Γ' τάξη (ως μάθημα οργανικά ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης αυτής και για τα δύο εξάμηνα φοίτησης) να είναι ευαισθητοποιημένοι-ες και να έχουν εμπλακεί σε δραστηριότητες επαγγελματικής διερεύνησης που τους οδήγησαν στη διαμόρφωση κάποιου επιπέδου αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (άρα και σχετικής συμπεριφοράς στον τομέα αυτό) ήδη κατά τη μετάβαση και φοίτησή τους στη Λυκειακή εκπαίδευση.

Γ) Στη στατιστικά σημαντική επίδραση άλλων ατομικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών από αυτούς που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, υπόθεση που εξετάζεται στην τρίτη κατά σειρά παράγραφο του παρόντος κεφαλαίου όπου εξετάζεται ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου και περιβαλλοντικών παραγόντων και στην τελευταία παράγραφο, όπου εξετάζεται ποιοι από τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Σε ότι αφορά τη διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του, παρατηρούμε μια μειωτική τάση της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από την Α' στην Β' τάξη. Πρόκειται για καινοτόμο στοιχείο της έρευνας, καθώς στην επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε δεν έχουν καταγραφεί ανάλογες διαφορές. Ωστόσο, το στοιχείο αυτό συμφωνεί τόσο με τις διαπιστώσεις των περισσότερων ερευνητών σε ότι αφορά το ρόλο των οικογενειακών επιδράσεων (ιδιαίτερα δε των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, στοιχεία που αποτελούν αντικείμενο σχολιασμού της επόμενης παραγράφου σε σχέση με τα δικά μας ευρήματα σε ότι αφορά τις εν λόγω διεργασίες, όσο και ερευνητών σε αναπτυξιακά θέματα της εφηβείας (Maccoby, 1984; Marcia, 1980), οι οποίοι συμπεραίνουν, ότι οι έφηβοι που βρίσκονται στην πρώιμη εφηβεία (με μέσο όρο ηλικίας 15 έτη) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάρτησης, έχουν την ανάγκη παροχής συναισθηματικής ασφάλειας και διαμόρφωσης στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων με πρόσωπα του οικογενειακού τους

περιβάλλοντος από ότι έφηβοι που βρίσκονται στο τέλος της συγκεκριμένης αναπτυξιακής περιόδου ή στην πρώιμη νεότητα.

Επίσης, το εύρημά μας αυτό συμφωνεί και με τις διαπιστώσεις πολλών ερευνητών σχετικά με τις επιδράσεις της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, σύμφωνα με τις οποίες οι διεργασίες στο οικογενειακό σύστημα υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου και δεν είναι δυνατό να νοηθούν ως στατικό σύστημα (ενδεικτικά: Brachter, 1982· Eigen, Hartman, & Hartman, 1987· Guerra & Braungart-Rieker, 1999· Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002· Johnson et al., 1999· Larson & Wilson, 1998· Lopez & Andrews, 1987· Zingaro, 1983, ό.α. στους Hargrove et al., 2002, 2005· Gainor, 2006· Καζή, 2008· Trusty, Watts & Erdman, 1997· Young et al., 2001, ό.α. στους Whiston & Keller, 2004). Έτσι, η μειωτική τάση στο επίπεδο της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από την Α΄στη Β΄τάξη Λυκείου μας οδηγεί και σε έναν περιορισμό της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ότι αφορά το ρόλο και τη σχέση της συγκεκριμένης παραμέτρου των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό) για τα παιδιά της Β΄τάξης. Παράλληλα, αναδεικνύει τη σημασία του εν λόγω παράγοντα για τους μαθητές της Α΄τάξης οι οποίοι στο τέλος της φοίτησής τους θα χρειαστεί να επιλέξουν εκπαιδευτική κατεύθυνση στο Λύκειο. Το στοιχείο αυτό θα συνεκτιμηθεί με τα αποτελέσματα που θα συζητηθούν σε επόμενα υποκεφάλαια και συγκεκριμένα στη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ των συγκεκριμένων διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και θα αξιοποιηθεί στα συμπεράσματα της έρευνας.

Η μειωτική τάση στο επίπεδο ύπαρξης δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από την Α΄στη Β΄τάξη Λυκείου, είναι δυνατό να αποδοθεί και στη διαφοροποίηση του ρόλου των γονέων σε σχέση με αυτήν των φίλων και της ομάδας των ομιλήκων στην αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος (Μέρος Α΄, παρ. 4.Α.4. «Η ομάδα των ομιλήκων και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομιλήκους»). Έτσι, επιβεβαιώνονται τα ευρήματα πολλών ερευνητών ότι, παρά το ότι γενικά διατηρείται η ισχύς της γονεϊκής στήριξης (π.χ. με συμβουλές ή συναισθηματική στήριξη) (Laibre, Carlo, & Raffaelli, 2000) και ειδικότερα σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης καθόλη τη διάρκεια της εφηβείας, (στοιχείο που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα όπως θα φανεί στη συζήτηση για την επίδραση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου),

ωστόσο οι έφηβοι αναζητούν την ανεξαρτητοποίησή τους από την οικογένεια (Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985). Με άλλα λόγια η οικογένεια για τους εφήβους προοδευτικά δεν αποτελεί το μοναδικό πόλο έλξης και κάλυψης συναισθηματικών αναγκών αλλά μετατοπίζεται προς άλλες πηγές, (όπως ενδεχομένως οι φίλοι και η ομάδα των ομιλήκων, βλ. Berndt, & Perry, 1986· Harter, 1999· Hartup & Stevens, 1997· Josselson, 1992· Μέλλον, 2008· Sabetelli & Mazor, 1985· Sullivan, 1953).

Τέλος, σε ότι αφορά τις στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών με βάση την τάξη φοίτησης αυτών που παρουσιάστηκαν σε ορισμένα χαρακτηριστικά (παράγοντας E, H και N), ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση δεν είναι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν.

Δ) Διαφορές με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των μαθητών - μαθητριών (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή)

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εξέτασης των διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας (διαμονής) της οικογένειας των εφήβων μαθητών/τριών του δείγματός μας. Όπως είναι έκδηλο, δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με βάση το αν τα άτομα κατοικούν σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή στην επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ούτε και στις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας εκτός από ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Με άλλα λόγια, το που διαμένουν μόνιμα με τις οικογένειές τους οι έφηβοι μαθητές/τριες του δείγματός μας, δεν φαίνεται να επηρεάζει το αίσθημά τους (το βαθμό διαβλεπόμενης ικανότητας αυτών) στο να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ούτε τη συμπεριφορά τους στον τομέα αυτό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας των υποκειμένων του δείγματος δεν παρέχουν στήριξη ως προς τη διάσταση αυτή στην πρώτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ1) και φαίνεται να διαφοροποιούνται από αυτά άλλων ερευνών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, όπου εκεί καταγράφονται διαφορές ανάλογα με τον τόπο μόνιμης κατοικίας σε θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων όπως στη σχολική επίδοση, στις εκπαιδευτικές και

επαγγελματικές φιλοδοξίες (Δημητρόπουλος και συν., 1994· Falkowski Falk, 1983· Κωστάκη, 1990· Κιντής, 1980· Κασσωτάκης, 1979· Λαμπίρη-Δημάκη, 1974· Μυλωνάς, 1982· Okano, 1995· Poole, Fox & Omodei, 1991· Σκαύδη, Ρουσσέας, & Τέπερη, 1989· Τομπαΐδης, 1982), στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία όπως οι αντιλήψεις επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Ali & Saunders, 2006· Constantine, Wallace & Kindaichi, 2005· Fouad & Smith, 1996· Gushue et al., 2006. Steving & Whilling, 1967· Wettersen et al., 2005) ακόμη και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που εξετάζονται στην παρούσα εργασία (Brown et al., 1999).

Ειδικότερα σε ότι αφορά τη μη καταγραφή στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό στην παρούσα έρευνα με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας, σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών δεν είναι αδιαφιλονίκητη, ενώ τα αίτια της μη ύπαρξης διαφορών είναι δυνατό να ανιχνευτούν:

A) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων και συγκεκριμένα των γενικών επιδράσεων του περιβάλλοντος όπως ο τόπος μόνιμης κατοικίας του ατόμου στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών και από εκεί στις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις και προτάσεις της εν λόγω θεωρίας οι επιδράσεις αυτές αφενός εξαρτώνται από τον τρόπο που τα ίδια τα άτομα αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τη βαρύτητά τους, αλλά κυρίως, λειτουργούν σε αλληλεπίδραση και συνδυασμό με τους ατομικούς και λοιπούς περιβαλλοντικούς παράγοντες του ατόμου, όπως αναλυτικά περιγράφεται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1) στη θεωρητική θεμελίωση και διερεύνηση του θέματός μας. Το ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα με τη μη καταγραφή στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τον τόπο μόνιμης κατοικίας των υποκειμένων.

Έτσι, η επίδραση του τόπου μόνιμης κατοικίας (διαμονής) - συχνά ενδεικτικός του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας του έφηβου ατόμου ή ακόμη και δείκτης αυτού- στα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, αρκετές φορές όπως έχει καταδειχθεί από έρευνες που στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, διαμεσολαβείται από άλλες μεταβλητές, ή ακόμη και χάνεται, όταν συνυπολογίζεται η επίδραση άλλων παραγόντων όπως των υποστηρικτικών μηχανισμών (Ali, McWhirter & Chronister,

2005· Ali & Saunders, 2006· Liu et al., 2004). Με άλλα λόγια, είναι δυνατό, ορισμένοι παράγοντες από αυτούς που εξετάζονται στην παρούσα ερευνητική εργασία όπως οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί της οικογένειας ή των φίλων και της ομάδας των ομιληκών, να επηρεάζουν σε σημαντικότερο βαθμό και έτσι να προβλέπουν ουσιαστικότερα τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Ως αποτέλεσμα, ο ρόλος των παραγόντων αυτών μπορεί να αντισταθμίσει, ακόμη και να εξουδετερώσει ευκαιρίες, δυνατότητες ή περιορισμούς και εμπόδια που θέτει ο τόπος μόνιμης κατοικίας εάν πρόκειται για αγροτική περιοχή όπως αναφέρεται θεωρητική και βιβλιογραφική θεμελίωση του θέματος (βλ. Μέρος Α΄ παρ. 4.Α.3. «Ο τόπος μόνιμης κατοικίας (διαμονής)» και 4.Α.2 «Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας»). Η θέση αυτή για τον υπερισχύοντα και αντισταθμιστικό ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών επιβεβαιώνεται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας με τον προεξάρχοντα ρόλο της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων και του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς, παρέχοντας υποστήριξη στις θέσεις της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και στις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών, όπως θα φανεί στην συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που προβλέπουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Β) Στο γεγονός ότι η θεωρούμενη διαφοροποίηση των ευκαιριών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων όπως για παράδειγμα αυτό της επαγγελματικής επιλογής και των εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών ευκαιριών όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος και καταγράφεται σε αρκετά παλαιότερες έρευνες (βλ. Μέρος Α΄, ό.π.), θεωρείται ότι έχει μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια εξαιτίας των μέτρων ενίσχυσης της υπαίθρου, της ραγδαίας ανάπτυξης όχι μόνο των μέσων συγκοινωνίας αλλά κυρίως της επικοινωνίας (χρήση τηλεόρασης, διαδικτύου, κινητών τηλεφώνων και άλλων μέσων τηλεπικοινωνίας). Ιδιαίτερα η οικονομική και κυρίως τεχνική πρόοδος της εποχής μας και η διάδοση των πληροφοριών με περισσότερα μέσα, οδήγησε σε ευκολότερη πρόσβαση και εξοικείωση κυρίως των νέων και των οικογενειών τους σε θέματα πληροφόρησης σχετικά με τις σπουδές και τις επαγγελματικές δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο, θεωρείται ότι εξασφάλισε ως ένα βαθμό ισότητα ευκαιριών στην πληροφόρηση σχετικά με τις σπουδές και τα επαγγέλματα, παρά το ότι η σχετική έρευνα σύμφωνα με τους ειδικούς οφείλει να συνεκτιμήσει και άλλους παράγοντες για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη μεθοδολογία, τα μέσα συλλογής πληροφοριών και εν

τέλει την αποτελεσματική πληροφόρηση και την κριτική ανάγνωση των πληροφοριών από την πληθώρα αυτών που προσφέρονται και συλλέγουν οι έφηβοι και οι οικογένειες αυτών (Κασσωτάκης, 2004b). Έτσι, οι παρατηρούμενες μέχρι τώρα διαφοροποιημένες επιδράσεις του τόπου μόνιμης κατοικίας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιθανό σε μεγάλο βαθμό να έχουν μειωθεί (Αγνή, 2002), στοιχείο που επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα με τη μη καταγραφή στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Σε ότι αφορά τις στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών/τριών ανάλογα με τον τόπο μόνιμης κατοικίας αυτών που παρουσιάστηκαν σε ορισμένα χαρακτηριστικά (παράγοντας E και N), ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση δεν είναι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στον παράγοντα προσωπικότητας B (1=Χαμηλή βαθμολογία πρακτική σκέψη, 3=Υψηλή βαθμολογία: Αφαιρετική σκέψη). Εδώ καταγράφεται αυξητική τάση από τη χαμηλή βαθμολογία που περιγράφει τα άτομα που ζουν στις αγροτικές περιοχές στη μεσαία βαθμολογία που περιγράφει τα άτομα που ζουν σε αστικές περιοχές. Παρά το ότι η ύπαρξη μεσαίας βαθμολογίας στην επίδοση στον παράγοντα αυτό για τους εφήβους αστικών περιοχών σημαίνει και εδώ ότι καμία διάσταση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν, ωστόσο ενδεχομένως να έχει σημασία να συγκριθεί η ύπαρξη της βαθμολογίας αυτής με αυτήν των εφήβων του δείγματός μας που ζουν σε αγροτικές περιοχές, οι οποίοι παρουσιάζουν συχνότερα πρακτική σκέψη. Στο πλαίσιο της παρούσης ερευνητικής εργασίας ωστόσο, δεν προχωρούμε σε περαιτέρω ερμηνευτικό σχολιασμό και συζήτηση του εν λόγω ευρήματος καθώς δεν αφορά άμεσα το θέμα που διερευνάται σε αυτήν.

E) Διαφορές με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Η διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κοινωνικών κατηγοριών ως προς τις μεταβλητές της έρευνας, έδειξε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, ότι στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μόνο σε ότι αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, στοιχείο που δεν παρατηρείται στην εξέταση των υπολοίπων μεταβλητών της έρευνας. Συγκεκριμένα, διαφορές παρατηρούνται (αν και δεν είναι

συστηματικές) στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, όπου στους μαθητές υψηλής κοινωνικής κατηγορίας καταγράφονται τα υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς και γενικά υπάρχει μια αυξητική τάση στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων από τους μαθητές/τριες της κατώτερης στους μαθητές/τριες της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Επίσης, διαφορές παρατηρούνται και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν τα άτομα με τους γονείς τους, όπου υπάρχει και εδώ μια αυξητική τάση στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από τους μαθητές/τριες της κατώτερης στους μαθητές/τριες της ανώτερης κοινωνικής τάξης, η οποία είναι εδώ είναι συστηματική και όπως αναφέρθηκε στην παρουσίαση των ευρημάτων, στατιστικά σημαντική σαν σύνολο. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες της ανώτατης κοινωνικής τάξης φαίνεται να έχουν τα υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς στην επιλογή επαγγέλματος και τα υψηλότερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς από τους μαθητές/τριες των άλλων δύο κοινωνικών τάξεων.

Η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, εκ πρώτης όψεως θεωρείται αντίθετη με τα αποτελέσματα άλλων ξένων ερευνών, όπου το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φάνηκε να συνδέεται με τις αντιλήψεις γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και την τάση του ατόμου για αυτοκαθορισμό (Hannah & Kahn, 1989· Hughes & Demo, 1989· Young, 1983), με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Constantine, Wallace & Kindarchi, 2005), με τις αντιλήψεις ακαδημαϊκής, επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Flores & O' Brien, 2002· Turner & Lapan, 2003a, 2003b.) και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και ολοκλήρωσης εργασιών αναζήτησης εργασίας (Thompson & Subich, 2006· Rollins & Valdez, 2006), ενώ η σύγκριση με τα ελληνικά δεδομένα δεν είναι δυνατή, αφού δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά ευρήματα για τη χώρα μας στον τομέα αυτό, από όσο μπορούμε να ξέρουμε. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό με αυτό το στοιχείο μόνο να αναφερθούμε σε μη επιβεβαίωση της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης (Υ1) τουλάχιστον ως προς τη μη ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς όπως αναφέρθηκε, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σε άλλες μεταβλητές της έρευνας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και συγκεκριμένα στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους γονείς.

Τα αποτελέσματά μας για την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις διεργασίες της οικογένειας φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα ορισμένων από τις ξένες έρευνες που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, στις οποίες ο παράγοντας κοινωνική τάξη εξετάστηκε σε συνεκτίμηση για την αλληλεπίδραση που παρουσιάζει με άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και στη θεωρητική βάση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με τις επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων και συγκεκριμένα των υποστηρικτικών μηχανισμών και των περιορισμών στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Cunningham et al., 2002), ενώ είναι δυνατό να αιτιολογηθούν σε αυτή τη θεωρητική βάση. Έτσι, ο εισηγητής της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία στη σχηματοποίηση των τριών ομόκεντρων κύκλων οι οποίοι συνιστούν τις επιδράσεις που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του (Σχήμα 2), θεωρούν ότι οι επιδράσεις του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου (όπως από τα μέλη της οικογένειας ή σημαντικούς άλλους) προσδιορίζουν και καθορίζουν το πώς το άτομο προσλαμβάνει και αξιολογεί τις επιδράσεις του αμέσως επόμενου μεγαλύτερου κύκλου, αυτού του έμμεσου κοινωνικού του περιβάλλοντος (ο οποίος περιλαμβάνει την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα του ατόμου). Σε ορισμένες περιπτώσεις επίσης, οι επιδράσεις που περιλαμβάνει και ασκεί ο εσωτερικός αυτός κύκλος και ειδικότερα οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί όπως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης, λειτουργούν ως τρόποι διαμέσου των οποίων το άτομο «φιλτράρει» και επεξεργάζεται τα όποια εμπόδια παρουσιάζονται κατά τις διαδικασίες επαγγελματική του ανάπτυξης από τις επιδράσεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Ο λόγος λοιπόν για το δικό μας αποτέλεσμα που αφορά τη μη ύπαρξη σχέσης μεταξύ της κοινωνικής τάξης και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, θα πρέπει να αναζητηθεί στο πως συνδέονται οι μεταβλητές κοινωνική τάξη και διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του), στοιχείο που επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα με την καταγραφή συστηματικών διαφορών μεταξύ των τριών κοινωνικών κατηγοριών ως προς τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια. Με άλλα λόγια, μπορεί εκ πρώτης όψεως τα περισσότερα προνόμια, η σπουδαιότερη κοινωνική θέση, το μεγαλύτερο εισόδημα και τα καλύτερα επαγγέλματα των γονέων να μην επιδρούν άμεσα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών

αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, αλλά έμμεσα, διαμέσου των μηχανισμών κοινωνικής στήριξης όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς, καθώς συνιστούν, πως από όσο πιο ανώτερου μορφωτικού οικονομικού επιπέδου οικογένεια προέρχεται ο μαθητής/τρια, τόσο πιο έντονη (αντιλαμβανόμενη) υποστήριξη δέχεται από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος και διατηρεί υψηλά επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς. Όσο ανεβαίνει δηλαδή κανείς την κοινωνική κλίμακα είναι δυνατό να συναντά υψηλότερα επίπεδα των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό λόγω της ύπαρξης αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς στις σχετικές με τη λήψη αποφάσεων δραστηριότητες αλλά και του κλίματος της αγάπης, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης το οποίο ενισχύει το βαθμό υποκειμενικής κρίσης του ατόμου στο να αναλαμβάνει και να ολοκληρώνει ενέργειες που αφορούν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία.

Εάν ακόμη συνεκτιμήσει κανείς την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων καθώς και με το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς, ευρήματα που σχολιάζουμε στην επόμενη παράγραφο (βλ. παρ. 7.3) (βλ. Πίνακας 8), αλλά και μεταξύ των δύο παραμέτρων που αναφέρονται στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (βλ. Πίνακας 8), τότε η ερμηνεία του παραπάνω αποτελέσματος εδραιώνεται περισσότερο. Επίσης, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε ότι αφορά τη συνεκτίμηση ορισμένων ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών που σχολιάζουμε σε επόμενη παράγραφο (βλ. παρ. 7.5), οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και η συμπεριφορά του ατόμου προβλέπονται κυρίως από τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και πρωτίστως από την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς.

Έτσι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε ότι αφορά τις διαφορές στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών/τριών, έρχονται γενικά σε συμφωνία με τα συμπεράσματα άλλων ξένων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η επίδραση του παράγοντα κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας στις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης που προβλέπει το μοντέλο της επιλογής σταδιοδρομίας της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία χάνεται, όταν συνυπολογίζεται η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων όπως η κοινωνική υποστήριξη ή οι αντιλαμβανόμενοι περιορισμοί (Ali, McWhirter & Chronister, 2005; Ali & Saunders, 2006) ή ακόμη ότι η επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μπορεί να διαμεσολαβείται από άλλες μεταβλητές

όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από σημαντικά πρόσωπα (π.χ. γονείς, φίλοι) ((Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Cunningham et al., 2002· Liu et al., 2004.).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε ότι αφορά την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες εξετάζονται (η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του) ανάλογα με την κατηγορία κοινωνικής προέλευσης των μαθητών/τριών, φαίνεται συμφωνούν με ελληνικές έρευνες στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις οποίες το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας με τις υλικότεχνικές και πολιτιστικές συνθήκες που συνιστούν το «πορτραίτο» της, επηρεάζουν αρχικά το χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτήν και τις μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της (οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν το σημαντικότερο κοινωνικοποίησης του παιδιού με θετική ή αρνητική μορφή), αν και οι αποκλίσεις ενδεχομένως να είναι μεγάλες (Πυργιωτάκης, 1986,1996).

Σύμφωνα λοιπόν με την ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων, είναι δυνατό να αναφερθούμε σε επιβεβαίωση της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης (Υ1) σε ότι αφορά την ύπαρξη διαφορών στις μεταβλητές της έρευνας με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών/τριών.

Επίσης, τα αίτια για τα αποτελέσματά μας σε ότι αφορά τη μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, είναι δυνατό να ανιχνευτούν και στις διαφορές που παρατηρούνται στην παρούσα έρευνα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών.

Στην παρούσα έρευνα σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο Κεφ. 6 και στην παρ. 6.1, Πίνακας 5, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών/τριών παρουσιάστηκαν σε δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας: στον Παράγοντα Β (Πρακτική – Αφαιρετική σκέψη) και στον Παράγοντα Ι (Αντίληψη με βάση τη λογική , - Αντίληψη με βάση το συναίσθημα), αν και εδώ ο πόλος του χαρακτηριστικού που περιγράφει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που συνιστά ότι καμία διάσταση δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν.

Ιδιαίτερα όμως για τον παράγοντα Β (Πρακτική – Αφαιρετική σκέψη), παρατηρείται μια αυξητική τάση στην επίδοση στο εν λόγω χαρακτηριστικό όσο ανεβαίνουμε την κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών, αν και κορυφώνεται στη μεσαία βαθμολογία. Έτσι, οι μαθητές/τριες χαμηλού ΚΟΙΕ παρουσιάζουν την τάση να έχουν πρακτική

σκέψη ενώ μεσαία βαθμολογία έχουν οι μαθητές/τριες μεσαίου και υψηλού ΚΟΙΕ. Ο παράγοντας αυτός αφορά περισσότερο σε μια ικανότητα, τη νοημοσύνη με την ευρύτερή της έννοια (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981). Οι χαμηλές τιμές που σημείωσαν οι μαθητές/τριες του χαμηλού ΚΟΙΕ της οικογένειας, ίσως να είναι ενδεικτικές των χαμηλών πνευματικών τους δυνατοτήτων και ευρύτερων ικανοτήτων, άρα και της χαμηλής τους επίδοσης στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς τους στον τομέα αυτό. Ίσως όμως οι χαμηλές τιμές στον παράγοντα αυτό να οφείλονται σε άλλους λόγους. Καθώς η συμπλήρωση των θεμάτων σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου απαιτεί συγκέντρωση, προσοχή και σκέψη, ενδέχεται οι συνθήκες της ομαδικής χορήγησης του ερωτηματολογίου να μην επέτρεψαν την έγκυρη συμπλήρωσή του. Αυτός είναι ίσως και ο λόγος που οι μαθητές/τριες που προέρχονται από χαμηλό ΚΟΙΕ δεν παρουσίασαν υψηλό σκορ στον παράγοντα αυτό. Ίσως ακόμη ο λόγος για το δικό μας αποτέλεσμα θα πρέπει να αναζητηθεί στη στατιστικά σημαντική σχέση που συνδέει τη σχολική επίδοση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό όπως σχολιάζεται στην αμέσως επόμενη παράγραφο, αν και δεν εξετάστηκαν οι διαφορές στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών ανάλογα με το ΚΟΙΕ της οικογένειάς τους, ευρήματα που ενδεχομένως εδραίωναν περισσότερο ή ακόμη και να ανέτρεπαν την άποψή που παρουσιάζεται εδώ.

Επίσης, τα αίτια για τα αποτελέσματά μας σε ότι αφορά τη μη ύπαρξη στατιστιώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό με βάση το ΚΟΙΕ της οικογένειας, είναι δυνατό να ανιχνευτούν και στον εννοιολογικό και μεθοδολογικό προσδιορισμό αυτού στην παρούσα έρευνα, όπου χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος του πατέρα, το κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος αυτού και το εκπαιδευτικό του επίπεδο (Ρουσσέας, 1983). Τα ευρήματά μας συμφωνούν με αυτά σύγχρονων ερευνών όπου δεν παρατηρήθηκε σχέση μεταξύ του ΚΟΙΕ της οικογένειας (κριτήριο το εισόδημα της οικογένειας) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Patell, Salahuddin & O'Brien, 2008), αποτέλεσμα που επίσης αποδόθηκε στον μεθοδολογικό προσδιορισμό του ΚΟΙΕ της οικογένειας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, τα τελευταία χρόνια το ΚΟΙΕ της οικογένειας προσεγγίζεται ως ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο όπου τα κριτήρια που αναφέρθηκαν εκλαμβάνονται μόνο ως κάποιες από τις περιγραφικές του διαστάσεις (Ali & Saunders, 2006· Liu et al., 2004· Thomposon & Subich, 2006).

Έτσι, είναι πιθανό αν ο εννοιολογικός και μεθοδολογικός προσδιορισμός του ΚΟΙΕ της οικογένειας στην παρούσα έρευνα περιελάμβανε και πιο εκλεπτυσμένους δείκτες, βασισμένους στα συμπεράσματα και τις επισημάνσεις των ερευνητών στη σχετική βιβλιογραφία (Ali & Saunders, 2006· Liu et al., 2004) τα ευρήματά μας να ήταν διαφορετικά.

ΣΤ) Διαφορές με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών - μαθητριών

Όπως φανερώνουν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης στον Πίνακα 6 (βλ. Μέρος Β΄ Κεφ.6^ο) για την εξέταση των διαφορών των μεταβλητών της έρευνας με βάση το επίπεδο σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών του δείγματος, η σχολική επίδοση παίζει ρόλο στο βαθμό των υποκειμενικών κρίσεων των μαθητών/τριών, όσον αφορά την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώνουν μια σειρά ενεργειών που αφορούν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δηλαδή στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα αυτό αλλά και στις σχετικές με αυτές συμπεριφορές. Οι αριθμητικοί μέσοι όροι των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, ιδιαίτερα μεταξύ των κατηγοριών «καλώς» (βαθμολογία από 13,1 έως 16) και «λίαν καλώς» (βαθμολογία από 16,1 έως 18), στοιχείο που συνιστά, πως όσο αυξάνει η σχολική επίδοση (τουλάχιστον μέχρι και την κατηγορία του «λίαν καλώς») τόσο ενισχύονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν σχολική επίδοση «λίαν καλώς» παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και εκδηλώνουν περισσότερο αντίστοιχου τύπου συμπεριφορές, με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τους μαθητές της αμέσως κατώτερης κατηγορίας σχολικής επίδοσης, την κατηγορία «καλώς» ιδιαίτερα για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Η διαπίστωση αυτή που αφορά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική με αυτές συμπεριφορά του ατόμου όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών σχολικής απόδοσης των μαθητών/τριών, αν και αποτελεί καινοτόμο στοιχείο της έρευνας καθώς δεν υπάρχουν από όσο γνωρίζουμε στα διεθνή και ελληνικά δεδομένα στοιχεία που να μελετούν τη σχέση των εν λόγω μεταβλητών (πλην μιας έρευνας που διερεύνησε και κατέδειξε την άμεση θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής επίδοσης) είναι γενικά σύμφωνη με συναφή παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτά, υπάρχει άμεση θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής επίδοσης (Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης

& Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006). Επίσης, η ύπαρξη των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων έχει δειχθεί ως ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας θετικής ακαδημαϊκής επίδοσης (academic performance) (Lent, Brown & Larkin, 1986) και απόδοσης (academic achievement), της επιμονής στην ολοκλήρωση των σπουδών (Lent, Brown & Larkin, 1984) και της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ολοκλήρωσης (integration) των φοιτητών (Peterson, 1993a,b). Εάν ακόμη λάβουμε υπόψη τον ορισμό της σχολικής επίδοσης ως το σύνολο των προσπαθειών προσαρμογής του ατόμου μέσα στα πλαίσια του σχολείου και την απόδοσή του στα επιμέρους μαθήματά του (Τζάνη, 1988, ό.α. στο Giannimis & Paranis, 2008), τότε η ερμηνεία του παραπάνω αποτελέσματος για τη σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης, των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό εδραιώνεται περισσότερο καθώς έρχεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν.

Επίσης, στη βιβλιογραφία σε ότι αφορά τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η αξιολόγηση του μαθητή/τριας όπως ορίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το γενικότερο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως ένα έμμεσο σύστημα πληροφόρησης του ίδιου και της οικογένειάς του για τις ικανότητές του και το μαθησιακό του επίπεδο, άρα σχετίζεται με την αυτοαντίληψή του σχετικά με τις ικανότητες αυτές, τις κλίσεις και τις αδυναμίες του και με αυτόν τον τρόπο αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού του (Βάγγερ, 2004· Κασσωτάκης, 1992). Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, είναι δυνατό να θεωρήσουμε ότι η ερμηνεία του ευρήματός μας σε ότι αφορά τους μαθητές/τριες με υψηλή σχολική επίδοση («λίαν καλώς») οι οποίοι φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο ικανοί στο να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν ενέργειες που αφορούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και έτσι εκδηλώνουν ανάλογη συμπεριφορά εδραιώνεται περισσότερο. Με άλλα λόγια, η σχολική επίδοση και η σχετική με αυτήν «κινητοποίηση» του ατόμου στο να αξιοποιεί δεδομένες ικανότητές του για να την αυξάνει, φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα που παρεμβαίνει στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων, «ενισχύοντας» ταυτόχρονα και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αφού συνδέεται με αυτές καθώς και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Ακόμη, η καλή σχολική επίδοση εξαρτάται και προσδιορίζεται από παράγοντες όπως η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, η αισιοδοξία και πίστη στο τελικό αποτέλεσμα, η σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης, του μαθητικού χρόνου και των σχολικών δραστηριοτήτων (Παπαγεωργίου, 2008). Οι ικανότητες λοιπόν που διαμορφώνονται

μέσα από τη ρύθμιση των σχολικών αλλά και σχετικών με αυτές καθημερινών δραστηριοτήτων (όπως διερεύνησης, αναζήτησης και σύγκρισης πληροφοριών, ανάλυσης και σχεδιασμού, σύγκρισης των πιθανών συνεπειών για τις διάφορες επιλογές, σχεδιασμός δραστηριοτήτων κ.ά.), έχουν προφανείς ομοιότητες με αυτές που απαιτούνται για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και των σχετικών με αυτήν ενεργειών και δραστηριοτήτων, δηλαδή με τη συμπεριφορά του ατόμου. Εάν λοιπόν συνεκτιμήσει κανείς τις ομοιότητες των δύο μεταβλητών ως προς τις απαιτούμενες ικανότητες για την ολοκλήρωσή τους, τότε η ερμηνεία του παραπάνω αποτελέσματος για τη σχέση σχολικής επίδοσης, αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς του ατόμου εδραιώνεται ακόμη περισσότερο.

Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι ότι η διαπίστωσή μας σχετικά με την αυξητική τάση της σχολικής απόδοσης η οποία φαίνεται να ενισχύει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου δε φαίνεται να ισχύει για την κατηγορία σχολικής επίδοσης «άριστα» (βαθμολογία 18,1 έως 20). Για τους μαθητές/τριες που παρουσιάζουν άριστη σχολική απόδοση, διατηρούνται μεν οι ενισχυτικές συνέπειες της σχολικής επίδοσης στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας καθώς οι μέσοι όροι σε αυτήν και στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου παραμένουν σε υψηλά επίπεδα. Ωστόσο, οι συνέπειες αυτές δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικές σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες σχολικής επίδοσης και να επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση που παρουσιάστηκε για την κατηγορία σχολικής επίδοσης «λίαν καλώς». Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι δεν είναι δυνατό να μεγιστοποιήσουμε το ρόλο του παράγοντα αυτού ως συντελεστή των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της σχετικής συμπεριφοράς του ατόμου αγνοώντας άλλους παράγοντες όπως αυτοί που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα οι οποίοι επηρεάζουν τόσο την εμφάνιση όσο και το βαθμό των συγκεκριμένων μεταβλητών. Επίσης, το εύρημα αυτό είναι δυνατό να αιτιολογηθεί στη θεωρητική βάση που προσδιορίζει εννοιολογικά τη σχολική επίδοση, σύμφωνα με το οποίο η τελευταία αποτελεί ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η σχολική επιτυχία και στο άλλο η σχολική αποτυχία, ενώ οι διατομικές διαφορές είναι εντονότερες (Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985, ό.α. στο Giavrimis & Papanis, 2008). Έτσι στους μαθητές/τριες με άριστη σχολική απόδοση είναι πιθανό να υπάρχουν έντονες διατομικές διαφορές αλλά και να υπεισέρχονται παράγοντες με μεγαλύτερη ενισχυτική ισχύ οι οποίοι και καθορίζουν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων άρα και τις σχετικές με αυτήν αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ή ακόμη και τον τελικό εκπαιδευτικό και επαγγελματικό

τους προσανατολισμό. Τέτοιοι παράγοντες είναι μεταξύ άλλων οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό τους πλαίσιο και συγκεκριμένα το είδος του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν με τους γονείς καθώς όπως φαίνεται στην παρούσα έρευνα στους μαθητές/τριες με σχολική απόδοση «άριστα» καταγράφονται τα υψηλότερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς. Το εύρημα αυτό, μπορεί ακόμα να οφείλεται και σε παράγοντες που είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές/τριες με άριστη σχολική επίδοση φαίνεται να συνιστούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή κατηγορία τα επιμέρους χαρακτηριστικά της οποίας αξίζει να διερευνηθούν περισσότερο.

Όσον αφορά τα αίτια της ύπαρξης διαφορών ως προς τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών που παρατηρήθηκαν, αυτά είναι δυνατό να ανιχνευτούν:

A) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των ατομικών παραγόντων και τον τρόπο που αυτοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, προσδοκίες για αποτελέσματα, στόχοι) και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά του ατόμου και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Σύμφωνα με την ερμηνεία του ευρήματος της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κατηγοριών σχολικής απόδοσης των μαθητών/τριών που παρουσιάστηκε παραπάνω, η «σχολική επίδοση» είναι δυνατό να θεωρηθεί ως ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να ενσωματωθεί στους ατομικούς παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και στην ενότητα «προσωπικές εισροές» όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία (Σχήμα 1) όπου περιγράφονται οι διαδικασίες που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Η καλύτερη σχολική επίδοση λοιπόν φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη εκδήλωση σχετικής συμπεριφοράς.

B) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και ειδικότερα στην παρουσίαση των εισηγητών αναφορικά με το ρόλο των δύο ομάδων επιδράσεων (ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών) και τον τρόπο που βοηθούν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών, ιδιαίτερα δε στην αλληλεπιδραστική σχέση των παραγόντων αυτών όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας στο Σχήμα 1.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 σχετικά με τις διαφορές ως προς τις μεταβλητές της έρευνας με βάση τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, όσο αυξάνεται το επίπεδο σχολικής επίδοσης, τόσο ενισχύεται και το επίπεδο ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς. Επίσης, από τη διερεύνηση της συνάφειας ανάμεσα σε κάθε μια από τις διαστάσεις διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τα οποία θα σχολιάσουμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα (βλ. παρ. 7.3), η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς συνδέεται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας αν και δεν παρατηρείται το ίδιο με τη σχετική συμπεριφορά το ατόμου (βλ. Πίνακας 8). Όσο μεγαλύτερο το επίπεδο ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς, τόσο μεγαλύτερη η επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Ίσως λοιπόν ο λόγος για τα δικά μας αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση σχολικής επίδοσης, των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, θα πρέπει να αναζητηθεί και στην ύπαρξη αλληλεπίδρασης με παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος (όπως η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς) καθώς και στον τρόπο που συνδέονται οι μεταβλητές: ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ή ακόμα και με άλλους παράγοντες που είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι μαθητές/τριες δηλαδή με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» είναι πιθανό να επηρεάζονται ως προς τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους από το είδος του δεσμού που διατηρούν με τους γονείς τους ο οποίος σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνει την ύπαρξη υψηλών επιπέδων ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς. Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς είναι πιθανό λοιπόν ότι παρέχει ένα αναπτυξιακό πλαίσιο που επιτρέπει όχι μόνο την ανάπτυξη ισχυρής ταυτότητας, την ασφαλή εμπλοκή τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις και μια συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της προσκόλλησης και σχετικές εμπειρικές έρευνες (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1973) αλλά κάνει τους εφήβους να αντιμετωπίζουν και με τον ίδιο ενεργητικό και αποτελεσματικό τρόπο την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες σχετικά με τη μάθηση.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές-τριες με υψηλά επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς τους είναι πιθανό να δέχονται υποστήριξη με συνδήλωση ή υποδήλωση, δηλαδή με ενέργειες ή συμπεριφορές που δηλώνουν άμεσα ενθάρρυνση ή έπαινο αλλά και με άλλες που υπονοούν ζεστασιά, κατανόηση, συμπάρασταση, επιβράβευση, ή φυσική ζεστασιά, στοιχεία που στη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες που παρεμβαίνουν στη σχολική επίδοση λειτουργούν

ενισχυτικά σε αυτήν (ενδεικτικά: Κατάκη, 1984· Κοτσούλης, 1998· Μουσταίρας, 2004· Μιχάλης, 2006· Παπαγεωργίου, 2008) και κατά συνέπεια στο βαθμό υποκειμενικής εκτίμησής τους στο να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώνουν ενέργειες που αφορούν τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας) αλλά και το βαθμό εμπλοκής τους στις δραστηριότητες αυτές.

Αν και η σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν αφορά άμεσα την παρούσα έρευνα παρά μόνο έμμεσα και με σκοπό την πληρέστερη ερμηνεία των ευρημάτων που αφορούν τις διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό στη θεωρητική βάση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, στην παρούσα θεματική ενότητα σχολιάζουμε εν συντομία τα σχετικά ευρήματα. Το οικογενειακό περιβάλλον έτσι όπως καθορίζεται από ένα πλέγμα εννοιών και δραστηριοτήτων, είναι ένα όρος αρκετά περίπλοκος, ο οποίος ωστόσο θεωρείται τόσο από την καθημερινή εμπειρία όσο και όπως αποδεικνύεται από τη σχετική έρευνα ότι επιδρά στη σχολική επίδοση του παιδιού (Κρίβας, 2007). Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η δομή της οικογένειας, οι σχέσεις και μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών του συστήματος οικογένεια, οι αξίες και οι αντιλήψεις του είναι μερικοί από τους οικογενειακούς παράγοντες οι οποίοι έχει καταδειχθεί ότι επιδρούν στη σχολική επίδοση (Μιχάλης, 2006· Κατάκη, 1984). Έτσι, παρά το ότι μεγάλο μέρος των ερευνών που εντοπίζονται στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία ασχολήθηκε με τη δραστική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας, ιδιαίτερα δε στις συνθήκες στις οποίες ζει και ειδικότερα στο ΚΟΙΕ της οικογένειας (όπως ορίζεται από το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το εισόδημα αυτών) (ενδεικτικά: Μυλωνάς, 1999· Σώκου-Μπάδα και συν., 1988· Τζάνη, 1988· Τσιάντης, 1998· Βρύζας, 1992· Γκόρος, 1992· Κάτσικας, 1995· Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης, & Καίλα, 1995· Παλαιοκρασσάς, Ρουσσέα & Βρεττάκου, 2001 ό.α, στο Γιαννιμίς & Ραπανίς, 2008), το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται και αποδεικνύει ότι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και ιδιαίτερα η γονεϊκή συμπεριφορά τεκμηριώνουν μια αξιοπρόσεκτη σχέση με τη σχολική επίδοση των γόνων τους: η συμπεριφορά των γονέων όπως αναδύεται από τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις με τα παιδιά τους αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού με θετική ή αρνητική μορφή, η οποία οπωσδήποτε παρεμβαίνει στο βαθμό σχολικής επίδοσης και επιτυχίας ή αποτυχίας (Πυργιωτάκης, 1996· Καίλα, 1998) συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Γ) Στις διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας με βάση τη σχολική επίδοση που παρατηρούνται στην παρούσα έρευνα και στη διαπιστευμένη σχέση αυτών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο στην παρούσα έρευνα (βλ. επόμενη παράγραφο 7.2) όσο και άλλες έρευνες στη διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία.

Στην παρούσα έρευνα σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο Κεφ. 6 και στην παρ. 6.1, Πίνακας 6, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών/τριών ανάλογα με τη σχολική επίδοση παρουσιάστηκαν σε αρκετά χαρακτηριστικά όπου στους μαθητές/τριες με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» η συχνότητα εμφάνισης ήταν μεγαλύτερη, όπως στον παράγοντα O (Υψηλή αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση – Χαμηλή αυτοεκτίμηση), στον παράγοντα Q4 (Χαμηλά επίπεδα έντασης – Υψηλά επίπεδα), στον παράγοντα SA (Χαμηλό επίπεδο ανησυχίας – άγχους – Υψηλό επίπεδο) και στον παράγοντα SI (Χαμηλή τάση για ανεξαρτησία – Υψηλή τάση). Ωστόσο, ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος για κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση δεν είναι μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν.

Ιδιαίτερα όμως για τον παράγοντα B (Πρακτική – Αφαιρετική σκέψη), παρατηρείται μια αυξητική τάση στην επίδοση στον παράγοντα όσον αυξάνεται η σχολική απόδοση. Έτσι, οι μαθητές/τριες με σχολική απόδοση «μέτρια» και «καλώς» παρουσιάζουν την τάση να έχουν πρακτική σκέψη ενώ μεσαία βαθμολογία έχουν οι μαθητές/τριες με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» και «άριστα». Ο παράγοντας αυτός αφορά περισσότερο σε μια ικανότητα, τη νοημοσύνη με την ευρύτερή της έννοια (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981). Οι χαμηλές τιμές που σημείωσαν οι μαθητές/τριες των κατηγοριών με σχολική επίδοση «μέτρια» και «καλώς» ίσως να είναι ενδεικτικές των χαμηλών πνευματικών τους δυνατοτήτων και ευρύτερων ικανοτήτων, άρα και της χαμηλής τους σχολικής επίδοσης και κατά συνέπεια σύμφωνα με την ανάλυση που παρουσιάστηκε παραπάνω για τη στατιστικά σημαντική σχέση που τη συνδέει με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και της χαμηλής επίδοσης στην κλίμακα αυτή και στην κλίμακα για τη συμπεριφορά στον τομέα αυτό. Ίσως όμως οι χαμηλές τιμές στον παράγοντα αυτό να οφείλονται σε άλλους λόγους. Καθώς η συμπλήρωση των θεμάτων σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου απαιτεί συγκέντρωση, προσοχή και σκέψη, ενδέχεται οι συνθήκες της ομαδικής χορήγησης του ερωτηματολογίου να μην επέτρεψαν την έγκυρη συμπλήρωσή του. Αυτός είναι ίσως και ο λόγος που οι μαθητές/τριες με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» και «άριστα» δεν παρουσίασαν υψηλό σκορ στον παράγοντα αυτό, στοιχείο που πιθανόν θα ανταποκρινόταν

καλύτερα στην ικανότητα αφαιρετικής τους σκέψης και στην πραγματική τους ικανότητα και ευφυΐα.

Επίσης, στον παράγοντα Q2 (Εξάρτηση από την ομάδα – Αυτονομία/Αυτάρκεια), παρατηρείται επίσης μια αυξητική τάση στην επίδοση σε αυτό το χαρακτηριστικό όσον αυξάνεται η σχολική απόδοση. Έτσι, οι μαθητές/τριες με σχολική απόδοση «καλώς» παρουσιάζουν την τάση να έχουν εξάρτηση από την ομάδα ενώ μεσαία βαθμολογία έχουν οι μαθητές/τριες με «άριστα» και κυρίως εκείνοι με «λίαν καλώς». Όπως θα αναλύσουμε διεξοδικότερα στην επόμενη παράγραφο (βλ. 7.2) όπου σχολιάζονται οι διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q2 αυτό ερμηνεύεται ως η τάση του ατόμου να είναι αυτόβουλο και να λειτουργεί αυτόνομα. Το άτομο αυτό δεν περιμένει βοήθεια από τους άλλους, προτιμά να εργάζεται μόνο του και παίρνει εξίσου μόνο του τις αποφάσεις που το αφορούν (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981). Το περιεχόμενο του παράγοντα Q2 στην περίπτωση που το άτομο παρουσιάζει υψηλή βαθμολογία σε αυτόν και η στατιστικώς σημαντική σύνδεση μεταξύ της ύπαρξης του χαρακτηριστικού Αυτάρκεια – Αυτονομία τόσο με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όσο και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό όπως αναλύονται παρακάτω, αιτιολογεί κατά τη γνώμη μας τη σύνδεση που παρουσιάζει και με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών με σχολική επίδοση «λίαν καλώς» και «άριστα».

7.2 Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά των μαθητών – μαθητριών στον τομέα αυτό, με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους

Η διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, σύμφωνα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 (βλ. Μέρος Β', κεφ.6^ο), μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι υπάρχει διαφορά στην επίδοση στις δύο μεταβλητές που εξετάστηκαν. Με άλλα λόγια, φαίνεται να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό.

Αναλυτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναφέρονται για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, είναι αυτοί που έχουν υψηλή βαθμολογία στον *Παράγοντα C (Συναισθηματική Αστάθεια – Συναισθηματική Σταθερότητα)* με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τη χαμηλή κατηγορία βαθμολόγησης στο συγκεκριμένο παράγοντα. Ο παράγοντας αυτός έχει άμεση σχέση με τις προσαρμοστικές δυνατότητες του ατόμου στο περιβάλλον. Στην περίπτωση που η μέτρηση στον εν λόγω παράγοντα προσωπικότητας παρουσιάζεται υψηλή, σημαίνει ότι πρόκειται για άτομο συναισθηματικά ώριμο και σταθερό, που αντιμετωπίζει με στωικό τρόπο τη ζωή (αποδέχεται την προσπάθεια, την πίεση και την αποτυχία ως μέρη αυτής), έχει τη δυνατότητα να εντοπίζει, να συγκεκριμενοποιεί και να απλοποιεί τα όποια θέματα ή προβλήματα του παρουσιάζονται και με τον τρόπο αυτό μπορεί να τα χειρίζεται ευκολότερα. Σε ότι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου, αυτό παρουσιάζει πολύ καλό συναισθηματικό έλεγχο. Διατηρεί την ψυχραιμία του και δεν πανικοβάλλεται, δεν έχει απότομες ή αναίτιες εναλλαγές διαθέσεων, είναι δυνατό να αντέξει δύσκολες ή ακόμη και αγχώδεις καταστάσεις προσπαθώντας να αντιμετωπίσει γρηγορότερα το όποιο πρόβλημα ή θέμα (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Η παρουσίαση του περιεχομένου του συγκεκριμένου παράγοντα στην περίπτωση που το άτομο παρουσιάζει υψηλή βαθμολογία σε αυτόν, αιτιολογεί κατά τη γνώμη μας τη σύνδεση που παρουσιάζει με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Το αυξημένο επίπεδο προσαρμοστικότητας και η διάσταση της δυνατότητας συγκεκριμενοποίησης κάθε θέματος ή προβλήματος που εμπεριέχεται στον παράγοντα αυτό, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να δηλώνει εμπιστοσύνη στον εαυτό του ως προς τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις συγκεκριμένες ενέργειες που απαιτούνται προκειμένου να πάρει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, άρα και να εμφανίζει αυξημένες τιμές στην κλίμακα των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, η κληρονομικότητα, η αγωγή και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου παράγοντα. Γενικά, τα άτομα που είχαν τη δυνατότητα διαμόρφωσης στενών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς και έχουν εκτεθεί σε εμπειρίες (άλλοτε ευχάριστες άλλοτε οδυνηρές) και πρότυπα σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους γονείς που έχουν ως βάση την ασφάλεια και την υποστήριξη ή ακόμη το φόβο και την ανασφάλεια - καθώς είναι δυνατό η ύπαρξη υψηλής βαθμολογίας στο συγκεκριμένο παράγοντα να υποδηλώνει άτομα που είχαν πολύ δύσκολη παιδική ηλικία και εκτέθηκαν σε

τραυματικές εμπειρίες- τα οποία έγιναν συναισθηματικά δυνατά για να επιβιώσουν διαμορφώνοντας ένα πολύ ισχυρό Εγώ⁴⁶ (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991). Έτσι, αν λάβει κανείς υπόψη τη στατιστικά σημαντική σχέση που διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (βλ. Πίνακας 8), αλλά και μεταξύ των δύο παραμέτρων που αναφέρονται στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (βλ. Πίνακας 8), είναι λογικό να αποδώσουμε μια ακόμη αιτία όπου η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα C συνδέεται με αυξημένες μέσες τιμές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε ότι αφορά τον *Παράγοντα Ο (Υψηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση- Χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση)*, τα ευρήματα δείχνουν ότι μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλή βαθμολογία στο χαρακτηριστικό αυτό της προσωπικότητας, με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τη χαμηλή κατηγορία βαθμολόγησης. Στον παράγοντα αυτό περιγράφεται το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι με τον εαυτό τους και πως τον αξιολογούν σε σχέση με τους άλλους. *Υψηλή βαθμολογία στο χαρακτηριστικό αυτό ερμηνεύεται ως μια τάση να νιώθουν ανασφάλεια, να ανησυχούν εύκολα και να κατηγορούν τον εαυτό τους όταν κάτι δεν πάει καλά.* Για να μειώσουν τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν για τον εαυτό τους λειτουργούν αφενός με τρόπο που ευνοεί τη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου (γι' αυτό και συχνά δεν εμφανίζουν εγωισμό, απληστία, σκληρότητα ή ανευθυνότητα) και αφετέρου εργάζονται πολύ περισσότερο, κάνουν πολλές προσωπικές θυσίες και σκληρές προσπάθειες να γίνουν καλύτεροι (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Το συγκεκριμένο εύρημά μας σε ότι αφορά το χαρακτηριστικό αυτό της προσωπικότητας βρίσκεται σε ασυμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων παλαιότερων και σύγχρονων ερευνών όπου έχει επαληθευτεί η υπόθεση ότι ο υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης συνδέεται με την έντονη πεποίθηση του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του στη συμπεριφορά κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία (Holland et al., 1980· Taylor & Betz, 1983· Clement, 1987· Kaplan & Brown, 1987· Niles & Sowa, 1992, ό.α. στο Κρίβας, 1997· Lent & Hackett, 1987· Robbins, 1985, ό.α. στο Giannakos, 2001). Το εύρημά μας αυτό δε

⁴⁶ Στην ψυχαναλυτική θεωρία πρόκειται για τον μηχανισμό επίλυσης των προβλημάτων του ατόμου ο οποίος μεσολαβεί μεταξύ των αναγκών του και του περιβάλλοντος αυτού.

φαίνεται να συμφωνεί ούτε με σύγχρονη έρευνα σε Έλληνες μαθητές/τριες όπου η μέτρηση των κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης έδειξε ότι το υψηλό αίσθημα αυτοαξίας συνδέεται με υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011), ούτε ακόμη με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναφέρθηκαν στη θεωρητική διερεύνηση των παραγόντων της προσωπικότητας, όπου η ύπαρξη αυξημένων επιπέδων νευρωτισμού έχει καταγραφεί να σχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Hartman & Betz, 2007· Jin, Watkins & Yuen, 2009· Wang et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ της χαμηλής αυτοεκτίμησης με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, φαίνεται να συμφωνεί με εύρημα άλλης έρευνας όπου τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού καταδείχθηκε να συνδέονται με αυξημένη τάση αυτοδιερεύνησης σε θέματα σταδιοδρομίας (Reed, Bruch & Haase, 2004). Το εύρημα αυτό είναι δυνατό να αιτιολογηθεί σύμφωνα με τους ερευνητές από τις επιμέρους διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το συγκεκριμένο παράγοντα όπως για παράδειγμα άγχος, επιθετικότητα, θλίψη, ντροπαλότητα, παρορμητισμός κ.ά. Γενικά, η ύπαρξη συναισθηματικής αστάθειας που υποδηλώνουν τα υψηλά επίπεδα επίδοσης στο συγκεκριμένο παράγοντα οδηγούν το άτομο σε συμπεριφορά που θα λειτουργήσει αντισταθμιστικά στα μειονεκτικά του συναισθήματα: η αυτοδιερεύνηση σε θέματα σταδιοδρομίας είναι δυνατό να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα και να «ανακουφίσει» το άτομο διώχνοντας τις αμφιβολίες που τυχόν έχει σχετικά με την επαγγελματική του επιλογή. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι σκληρές προσπάθειες αυτοδιερεύνησης εφόσον παρατείνονται, είναι δυνατό να λειτουργήσουν επιζήμια για την ψυχική ηρεμία του ατόμου, αυξάνοντας τα επίπεδα νευρωτισμού.

Παρά το ότι δεν έχει καταγραφεί στον ελληνικό πληθυσμό συνάφεια μεταξύ του παράγοντα Ο στο ερωτηματολόγιο 16PF και του Νευρωτισμού στο μοντέλο των πέντε παραγόντων (Τσαούσης, 1999,2009), μια ανάλογη αιτιολόγηση είναι δυνατό να θεωρηθεί και για το δικό μας εύρημα σχετικά με τη ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυξημένων επιπέδων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Επίσης, παρά το ότι δεν διαπιστώθηκε σύνδεση μεταξύ της υψηλής επίδοσης στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (στοιχείο που θα επιβεβαίωνε ότι η μειονεκτική αίσθηση του εαυτού ωθεί τα άτομα στο να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν ενέργειες που αφορούν στη διαδικασία

λήψης εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών αποφάσεων), ωστόσο είναι δυνατό να θεωρήσουμε ότι το περιεχόμενο του συγκεκριμένου παράγοντα όπως αυτός μετράται στο ερωτηματολόγιο 16PF, αναφέρεται στη γενικότερη στάση του ατόμου για τον εαυτό του και όχι στην ικανότητα να τον αξιολογεί ως προς συγκεκριμένες ενέργειες. Παρά τη γενική μειονεκτική αίσθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του δηλαδή, δε φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο με το επίπεδο υποκειμενικής κρίσης αυτού, δηλαδή δεν αισθάνεται το ίδιο λιγότερο ικανό να αναλάβει και να ολοκληρώσει συγκεκριμένες κάθε φορά δραστηριότητες που απαιτούνται προκειμένου να λάβει εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές αποφάσεις (όπως αυτές που αναφέρονται στο σχετικό ερωτηματολόγιο). Η διαπίστωση αυτή, έχει κατά τη γνώμη μας ποικίλες διαστάσεις όσον αφορά την αναπτυξιακή-προληπτική επαγγελματική συμβουλευτική και το σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων: η τόνωση του αισθήματος προσωπικού ελέγχου στο σχεδιασμό του επαγγελματικού μέλλοντος του ατόμου διαμέσου της περαιτέρω ανάπτυξης των ενδεχομένως ήδη αυξημένων επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας για νέες δραστηριότητες είναι δυνατό τελικά να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Η τελευταία αυτή θέση ενισχύεται και από τις θέσεις των θεωρητικών σχετικά με την εξελικτική πορεία της αυτοεκτίμησης του ατόμου και ταυτόχρονα αποτελεί μια ακόμη δυνατότητα αιτιολόγησης των χαμηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης που διαπιστώθηκαν στο δείγμα των μαθητών/τριών μας. Έτσι, οι μεταβολές στην εξελικτική πορεία της αυτοεκτίμησης προέρχονται κυρίως από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (σε περιόδους κρίσεις όπως περί το τέλος της εφηβείας παρατηρείται μείωση της αυτοεκτίμησης λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του περιβάλλοντος στις οποίες το άτομο δυσκολεύεται να προσαρμοστεί- Harter, 1983) και τις ψυχολογικές αντιδράσεις των εφήβων στις βιοσωματικές αλλαγές της ήβης όπου μεταξύ άλλων η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το έντονο συναίσθημα αβεβαιότητας και ανασφάλειας εντείνεται την περίοδο της εφηβείας (Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1992). Τελικά, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (η προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου) ακολουθεί γενικά αναπτυξιακή πορεία (Harter, 1983).

Σε ότι αφορά τον *Παράγοντα Q2 (Εξάρτηση από την ομάδα – Αυτονομία- Αυτάρκεια)*, τα ευρήματα δείχνουν ότι μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλή βαθμολογία στο χαρακτηριστικό αυτό της προσωπικότητας, με στατιστικώς σημαντική διαφορά από τη χαμηλή κατηγορία βαθμολόγησης. Επίσης, οι μαθητές/τριες με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό παρουσιάζουν μεγαλύτερες μέσες τιμές και στην κλίμακα της συμπεριφοράς χωρίς περαιτέρω

στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα του συγκεκριμένου παράγοντα. Με άλλα λόγια, φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική σύνδεση μεταξύ της ύπαρξης του χαρακτηριστικού Αυτάρκεια – Αυτονομία τόσο με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας όσο και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Ο παράγοντας αυτός μετρά το βαθμό αυτάρκειας, αυτονομίας και ανεξαρτησίας του ατόμου, ή το βαθμό εξάρτησής του από ένα πρόσωπο αναφοράς ή ομάδα. Υψηλή βαθμολογία στο χαρακτηριστικό αυτό ερμηνεύεται ως η τάση του ατόμου να είναι αυτόβουλο και να λειτουργεί αυτόνομα. Το άτομο αυτό δεν περιμένει βοήθεια από τους άλλους, προτιμά να εργάζεται μόνο του και παίρνει εξίσου μόνο του τις αποφάσεις που το αφορούν. Σε ότι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, απολαμβάνει την παρέα των άλλων ανθρώπων, δηλαδή δεν πρόκειται για άτομο ακοινωνήτο, αλλά δε δείχνει να έχει ανάγκη την παρουσία τους για να νιώσει σιγουριά ή ασφάλεια (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Και σε αυτήν την περίπτωση όπως αναφέρθηκε για τους προηγούμενους δύο παράγοντες προσωπικότητας, το περιεχόμενο του παράγοντα Q2 στην περίπτωση που το άτομο παρουσιάζει υψηλή βαθμολογία σε αυτόν, αιτιολογεί κατά τη γνώμη μας τη σύνδεση που παρουσιάζει με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές στη σχετική με αυτές συμπεριφορά του ατόμου. Το αυξημένο επίπεδο αυτονομίας και η ανεξαρτησία του ατόμου το κάνει να αναλαμβάνει την ευθύνη των αποφάσεων αλλά και των πράξεών του. Με τον τρόπο αυτό, του δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να δηλώνει ότι αισθάνεται ότι μπορεί να ολοκληρώσει τις ενέργειες που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (επίπεδο υποκειμενικής κρίσης), αλλά καθοδηγεί και τη συμπεριφορά του και έτσι αναλαμβάνει και έχει ολοκληρώσει (ή βρίσκεται σε διαδικασία υλοποίησης) τις ενέργειες που απαιτούνται για τη διαδικασία αυτή. Υπό αυτήν την έννοια το επίπεδο αυτονομίας και αυτάρκειας που περιγράφεται στην περίπτωση υψηλής επίδοσης στο συγκεκριμένο παράγοντα προσωπικότητας, φαίνεται να εντάσσεται σε ένα γενικότερο σύστημα πεπαιθώσεων ενδοπροσωπικού - εξωπροσωπικού ελέγχου και συγκεκριμένα των πεπαιθώσεων ενδοπροσωπικού ελέγχου. Η έννοια του ενδοπροσωπικού – εξωπροσωπικού ελέγχου συνδέεται στενά όπως αναφέρεται στη σχετική θεωρητική διερεύνηση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Harter, 1983· Taylor & Pompa, 1990). Έτσι τα αποτελέσματά μας στον παράγοντα προσωπικότητας Q2 φαίνεται να συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων σύγχρονων και παλαιότερων ερευνών σχετικά με τη στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση

μεταξύ των επιπέδων ενδοπροσωπικού ελέγχου και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011· Taylor & Poroma, 1990). Επίσης, στις συνάψεις που έχουν καταγραφεί στον ελληνικό πληθυσμό των πέντε παραγόντων με τους παράγοντες του 16PF, το χαρακτηριστικό της Αυτάρκειας εμφανίζει αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα Εξωστρέφεια ($r = - 0,40$, $p < 0,01$) (Τσαούσης, 1999, 2009). Έτσι, φαίνεται λογικό το εύρημά μας σε ότι αφορά την ύπαρξη μεγαλύτερων μέσων τιμών στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που έχουν ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας την Αυτονομία –Αυτάρκεια να μην επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία όπου ο παράγοντας Εξωστρέφεια (από το μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων) συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Hartman & Betz, 2007· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Wang et al., 2006) και αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Reed, Bruch & Haase, 2004· Solberg et al., 1995). Επομένως, η στατιστικώς σημαντική «υπεροχή» των μαθητών/τριών που είναι αυτόνομοι, αυτόβουλοι και αυτάρκειες στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτές, είναι πιθανό να συνδέεται με αλληλεπιδράσεις και τη στατιστικά σημαντική σχέση με άλλες μεταβλητές της έρευνας όπως είναι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και τους φίλους (βλ. Πίνακας 8), ή ακόμα και με παράγοντες που είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Άτομα δηλαδή που έχουν την τάση να είναι αυτάρκειες, λειτουργούν αυτόβουλα και αυτόνομα, είναι πιθανό να δέχονται ενθάρρυνση και υποστήριξη από σημαντικά για αυτούς πρόσωπα όπως είναι οι γονείς και οι φίλοι για να εμπλέκονται σε ενέργειες και δραστηριότητες που αφορούν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται από τις θέσεις της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σε ότι αφορά την αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και αυτών στις εμπειρίες μάθησης και τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (Lent, Brown & Hackett, 1994) καθώς και από άλλες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία (Schaub & Tokar, 2005).

Όσον αφορά τον δευτερογενή Παράγοντα SE (Εσωστρέφεια - Εξωστρέφεια), τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης δείχνουν ότι μεγαλύτερες μέσες τιμές στην κλίμακα της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που έχουν χαμηλή βαθμολογία στο χαρακτηριστικό αυτό της προσωπικότητας, δηλαδή παρουσιάζουν τάση προς Εσωστρέφεια, χωρίς στατιστικώς σημαντικές διαφορές από τα άλλα δύο επίπεδα βαθμολόγησης (υψηλή και μεσαία βαθμολογία). Οι δευτερογενείς παράγοντες εξάγονται βάσει συγκεκριμένων συνδυασμών, αναλογίας και σειράς σπουδαιότητας πρωτογενών παραγόντων και αιτιολογούνται από αυτούς (βλ. Μέρος Β', Κεφ. 5^ο, παρ. 5.3). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ύπαρξη Εσωστρέφειας στον παράγοντα SE προέρχεται πρωτίστως από υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q2 (Αυτάρκεια) και δευτερευόντως από χαμηλή βαθμολογία κατά σειρά στους παράγοντες H (μικρή ανοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση), F (Σοβαρότητα και Επιφυλακτικότητα) και A (Απόσυρση από τις κοινωνικές συναναστροφές). Γενικά, χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα SE ερμηνεύεται ως η τάση του ατόμου να στηρίζεται στον εαυτό του και να εργάζεται μόνο του, να μην αποζητά την περιπέτεια, να είναι σοβαρό, επιφυλακτικό, ολιγόλογο αλλά και συγκρατημένο και απομακρυσμένο από τις κοινωνικές συναναστροφές (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Από το περιεχόμενο λοιπόν του συγκεκριμένου δευτερογενούς παράγοντα στην περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας (ύπαρξη Εσωστρέφειας) και εξαιτίας της βαρύτητας του χαρακτηριστικού της Αυτάρκειας στη διαμόρφωσή του, είναι δυνατό να αιτιολογηθεί η σύνδεσή του με τη στατιστικώς σημαντική υπεροχή των μαθητών/τριών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας στις μέσες τιμές στην κλίμακα της συμπεριφοράς στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, όπως παρουσιάστηκε στον παράγοντα Q2, ανάλογη αιτιολόγηση είναι δυνατό να αποδοθεί και εδώ για την πιθανή σύνδεση με αλληλεπιδράσεις του δευτερογενούς αυτού παράγοντα και τη στατιστικά σημαντική σχέση με άλλες μεταβλητές της έρευνας όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του.

Το εύρημά μας αυτό σε ότι αφορά την επίδοση στο χαρακτηριστικό Εσωστρέφεια, δεν επιβεβαιώνεται από τις έρευνες στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία, αφού σε αυτές καταγράφεται σύνδεση μεταξύ του παράγοντα Εξωστρέφεια (από το μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και ολοκλήρωσης ενεργειών αναζήτησης εργασίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο χαρακτηριστικό

της Αυτάρκειας. Για τη σχέση όμως του χαρακτηριστικού της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου υπάρχει πλήρης επιβεβαίωση, καθώς στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφεται σύνδεσης των παραγόντων της προσωπικότητας (με το μοντέλο των πέντε παραγόντων) με διαστάσεις της συμπεριφορά του ατόμου σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όχι μόνο έμμεσα (διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας) αλλά και άμεσα (Reed, Bruch & Haase, 2004· Jin, Watkins & Yuen, 2009· Rogers, Creed & Glendon, 2008· Wang et al., 2006). Έτσι, το χαρακτηριστικό της ύπαρξης τάσης προς Εσωστρέφεια (άρα και της ύπαρξης Αυτονομίας–Αυτάρκειας αφού συμβάλει στη διαμόρφωση αυτού) μπορεί να γίνει σημαντικός παράγοντας καθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται, όπως θα σχολιαστεί σε επόμενη ενότητα, στα αποτελέσματα της συγκριτικής θεώρησης της βαρύτητας ορισμένων παραγόντων που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, σε ότι αφορά τις στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στον παράγοντα *H* (*Χαμηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση – Υψηλή αντοχή*), ο πόλος που χαρακτηρίζει σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναφέρονται στον Πίνακα 7 το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία, με στατιστικώς μη σημαντικές διαφορές από τα άλλα δύο επίπεδα βαθμολόγησης (υψηλή και χαμηλή βαθμολογία). Η μεσαία βαθμολογία σημαίνει ότι καμία διάσταση του συγκεκριμένου παράγοντα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα ως προς αυτήν. Το ίδιο ισχύει και για τους δευτερογενείς παράγοντες *STP* (*Συναισθηματική αντιμετώπιση καταστάσεων – Έλλειψη συναισθηματισμού*) και *SI* (*Χαμηλή τάση για ανεξαρτησία – Υψηλή τάση*), παρά το ότι ιδιαίτερα για τον παράγοντα *SI* οι διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό παρουσιάζονται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000. Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί, οι δευτερογενείς παράγοντες λειτουργούν επαληθευτικά και συνδυαστικά με τους άλλους 16. Ο συγκεκριμένος παράγοντας εξάγεται βάσει συνδυασμού, αναλογίας και κατά σειρά σπουδαιότητας των πρωτογενών παραγόντων *E*, *G*, *H*, *L*, *M*, *N*, *O*, *Q1* και *Q2*, αν και με διαφορές με βάση το φύλο στη βαρύτητα της επίδοσης σε κάθε παράγοντα (χαμηλή ή υψηλή βαθμολογία) και αιτιολογείται από αυτούς, άρα ο σχολιασμός των σχετικών με αυτόν ευρημάτων αντιπροσωπεύεται από τον σχολιασμό για τον παράγοντα *Q2* (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές/τριες Α΄ και Β΄ Λυκείου που αισθάνονται περισσότερο ικανοί/ες (έχουν μεγαλύτερο αριθμό υποκειμενικής κρίσης) στο να αναλάβουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων παρουσιάζουν συναισθηματική σταθερότητα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση η οποία αναφέρεται στη γενικότερη μειονεκτική στάση τους προς τον εαυτό τους και είναι αυτόνομοι και αυτόαρκειες. Σε ότι αφορά τη συμπεριφορά στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, οι μαθητές/τριες που αναλαμβάνουν ενέργειες που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τις ολοκληρώνουν με επιτυχία έχουν την τάση να είναι εσωστρεφείς, χαρακτηριστικό που προέρχεται από τη βαρύτητα του πρωτογενούς χαρακτηριστικού προσωπικότητάς τους ότι έχουν την τάση να είναι αυτόνομοι και αυτόαρκειες.

Ακόμη, οι διαφορές στους μέσους όρους των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτές και για τα δύο φύλα, δηλώνουν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και της σχετικής συμπεριφοράς του ατόμου.

Η ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των μεταβλητών αυτών και για τα δύο φύλα ομοιάζει με αυτήν που έχει ανιχνευθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στην επαγγελματική αναποφασιστικότητα αλλά και στη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης (Cohen, Chartrand & Jowdy, 1995· Chartrand et al., 1993· Larson et al., 1994· Leong & Chervinko, 1996· Lucas & Wanberg, 1995· Meldahl & Munhinsky, 1997· Meyer & Winer, 1993· Multon, Heppner & Lapan, 1995, ό.α. στους Tokar, Fishcer & Subich, 1998 και Blustein & Flum, 1999· Judge & Ilies, 2002· Nauta, 2007· Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Savickas, Briddick & Watkins, 2002 αντίστοιχα), έννοιες με τις οποίες οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν συσχέτιση (αρνητική και θετική αντίστοιχα).

Επίσης, η ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτού, εκ πρώτης όψεως ομοιάζει με αυτές που έχουν ανιχνευθεί στη διεθνή βιβλιογραφία στις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Larson, Rottinghaus & Borgen, 2002· Nauta, 2004,2007· Rottinghaus et al., 2002,2003· Schaub & Tokar 2005). Ωστόσο δεν είναι δυνατό με αυτά τα στοιχεία να αναφερθούμε σε επιβεβαίωση της δεύτερης ερευνητικής μας υπόθεσης κυρίως σε ότι

αφορά τις διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς όπως έχει αναφερθεί, οι αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν μέτρια συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Κυρίως όμως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών στη σύγχρονη διεθνή αλλά και ελληνική βιβλιογραφία, όπου έχει επιβεβαιωθεί η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και θεμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Hartman & Betz, 2007· Jin, Watkins & Yuen, 2009· Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011· Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glendon, 2008· Solberg et al., 1995· Wang et al., 2006).

Η ύπαρξη των συστηματικών αυτών διαφορών εκτός από το ότι συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, επιβεβαιώνει τη δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση (Υ2). Συνολικά, τα αίτια της ύπαρξης αυτών των διαφορών, εκτός από αυτά που αναφέρθηκαν για κάθε έναν από τους πρωτογενείς και δευτερογενείς παράγοντες στους οποίους παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές στην επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και σε αυτήν της συμπεριφορά του ατόμου, είναι δυνατό να ανιχνευτούν:

Α) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των ατομικών παραγόντων (συγκεκριμένα δε των κληρονομικών καταβολών οι οποίες στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας στο Σχήμα 1 ενσωματώνονται στην ενότητα «προσωπικές εισροές») και τον τρόπο που αυτοί επηρεάζουν τη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, προσδοκίες για αποτελέσματα, στόχοι) και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά του ατόμου και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Όπως αναφέρθηκε στην παρουσίαση των αρχών, των προβλέψεων και υποθέσεων της συγκεκριμένης θεωρίας, οι εισηγητές της δεν παραγνωρίζουν την πιθανή επίδραση της κληρονομικότητας η οποία περιλαμβάνει στοιχεία όπως φυσικές ικανότητες, συναισθηματικές καταστάσεις, ακόμη και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η εξωστρέφεια. Στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας οι επιδράσεις των στοιχείων που συγκαταλέγονται στις κληρονομικές καταβολές όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, παρέχουν τη βάση διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και

των προσδοκιών για αποτελέσματα) και από εκεί συνεχίζεται η πορεία των επιδράσεων τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (στο συγκεκριμένο μοντέλο στα ενδιαφέροντα, τους σχετικούς με αυτά στόχους, τις επιλογές και τις ενέργειες υλοποίησης αυτών) (υπόθεση έμμεσης επίδρασης). Επίσης, οι εισηγητές δεν απορρίπτουν την πιθανότητα οι γενετικές καταβολές να επιδρούν με πιο άμεσο τρόπο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (υπόθεση άμεσης επίδρασης). Το ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα με την καταγραφή στατιστικής σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου και για τα δύο φύλα.

Β) Στο ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και ειδικότερα στην παρουσίαση των εισηγητών αναφορικά με το ρόλο των δύο ομάδων επιδράσεων (ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών) και τον τρόπο που βοηθούν στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών, ιδιαίτερα δε στην αλληλεπιδραστική σχέση των παραγόντων αυτών όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας στο Σχήμα 1.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση της συνάφειας ανάμεσα σε κάθε μια από τις διαστάσεις διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο καθώς και με τους φίλους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας τα οποία θα σχολιάσουμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα (βλ. παρ. 7.3), η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων συνδέεται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό και το ίδιο συμβαίνει με το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του. Όσο μεγαλύτερη η υποστήριξη από τους γονείς και τους φίλους και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς, τόσο μεγαλύτερη η επίδοση στην κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς επίδοσης. Επομένως, η στατιστικώς σημαντική «υπεροχή» στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και στη συμπεριφορά στον τομέα αυτό των μαθητών/τριών με χαρακτηριστικά προσωπικότητας: συναισθηματική σταθερότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτονομία – αυτάρκεια και εσωστρέφεια, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση του παράγοντα Q2, είναι πιθανό να συνδέεται με αλληλεπιδράσεις και τη στατιστικά σημαντική σχέση με τις μεταβλητές της έρευνας: αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων και το είδος του δεσμού με αυτούς, ή ακόμα και με άλλους παράγοντες που είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι μαθητές/τριες δηλαδή με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι πιθανό να επηρεάζονται από το είδος του δεσμού διατηρούν

με τους γονείς και τους φίλους τους και να δέχονται ενθάρρυνση και υποστήριξη από αυτούς, παράγοντες που διαμορφώνουν το βαθμό υποκειμενικής εκτίμησής τους στο να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώνουν ενέργειες που αφορούν τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά και το βαθμό εμπλοκής τους στις δραστηριότητες αυτές.

Γ) Στον προβληματισμό και τις διαπιστώσεις ερευνητών σχετικά με τη σχέση που συνδέει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (ανεξάρτητα από τον τομέα ή τον τύπο συμπεριφοράς που αυτές αναφέρονται) με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου: παρά το ότι οι υποκειμενικές εκτιμήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι διαφορετικές έννοιες, ωστόσο είναι δυνατό να έχουν κοινή θεωρητική βάση (Solberg et al., 1995).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας και τις επιδράσεις της στη συμπεριφορά του ατόμου όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της θεωρητικής θεμελίωσης της παρούσας έρευνας και καθώς η προσωπικότητα καθορίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων (McCrae & Costa, 1986), είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι αυτό που σηματοδοτείται με το περιεχόμενο του όρου αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια προσπάθεια εκπροσώπησης και ενσωμάτωσης των ατομικών χαρακτηριστικών και προτύπων συμπεριφοράς του ατόμου. Επίσης, τα ερωτηματολόγια προσωπικότητας συγκεντρώνουν στοιχεία για το πώς και γιατί κάνει κανείς πράγματα με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο και έτσι μέσω αυτών παρέχονται πολύτιμες πληροφορίες για το πώς αντιδρά και συμπεριφέρεται ένα άτομο καθώς και για τις προτιμήσεις και τις στάσεις του. Με άλλα λόγια, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία και η συμπεριφορά του στα θέματα αυτά, αποτελούν έκφραση της προσωπικότητας του ατόμου (μάλιστα δε συγκεκριμένων παραγόντων αυτής) (Borgnen & Lindley, 2003· Hartman & Betz, 2007). Η διαπίστωση αυτή για τους ερευνητές αφενός λειτουργεί ως παράγοντας επιβεβαίωσης για τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις εν λόγω μεταβλητές αλλά αφετέρου θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι δυνατό να αποτελέσουν μέτρο ασφαλούς πρόβλεψης για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες κάθε φορά αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Το θέμα αυτό μεταξύ άλλων αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας και σχολιασμού επόμενης παραγράφου, σχετικά με το από ποιους παράγοντες προβλέπονται ουσιαστικά οι εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας

έρευνας (οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως οι μεταβλητές φύλο, σχολική επίδοση και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών που εξετάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο σε σχέση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, συνιστούν παραμέτρους ισχυρούς για να στηρίξουμε την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση σχετικά με τη σύνδεση ατομικών παραγόντων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δε μονοπωλούν τον καθορισμό, την εμφάνιση ούτε το βαθμό των μεταβλητών αυτών, η οποία σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία και σχετικά με αυτήν ερευνητικά δεδομένα όπως παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, εξαρτώνται από πολλούς, όχι μόνο ατομικούς αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς και από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

7.3. Η σχέση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό

Όπως φανερώνουν τα στοιχεία του Πίνακα 8, πράγματι, επιβεβαιώνεται η τρίτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ3) στο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 ότι τόσο οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων όσο και η συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό συνδέονται μεταξύ τους καθώς και με την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος αλλά και με το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς και τους φίλους του. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο υψηλά τα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, τόσο υψηλότερα και τα επίπεδα ύπαρξης συμπεριφοράς στον τομέα αυτό. Επίσης, όσο μεγαλύτερη η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη που δέχεται το άτομο από τους γονείς και τους φίλους του στην επιλογή επαγγέλματος και υψηλότερο το επίπεδο ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς, τόσο περισσότερο αισθάνεται ικανό (έχει μεγαλύτερο βαθμό διαβλεπόμενης ικανότητας) στο να αναλάβει και να ολοκληρώσει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και

επαγγελματικών αποφάσεων και τόσο περισσότερο εκδηλώνει αντίστοιχου τύπου συμπεριφορές.

Πιο αναλυτικά, σε ότι αφορά την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, η άμεση θετική συσχέτιση που παρατηρήθηκε φανερώνει ότι οι υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στο συγκεκριμένο τομέα οδηγούν τους μαθητές/τριες σε δραστηριοποίηση προς επίλυση του θέματος / προβλήματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η σύνδεση αυτή φαίνεται φυσιολογική εάν λάβει κανείς υπόψη πως και το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι επιδράσεις της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας στη συμπεριφορά του ατόμου και οι εμπειρικές έρευνες στον τομέα αυτό, συνιστούν ότι, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου διατηρούν τη μεγαλύτερη προγνωστική ισχύ στην επιλογή μιας στην επιλογή μιας εναλλακτικής δράσης ή ενός τύπου συμπεριφοράς σε σχέση με την προσδοκία για ένα αποτέλεσμα. Ουσιαστικά πρόκειται για το διαμεσολαβητικό μέγεθος μεταξύ γνωστικών διαδικασιών και δράσης και αφορά την εκτίμηση της δυνατότητας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Με τον τρόπο αυτό έχει συγκεκριμένες συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου (στο αν θα προβεί στις συγκεκριμένες ενέργειες καθώς και στην επιμονή, την ένταση και τη διάρκεια των προσπαθειών του) (Bandura, 1982,1986,1997).

Ακόμη, η ύπαρξη της εν λόγω σύνδεσης φαίνεται φυσιολογική εάν εξεταστεί στη βάση των θεωρητικών αρχών και παραδοχών που προσδιορίζει η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία σχετικά με τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, προσδοκίες αποτελέσματος και στόχοι) και την έμφαση που αποδίδουν οι εισηγητές της στην ύπαρξη και λειτουργία των μηχανισμών αυτών ως προσδιοριστικών παραγόντων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Έτσι, στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1), οι κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκίες για αποτελέσματα) επηρεάζουν τις επιλογές (στόχους), τις ενέργειες του ατόμου προκειμένου να υλοποιήσει τις επιλογές αυτές αλλά και τη συνακόλουθη απόδοση τόσο άμεσα όσο και έμμεσα (Πρόταση 3). Παράλληλα, οι εισηγητές της θεωρίας αποσαφηνίζουν τις επιδράσεις αυτές με την Υπόθεση 3B, όπου οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται θετικά με τις συμπεριφορές εισόδου. Επιπρόσθετα, η σημαντική αλληλεξάρτηση των μεταβλητών αυτών μεταξύ

τους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,000 φαίνεται επίσης φυσιολογική εάν εξεταστεί και υπό το πρίσμα των προτάσεων και υποθέσεων της συγκεκριμένης θεωρίας σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών μέσα στις οποίες εντάσσεται και η Υπόθεση 10B. Στην υπόθεση αυτή διατυπώνεται, ότι, οι άμεσες εμπειρίες προσωπικής επίδοσης ερμηνεύουν μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης σε ότι αφορά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Η συνάφεια μεταξύ των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (ειδικότερα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας) με μεταβλητές που αφορούν διαστάσεις της συμπεριφοράς του ατόμου σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (π.χ. προθέσεις και ενέργειες υλοποίησης των επαγγελματικών στόχων, συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης, επαγγελματική ωριμότητα, κ.ά.) έχει διαπιστωθεί στην πλειονότητα των ερευνών που προέρχονται, όμως, κυρίως από το εξωτερικό. Οι έρευνες αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διερευνήσουν τις σχέσεις των συγκεκριμένων μεταβλητών όπως περιγράφονται στα μοντέλα της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία, ιδιαίτερα δε σε αυτό της επιλογής σταδιοδρομίας, αλλά καμία από αυτές τις έρευνες από όσο γνωρίζουμε δεν έχει διερευνήσει τη σχέση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με τις ενέργειες του ατόμου στη διαδικασία αυτή, πλην μιας, η οποία ωστόσο, διαπίστωσε σε μαθητές/τριες μέσης εκπαίδευσης (επιπέδου Λυκείου) την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας (αλλά όχι αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένους τομείς) και διαστάσεων της διαδικασίας λήψης απόφασης (της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας και ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων) (Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό στην παρούσα μελέτη σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 8, είναι ότι *και οι δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο συνδέονται και με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ενώ η μια αυτές, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος συνδέεται και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό*. Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη που δέχονται από τους γονείς τους στην επιλογή επαγγέλματος, ως αποτέλεσμα παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και εμφανίζουν πιο συχνά σχετική

συμπεριφορά, έχουν δηλαδή μεγαλύτερη δραστηριοποίηση προς την επίλυση του θέματος / προβλήματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Επίσης, οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς τους, ως αποτέλεσμα παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες που θεωρούν και δηλώνουν ότι το είδος του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν με τους γονείς τους στηρίζεται στην ασφάλεια και την υποστήριξη και τους παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης στενών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους πιστεύουν στις δυνατότητές τους και τους υποστηρίζουν σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία τους, έχουν μεγαλύτερο βαθμό υποκειμενικής εκτίμησης σε ότι αφορά τη δυνατότητά τους να αναλάβουν και να οργανώσουν μια σειρά ενεργειών που αφορά τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Αντίστροφα, οι έφηβοι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά και στη συμπεριφορά στον τομέα αυτό, έχουν γονείς που αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, τους αποδέχονται ως αυτόνομα άτομα με τη δική τους προσωπικότητα και πρωτοβουλία και τους στηρίζουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία και το επάγγελμα.

Για τις επιδράσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου έχουν γραφτεί πάρα πολλά και πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις τις περιλαμβάνουν στις θέσεις τους, ενώ εξίσου πολλές είναι και οι σχετικές έρευνες, όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος. Έτσι, η ύπαρξη σύνδεσης των υψηλών επιπέδων ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς με υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, φαίνεται φυσιολογική εάν λάβει κανείς υπόψη ότι το θεωρητικό πλαίσιο της *θεωρίας της προσκόλλησης* μέσα στο οποίο εντάσσεται το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με άτομα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, συνιστά, πως η διαμόρφωση ενός πρωταρχικού ασφαλούς δεσμού του παιδιού με πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, εκτός από το συνδέεται και καθορίζει πολλές αναπτυξιακές του διαστάσεις (π.χ. την αυτοεκτίμηση, την απόκρισή του στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, την ποιότητα των διαπροσωπικών του σχέσεων, κ.ά.), επιτρέπει στο άτομο μια συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά (Ainsworth, 1989· Bowlby, 1973). Όμοια και η σύνδεση της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό

φαίνεται επίσης φυσιολογική, εάν λάβει κανείς υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς και της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία. Το εύρημά μας για την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται λογικό και λόγω της θεματικής συνάφειας σε ότι αφορά τις τέσσερις μαθησιακές πηγές διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, μεταξύ του ερωτηματολογίου που μετρά την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και αυτού των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Σημαντική συνάφεια μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης και θεμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων και φοιτητών όπως η συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Kroger, 1985· Kroger & Haslett, 1988· Lucas, 1997· Quintana & Lapsley, 1987· Rice, 1990· Schultheiss & Blustein, 1994), η ύπαρξη ωριμότητας στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας (Kenny, 2000), επαγγελματικής ωριμότητας (ειδικότερα των διαστάσεων σχεδιασμός σταδιοδρομίας και συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης) (Lee & Hughey, 2001), χαμηλότερων επιπέδων επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Tokar et al., 2003) αλλά κυρίως υψηλότερων επιπέδων συμπεριφοράς αυτό-διερεύνησης και επαγγελματικής διερεύνησης (Felsman & Blustein, 1999· Kracke, 1997· Ketterson & Blustein, 1997· Scott & Church, 2001· Vignoli et al., 2005), με την οποία οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που διερευνώνται στην παρούσα εργασία παρουσιάζουν θετική συσχέτιση, έχει παρατηρηθεί σε αρκετές έρευνες που προέρχονται όμως κυρίως από το εξωτερικό. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών ενισχύουν τα δικά μας ευρήματα.

Κυρίως όμως, έρευνες που μελετούν το ρόλο του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο στην εφηβική ηλικία ή στην πρώιμη νεότητα με πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος οι οποίες καταδεικνύουν την στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Ryan, Solber & Brown, 1996), με υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (μια διαφοροποίηση της κλίμακας των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων) (O'Brien & Fassinger, 1993· O'Brien, 1996· O'Brien et al., 2000), με την ίδια κλίμακα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα (Giannakos, 1999,2001· O'Brien, 1992· Wolfe

& Betz, 2004), αλλά και άλλες έρευνες που συνδέουν έννοιες που λειτουργούν συμπληρωματικά στο κλίμα των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας με αυτήν του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του όπως η ύπαρξη ψυχολογικής αυτονομίας σε εφήβους και φοιτητές η οποία σχετίζεται με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα αυτών (Blustein et al., 1991· Santos & Coimbra, 2000), με διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας (σχεδιασμός σταδιοδρομίας και συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης) (Lee & Hughey, 2001), καθώς και με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (O'Brien et al., 2000) και με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Lucas, 1997), των οποίων τα ευρήματα είναι απόλυτα συγκρίσιμα με τα δικά μας, ενισχύουν τη διαπίστωσή μας πως η σύνδεση μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς με υψηλότερα επίπεδα στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι αδιαφιλονίκητη.

Το σχετικό με το είδος του δεσμού εύρημά μας, βρίσκεται επίσης σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων σύγχρονων ελληνικών ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ διαστάσεων των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας όπως το επιτρεπτικό στυλ γονεϊκής ανατροφής και η οικογενειακή συνοχή με την ύπαρξη δυσκολιών στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε εφήβους μέσης εκπαίδευσης της ίδιας δηλαδή ηλικιακής ομάδας με αυτήν της παρούσας έρευνας (Koumoundourou, Tsiaousis & Kouneou, 2010), ενώ ομοιάζει με αυτά που καταδεικνύουν την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της οικογενειακής συνοχής με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα σε μεγαλύτερους ηλικιακά εφήβους τεχνικής εκπαίδευσης (Βουτυρά, 2007) αν και με ασυνεπή μεταξύ τους συμπεράσματα, αφού η οικογενειακή συνοχή σε άλλη έρευνα δεν καταδείχθηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ικανότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Κουνενού, υπό δημοσίευση).

Σε ότι αφορά το χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές/τριες που δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς τους στην επιλογή επαγγέλματος παρουσιάζουν το ίδιο υψηλά επίπεδα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους και στη σχετική με αυτές συμπεριφορά, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς μέσα στο οποίο εντάσσονται οι διαστάσεις των επιδράσεων που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στη διαμόρφωση της τάσης του ατόμου για αυτοκαθορισμό διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, οι βάσεις της υποκειμενικής εκτίμησης της δυνατότητας του ατόμου για την οργάνωση και εκτέλεση μιας σειράς

ενεργειών που αναφέρονται στην αυτορύθμιση της συμπεριφοράς του (άρα και σε θέματα σχετικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη), θεωρείται ότι βρίσκονται στην υποστήριξη και την ενθάρρυνση των προσώπων που ασχολούνται με την αγωγή του παιδιού. Τα παιδιά και οι έφηβοι που ενθαρρύνονται στο οικογενειακό πλαίσιο, αναπτύσσουν, μεταξύ άλλων, και υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για ενέργειες και δραστηριότητες σχετικά με τη σταδιοδρομία τους (Bandura, 1997,2000).

Έτσι, τα ευρήματά μας ομοιάζουν με τα ευρήματα σχετικών ερευνών που προέρχονται από το εξωτερικό υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας σε ότι αφορά την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής συνάφειας μεταξύ διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και της τάσης του ατόμου για αυτοκαθορισμό (Howard, et al., 2009), των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία, όπως οι αντιλήψεις ακαδημαϊκής, επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, για θετικές και φυσικές επιστήμες (Bandura et al., 2001· Torres & Solberg, 2001· Scheenwind, 1995· Scott & Mallinckrodt, 2005) ενώ είναι απόλυτα συγκρίσιμα με την στατιστικώς σημαντική συνάφεια που έχει καταγραφεί σε σύγχρονες έρευνες μεταξύ διαστάσεων των διεργασιών μεταξύ των μελών της οικογένειας όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Alliman-Brisset et al., 2004), όσο και με έρευνες που καταδεικνύουν ότι τα πρότυπα των σχέσεων αλληλεπίδρασης της οικογένειας λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002· Hargrove, Inman & Crane, 2005).

Επίσης, στο θεωρητικό πλαίσιο της *κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία* οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (και οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί) όπως ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στις σχετικές με τη σταδιοδρομία διαδικασίες, επηρεάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες των εφήβων μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι κοινωνικογνωστικοί μηχανισμοί (οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες για αποτελέσματα) (Πρόταση 10), οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (ενδιαφέροντα, στόχους-επιλογές, ενέργειες υλοποίησης και συνακόλουθη επίδοση), διαδικασίες που περιγράφονται αναλυτικά στο μοντέλο επιλογής σταδιοδρομίας (Σχήμα 1). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Υπόθεση 10Α, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται θετικά (μεταξύ άλλων) με την έκταση της θετικής κοινωνικής ενίσχυσης που έχουν εισπράξει τα άτομα. Το ερμηνευτικό αυτό

πλαίσιο και οι αναφερόμενες υποθέσεις φαίνεται να αιτιολογούν και να ενισχύουν τα ευρήματά μας σε ότι αφορά τη στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996).

Αλλά και οι μεταγενέστερες θέσεις των εισηγητών σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών και περιορισμών όπως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης, σύμφωνα με τις οποίες, ο παράγοντας αυτός σχετίζεται τόσο άμεσα με την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου (με τις διαδικασίες διαμόρφωσης των επιλογών, των στόχων και υλοποίησης αυτών) (Lent, Brown & Hackett, 2000) όσο και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, όπως καταδεικνύουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος (Ali McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Byars-Whinston & Fouad, 2008· Flores et al., 2006, 2007· Howard et al., 2009· Lent et al., 2001· Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003· Nota et al., 2007· Wettersen et al., 2005), συνιστούν ότι το εύρημά μας για τη στατιστιώς σημαντική σύνδεση της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επαγγέλματος με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, βρίσκεται σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών. Λαμβάνοντας υπόψη και τη στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της σχετικής συμπεριφοράς του ατόμου, θεωρούμε ότι τα ευρήματα αυτά παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση προκειμένου να αναθεωρηθούν, σύμφωνα και με τις διαπιστώσεις και άλλων σύγχρονων ερευνητών (Ali McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Byars-Whinston & Fouad, 2008· Flores et al., 2006a,2006b· Lent et al., 2001· Lent et al., 2003a· 2003b· Nota et al., 2007· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Wettersen et al., 2005), οι διαδικασίες που προτείνονται από τους εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ότι, οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί όπως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης (και οι περιορισμοί) συνδέονται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των ατόμων σχετικά με τη σταδιοδρομία, όχι μόνο άμεσα, αλλά και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, έρευνες στη βάση του θεωρητικού πλαισίου της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία που καταδεικνύουν ότι ο βαθμός γονεϊκής στήριξης ή συναφείς με τη γονεϊκή στήριξη έννοιες, όχι απλώς συνδέεται και επηρεάζει (αφού παρουσιάζει στατιστιώς σημαντική θετική συνάφεια), αλλά, πολλές φορές, λειτουργεί

ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των αντιλήψεων επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Ali & McWhirter, 2006· Ali & Saunders, 2006· Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Flores et al., 2006· Lapan, Hinkelman, Adams & Turner, 1999· Turner & Lapan, 2002), αυτών για θετικές και φυσικές επιστήμες, (Byars-Whinston & Fouad, 2008· Ferry, Fouad & Smith, 2000· Wettersen et al., 2005) και συνδέεται άμεσα διαμέσου των αντιλήψεων αυτών με διαστάσεις της συμπεριφοράς του ατόμου σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως τα ενδιαφέροντα, οι φιλοδοξίες και οι επαγγελματικές επιλογές, η ακαδημαϊκή και εργασιακή συμπεριφορά (Ali McWhirter & Chronister, 2005· Ali & Saunders, 2006· Byars-Whinston & Fouad, 2008· Flores, et al, 2006a,2006b· Wettersen et al., 2005), ομοιάζουν με τα ευρήματά μας, αν και δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμα με αυτά, καθώς οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για θετικές και φυσικές επιστήμες δεν παρουσιάζουν συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ενώ σε ότι αφορά τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, όπως έχει αναφερθεί, αυτές παρουσιάζουν μέτρια συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Κυρίως όμως έρευνες που μελετούν το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών όπως ο βαθμός γονεϊκής στήριξης (γενικής ψυχολογικής στήριξης ή αναφερόμενης σε συγκεκριμένα θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία και τη λήψη αποφάσεων) ή συναφείς με αυτήν έννοιες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία υποστηρίζοντας ότι ο γονεϊός αποτελούν τη βασική πηγή υποστήριξης στις σχετικές με τη σταδιοδρομία αποφάσεις (Schultheiss, 2003· Schultheiss et al., 2001) και καταδεικνύουν την ύπαρξη στατιστιώς σημαντικής σύνδεσης μεταξύ των υποστηρικτικών αυτών μηχανισμών με τη συμπεριφορά επαγγελματικής διερεύνησης και σχεδιασμού σταδιοδρομίας με την οποία οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση (Rogers, Creed & Glandon, 2008), με τη βεβαιότητα στην επαγγελματική επιλογή (θετική συνάφεια) (Constan, Wallace & Kindarchi, 2005) και με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, (Keller & Whiston, 2008· Gushue & Whitson, 2006· Nota et al., 2007) των οποίων τα ευρήματα είναι απόλυτα συγκρίσιμα λόγω και της ομοιογένειας του δείγματος σε ότι αφορά τη εθνικότητα των υποκειμένων, ενισχύουν τα δικά μας σχετικά με την ύπαρξη στατιστιώς σημαντικής σύνδεσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Γενικά, θα λέγαμε, ότι η ύπαρξη στατιστιώς σημαντικής σύνδεσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς στην επιλογή επαγγέλματος και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό φαίνεται φυσιολογική εάν λάβει κανείς υπόψη πως και το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία μέσα στο οποίο εντάσσονται οι επιδράσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών όπως αυτών που προέρχονται από την οικογένεια, συνιστούν, πως τα άτομα που απολαμβάνουν ευνοϊκές κοινωνικές συνθήκες διαμορφώνουν υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε όποιον τομέα και αν αυτές αναφέρονται και εκδηλώνουν περισσότερο αντίστοιχου τύπου συμπεριφορές. Έτσι τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με τις μετα-αναλύσεις ερευνητών σχετικά με τις επιδράσεις που δέχονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία κυρίως από περιβαλλοντικούς παράγοντες στο θεωρητικό πλαίσιο που θέτει η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία (Betz, 2007).

Επίσης, τα σχετικά με τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο ευρήματά μας, βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στο εξωτερικό αλλά και στη χώρα μας που επισημαίνουν την ύπαρξη στατιστιώς σημαντικής συνάφειας μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες εξετάστηκαν (π.χ. η οικογενειακή συνοχή, η ύπαρξη σύγκρουσης, το επιτρεπτικό στυλ γονεϊκής ανατροφής, ο γενικός βαθμός γονεϊκής στήριξης ή εμπλοκής, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος) με θέματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία στην ηλικιακή ομάδα μαθητών/τριών μέσης εκπαίδευσης, μέσης εφηβικής ηλικίας (μέσος όρος ηλικίας 15-16 έτη) (Alliman-Brisset, et al., 2004· Constantine, Wallace & Kindarchi., 2005· Kracke, 1997· Vignoli et al., 2005· O'Brien, 1992, 1996· Hargrove, Inman & Crane, 2005· Gushue & Whitson, 2006· Keller & Whiston, 2008· Koumoundourou, Tsiaousis & Kounenou, 2010· Lapan, Hinkelman, Adams & Turner, 1999· Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008· Tang, Fouad & Smith, 1999). Τόσο οι συγκεκριμένοι όσο και άλλοι ερευνητές και θεωρητικοί σε αναπτυξιακά θέματα της εφηβείας (Maccoby, 1984· Marcia, 1980), συμπεραίνουν ότι οι έφηβοι της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάρτησης, έχουν την ανάγκη παροχής συναισθηματικής ασφάλειας και διαμόρφωσης στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων με πρόσωπα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και για το λόγο αυτό έχουν μικρότερα επίπεδα ψυχολογικής αυτονόμησης και τάσης για αυτοδιαχείριση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικίας εφήβους ή τους νέους που βρίσκονται στο στάδιο της

πρώιμης νεότητας, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα με τα υψηλά επίπεδα συνάφειας σε ότι αφορά τις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας όσο και με την ύπαρξη διαφορών στη μεταβλητή είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του με βάση την ηλικία των υποκειμένων του δείγματος (βλ. παρ. 6.1γ).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στην παρούσα έρευνα είναι ότι, ενώ παρατηρείται στατιστικώς σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες διερευνήθηκαν (το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, μόνο η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς στην επιλογή επαγγέλματος φάνηκε να συνδέεται με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, παρά την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής συνάφειας μεταξύ των δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (βλ. Πίνακας 8). Αυτό σημαίνει ότι, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς η οποία κατατάσσεται στο γενικότερο άξονα της ποιότητας των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας (family relational variables) (Keller & Whiston, 2008) φαίνεται να σχετίζεται και να επηρεάζει κυρίως τις ψυχολογικές διεργασίες διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών που αφορούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (δηλαδή τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων), ενώ η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς η οποία κατατάσσεται στον άξονα των συγκεκριμένων τύπων γονεϊκής συμπεριφοράς οι οποίοι σχετίζονται με θέματα σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού (parental attitudes) (Keller & Whiston, 2008), σχετίζεται και επηρεάζει τόσο τη διαδικασία διαμόρφωσης των συγκεκριμένων μηχανισμών όσο και τη διαδικασία υλοποίησης των αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα ευρήματα αυτά όχι μόνο αναδεικνύουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων με τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος και του ψυχολογικού κλίματος της οικογένειας την περίοδο της πρώιμης εφηβείας όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά παρέχουν υποστήριξη και στις θέσεις εξελικτικών ψυχολόγων σε ότι αφορά το ρόλο των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και την επίδραση που αυτές ασκούν τόσο στη διαδικασία διαφοροποίησης και ψυχοκοινωνικής συγκρότησης των ατόμων της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (Feldman, 2009

Παρασκευόπουλος, 1992), όσο και σε θέματα σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη όπως η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (βλ. Whiston & Keller, 2004). Με άλλα λόγια, όπως σχολιάστηκε και παραπάνω, ένας έφηβος μαθητής/τρια, ο οποίος διατηρεί συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς του οι οποίοι στηρίζονται στο αίσθημα ασφάλειας, αποδοχής και γενικής ψυχολογικής υποστήριξης από αυτούς σε ότι αφορά τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις απόψεις του, ενώ ταυτόχρονα αισθάνεται ότι τον/την υποστηρίζουν και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δηλαδή αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία του/της, ως αποτέλεσμα παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες μόλις περιγράφηκαν, δεν σχετίζονται, άρα δεν φαίνονται ικανές να συμμετέχουν και στη διαδικασία υλοποίησης των αποφάσεων σταδιοδρομίας, καθώς μόνο η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς στην επιλογή επαγγέλματος φάνηκε να σχετίζεται με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Οι διαπιστώσεις αυτές δεν έχουν μόνο συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις, αλλά και συμπεριφοριστικές, όσον αφορά την αναπτυξιακή-προληπτική και τη θεραπευτική επαγγελματική συμβουλευτική και το σχεδιασμό συμβουλευτικών παρεμβάσεων, καθώς αναδεικνύονται οι τύποι γονεϊκών επιδράσεων που συμμετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και αυτοί που συμμετέχουν στη διαδικασία υλοποίησης των ενεργειών που αφορούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία.

Οι διαστάσεις αυτές συνιστούν ότι η συμμετοχή των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος μέσα από συγκεκριμένου τύπου ενέργειες, είναι δυνατό να λειτουργήσει ενισχυτικά στην αντιμετώπιση των σχετικών με την επαγγελματική ανάπτυξη διαδικασιών όπως αυτή της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στην υιοθέτηση ενεργειών που αφορούν την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής και να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας ενός έφηβου ατόμου. Έτσι, οι λειτουργοί του θεσμού Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι επαγγελματικοί σύμβουλοι θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τόσο τις ψυχολογικές παραμέτρους του κλίματος της οικογένειας προκειμένου να βοηθήσουν στην ενίσχυση ή τροποποίηση λανθασμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και να ενισχύσουν, να ενεργοποιήσουν ή να καθοδηγήσουν τους γονείς προς συγκεκριμένες ενέργειες και

συμπεριφορές οι οποίες είναι δυνατό να βοηθήσουν τους εφήβους στην ολοκλήρωση των ενεργειών που απαιτούνται για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία.

Τέλος, τα σχετικά με τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο ευρήματά μας, παρέχουν επιβεβαίωση σχετικά με την καταγράφουσα στη σχετική βιβλιογραφία ανάγκη υιοθέτησης και περαιτέρω εμπειρικού ελέγχου ενός συνδυαστικού θεωρητικού σχήματος όπως αυτό της παρούσας έρευνας, η οποία ενσωματώνει διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο από το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της προσκόλλησης, από την κοινωνικογνωστική θεωρία της συμπεριφοράς και την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία για τη μελέτη των επιδράσεων που αυτές ασκούν σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002· Hargrove, Inman & Crane, 2005· Scott & Malinkrodt 2005· Whiston & Keller, 2004· Wright & Perrone, 2008). Επιπλέον, τα ευρήματά μας παρέχουν θετική ανατροφοδότηση για την παράλληλη διερεύνηση και τον εμπειρικό έλεγχο των επιδράσεων που ασκούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εφήβων μέσου όρου ηλικίας 15-16 ετών, συντελεστές που αναφέρονται αφενός στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας (όπως το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του) και αφετέρου σε συγκεκριμένες ενέργειες και τύπους συμπεριφοράς ατόμων του οικογενειακού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα των γονέων (όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος), σύμφωνα και με τα συμπεράσματα και τις επισημάνσεις σύγχρονων ερευνητών (Keller & Whiston, 2008· Whiston & Keller, 2004).

Σε ότι αφορά την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων των διεργασιών που διερευνήθηκαν (το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες που δηλώνουν ότι διατηρούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις με φίλους ή συνομιλήκους τους οι οποίες στηρίζονται στην αποδοχή και την ασφάλεια ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται ότι οι φίλοι τους πιστεύουν στις δυνατότητές τους και τους υποστηρίζουν σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία τους, έχουν μεγαλύτερο βαθμό

υποκειμενικής εκτίμησης σε ότι αφορά τη δυνατότητά τους να αναλάβουν και να οργανώσουν μια σειρά ενεργειών που αφορούν τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Αντίστοιχα, οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στις δύο κλίμακες των διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους, παρουσιάζουν πιο συχνά τύπους συμπεριφοράς οι οποίοι αναφέρονται στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή οδηγούνται σε δραστηριοποίηση προς επίλυση του θέματος / προβλήματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ωστόσο, η συσχέτιση που παρατηρείται μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους φίλους με τη συμπεριφορά του ατόμου είναι χαμηλότερης έντασης από αυτήν που καταγράφεται για την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους φίλους στην επιλογή επαγγέλματος. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί στο ίδιο πλαίσιο με αυτό που παρουσιάστηκε παραπάνω για τη μη ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ του είδους του δεσμού που διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και της συμπεριφοράς του στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Η εξήγηση δηλαδή του παραπάνω ευρήματος, μπορεί να είναι ότι, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του κατατάσσεται στον άξονα της ποιότητας των σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους φίλους, ο οποίος φαίνεται να σχετίζεται και να επηρεάζει κυρίως τις ψυχολογικές διεργασίες διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών που αφορούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (δηλαδή τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων) και όχι τόσο τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου. Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους κατατάσσεται στον άξονα των συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς των φίλων για θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία. Καθώς λοιπόν οι έφηβοι λόγω του αναπτυξιακού σταδίου της μέσης εφηβικής ηλικίας που διανύουν βρίσκονται στη διαδικασία διερεύνησης της μελλοντικής τους σταδιοδρομίας και εμπλέκονται σε δραστηριότητες προς την επίλυση του θέματος της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές και ενέργειες φαίνεται λογικό να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση υψηλότερης έντασης με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δηλαδή με τη διαδικασία υλοποίησης των αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί ακόμη και στο γεγονός ότι σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι έφηβοι εμπλέκονται περισσότερο σε εξωσχολικές και άλλες

καθημερινές δραστηριότητες με τους φίλους τους, άρα και σε δραστηριότητες που αφορούν θέματα επιλογής σταδιοδρομίας και λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Patel, Salahuddin & O' Brien, 2008). Επιπλέον, η συμμετοχή στη διεκπεραίωση τόσο των εξωσχολικών και των καθημερινών δραστηριοτήτων συμβάλλει και στην ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων σταδιοδρομίας όπως δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (λόγω των προφανών λειτουργικών ομοιοτήτων μεταξύ τους) (Eccles & Barber, 1999· Μέλλον, 2008· Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992). Με τον τρόπο αυτό, η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σύνδεσης υψηλής έντασης της κλίμακας αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου φαίνεται φυσιολογική.

Γενικά, τα αποτελέσματά μας σε ότι αφορά την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ και των δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους με τις μεταβλητές της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που διερευνώνται στην παρούσα εργασία (τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου), αναδεικνύουν το ρόλο του υποστηρικτικού αυτού συντελεστή των εν λόγω μεταβλητών, ο οποίος επηρεάζει τόσο το βαθμό εκδήλωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στο τομέα αυτό, όσο και την εμφάνιση σχετικής συμπεριφοράς. Φαίνεται λοιπόν, ότι όσο περισσότερο ένας μαθητής/τρια διατηρεί ασφαλή δεσμό προσκόλλησης με τους φίλους του και όσο περισσότερο θεωρεί ότι δέχεται την υποστήριξη αυτών στην επιλογή επαγγέλματος, τόσο πιο ικανός/ή αισθάνεται στο να αναλάβει και να ολοκληρώσει με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τόσο περισσότερο εμφανίζει σχετική συμπεριφορά, δηλαδή παρουσιάζει μεγαλύτερη δραστηριοποίηση προς επίλυση του θέματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις θεωρητικών της αναπτυξιακής περιόδου της εφηβείας και τα αποτελέσματα σχετικών εμπειρικών ερευνών, ότι οι επιδράσεις της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους έχουν ψυχολογικές, συναισθηματικές, ψυχοκοινωνικές ή διαπροσωπικές διαστάσεις (Erikson, 1968· Flum & Porton, 1995· Grusec & Lytton, 1988· Harter, 1999· Hartup & Stevens, 1997· Helsen et al., 2000· Λεονταρή, 1989· Marcia, 1980· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Rubin, Bukowski, & Parker, 1998· Sabetelli & Mazor, 1985), αλλά και διαστάσεις που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Ali & Saunders, 2006· Azmitia & Coopers, 2001· Jablin, 2000· Jodl et al.,

2001· Felsman & Blustein, 1999· Guay et al., 2003· Paa & McWhirter, 2000· Patel, Salahuddin & O'Brien, 2008· Saltiel, 1986· Wolfe & Betz, 2004).

Ειδικότερα, το εύρημά μας σε ότι αφορά την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σύνδεσης ανάμεσα στο είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, φαίνεται φυσιολογικό εάν λάβει κανείς υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας της προσκόλλησης μέσα στο οποίο εντάσσεται το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο πρωταρχικά με πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, το οποίο καθορίζει και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει με τους άλλους ανθρώπους (άρα και με τους φίλους του) καθώς και με το περιβάλλον του, αφού επιτρέπει ή όχι στο αναπτυσσόμενο άτομο μια συνολικά ενεργητικότερη συμπεριφορά (Ainsworth, 1989· Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978· Bowlby, 1973· Greensberg, Siegal & Leitch, 1984). Έτσι, έχει καταγραφεί σημαντική συνάφεια μεταξύ της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους φίλους με τη συμπεριφοράς επαγγελματικής διερεύνησης (Felsman & Blustein, 1999) καθώς και με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Wolfe & Betz, 2004). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν τα δικά μας ευρήματα αν και δεν είναι απόλυτα συγκρίσιμα με αυτά καθώς οι έρευνες αυτές προέρχονται από το εξωτερικό και αναφέρονται σε ηλικιακές ομάδες όψιμης εφηβικής ηλικίας ή πρώιμης νεότητας (στην Ελλάδα δεν υπάρχουν από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε έρευνες για τη διερεύνηση των σχέσεων του είδους του δεσμού με τους φίλους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων).

Όμοια και το εύρημά μας για την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων φαίνεται επίσης φυσιολογικό, εάν λάβει κανείς υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία μέσα στο οποίο περιγράφεται ο ρόλος των περιβαλλοντικών παραγόντων και στις σχετικές με τη σταδιοδρομία διαδικασίες καθώς και την Υπόθεση 10Α στην οποία μεταξύ άλλων διατυπώνεται ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται θετικά με την έκταση της θετικής κοινωνικής ενίσχυσης που έχουν εισπράξει τα άτομα (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996). Στο εύρος της συγκεκριμένης θεωρίας εντάσσονται και οι θέσεις σχετικά με το ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών ως προς τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις που ασκούν στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (διαμέσου των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών) (Lent, Brown & Hackett, 2000). Το

ερμηνευτικό αυτό πλαίσιο φαίνεται να αιτιολογεί τα ευρήματά μας σε ότι αφορά την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος.

Το εύρημα αυτό φαίνεται λογικό και λόγω της θεματικής συνάφειας σε ότι αφορά τις τέσσερις μαθησιακές πηγές διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, μεταξύ του ερωτηματολογίου που αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και αυτού των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, όπως ακριβώς αναφέρθηκε και στη συζήτηση σε ότι αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο.

Ακόμη, το σχετικό εύρημα βρίσκεται γενικά σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σε εφήβους εθνικο-φυλετικών ή διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων τα οποία αναδεικνύουν τη βαρύτητα της επίδρασης της ομάδας των ομιλήκων και των φίλων σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και τονίζουν, ότι, τα άτομα που δέχονται την υποστήριξη των φίλων τους παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση και έτσι έχουν μεγαλύτερο εύρος επαγγελματικών επιλογών (Hymel et al., 1996· Steinberg, Dornbusch, & Brown, 1993), μεγαλύτερη επαγγελματική αποφασιστικότητα (Howard et al., 2009), μεγαλύτερη ευκολία στην επιλογή εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης (Azmitia & Coopers, 2001), έχουν υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Ali & Saunders, 2006) και αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (Patel, Salahuddin & O' Brien, 2008), αν και η επίδραση αυτή στους εφήβους με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά υπερισχύει της επίδρασης των γονέων. Το θέμα ωστόσο του συντελεστή βαρύτητας μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους αποτελεί αντικείμενο συζήτησης της τελευταίας παραγράφου του παρόντος κεφαλαίου.

Ολοκληρώνοντας το σχολιασμό των αποτελεσμάτων σχετικά με τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, είναι δυνατό να συμπεράνουμε ότι τόσο οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο όσο και αυτές στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους, φαίνεται να συνδέονται άρρηκτα με στατιστικώς σημαντική θετική σχέση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων όσο και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, πλην ορισμένων εξαιρέσεων οι οποίες σχολιάστηκαν παραπάνω. Ωστόσο, θα ήταν λάθος επιστημονικής ανάλυσης και πρακτικής να μεγιστοποιήσουμε το ρόλο των περιβαλλοντικών αυτών συντελεστών και υποστηρικτικών μηχανισμών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη

σχετική συμπεριφορά του ατόμου, αγνοώντας και άλλους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την εμφάνιση όσο και τα επίπεδα αυτών. Για το λόγο αυτό, θεωρώντας πως μερικά από τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 είναι δυνατό να οφείλονται και στην υψηλή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (βλ. Πίνακας 8) και αυτών με τις δύο διαστάσεις που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους (βλ. Πίνακας 8), των δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους (βλ. Πίνακας 8) καθώς και στη σχέση των ατομικών παραγόντων φύλο, ηλικία, ΚΟΙΕ της οικογένειας, σχολική επίδοση και χαρακτηριστικά προσωπικότητας με κάθε μια από τις διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (βλ. παρ. 6.1 και 6.2) των οποίων η συμβολή στην εμφάνιση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη σχετική με αυτές συμπεριφορά συνεκτιμάται στην παρούσα εργασία, αποφασίστηκε ορισμένοι ατομικοί παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί να αναλυθούν και με τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple regression linear). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στους Πίνακες 10 και 11 και σχολιάζονται σε επόμενη παράγραφο (βλ. παρ. 7.5).

7.4. Διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στη συμπεριφορά των μαθητών - μαθητριών στον τομέα αυτό, στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους με βάση στοιχεία της δομής της οικογένειας

Η εξέταση των διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό με βάση τη σειρά γέννησης του παιδιού και το μέγεθος της οικογένειας σύμφωνα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 (βλ. Μέρος Β ' Κεφ.6^ο) μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις μεταβλητές αυτές.

Τα ευρήματα αυτά εκ πρώτης όψεως φαίνεται να μην επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε δεν υπάρχουν έρευνες τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας που να αναφέρονται στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αυτές αναφέρονται, ενώ οι λιγοστές και παλαιότερες ξένες έρευνες διαπιστώνουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο μέγεθος της οικογένειας μεταξύ πολυμελών και ολιγομελών οικογενειών και στη σειρά γέννησης του παιδιού μεταξύ

πρώτου, δεύτερου και τρίτου και τέταρτου παιδιού ως προς τις επαγγελματικές αξίες, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προσδοκίες και επιλογές των υποκειμένων (Βαλαώρας, 1969· Βάμβουκας, 1982· Βουϊδάσκης, 1996· Γεωργούσης, 1995· Δημητρόπουλος και συν., 1994· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995· Leong et al., 2001· Μάνδαλος, 1982· Μυλωνάς, 1981· Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984· Τσολακίδου, 1997· Watkins & Savickas, 1990· Watts & Engels, 1995· Χριστομάνος, 1982).

Επομένως, η μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, παρέχουν υποστήριξη στην τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ4), ενώ αποτελούν καινοτόμο στοιχείο της έρευνας. Τα αίτια της μη ύπαρξης διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου με βάση το μέγεθος της οικογένειας και τη σειρά γέννησης του παιδιού είναι δυνατό να ανιχνευτούν:

A) Στην ύπαρξη σύνδεσης (στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση) μεταξύ των διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς και αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς στην επιλογή επαγγέλματος) με τις συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως σχολιάστηκε στην προηγούμενη παράγραφο σύμφωνα με το ερμηνευτικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Lent, Brown & Hackett, 1994,2000). Επομένως, η μη ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας (μέγεθος και σειρά γέννησης του παιδιού) είναι πιθανό να συνδέεται με τις στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στις συγκεκριμένες μεταβλητές αυτές έναντι των στοιχείων αυτών.

Ο σημαντικός ρόλος των επιδράσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο λόγω της ύπαρξης σύνδεσης αυτών με τις μεταβλητές της έρευνας σε θέματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων έναντι των στοιχείων της δομής της οικογένειας, επιβεβαιώνεται εκτός από τα ευρήματα της προηγούμενης παραγράφου και από εύρημά μας σχετικά με την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια με βάση τα στοιχεία της δομής αυτής (σειρά γέννησης και μέγεθος της οικογένειας), ευρήματα που σχολιάζονται παρακάτω. Έτσι, η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις

μεταβλητές της διαδικασίας λήψης αποφάσεων με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας στην παρούσα έρευνα, βρίσκεται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις μετα-αναλύσεων ερευνητών σχετικά με τον αλληλεπιδραστικό ρόλο στοιχείων από τον άξονα της δομής της οικογένειας με στοιχεία από τον άξονα των διεργασιών αυτής (Winston & Keller, 2004) και με διαπιστώσεις στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της συμπεριφοράς σχετικά με το διαμεσολαβητικό ρόλο των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο στη σχέση μεταξύ των στοιχείων της δομής της οικογένειας με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και στον στατιστικά μη σημαντικό ρόλο των επιδράσεων των στοιχείων της δομής της οικογένειας, έναντι των στοιχείων των διεργασιών αυτής (Schneewind, 1995).

Β) Στον τρόπο που επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας, το οποίο δεν αντανάκλα την αναλογία των μεταβλητών σειρά γέννησης του παιδιού και μέγεθος της οικογένειας σε ολόκληρο το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στο δείγμα που επιλέχθηκε, δεν έγινε συστηματική προσπάθεια αντιπροσώπευσης ολιγομελών και πολυμελών οικογενειών, ούτε πρώτου, δεύτερου και τρίτου ή τέταρτου παιδιού. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να αντανάκλουν μια ενδεικτική κατάσταση των ολιγομελών έναντι των πολυμελών οικογενειών καθώς επίσης και του πρώτου, έναντι του δεύτερου και τρίτου ή τέταρτου παιδιού και όχι του γενικού πληθυσμού.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της έρευνας είναι ότι η διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών της σειράς γέννησης ως προς τις μεταβλητές της έρευνας, έδειξε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, ότι στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μόνο σε ότι αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, στοιχείο που δεν παρατηρείται στην εξέταση των υπολοίπων μεταβλητών της έρευνας.

Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές (επίπεδο σημαντικότητας 0,000), παρατηρούνται στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, όπου στους μαθητές/τριες που είναι το πρώτο ή δεύτερο παιδί στην οικογένεια καταγράφονται τα υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς και γενικά υπάρχει μια μειωτική τάση στην υποστήριξη των γονέων από τους μαθητές/τριες που είναι πρώτο και δεύτερο παιδί στους μαθητές/τριες που είναι τρίτο ή τέταρτο η οποία είναι στατιστικά σημαντική σαν σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι στα παιδιά που αποτελούν πρώτο ή δεύτερο παιδί στην οικογένεια, οι γονείς τους ενδιαφέρονται περισσότερο από ότι στα παιδιά που είναι το τρίτο ή τέταρτο παιδί για θέματα που αφορούν τη σταδιοδρομία τους και τη λήψη εκπαιδευτικών και

επαγγελματικών αποφάσεων και εκδηλώνουν περισσότερο σχετικού τύπου συμπεριφορές στην προσπάθειά τους να τους παράσχουν βοήθεια στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Επίσης, διαφορές παρατηρούνται και στο είδος του δεσμού που ανέπτυξαν και διατηρούν τα άτομα με τους γονείς τους, όπου υπάρχει και εδώ μια μειωτική τάση στα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς από τους μαθητές/τριες που είναι πρώτο παιδί στην οικογένεια στους μαθητές/τριες που είναι τρίτο ή τέταρτο παιδί, η οποία και εδώ είναι στατιστικά σημαντική σαν σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι στο πρώτο παιδί της οικογένειας η ύπαρξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους γονείς είναι πιο έντονη σε σχέση με τα παιδιά που είναι το τρίτο ή τέταρτο παιδί.

Οι λόγοι της ύπαρξης των στατιστικώς σημαντικών αυτών διαφορών στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, αν και δεν αφορούν άμεσα το θέμα που διερευνάται στην παρούσα εργασία, ίσως θα πρέπει να αναζητηθούν στις διαπιστώσεις ερευνητών στο χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας σχετικά με το γονεϊκό ρόλο ο οποίος είναι πιο έντονος σε οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά από ότι στις πολυμελείς (π.χ. Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985), αλλά κυρίως στο θεωρητικό πλαίσιο της Αντλεριανής θεωρίας σχετικά με τα διαφορετικά πρότυπα αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται στο πλαίσιο της οικογένειας για κάθε παιδί. Έτσι, το πρώτο παιδί συνήθως έχει μεγάλο μέρος της προσοχής και της φροντίδας των γονέων και οι γονείς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, δίνουν διαφορετικά προνόμια και δικαιώματα από τα παιδιά με επόμενη σειρά γέννησης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της εν λόγω θεωρίας καθώς και σε ερευνητικά ευρήματα, η σειρά γέννησης του παιδιού μέσα από τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που αναφέρθηκαν φαίνεται ότι διαμορφώνει μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης του παιδιού όπως οι αξίες και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Leong et al., 2001· Watkins, 1984· Watkins & Savickas, 1990· Watts & Engels, 1995), στοιχεία που δεν φαίνεται να επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα σε ότι αφορά το θέμα της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μέσα από τις μεταβλητές που εξετάστηκαν (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφορά στον τομέα αυτό).

Επίσης, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο ανάλογα με το μέγεθος της οικογένειας, στοιχείο που δεν παρατηρείται στην εξέταση των υπολοίπων μεταβλητών της έρευνας. Στις ολιγομελείς οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά εμφανίζονται υψηλότερα ποσοστά και στις δύο διαστάσεις των διεργασιών αυτών σε σχέση με τις πολυμελείς (τρία, τέσσερα παιδιά και άνω). Αυτό σημαίνει ότι στις οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά τα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς

δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς είναι υψηλότερα έναντι των πολυμελών οικογενειών ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά αυτά δέχονται μεγαλύτερα ποσοστά αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από τους γονείς τους σε θέματα επιλογής επαγγέλματος. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες μέσης εφηβικής ηλικίας που προέρχονται από ολιγομελείς οικογένειες, έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα διαμόρφωσης στενών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς τους οι οποίοι αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, τους αποδέχονται ως αυτόνομα άτομα με τη δική τους προσωπικότητα, πιστεύουν περισσότερο στις δυνατότητές τους, τους υποστηρίζουν περισσότερο σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία τους και στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων έναντι των μαθητών/τριών που προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες.

Τα σχετικά με το μέγεθος της οικογένειας ευρήματά μας βρίσκονται και αυτά σε συμφωνία (όπως αναφέρθηκε στα ευρήματα σχετικά με τη σειρά γέννησης) με τις διαπιστώσεις ερευνητών στο χώρο της εξελικτικής ψυχολογίας σχετικά με το γονεϊκό ρόλο ο οποίος είναι πιο έντονος σε οικογένειες με ένα ή δύο παιδιά από ότι στις πολυμελείς (π.χ. Feldman, 2009· Παρασκευόπουλος, 1985) καθώς και με τα αποτελέσματα του μεγαλύτερου μέρους των ερευνών που αναφέρθηκαν στην βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, τα οποία αναφέρονται στη σχέση του μεγέθους της οικογένειας με θέματα επαγγελματικών επιλογών, ενώ παράλληλα συνιστούν, ότι, ο χρόνος που αφιερώνεται στις μικρές οικογένειες στις διαπροσωπικές σχέσεις και σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας είναι μεγαλύτερος έναντι των πολυμελών οικογενειών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995· Τομπαΐδης, 1982· Τσολακίδου, 1997· Χριστομάνος, 1982).

7.5. Παράγοντες της έρευνας που προβλέπουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό

Όπως φανερώνουν τα στοιχεία των Πινάκων 10 και 11, πράγματι επιβεβαιώνεται η πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ5), ότι υπάρχουν ατομικοί, περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί οι οποίοι προβλέπουν σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό.

Αναλυτικά, από τα στοιχεία του Πίνακα 10, προκύπτει ότι *οι μεταβλητές που προβλέπουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών Α΄ και Β΄ Λυκείου* είναι ουσιαστικά τέσσερις: η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του (ύπαρξη ή μη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης), ο πρωτογενής παράγοντας προσωπικότητας Q2 (Αυτονομία - Αυτάρκεια) και ο δευτερογενής παράγοντας S1 (Υψηλή τάση για ανεξαρτησία). Ο μαθητής/τρια δηλαδή που παρουσιάζει υψηλή επίδοση στη συγκεκριμένη κλίμακα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας έχει συνήθως μεγάλη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, υψηλά επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς και είναι άτομο αυτόνομο και αυτόνομο, με υψηλό επίπεδο ανεξαρτησίας (άτομο προσανατολισμένο στην εξέλιξη και την πρόοδο που αποζητά την περιπέτεια, αυθεντικό και ειλικρινές στις αντιδράσεις του που λειτουργεί αυτόβουλα και αυτόνομα), αφού αυτοί είναι ουσιαστικά οι παράγοντες που προβλέπουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Τα αποτελέσματα σε ότι αφορά *τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο* (αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του) είναι πιθανό να συνδέονται με τις στατιστικά σημαντικές συνάφειες μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και της ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακας 8). Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά είναι πιθανό να συνδέονται με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του είδους του δεσμού με τους γονείς με την κοινωνική προέλευση των μαθητών (παρατηρείται συστηματική διαφοροποίηση στην εν λόγω μεταβλητή ανά κοινωνική τάξη, βλ. Πίνακας 5), με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του είδους του δεσμού με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών (παρατηρείται συστηματική διαφοροποίηση στην εν λόγω μεταβλητή ανά κατηγορία σχολικής επίδοσης, βλ. Πίνακας 6) και με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με τα στοιχεία της δομής της οικογένειας, τη σειρά γέννησης και το μέγεθος αυτής (παρατηρείται συστηματική διαφοροποίηση στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και στο είδος του δεσμού ανά σειρά γέννησης του παιδιού και ανά κατηγορία μεγέθους της οικογένειας, βλ. Πίνακας 9).

Σε ότι αφορά τον *δευτερογενή παράγοντα προσωπικότητας SI*, αυτός εξάγεται βάσει συνδυασμού, αναλογίας και σειράς σπουδαιότητας των πρωτογενών παραγόντων E, G, H, L, M, N, O, Q1 και Q2, αν και με διαφορές με βάση το φύλο στη βαρύτητα της επίδοσης κάθε παράγοντα (χαμηλή ή υψηλή βαθμολογία) και αιτιολογείται από αυτούς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ύπαρξη τάσης για ανεξαρτησία προέρχεται από υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα E (Διάθεση κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις), στον παράγοντα H (Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση), στον παράγοντα Q1 (Προσανατολισμός στην πρόοδο και την εξέλιξη), χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα G (Χαμηλή υποστήριξη του συστήματος ηθικών αξιών) και υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q2 (Αυτονομία/Αυτάρκεια), με διαφορά στη βαρύτητα της επίδοσης των πρωτογενών παραγόντων L, O, N με υψηλή και χαμηλές βαθμολογίες για τους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες αντίστοιχα. Υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό ερμηνεύεται ως η τάση του ατόμου να έχει υψηλή τάση για ανεξαρτησία, η οποία προσδιορίζεται από την τάση του να είναι προσανατολισμένο στην εξέλιξη και την πρόοδο, να αποζητά την περιπέτεια, να είναι αυθεντικό και ειλικρινές στις αντιδράσεις του, να μην περιμένει βοήθεια από τους άλλους, να προτιμά να εργάζεται μόνο του και παίρνει εξίσου μόνο του τις αποφάσεις που το αφορούν, να λειτουργεί δηλαδή αυτόνομα και αυτόβουλα (Administrator's manual for the 16 Personality Factors, 1991· Cattell, 1989· Krug, 1981).

Έτσι, το αποτέλεσμά μας σε ότι αφορά το δευτερογενή παράγοντα προσωπικότητας SI είναι πιθανό να συνδέεται με τη στατιστικά σημαντική σχέση του συγκεκριμένου παράγοντα και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, αν και στα αποτελέσματα αυτά ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος είναι η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση του συγκεκριμένου παράγοντα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να αιτιολογηθεί η ύπαρξης σύνδεσης με την εξαρτημένη μεταβλητή (βλ. Πίνακας 7). Κυρίως όμως το αποτέλεσμά μας είναι πιθανό να συνδέεται με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραγόντων H (Χαμηλή – Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση), O (Χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση) αλλά κυρίως μεταξύ της υψηλής βαθμολογίας στον παράγοντα Q2 (Αυτονομία/Αυτάρκεια) και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακας 7), αφού σε ότι αφορά τα δύο πρώτα κατά σειρά χαρακτηριστικά, ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος για τον πρωτογενή παράγοντα H είναι η μεσαία βαθμολογία, στοιχείο που σημαίνει ότι καμία διάσταση του συγκεκριμένου παράγοντα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα για να περιγραφεί η προσωπικότητα (στη συγκεκριμένη περίπτωση για να αιτιολογηθεί η υψηλή επίδοση στο δευτερογενή παράγοντα SI), ενώ σε ότι αφορά τον παράγοντα O ο πόλος που χαρακτηρίζει το σύνολο του δείγματος ο οποίος συνδέεται με στατιστικά σημαντική

σχέση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι η υψηλή βαθμολογία, ενώ η ύπαρξη χαμηλής βαθμολογίας στο συγκεκριμένο πρωτογενή παράγοντα αιτιολογεί την ύπαρξη υψηλής βαθμολογίας στο δευτερογενή παράγοντα SI.

Το αποτέλεσμά μας σε ότι αφορά τον *πρωτογενή παράγοντα προσωπικότητας Q2* είναι πιθανό να συνδέεται με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του συγκεκριμένου παράγοντα και ειδικότερα της ύπαρξης υψηλής βαθμολογίας σε αυτόν με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (βλ. Πίνακας 7). Έτσι, τόσο το χαρακτηριστικό της ύπαρξης τάσης για Αυτονομία – Αυτάρκεια όσο αυτό και της ύπαρξης τάσης για ανεξαρτησία, σχετίζονται τόσο από μόνα τους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακας 7) και όταν συνεκτιμώνται με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί), χωρίς να μειώνεται καθόλου ο ρόλος τους στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Το γεγονός αυτό συνιστά πως έχουμε να κάνουμε με αλληλεξάρτηση όπου παρατηρείται υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην ύπαρξη του χαρακτηριστικού της Αυτονομίας – Αυτάρκειας (υψηλή βαθμολογία στον πρωτογενή παράγοντα Q2) και του χαρακτηριστικού της Τάσης για Ανεξαρτησία (υψηλή βαθμολογία στον δευτερογενή παράγοντα SI) και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά της ύπαρξης Αυτονομίας – Αυτάρκειας και τάσης για Ανεξαρτησία μπορεί να είναι καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και καθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό όπως θα σχολιαστεί παρακάτω και είχε αναφερθεί σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης.

Η διαπίστωσή μας για τη στατιστικά σημαντική σχέση που συνδέει το χαρακτηριστικό της Αυτονομίας-Αυτάρκειας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων τόσο ως πρωτογενές χαρακτηριστικό προσωπικότητας (πρωτογενής παράγοντας Q2) όσο και ως διάσταση του δευτερογενούς παράγοντα SI (δεδομένου ότι η ύπαρξη τάσης προς ανεξαρτησία προέρχεται πρωτίστως από υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα Q2), ενισχύει τα συμπεράσματα άλλων ερευνών σε ότι αφορά τη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων ενδοπροσωπικού ελέγχου και των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Koumoundourou, Kouneou & Siavara, 2010· Talyro & Porra, 1990) αφού το αυξημένο επίπεδο αυτονομίας και η ανεξαρτησία του ατόμου το κάνει να αισθάνεται ότι είναι σε θέση να αναλάβει και να ολοκληρώσει τις ενέργειες που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών

αποφάσεων (επίπεδο υποκειμενικής κρίσης) αλλά εν τέλει, όπως σχολιάζεται παρακάτω σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 11, καθοδηγεί και τη συμπεριφορά του και έτσι αναλαμβάνει και έχει ολοκληρώσει ή βρίσκεται σε διαδικασία υλοποίησης των ενεργειών που απαιτούνται για τη διαδικασία αυτή. Υπό αυτήν την έννοια, όπως σχολιάστηκε σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, η ύπαρξη τάσης για Αυτονομία/Αυτάρκεια φαίνεται να εντάσσεται σε ένα γενικότερο σύστημα πεποιθήσεων ενδοπροσωπικού ελέγχου. Επίσης, το εύρημά μας σε ότι αφορά τη στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ του χαρακτηριστικού της Αυτονομίας/Αυτάρκειας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, δεδομένου ότι όπως αναφέρθηκε σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης (βλ. παρ. 4.Β.4.γ) εμφανίζει αρνητική συνάφεια με τον παράγοντα Εξωστρέφεια από το μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων (Τσαούσης, 1999,2009), δεν επιβεβαιώνεται από έρευνες στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία όπου ο παράγοντας Εξωστρέφεια συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Hartman & Betz, 2007· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Wang et al., 2006) καθώς και σε αυτές που αναφέρονται στην ολοκλήρωση των ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Reed, Bruch & Hach, 2004· Solberg et al., 1995) και μας οδηγούν σε επιβεβαίωση της διαπίστωσης που διατυπώθηκε παραπάνω (βλ. παρ. 7.2) ότι η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σύνδεσης μεταξύ του χαρακτηριστικού της αυτονομίας /αυτάρκειας με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό είναι πιθανό να συνδέεται με αλληλεπιδράσεις και τη στατιστικά σημαντική σχέση με άλλες μεταβλητές της έρευνας όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αμφοτέρους (βλ. Πίνακας 8). Με άλλα λόγια, άτομα που έχουν την τάση να είναι αυτόνομα/αυτάρκειες, είναι πιθανό να δέχονται υποστήριξη και ενθάρρυνση από σημαντικά για αυτούς πρόσωπα σε ότι αφορά τη διαμόρφωση του επιπέδου υποκειμενικής τους κρίσης στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και για την εμπλοκή τους στην ολοκλήρωση σχετικών ενεργειών και δραστηριοτήτων.

Οι διαπιστώσεις μας σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τάση για Ανεξαρτησία και Αυτονομία/Αυτάρκεια, τα οποία σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν παράγοντες που προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ενισχύουν τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία στην ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία, σχετικά με την ύπαρξη στατιστικώς

σημαντικής σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και θεμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Hartman & Betz, 2007· Jin, Watkins & Yuen, 2009· Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011· Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glendon, 2008· Solberg et al., 1995· Wang et al., 2006).

Ακόμη, από τα στοιχεία του Πίνακα 10 προκύπτει ότι η στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους (αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με αυτούς) με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (παρουσιάστηκε θετική συνάφεια υψηλής έντασης μεταξύ των δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, βλ. Πίνακας 8) αφήνει και αυτή ανεπεηρέαστο το αποτέλεσμα μας όταν οι διεργασίες με τους φίλους συνεκτιμώνται με άλλες μεταβλητές της έρευνας. Η υψηλή συνάφεια των δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας πιθανότατα οφείλεται στη στατιστικά σημαντική σχέση τους με το φύλο. Έτσι, σε ότι αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους, δεν έχουμε να κάνουμε πάντα με αιτιώδη σχέση αυτών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά με αιτιώδη διαφορά αυτών με βάση το φύλο του ατόμου (παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους, δηλαδή διαφορετικά επίπεδα στην ύπαρξη ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους φίλους και στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη αυτών στην επιλογή επαγγέλματος με βάση το φύλο του ατόμου, βλ. Πίνακας 1).

Το συμπέρασμα μας όμως σε ότι αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους δεν ισχύει όπως φαίνεται για τις μεταβλητές των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του) αφού από μόνες τους σχετίζονται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίν. 8) και όταν συνεκτιμώνται με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας (ορισμένους από τους ατομικούς παράγοντες, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς), παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια με τις διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους (βλ. Πίν. 8), με τις

διαστάσεις της δομής της οικογένειας που εξετάζονται (μέγεθος οικογένειας και σειρά γέννησης, βλ. Πίν. 9), ενώ το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του σχετίζεται συστηματικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (βλ. Πίν. 5) και τη σχολική επίδοση (βλ. Πίν. 6), χωρίς να μειώνεται καθόλου ο ρόλος τους, πρωτίστως αυτός της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και κατά δεύτερο λόγο αυτός του είδους του δεσμού με τους γονείς στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Το γεγονός αυτό συνιστά πως έχουμε να κάνουμε με αλληλεξάρτηση όπου παρατηρείται υψηλή συνάφεια ανάμεσα στις δύο διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η διαπίστωση αυτή παρέχει την αναγκαία ανατροφοδότηση προκειμένου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, να επιβεβαιωθούν οι διαδικασίες που προτείνονται από τους εισηγητές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σε ότι αφορά το ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών, ειδικότερα δε των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (στην παρούσα έρευνα το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη αυτών στην επιλογή επαγγέλματος) στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Lent, Brown & Hackett, 1994,1996,2000). Ακόμη, τα συμπεράσματά μας σε ότι αφορά τις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο που διερευνήθηκαν, ενισχύουν αυτά άλλων ερευνητών σε ότι αφορά τη χρησιμότητα της υιοθέτησης ενός συνδυαστικού θεωρητικού σχήματος (από τη θεωρία της προσκόλλησης και την κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία) για τη διερεύνηση του ρόλου τους στη διαμόρφωση μεταβλητών της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου όπως στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002· Hargrove, Inman & Crane, 2005· Scott & Malinkrodt 2005· Whiston & Keller, 2004· Wright & Perrone, 2008).

Ειδικότερα η διαπίστωσή μας σε ότι αφορά την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος ως ο πρώτος σημαντικός παράγοντας που προβλέπει στατιστικώς σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ενισχύει τα συμπεράσματα άλλων ερευνών σχετικά με τη βαρύτητα της επίδρασης των γονέων σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων (μέσης ή ύστερης εφηβικής ηλικίας)

(Ali, McWhirter & Chronister, 2005· Constantine, Wallace & Kindarchi, 2005· Kenny et al., 2003· McMahon, Carroll & Gillies, 2001· Paa & McWhirter, 2000· Otto, 2000· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Schultheiss, 2003· Schultheiss et al., 2001) καθώς και με το ρόλο της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων ως παράγοντα ο οποίος στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία προβλέπει σημαντικά τις αντιλήψεις επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Ali & McWhirter, 2006· Ali & Saunders, 2006. Flores, Navarro, Smith & Ploszaj, 2006· Lapan, Hinkelman, Adams & Turner, 1999· Turner & Lapan, 2002), τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για θετικές και φυσικές επιστήμες (Byars-Whinston & Fouad, 2008· Ferry, Fouad & Smith, 2000), τις αντιλήψεις ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Wettersen et al., 2005), την τάση του ατόμου για αυτοκαθορισμό (Howard et al., 2009) και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Gushue & Whitson, 2006· Nota et al., 2007· Keller & Whiston, 2008) όπως σχολιάστηκαν σε προηγούμενη παράγραφο. Η βαρύτητα της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος στην παρούσα έρευνα όπως προέκυψε από τη διαδικασία της συνεκτίμησης ορισμένων μεταβλητών αυτής, ενισχύει και τα συμπεράσματα άλλων μελετών σε ότι αφορά την επίδραση του φάσματος εκείνων των τύπων συμπεριφοράς, πρακτικών και ενεργειών των γονέων (parental attitudes), οι οποίες σχετίζονται με θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και έχουν στόχο να λειτουργήσουν ενισχυτικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Keller & Whiston, 2008).

Επίσης, η διαπίστωσή μας σε ότι αφορά το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του ως παράγοντας που προβλέπει και αυτός στατιστικώς σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύει τα συμπεράσματα μελετών στο πλαίσιο της θεωρίας προσκόλλησης που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν και προβλέπουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στην ολοκλήρωση ενεργειών αναζήτησης εργασίας (Giannakos, 2001· O'Brien, 1992,1996· O'Brien et al., 2000· Ryan, Solberg & Brown, 1996· Wolfe & Betz, 2004).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε ότι αφορά τις δύο διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες εξετάστηκαν, μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι τόσο οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των γονέων με το έφηβο παιδί τους όσο και η επίδειξη από την πλευρά των πρώτων ενός φάσματος τύπων συμπεριφοράς, πρακτικών και ενεργειών οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία

λήψης αποφάσεων, ενισχύουν τη διαμόρφωση των σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών τους. Οι μαθητές/τριες μέσης εφηβικής ηλικίας που αντιπροσωπεύουν το γενικό μαθητικό πληθυσμό, φαίνεται ότι θεωρούν τους γονείς τους ως ικανούς να τους παράσχουν βοήθεια για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και για το λόγο αυτό καταφεύγουν σε αυτούς. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει και παρέχει επιβεβαίωση στα συμπεράσματα ερευνητών στον ελληνικό χώρο τα οποία αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη (βλ. παρ. 4.1.Α.γ), σχετικά με τον πρωτεύοντα ρόλο που κατέχουν στον ελληνικό χώρο πρόσωπα του οικογενειακού πλαισίου στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτή της λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, εφήβων μέσου όρου ηλικίας 16 ετών (Howard et al., 2009· Lent et al., 2003a· Whiston & Keller, 2004) καθώς και στις διαπιστώσεις από μετα-αναλύσεις ερευνητών στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τον κυρίαρχο ρόλο των περιβαλλοντικών παραγόντων και ιδιαίτερα των υποστηρικτικών μηχανισμών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για τη σταδιοδρομία (Betz, 2007).

Χαρακτηριστικό επίσης είναι, ότι η σχέση του παράγοντα αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι στατιστικά σημαντική όταν ο ρόλος της εξετάζεται ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας (βλ. Πίνακας 8) και όταν συνεκτιμάται με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας και μεταξύ αυτών με την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος. Η συνεισφορά της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος παραμένει σημαντική παρά την ύπαρξη υψηλής συνάφειας μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των φίλων και της εξαρτημένης μεταβλητής (βλ. Πίνακας ό.π.). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη σχέση του εν λόγω παράγοντα με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα στον οποίο αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (η σχέση τους είναι στατιστικά σημαντική όταν ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων εξετάζεται ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας (βλ. Πίν. 8) και όταν συνεκτιμάται με τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας και μεταξύ αυτών με την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων, η συνεισφορά της παραμένει σημαντική παρά την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των φίλων και της συμπεριφοράς του ατόμου (βλ. Πίνακας ό.π.).

Το γεγονός αυτό συνιστά, πως δεν υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων και αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων, αφού η μεταβλητή αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων

στην επιλογή επαγγέλματος κρίνεται σημαντική στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου, ανεξάρτητα από την τιμή της μεταβλητής αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων. *Η επίδραση της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος κρίνεται ασήμαντη (αμελητέα) δεδομένης της παρουσίας του παράγοντα αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων.* Η διαπίστωση αυτή διαφωτίζει με ελληνικά δεδομένα τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών (γονείς – φίλοι) καθώς και τις επιδράσεις που ασκούν σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα ενισχύει τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος ότι έφηβοι κυρίως μέσης εφηβικής ηλικίας, παρά την ολοένα αυξανόμενη αναζήτηση στήριξης από την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους τους, εξακολουθούν να απευθύνονται στους γονείς τους για συναισθηματική στήριξη, το επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων κρίνεται ικανοποιητικό (Laibre, Carlo, & Raffaelli, 2000· Μακρή-Μπότσαρη, 2000γ), ενώ η βαρύτητα της επίδρασης των σχέσεων με την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους θεωρείται μικρότερη σε σχέση με αυτήν των γονέων (όταν βέβαια υπάρχει βοήθεια από τους γονείς και κυρίως όταν και οι έφηβοι θεωρούν τους γονείς τους ικανούς να τους παράσχουν βοήθεια για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό), αναφέρεται και αφορά σε διαφορετικά θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης από αυτά στα οποία ασκούν επίδραση η ομάδα των ομιλήκων και οι φίλοι (Felsman & Blustein, 1999· Kandel & Lesser, 1968· Levine & Hoffner, 2006· Paa & McWhirter 2000· Patel, Salahuddin & O' Brien, 2008· Wolfe & Betz, 2004).

Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για τη μεταβλητή είδος του δεσμού ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και τη σχέση της με αυτήν του είδους του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους, όταν συνεκτιμώνται με άλλες μεταβλητές της έρευνας, αν και εδώ το είδος του δεσμού με τους γονείς δεν παρουσιάζει συνάφεια με τη συμπεριφορά του ατόμου, έναντι του είδους τους δεσμού με τους φίλους (βλ. Πίνακας 8). Ωστόσο, όταν συνεκτιμώνται ορισμένες μεταβλητές της έρευνας, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους φίλους του δεν κρίνεται σημαντικός παράγοντας στην εμφάνιση συμπεριφοράς στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, από τα στοιχεία του Πίνακα 11, προκύπτει ότι *οι μεταβλητές που προβλέπουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι ουσιαστικά τέσσερις:* η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων

στην επιλογή επαγγέλματος, ο δευτερογενής παράγοντας προσωπικότητας SE (τάση προς Εσωστρέφεια), ο πρωτογενής παράγοντας προσωπικότητας Q2 (Αυτονομία / Αυτάρκεια) και ο δευτερογενής παράγοντας SI (Υψηλή τάση για Ανεξαρτησία). Τα αποτελέσματα αυτά σημαίνουν ότι ο μαθητής/τρια που παρουσιάζει υψηλή επίδοση στην κλίμακα της συμπεριφοράς στον τομέα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή εμφανίζει σχετική συμπεριφορά και παρουσιάζει μεγαλύτερη δραστηριοποίηση προς επίλυση του θέματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, έχει συνήθως μεγάλη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, είναι άτομο με έντονη τάση ανεξαρτησίας, αυτόνομο, αυτόνομο και εσωστρεφές (έχει την τάση να στηρίζεται στον αυτό του και να εργάζεται μόνο του, γενικά είναι άτομο σοβαρό, επιφυλακτικό, «μαζεμένο» και απόμακρο από τις διαπροσωπικές σχέσεις το οποίο προσανατολίζεται περισσότερο προς τα πράγματα και τις ιδέες).

Το αποτέλεσμα σε ότι αφορά τη μεταβλητή της *αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων* είναι πιθανό να συνδέονται με τη στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της εν λόγω μεταβλητής με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακας 8), με τη στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακας ό.π.) και μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου (βλ. Πίνακας ό.π.). Έτσι, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος σχετίζεται από μόνη της με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας καθώς και όταν συνεκτιμάται με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι έχουμε να κάνουμε με αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η διαπίστωσή μας αυτή ενισχύει τα συμπεράσματα άλλων ερευνών στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με το ρόλο και τη σημασία των υποστηρικτικών μηχανισμών μεταξύ των οποίων είναι και ο βαθμός στήριξης των γονέων, οι οποίοι προβλέπουν σημαντικά τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (ενδιαφέροντα, επιλογές, στόχοι, συμπεριφορά και επίδοση) (Ali & McWhirter, 2006· Ali & Saunders, 2006· Byars-Whinston & Foad, 2008· Ferry, Fouad & Smith, 2000· Flores et al., 2006a· Howard et al., 2009· Keller & Whiston, 2008· Rogers, Creed & Glandon, 2008· Turner & Lapan, 2002· Wettersen et al., 2005).

Το αποτέλεσμα σε ότι αφορά το *δευτερογενή παράγοντα προσωπικότητας SE* (Τάση προς Εσωστρέφεια) είναι πιθανό να συνδέεται με τη στατιστικά σημαντική σχέση του χαρακτηριστικού αυτού με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται

οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων (παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του ατόμου με βάση τις κατηγορίες βαθμολόγησης του συγκεκριμένου δευτερογενούς παράγοντα προσωπικότητας, βλ. Πίνακας 7) καθώς και με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του παράγοντα Q2 (Αυτονομία / Αυτάρκεια) και της συμπεριφοράς του ατόμου (βλ. Πίνακας ό.π.), αφού ο συγκεκριμένος δευτερογενής παράγοντας εξάγεται με βάση το συνδυασμό κατά αναλογία και σειρά σπουδαιότητας των πρωτογενών παραγόντων Q2 (Αυτονομία/Αυτάρκεια), Η (Μικρή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση), F (Σοβαρότητα/Επιφυλακτικότητα) και Α (Απόσυρση από τις κοινωνικές συναναστροφές) και αιτιολογείται από αυτούς, όπως παρουσιάστηκε και σχολιάστηκε στην παράγραφο για τις διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (βλ. παρ. 7.2).

Επίσης, το αποτέλεσμα σε ότι αφορά τον παράγοντα προσωπικότητας Q2 (Αυτονομία / Αυτάρκεια) είναι πιθανό να συνδέεται με τη στατιστικά σημαντική σχέση του χαρακτηριστικού αυτού με τη συμπεριφορά του ατόμου (παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του ατόμου με βάση τις κατηγορίες βαθμολόγησης του συγκεκριμένου παράγοντα προσωπικότητας, βλ. Πίνακας 7). Ακόμη, το αποτέλεσμα σε ότι αφορά το δευτερογενή παράγοντα προσωπικότητας S1 είναι πιθανό να συνδέεται με τη στατιστικά σημαντική σχέση του χαρακτηριστικού αυτού με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του ατόμου με βάση τις κατηγορίες βαθμολόγησης του συγκεκριμένου παράγοντα, βλ. Πίνακας 7) καθώς και με τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του παράγοντα Q2 (Εξάρτηση από πρόσωπο ή ομάδα – Αυτονομία / Αυτάρκεια) και της συμπεριφοράς του ατόμου (βλ. Πίνακας ό.π.), αφού ο συγκεκριμένος δευτερογενής παράγοντας εξάγεται -όπως αναφέρθηκε παραπάνω- με βάση το συνδυασμό, κατά αναλογία και σειρά σπουδαιότητας των πρωτογενών παραγόντων E (Διάθεση κυριαρχίας στις διαπροσωπικές σχέσεις), Η (Υψηλή αντοχή στο φόβο και την υπερδιέγερση), Q1 (Προσανατολισμός στην πρόοδο και την εξέλιξη), G (Χαμηλή υποστήριξη του συστήματος ηθικών αξιών) και Q2 (Αυτονομία/Αυτάρκεια), αν και με διαφορές φύλου στη βαρύτητα της επίδοσης και ορισμένων άλλων πρωτογενών παραγόντων (L, O και N). Η σχέση λοιπόν των δευτερογενών παραγόντων προσωπικότητας SE και S1 και του πρωτογενούς παράγοντα προσωπικότητας Q2 είναι στατιστικά σημαντική τόσο όταν ο ρόλος τους εξετάζεται ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας όσο και όταν

ορισμένες μεταβλητές της έρευνας συνεκτιμούνται μεταξύ τους (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί). Το γεγονός αυτό συνιστά ότι έχουμε να κάνουμε με αλληλεξάρτηση όπου παρατηρείται υψηλή συνάφεια μεταξύ του πόλου του δευτερογενούς χαρακτηριστικού που αφορά την τάση προς Εσωστρέφεια, του πόλου του δευτερογενούς χαρακτηριστικού που αφορά την τάση για Ανεξαρτησία και του πόλου του πρωτογενούς χαρακτηριστικού που αφορά την ύπαρξη Αυτονομίας / Αυτάρκειας και της συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Οι διαπιστώσεις αυτές σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που προβλέπουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύουν τα συμπεράσματα άλλων σύγχρονων κυρίως μελετών στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία σχετικά με τους πιθανούς ατομικούς παράγοντες, μεταξύ αυτών και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου οι οποίοι επηρεάζουν και προβλέπουν τις διαδικασίες που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη και ιδιαίτερα τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου (Jin, Watkins & Yuen, 2009· Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2011· Nauta, 2007· Reed, Bruch & Haase, 2004· Rogers, Creed & Glendon, 2008· Solberg et al., 1995· Wang et al., 2006).

Συνολικά, τα αποτελέσματα σε ότι αφορά τους παράγοντες που προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφοράς του ατόμου στον τομέα αυτό, συνιστούν, πως ορισμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες και πρωτίστως υποστηρικτικοί μηχανισμοί όπως η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του και ορισμένοι ατομικοί παράγοντες όπως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου προβλέπουν σημαντικά, άρα εξηγούν καλύτερα τη διαμόρφωση των μεταβλητών που διερευνήθηκαν, όταν συνεκτιμούνται. Η διαπίστωση αυτή παρέχει την αναγκαία ανατροφοδότηση στις θέσεις των εισηγητών της κοινωνικογνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία η οποία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, σε ότι αφορά το ρόλο ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και τις επιδράσεις που ασκεί κάθε μια από αυτές τις ομάδες παραγόντων στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών, στην αλληλεπιδραστική τους σχέση και τις επιδράσεις αυτής στις εν λόγω διαδικασίες και σε όσες περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Lent, Brown & Hackett, 1994: Σχήμα 1· Lent, Brown & Hackett, 2000), ενώ

συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνητών σχετικά με το ρόλο των παραγόντων αυτών στο εύρος του συγκεκριμένου θεωρητικού σχήματος όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης και στο σχολιασμό των ευρημάτων από τη διερεύνηση της σχέσης των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (βλ. παρ. 6.3) καθώς και στην ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών σε αυτές με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποκειμένων (βλ. παρ. 6.2). Ακόμη, τα αποτελέσματα σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό καθώς στην πλειονότητά τους είναι τα ίδια εκτός από την ύπαρξη τάσης προς εσωστρέφεια χαρακτηριστικό το οποίο φάνηκε να προβλέπει μόνο τη συμπεριφορά του ατόμου, παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση στη διαπίστωση άλλων ερευνητών στη διεθνή βιβλιογραφία ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου φαίνεται να προϋπάρχουν της ενασχόλησής του με θέματα της επαγγελματικής του ανάπτυξης όπως είναι οι ενέργειες και δραστηριότητες που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και ως εκ τούτου είναι δυνατό να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα προσδιορισμού του επιπέδου υποκειμενικής κρίσης και της συμπεριφοράς αυτού σε ότι αφορά τα θέματα αυτά, άρα και των σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (Hartman & Betz, 2007· Jin, Watkins & Yuen, 2009). Επίσης, παρέχουν επιβεβαίωση στη διαπίστωση που διατυπώθηκε σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης (βλ. παρ. 6.2) σε ότι αφορά την ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε θέματα σταδιοδρομίας και της συμπεριφοράς του ατόμου στα θέματα αυτά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και η συμπεριφορά του ατόμου στα θέματα που αυτές αναφέρονται αποτελούν έκφραση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και ως εκ τούτου αυτά είναι δυνατό να αποτελέσουν μέτρο ασφαλούς πρόβλεψης των πρώτων (Borgen & Lindley, 2003· Hartman & Betz, 2007). Σε ότι αφορά ορισμένες από τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας όπως το φύλο και η σχολική επίδοση με τις οποίες διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική σύνδεση με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς δεν ήταν μεθοδολογικά δυνατό να συνεκτιμηθούν με τους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, τα αποτελέσματα όπως παρουσιάστηκαν και σχολιάστηκαν σε προηγούμενες παραγράφους (βλ. παρ. 6.1.A και 6.1.ΣΤ) συνιστούν, πως οι μεταβλητές αυτές είναι πιθανό να προβλέπουν τις αντιλήψεις

αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου σε συνεξάρτηση με άλλους αιτιολογικούς παράγοντες.

Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται πρόσθετη έρευνα και πειραματισμός για τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που προβλέπουν σημαντικά τη διαμόρφωση της ψυχολογικής συγκρότησης των εφήβων ώστε να αισθάνονται ότι είναι σε θέση να πάρουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, προκειμένου δηλαδή να διασαφηνιστούν καλύτερα οι συνθήκες που συντελούν στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό ή για να προχωρήσουμε στην αναδιαμόρφωσή τους στην περίπτωση ύπαρξης δυσλειτουργικών σχημάτων.

Στο τελευταίο μέρος αυτής της μελέτης επιχειρείται μιας συνολική αποτίμηση των ευρημάτων και των διαπιστώσεων που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, με επίγνωση των ορίων που μπορεί να έχει μια έρευνα που ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα, αφού ορισμένες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας που διερευνήθηκαν ως προς τη συμβολή και το ρόλο τους όπως οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, υπό την πίεση γεγονότων, συγκυριών ή άλλων ευρύτερων (κοινωνικών) αλλαγών. Έτσι, για παράδειγμα, ακόμα και αν δύο οικογένειες αρχικά μπορούν να περιγραφούν με τους ίδιους όρους ως προς τη δομή και τις διεργασίες τους, το τελικό αποτέλεσμα θα καθοριστεί και θα διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό τόσο από τις αλλαγές που θα προκύψουν στην ιστορία κάθε οικογένειας όσο και από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εφήβου. Από την άλλη πλευρά βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι η δυναμική ορισμένων μεταβλητών από αυτές που εξετάστηκαν όσο μειώνει εξελικτικά την αξιοπιστία της συμβολής τους, τόσο περισσότερο καθιστά σημαντική την προσφορά της παρούσας έρευνας ως προς το ότι βοηθά να διαφωτιστούν περισσότερο οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας εφήβων μέσου όρου ηλικίας 15-16 ετών σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Φυσική συνέχεια της παρούσας μελέτης θα μπορούσε να είναι, για παράδειγμα, η συνεξέταση και άλλων τύπων συμπεριφοράς, ενεργειών ή πρακτικών των γονέων που αφορούν θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, ή διαστάσεων των σχέσεων αλληλεπίδρασης αυτών με τα παιδιά τους καθώς και άλλων ατομικών στοιχείων ή διαστάσεων της προσωπικότητας των εφήβων που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, θέματα που αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας του επόμενου κεφαλαίου.

Κεφάλαιο 8^ο: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες

A) Περιορισμοί που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Η δειγματοληψία μας σχεδιάστηκε έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνει μαθητές/τριες που προέρχονται από Αστικές- Αγροτικές- Ημιαστικές περιοχές ενός νομού της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδος, του νομού Βοιωτίας, χωρίς τη συμμετοχή μαθητών/τριών από τα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, καθώς θεωρήσαμε ότι οι υπό διερεύνηση μεταβλητές δεν υπόκεινται σε επιδράσεις που σχετίζονται με τον τόπο μόνιμης κατοικίας του ατόμου πέραν της διάκρισης που αναφέρθηκε. Κατά συνέπεια, είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικού τύπου συσχετίσεις και διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Επίσης, όπως αναφέρθηκε, σε ότι αφορά ορισμένα ατομικά στοιχεία όπως η εθνικότητα, στην έρευνα δεν έγινε προσπάθεια για συστηματική αντιπροσώπευση στο δείγμα μας μαθητών/τριών μιας ή περισσότερων συγκεκριμένων εθνοφυλετικών ή πολιτισμικών ομάδων, περιορισμός που μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων μας στους μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς της χώρας (αλλοδαποί μαθητές).

B) Περιορισμοί που σχετίζονται με τα ερωτηματολόγια. Πρόκειται για δημοσκοπικού τύπου έρευνα, με στόχο την περιγραφή των πιθανών σχέσεων ανάμεσα σε ατομικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, ενώ ειδικότερα σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος, οι δηλώσεις που επιλέχθηκαν αντιπροσωπεύουν υποκλίμακες και συλλέχθηκαν δεδομένα που είναι συσχετιστικά ως προς το θεωρητικό τους υπόβαθρο με το ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Αντίστοιχα, το ερωτηματολόγιο που αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια στη βάση του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας με την προβλεπόμενη βέβαια διαδικασία προσαρμογής. Έτσι, λόγω της συσχετιστικής φύσης των δεδομένων μετριάζεται η δυνατότητα υποστήριξης των σχέσεων που βρέθηκαν. Ακόμη, στην περίπτωση του ερωτηματολογίου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach ήταν μάλλον χαμηλός.

Επίσης, εκτός από το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας, τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν πεντάβαθμη κλίμακα απαντήσεων τύπου

Likert, η οποία μπορεί να οδήγησε τους εφήβους σε παρόμοιου τύπου απαντήσεις ανάμεσα σε διαφορετικές μεταξύ τους δηλώσεις, να επηρέασε δηλαδή τα αποτελέσματά μας το φαινόμενο της διακύμανσης της κοινής μεθόδου.

Γ) Περιορισμοί που σχετίζονται με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας.

Πρόκειται για συγχρονική έρευνα, η οποία βασίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν για μια σειρά από μεταβλητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο / περίοδο. Ένας διαχρονικός σχεδιασμός των σχέσεων των υπό μελέτη μεταβλητών, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους και των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, πιθανόν να οδηγούσε σε καλύτερη κατανόηση της πορείας της εξέλιξής τους στη διάρκεια της εφηβικής περιόδου.

Δ) Περιορισμοί που αφορούν τις στατιστικές αναλύσεις. Η βασική υπόθεση που βρισκόταν στη βάση του σχεδιασμού των αναλύσεών μας, είναι ότι οι υπό διερεύνηση σχέσεις είναι γραμμικές. Το είδος αυτό των σχέσεων μπορεί να είναι εξαιρετικά δημοφιλές στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ψυχολογικών μετρήσεων ίσως και λόγω των ευκολιών που παρέχει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην πρόβλεψη. Όμως ενδέχεται να μην προσφέρει και την πλήρη εικόνα της πραγματικότητας, καθώς οι σχέσεις τύπου ω ή ψ δεν είναι ασυνήθιστες στα ψυχολογικά φαινόμενα ή διεργασίες όπως για παράδειγμα στη σχέση της υποστήριξη των γονέων ή των φίλων και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες

Η παρούσα μελέτη, φιλοδοξώντας να καλύψει μερικά από τα κενά στην ελληνική βιβλιογραφία και θεωρώντας ότι η συνεισφορά των περιβαλλοντικών παραγόντων και κυρίως των υποστηρικτικών μηχανισμών θα πρέπει να μελετηθούν μαζί (όπως στοιχεία της δομής της οικογένειας και διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους) και αυτών σε σχέση με ατομικούς παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας καθώς και να συνεκτιμηθούν με τα άλλα ατομικά στοιχεία (όπως το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση, η εθνικότητα, ο τόπος μόνιμης κατοικίας και η κοινωνική προέλευση) που ενδεχομένως επηρεάζουν τόσο το βαθμό εκδήλωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας όσο και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, διερεύνησε μια σειρά από θέματα σύμφωνα με τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο 5^ο κεφάλαιο αυτής.

Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα ερευνητική εργασία θεωρεί, και ως εκ τούτου στο σημείο αυτό καταθέτει, ότι, χρειάζεται πρόσθετη έρευνα προκειμένου να

διευκρινιστούν αρχικά περισσότεροι τύποι συμπεριφοράς, πρακτικές και συγκεκριμένες ενέργειες των γονέων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη σχετική συμπεριφορά του ατόμου ή επηρεάζουν θετικά άλλα θέματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων. Επίσης, υπάρχουν παράγοντες και ατομικά στοιχεία που θα μπορούσαν να εξεταστούν από μελλοντικές έρευνες στον τομέα αυτό και να διερευνηθούν με διαφορετική διαδικασία όπως για παράδειγμα η χώρα προέλευσης του μαθητή/τριας (εθνικότητα) ή η κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών. Σε ότι αφορά την εθνικότητα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην παρούσα έρευνα δεν έγινε προσπάθεια για συστηματική αντιπροσώπευση στο δείγμα μας μαθητών/τριών - μελών μιας ή περισσότερων συγκεκριμένων εθνοφυλετικών ή πολιτισμικών ομάδων, δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές/τριες στην Ελλάδα δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα αλλά ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους έχουν διαφορετικές ανάγκες π.χ. αλβανοί, παλιννοστούντες κυρίως από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, ενώ σε ότι αφορά την κοινωνική προέλευση η έρευνα για τη συμβολή της θα μπορούσε να στηρίζεται σε έναν διαφορετικό εννοιολογικό και μεθοδολογικό προσδιορισμό της συγκεκριμένης μεταβλητής με πιο σύγχρονους και εκλεπτυσμένους δείκτες μέτρησης αυτής.

Ακόμη, χρήσιμη θα ήταν μια επανεξέταση των παραγόντων που διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία με διαφορετικά όργανα μέτρησης ή και διαφορετική διαδικασία όπως για παράδειγμα για τις επιδράσεις της οικογένειας ή για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας η εφαρμογή της κλίμακας των πέντε παραγόντων του Profiler-Τεστ Χαρακτηριστικών προσωπικότητας (πρώην ΤΕΧΑΠ) ή της σύγχρονης κλίμακας των κεντρικών μηχανισμών αυτοαξιολόγησης (core self-evaluations), καθώς και η επέκταση της μελέτης αυτής σε μαθητικό πληθυσμό ύστερης εφηβικής ηλικίας ή πρώιμης νεότητας. Σημαντική θα ήταν και η διερεύνηση των εκτιμήσεων, στάσεων και απόψεων των ίδιων των γονέων για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών τους, καθώς έχει βρεθεί σε σύγχρονες μελέτες στο εξωτερικό ότι η ύπαρξη σχετικής ασυνέπειας μεταξύ των απόψεων γονέων και παιδιών επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των δεύτερων (Keller & Whiston, 2008). Το ίδιο σημαντική θα ήταν και μια μετά-έρευνα σχετικά με τις εκτιμήσεις γονέων, επαγγελματικών συμβούλων και λειτουργών του θεσμού ΣΥ.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας όσο και άλλων μελετών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μαθητών/τριών μέσης εφηβικής ηλικίας.

Κεφάλαιο 9^ο : Συμπεράσματα

Όπως επισημάνθηκε και στο πρώτο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, κάθε άτομο ενεργεί ορθολογικά κάθε φορά που επιλέγει σπουδές και επάγγελμα με κριτήριο τη μεγιστοποίηση του προσωπικού του οφέλους. Τις περισσότερες φορές, όμως, η προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής δεν πραγματοποιείται σύμφωνα με την «προσδοκώμενη ωφέλεια». Ένα πλήθος παραγόντων, ατομικών και περιβαλλοντικών ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν τη δυνατότητα των ατόμων να επιλέξουν.

Η κρίσιμότερη ίσως περίοδος για τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς μια εκπαιδευτική και στη συνέχεια επαγγελματική κατεύθυνση φαίνεται να είναι πρώτα αυτή της εφηβείας. Κατά τη διάρκεια της μέσης εφηβικής ηλικίας και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής περιόδου της μέσης εκπαίδευσης (Γυμνάσιο - Λύκειο) όπως παρουσιάζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία η οποία αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες διαμόρφωσης των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών (των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών για αποτελέσματα) και συντελούνται οι πρώτες διαδικασίες λήψης αποφάσεων όσον αφορά τη σταδιοδρομία. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας όπως αυτό ισχύει και εφαρμόζεται τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, οι τελειόφοιτοι μαθητές/τριες Γυμνασίου αλλά κυρίως οι μαθητές/τριες Α΄ τάξης Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις διαχειριζόμενοι την εκπαιδευτική τους πορεία, θεμελιώνοντας με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η ύπαρξη ή ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης βοηθούν τα άτομα αυτής της ηλικίας να διερευνήσουν και έτσι να καταλήξουν στις καταλληλότερες γι' αυτούς επιλογές, αφού η ικανότητα αλλά και η προθυμία των ατόμων να μεταφράσουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε στόχους και συγκεκριμένες ενέργειες υλοποίησης αυτών των στόχων επηρεάζονται και καθορίζονται από την ύπαρξη αυτών των δεξιοτήτων.

Θεωρώντας όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι η ανάπτυξη ή η αύξηση του επιπέδου των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ή ακόμα η αναδιαμόρφωσή τους στην περίπτωση ύπαρξης δυσλειτουργικών σχημάτων και η κατανόηση και πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου στο θέμα αυτό θα πρέπει να στηρίζεται σε μοντέλα πολυμεταβλητών αιτιών τα οποία λαμβάνουν υπόψη παράγοντες και ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος όσο και ατομικές, ενδοατομικές καταστάσεις και χαρακτηριστικά, η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να

διαφωτιστούν κάποιοι από τους παράγοντες που ίσως παίζουν σημαντικό ρόλο και προβλέπουν σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και την εμφάνιση ενός φάσματος σχετικών με αυτές τύπων συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, σε καμία μέχρι τώρα σχετική έρευνα στον ελληνικό χώρο δεν έχουν συμπεριλάβει ατομικούς παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς όπως στοιχεία δομής της οικογένειας και διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους μαζί (στη βάση διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων), παρά τις σχετικές προτροπές σύγχρονων ερευνητών όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, αλλά ούτε έχει εξεταστεί η σπουδαιότητα τόσο της συνάφειας που υπάρχει ανάμεσά τους όσο και η συνεκτίμησή τους με άλλους ατομικούς παράγοντες ενός έφηβου μαθητή/τριας μέσης εφηβικής ηλικίας, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση, η εθνικότητα, ο τόπος μόνιμης κατοικίας και η κοινωνική του προέλευση για το επίπεδο των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που παρουσιάζουν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και της συμπεριφοράς τους στον τομέα αυτό.

Έτσι λοιπόν, αρχικά εξετάστηκαν ατομικοί παράγοντες που αφορούν το φύλο, την εθνικότητα, τον τόπο μόνιμης κατοικίας, την ηλικία (ως τάξη φοίτησης), την κοινωνική προέλευση, τη σχολική επίδοση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μαθητών/τριών μέσης εφηβικής ηλικίας με σκοπό την επανεξέταση των παρατηρηθέντων κυρίως στο εξωτερικό διαφορών που παρουσιάζονται στις συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς ορισμένους από αυτούς τους παράγοντες όπως ο τόπος μόνιμης κατοικίας και η κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών και δευτερευόντως τη διαπίστωση της ύπαρξης ανάλογων διαφορών σε ότι αφορά τους υπόλοιπους ατομικούς παράγοντες.

Όπως επισημάνθηκε και στα κεφάλαια 7.1 και 7.2, τα ευρήματά μας έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου, σχολικής επίδοσης και χαρακτηριστικών προσωπικότητας στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά στον τομέα αυτό, όπου τα κορίτσια «υπερέχουν» των αγοριών, οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν σχολική επίδοση «λίαν καλώς» εκείνων της αμέσως κατώτερης κατηγορίας σχολικής επίδοσης «καλώς», τα άτομα που είναι συναισθηματικά ώριμα και σταθερά, με χαμηλή αυτοεκτίμηση / αυτοπεποίθηση, είναι αυτάρκειες και αυτόνομοι υπερέχουν στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ενώ τα άτομα που είναι αυτάρκειες, αυτόνομα και εσωστρεφή υπερέχουν στα επίπεδα

εμφάνισης συμπεριφοράς στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά, με εξαίρεση αυτά της εθνικότητας, της ηλικίας και της κοινωνικής προέλευσης γενικά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων μελετών στο εξωτερικό και στη χώρα μας (βλ. κεφ. 7.1 και 7.2). Αυτό σημαίνει, ότι, κάποιιοι από τους ατομικούς παράγοντες ενός μαθητή/τριας, συνδέονται με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς του στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και με τη συμπεριφορά του στον τομέα αυτό.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά στηρίχθηκε μερικά η πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσης εργασίας (Υ1), ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με βάση το φύλο και τη σχολική επίδοση και διαφορών στη συμπεριφορά με βάση τη σχολική επίδοση. Επίσης, στηρίχθηκε και εμπειρικά η δεύτερη ερευνητική υπόθεση της παρούσης εργασίας (Υ2) σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη σχετική συμπεριφορά με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Παράλληλα, διαφωτίστηκαν με ελληνικά δεδομένα κάποιιοι από τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά στον τομέα αυτό όπως ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η σχολική επίδοση και το φύλο και αποσαφηνίστηκαν αυτοί που δεν επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, όπως η εθνικότητα, η ηλικία (ως τάξη φοίτησης), ο τόπος μόνιμης κατοικίας και η κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών.

Ωστόσο, το θέμα του ρόλου των ατομικών παραγόντων στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριφοράς στον τομέα αυτό δεν είναι καθόλου απλό, καθώς οι διαφορές σε αυτές τις δύο μεταβλητές είναι πιθανό ότι δεν είναι πραγματικές, αλλά αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με άλλους ατομικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς. Στην περίπτωση του φύλου η ύπαρξη στατιστιώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να οφείλεται στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητριών. Έτσι, οι μαθήτριες Α' και Β' τάξης Λυκείου που έχουν την τάση προς τον πειραματισμό και τη δημιουργικότητα, δίνουν μεγάλη σημασία στην αλλαγή, στις καινοτόμες ιδέες και αντιλήψεις ενώ παράλληλα φαίνεται ότι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων με τους φίλους τους, ιδιαίτερα δε στην υποστήριξη αυτών στην επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, φαίνεται ότι αισθάνονται περισσότερο ικανές να αναλάβουν και να

ολοκληρώσουν με επιτυχία μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ανεξάρτητα με το αν τελικά οδηγούνται στις ενέργειες αυτές, δηλαδή με το αν εμφανίζουν σχετική συμπεριφορά. Στην περίπτωση της κοινωνικής προέλευσης τα ευρήματά μας σε ότι αφορά τη μη ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ομοιάζουν με τα συμπεράσματα άλλων ξένων κυρίως μελετών, τα οποία συνιστούν, πως η επίδραση του εν λόγω παράγοντα είναι δυνατό να χάνεται όταν συνυπολογίζεται η επίδραση άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων, στην περίπτωση μας των διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο. Σε ότι αφορά τη σχολική επίδοση, αν και ο παράγοντας αυτός δεν έχει διερευνηθεί σε έρευνες στο εξωτερικό ούτε στα ελληνικά δεδομένα παρά μόνο με μια διάσταση γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας και εδώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτές είναι πιθανό να συνδέονται με τη στατιστικά σημαντική σχέση της σχολικής επίδοσης με τη διάσταση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και συγκεκριμένα το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του (παρουσιάστηκε συστηματική διαφοροποίηση στα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με τους γονείς ανά κατηγορία σχολικής επίδοσης - βλ. Πίνακας 6), στη στατιστικά σημαντική σχέση της συγκεκριμένης μεταβλητής με άλλες μεταβλητές της έρευνας όπως στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και αυτών με τη σχολική επίδοση, καθώς και στη σχέση της με άλλες μεταβλητές που δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία (π.χ. με το Δ.Ν. του μαθητή/τριας, ή με την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών). Σε κάθε περίπτωση λοιπόν, χρειάζεται περισσότερη έρευνα προκειμένου να αποσαφηνιστούν με ακρίβεια οι επιδράσεις των ατομικών παραγόντων που εξετάστηκαν στο θέμα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Στο κεφάλαιο 7.3 εξετάστηκε ποιος είναι ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, στη σχετική συμπεριφορά και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών, συγκεκριμένα δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με τους γονείς του) και δύο διαστάσεων των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους (η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος και το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί το άτομο με την ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους). Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, όλες οι

διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους συνδέονται στατιστικώς σημαντικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και με τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό καθώς και οι δύο μεταβλητές μεταξύ τους (αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και συμπεριφορά στον τομέα αυτό). Με βάση τα αποτελέσματα αυτά στηρίχθηκε και εμπειρικά η τρίτη ερευνητική υπόθεση της παρούσης εργασίας (Υ3) και διαφωτίστηκαν με ελληνικά δεδομένα οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και υποστηρικτικοί μηχανισμοί που συνδέονται στατιστικώς σημαντικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και με τη σχετική συμπεριφορά του ατόμου.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν κάποιοι ακόμη περιβαλλοντικοί παράγοντες που αφορούν στοιχεία δομής της οικογένειας όπως η σειρά γέννησης του παιδιού και το μέγεθος της οικογένειας με σκοπό την επανεξέταση των παρατηρηθέντων κυρίως στο εξωτερικό -αν και χρονικά παλαιότερων- διαφορών που παρουσιάζονται σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς αυτούς τους παράγοντες και τη διαπίστωση της ύπαρξης ανάλογων διαφορών σε ότι αφορά τις μεταβλητές της έρευνας ως προς τα στοιχεία δομής της οικογένειας.

Όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο 7.4. που πραγματεύεται το θέμα αυτό, τα ευρήματά μας έδειξαν πως δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με βάση τη σειρά γέννησης και το μέγεθος της οικογένειας στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ή στη συμπεριφορά στον τομέα αυτό, αποτελέσματα που στηρίζουν και εμπειρικά την τέταρτη ερευνητική μας υπόθεση (Υ4). Ωστόσο, στο ίδιο κεφάλαιο, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο με βάση τα στοιχεία της δομής της οικογένειας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα συμπεράσματα άλλων μελετών κυρίως στο εξωτερικό και φανερώνουν ότι ο/η μαθητής/τρια που είναι πρώτο ή δεύτερο παιδί ή ανήκει σε ολιγομελή οικογένεια, υπερέχει των μαθητών/τριών που είναι τρίτο ή τέταρτο παιδί ή εκείνων που ανήκουν σε πολυμελείς οικογένειες στο είδος του δεσμού που διατηρεί με τους γονείς του αφού έχει μεγαλύτερα επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς, άρα πιο ισχυρές σχέσεις αλληλεπίδρασης μαζί τους και θεωρεί ότι δέχεται μεγαλύτερη υποστήριξη στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος. Έτσι διαφωτίστηκαν με ελληνικά δεδομένα οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που αφορούν στοιχεία της δομής της οικογένειας οι οποίοι δε φαίνεται να συνδέονται με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά στον τομέα αυτό, αλλά επηρεάζουν ενδεχομένως αυτή τη σύνδεση

διαμέσου των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες εξετάστηκαν.

Στο τελευταίο κεφάλαιο εξετάστηκε ποιοι από τους ατομικούς παράγοντες, (συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που διερευνώνται στην παρούσα μελέτη προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, δηλαδή κατά πόσο διαφοροποιείται η στατιστική σημαντικότητα των κάθε ενός από τους ατομικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες, υποστηρικτικούς μηχανισμούς όταν συνεκτιμούνται αυτές οι μεταβλητές της έρευνας μαζί. Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, ο/η μαθητής/τρια που παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων έχει συνήθως μεγάλη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, υψηλά επίπεδα ύπαρξης ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης με αυτούς και είναι άτομο αυτόνομο και αυτόρκες, με υψηλό επίπεδο ανεξαρτησίας (άτομο προσανατολισμένο στην εξέλιξη και την πρόοδο που αποζητά την περιπέτεια, αυθεντικό και ειλικρινές στις αντιδράσεις του που λειτουργεί αυτόβουλα και αυτόνομα). Ο/η μαθητής/τρια που παρουσιάζει μεγαλύτερη δραστηριοποίηση στην επίλυση του θέματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, έχει συνήθως μεγάλη αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους γονείς του στην επιλογή επαγγέλματος, είναι άτομο με έντονη τάση ανεξαρτησίας, αυτόνομο, αυτόρκες και εσωστρεφές (έχει την τάση να στηρίζεται στον εαυτό του και να εργάζεται μόνο του, γενικά είναι άτομο σοβαρό, επιφυλακτικό, «μαζεμένο» και απόμακρο από τις διαπροσωπικές σχέσεις το οποίο προσανατολίζεται περισσότερο προς τα πράγματα και τις ιδέες). Με βάση τα αποτελέσματα αυτά στηρίχθηκε και εμπειρικά η πέμπτη ερευνητική υπόθεση της παρούσης εργασίας (Υ5) σε ότι αφορά την ύπαρξη παρόντων που προβλέπουν σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη συμπεριφορά στον τομέα αυτό.

Συνολικά, όπως αναφέρθηκε και στο κεφ. 7.5., τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε ότι αφορά τις δύο διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο οι οποίες εξετάστηκαν, μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι τόσο οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των γονέων με το έφηβο παιδί τους όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα όσο και η επίδειξη από την πλευρά των πρώτων ενός φάσματος τύπων συμπεριφοράς, πρακτικών και ενεργειών οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενισχύουν τη διαμόρφωση των σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών τους και οι τύποι συμπεριφοράς που

αφορούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενισχύουν την επίδειξη σχετικής συμπεριφοράς στη διαδικασία αυτή, δηλαδή λειτουργούν ενισχυτικά στην υιοθέτηση ενεργειών σχετικά με το θέμα της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες μέσης εφηβικής ηλικίας που αντιπροσωπεύουν το γενικό μαθητικό πληθυσμό, φαίνεται ότι θεωρούν τους γονείς τους ως ικανούς να τους παράσχουν βοήθεια για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και για το λόγο αυτό καταφεύγουν σε αυτούς.

Ακόμη, από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών/τριών που αξιολογήθηκαν ως προς τους παράγοντες του Catell (16 Personality Factors), η στατιστική σημαντικότητα ορισμένων από αυτά παραμένει ίδια όταν συνεκτιμούνται συγκεκριμένες μεταβλητές της έρευνας μαζί για την πρόβλεψη και των δύο εξαρτημένων μεταβλητών αυτής. Έτσι, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης για τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων είναι στην πλειονότητά τους ίδια με αυτά που λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης για τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα που αναφέρονται οι συγκεκριμένες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η ύπαρξη αυτονομίας/αυτάρκειας και η ύπαρξη υψηλού επιπέδου τάσης για ανεξαρτησία καταδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης του επιπέδου αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και της ενεργοποίησης του ατόμου στην επίδειξη συμπεριφοράς στον τομέα που αναφέρονται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ σε ότι αφορά την τελευταία μεταβλητή σημαντικός παράγοντας φάνηκε ότι είναι και η ύπαρξη υψηλού επιπέδου τάσης προς εσωστρέφεια (η οποία ερμηνεύεται ως η τάση του ατόμου να στηρίζεται στον εαυτό του και να εργάζεται μόνος/η του, να μην αποζητά την περιπέτεια και να είναι επιφυλακτικός/ή και συγκρατημένος/η ακόμη και στις διαπροσωπικές σχέσεις).

Τα αποτελέσματα αυτά είναι πιθανόν να συνδέονται με αλληλεπιδράσεις που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά με άλλες μεταβλητές της έρευνας όπως οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο και με τους φίλους ή ακόμα και με άλλους παράγοντες που είναι πέρα από τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες με τα εν λόγω χαρακτηριστικά προσωπικότητας, είναι πιθανό να δέχονται ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους γονείς ή και τους φίλους τους για να εμπλέκονται σε ενέργειες υλοποίησης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, συνολικά οι διαπιστώσεις μας σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που προβλέπουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό, διαφωτίζουν με σύγχρονα δεδομένα την ελληνική και ξένη

βιβλιογραφία σχετικά με το διαμορφωτικό ρόλο και τη σημασία των επιδράσεων ατομικών παραγόντων όπως η προσωπικότητα στους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, χαρακτηριστικό στην παρούσα μελέτη είναι ότι η επίδραση της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης των φίλων στην επιλογή επαγγέλματος κρίνεται ασήμαντη (αμελητέα) δεδομένης της παρουσίας του παράγοντα αντιλαμβανόμενη υποστήριξη των γονέων. Η διαπίστωση αυτή, διαφωτίζει με ελληνικά δεδομένα το ρόλο και τη σημασία των επιδράσεων της ομάδας των ομιλήκων και των φιλικών σχέσεων με τους συνομιλήκους σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ενισχύει τα συμπεράσματα συναφών μελετών στο εξωτερικό και στη χώρα μας που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, τα οποία αναφέρονται στον πρωταρχικό ρόλο των προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος στην υποστήριξη του μέλλοντος της νέας γενιάς και ως εκ τούτου συνιστούν, ότι έφηβοι μέσης εφηβικής ηλικίας παρά την αναζήτηση στήριξης από την ομάδα των ομιλήκων και τους φίλους τους (ιδιαίτερα τα κορίτσια όπως φαίνεται στην παρούσα έρευνα), εξακολουθούν να απευθύνονται στους γονείς τους για συναισθηματική στήριξη και βοήθεια σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, από τους οποίους δέχονται και μεγαλύτερη επίδραση.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε γενικά, πως τα ευρήματα αυτής της μελέτης επιβεβαιώνουν την αποφασιστική επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ενός μαθητή/τριας μέσης εφηβικής ηλικίας καθώς και στη συμπεριφορά του στον τομέα αυτό οι γονείς του, μέσα από την επίδειξη ενός φάσματος τύπων συμπεριφοράς, πρακτικών και ενεργειών οι οποίες σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και με το είδος των σχέσεων αλληλεπίδρασης που διατηρούν με το παιδί τους. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η διάσταση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο που αφορά το είδος του δεσμού που ανέπτυξε και διατηρεί ο έφηβος με τους γονείς του έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τους μαθητές της Α΄ Λυκείου, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό το ρόλο και τη σημασία των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ τους για την επαγγελματική ανάπτυξη του πρώτου. Αποφασιστική επίδραση επίσης φαίνεται να ασκούν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών/τριών μέσης εφηβικής ηλικίας και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αυτών, που αφορούν το υψηλό επίπεδο ύπαρξης αυτονομίας/αυτάρκειας και τάσης για ανεξαρτησία.

Η συνεξέταση ορισμένων ατομικών με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και υποστηρικτικούς μηχανισμούς, η συνεκτίμηση όλων μαζί, όπως αναφέρθηκε, συνιστούν και τη μοναδικότητα της παρούσας εργασίας και φέρνουν στο φως σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης της ψυχολογικής συγκρότησης των μαθητών/τριών μέσης εκπαίδευσης ως προς ένα κρίσιμο θέμα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι πληροφορίες αυτές ελπίζουμε να είναι σημαντικές για την ανάπτυξη (ή αναδόμηση) μέσω συμβουλευτικών παρεμβάσεων και την ενεργό κινητοποίηση του ίδιου του εφήβου ατόμου για την αξιοποίηση των υπάρχοντων συστημάτων στήριξης αυτού, κυρίως των γονέων του. Ακόμη, φέρνουν στο προσκήνιο τη σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέων και λειτουργών του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (του συνόλου εκείνου των υπηρεσιών που στο πλαίσιο του Ν.2525/97 που παρέχονται στους μαθητές/τριες μέσης εκπαίδευσης και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου ή στις δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού του θεσμού δηλαδή τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού) καθώς και των επαγγελματικών συμβούλων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης, οι οποίες θα βοηθήσουν τους εφήβους να διερευνήσουν και έτσι να καταλήξουν στις καταλληλότερες γι' αυτούς εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Στη βάση αυτών των πληροφοριών, είναι επιθυμητό και σκόπιμο να απευθυνθούμε αρχικά στους γονείς καθώς, όπως αναφέρθηκε είναι οι κύριοι προγνωστικοί και διαμορφωτικοί συντελεστές των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά και σε όλους όσους ασχολούνται με θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής συμβουλευτικής ή συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Οι γονείς, δεδομένου ότι οι έφηβοι σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους θα εξακολουθούν να τους θεωρούν «ουσιώδεις άλλους» στο να τους παρέχουν βοήθεια στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και έτσι καταφεύγουν σε αυτούς, έχουν τη δυνατότητα να συνεργήσουν στην αντιμετώπιση του θέματος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Θα πρέπει λοιπόν αρχικά να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για τη σπουδαιότητα της ύπαρξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων αλληλεπίδρασης με το(α) παιδί(α) τους σε αυτήν την ταραγμένη, συναισθηματικά έκρυθμη και ιδιόρρυθμη από πολλές απόψεις φάση της ζωής των δεύτερων όπως είναι ο εφηβεία. Οι σχέσεις των γονέων με κάθε παιδί τους ξεχωριστά, όταν στηρίζονται στην αμοιβαία αποδοχή, τη ζεστασιά, όταν παρέχουν αισθήματα ασφάλειας και συναισθηματικής (υπο)στήριξης σε αυτό, επηρεάζουν

θετικά διάφορες παραμέτρους που αφορούν στον τομέα της ψυχικής του υγείας όπως τη θετική εκτίμηση του εαυτού του και των ανθρώπων γύρω του, την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, την ψυχολογική προσαρμογή και ωριμότητα, την καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη τη σχολική επίδοση και θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτό της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Ακόμη, οι γονείς θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις μεθόδους αγωγής οι οποίες δημιουργούν τις συνθήκες που διαμορφώνουν τις ικανότητες και δεξιότητες διατύπωσης προσωπικών στόχων και λήψης αποφάσεων, αρχής γενομένης από δραστηριότητες σε καθημερινά θέματα και στη συνέχεια σε θέματα επαγγελματικών επιλογών και στόχων σταδιοδρομίας, σχεδιασμού και πραγματοποίησης των στόχων αυτών, θέματα ιδιαίτερα σημαντικά την περίοδο της εφηβείας. Κυρίως όμως, όπως έγινε φανερό στην παρούσα μελέτη, η επίδειξη από την πλευρά των γονέων ενός φάσματος τύπων συμπεριφοράς, πρακτικών, τεχνικών και ενεργειών σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ευνοούν την ανάπτυξη σχετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας και την εμφάνιση στον/στην έφηβο σχετικής συμπεριφοράς, λειτουργούν δηλαδή διαμορφωτικά στην ψυχολογική του συγκρότηση ώστε να αισθάνεται ότι είναι σε θέση, έχει τις δυνατότητες να λάβει εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές αποφάσεις. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση των γονέων ιδιαίτερα δε σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης των γονέων που έχουν παιδιά αγόρια καθώς και εκείνων που προέρχονται από την κατώτερη και μεσαία κοινωνικο-οικονομική τάξη, αυτών που ζουν σε πολυμελείς οικογένειες και έχουν παιδιά εφήβους μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου σε αυτές τις πρακτικές, τις τεχνικές και τις ενέργειες, κρίνεται ως αναγκαία προκειμένου να δημιουργηθούν ισχυρές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που θα οδηγήσουν τους εφήβους σε μεγαλύτερη δραστηριοποίηση σχετικά με το θέμα αυτό, δηλαδή στην εμφάνιση σχετικής συμπεριφοράς και κατά συνέπεια στην απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων.

Αν και δεν υπάρχει μια τυποποιημένη διαδικασία ή σειρά κανόνων για τους γονείς με τους οποίους θα μπορέσουν να διαμορφώσουν υψηλά επίπεδα ασφαλούς δεσμού προσκόλλησης τα παιδιά τους και πρότυπα σχέσεων αλληλεπίδρασης που να προωθούν αισθήματα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης, σε ότι αφορά το φάσμα των τύπων συμπεριφοράς και των ενεργειών που αναφέρονται στην υποστήριξη αυτών στην επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους, είναι εφικτό, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, ειδικότερα από το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1971,1977a,b,1986,1997) και την

παραπέρα εξέλιξή της στην κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία των Lent, Brown και Hackett (1994,2000), να καθοριστούν τόσο οι στόχοι συμβουλευτικών παρεμβάσεων (π.χ. η δυνατότητα απόκτησης ενός ευρύτερου φάσματος επαγγελματικών επιλογών, ο εντοπισμός παραγόντων που εμποδίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η διευκόλυνση της ανάπτυξης αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων ή η αναδόμηση σχετικών δυσλειτουργικών αντιλήψεων) όσο κυρίως συγκεκριμένη μεθοδολογία αυτών, η οποία να περιλαμβάνει πρακτικές, τεχνικές, ενέργειες και δραστηριότητες οι οποίες στηρίζονται στις πηγές από τις οποίες τροφοδοτούνται οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Η μεθοδολογία αυτή είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί από επαγγελματικούς συμβούλους και λειτουργούς του θεσμού Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Ατομική ή Ομαδική Συμβουλευτική) στο πλαίσιο της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας προς όφελος του ίδιου του παιδιού (οικοσυστημική προσέγγιση). Προκειμένου για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των γονέων, είναι δυνατό να εφαρμοσθούν ανεξάρτητα, παράλληλα, ή σε ακολουθία με τις συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο πιο απλοί, λιγότερο συστηματικοί αν και ενδεχομένως λιγότερο αποτελεσματικοί τρόποι, χωρίς το θεωρητικό υπόβαθρο που αναφέρθηκε και συγκεκριμένη σκοποθεσία, όπως είναι η χρήση ενημερωτικών φυλλαδίων ή η λειτουργία ομαδικών εργαστηρίων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τους γονείς και παιδαγωγικών συζητήσεων μεταξύ των λειτουργών του θεσμού ΣΥ.Π. και των γονέων.

Μερικές από τις σπουδαιότερες πρακτικές, τεχνικές και ενέργειες μιας τέτοιας συμβουλευτικής πρακτικής (η εν γένει στρατηγικής) οι οποίες αφορούν τις τέσσερις πηγές τροφοδότησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας (κατά σειρά που αναφέρονται: τις θετικές εμπειρίες επίδοσης, την έμμεση λειτουργική μάθηση, τη συναισθηματική κατάσταση και τη λεκτική πειθώ) που θα πρέπει κατά τη γνώμη μας να αναφερθούν, είναι οι παρακάτω (Χαροκοπάκη & Ανδρέου, 2011· Χαροκοπάκη, 2006):

1) *Οι εκπαιδευτικές ερευνητικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες πεδίου.* Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονται στην εμπλοκή με προσωπική επαφή του ατόμου (γονέα ή παιδιού) με το τοπικό κοινωνικό περιβάλλον και την αγορά εργασίας και είναι δυνατό να καλύψουν και τις πέντε περιοχές ενεργειών που προβλέπει η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και

επαγγελματικών αποφάσεων⁴⁷. Τέτοιες δραστηριότητες είναι μεταξύ άλλων η αναζήτηση (και στη συνέχεια επεξεργασία και αξιοποίηση) εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών, η ανάλυση και επεξεργασία αρχειακού ή άλλου υλικού επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής πληροφόρησης, η διερευνητική συνέντευξη (προσωπική επαφή και συνομιλία) με επαγγελματία ή επιχειρηματία, η επαγγελματική πληροφόρηση μέσα από προσομοιώσεις εργασιακών καθηκόντων, επαγγελματικά παιχνίδια στον υπολογιστή, παιχνίδια ρόλων κ.ά., διερευνητικές δραστηριότητες για την προετοιμασία προσέγγισης της αγοράς εργασίας όπου το άτομο θα αντλήσει πληροφορίες για την αγορά εργασίας και τις επαγγελματικές δραστηριότητες που υπάρχουν σ' αυτήν (διερεύνηση δημοσιευμένων αγγελιών, συμμετοχή σε δραστηριότητες που διοργανώνουν οι δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού όπως για παράδειγμα ημέρες σταδιοδρομίας), κ.ά.⁴⁸

2) *Τεχνικές προβολής προτύπων* (models/modelled activities). Οι δραστηριότητες που μπορούν και εδώ να αποδειχθούν πολύ χρήσιμες είναι ορισμένες άλλες από την ευρεία κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνητικών και δραστηριοτήτων πεδίου, ή ίδιες με αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω με διαφορετική σκοποθεσία. Έτσι, η αναζήτηση και στη συνέχεια η ανάλυση και επεξεργασία προσωπικών περιπτώσεων ή ντοκουμέντων (π.χ. αφηγήσεις ή δημοσιευμένες συνεντεύξεις), η παρακολούθηση κινηματογραφικών, τηλεοπτικών, ραδιοφωνικών εκπομπών, βιντεοταινιών (ή αποσπασμάτων αυτών) και στη συνέχεια η συζήτηση επί αυτών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, η διερευνητική συνέντευξη με επαγγελματία ή επιχειρηματία, αλλά κυρίως η παρακολούθηση «ημερών σταδιοδρομίας» (career days). Μέσω της τελευταίας αυτής τεχνικής οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με επαγγελματίες και παίρνουν πληροφορίες για διάφορα εργασιακά πεδία ενώ ταυτόχρονα κινητοποιούνται όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση, δεδομένου ότι τη συνδέουν συγκεκριμένα πια με ένα εξωτερικό αποτέλεσμα (την είσοδο και την επιτυχία με έναν

⁴⁷ Επαγγελματική πληροφόρηση, αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις ικανότητες για λήψη απόφασης, επιλογή στόχου, σχεδιασμός και επίλυση προβλήματος.

⁴⁸ Αυτές οι δραστηριότητες είναι δυνατό να δώσουν τη δυνατότητα στο άτομο να δοκιμάσει νέες εμπειρίες σε περιοχές για τις οποίες διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό τις αναγκαίες ικανότητες αλλά οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς του είναι χαμηλές (όπως για παράδειγμα για την αναζήτηση εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών πληροφοριών ή την άσκηση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας) ή για τις περιπτώσεις όπου το άτομο έχοντας αρνητικές εμπειρίες επίδοσης σε έναν τομέα άρα και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα γενικεύει τις αντιλήψεις αυτές σε άλλους τομείς της επαγγελματικής του ανάπτυξης περιορίζοντας έτσι τον ορίζοντα των επαγγελματικών του επιλογών. Για παράδειγμα, συνήθης κατάσταση για ένα μαθητή/τρια Λυκείου είναι η χαμηλή βαθμολογία του σε ένα μάθημα του ωρολογίου σχολικού προγράμματος ή του προγράμματος σπουδών κατά τη φοίτησή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που τον/την οδηγούν στο να συνδυάσει τη χαμηλή του βαθμολογία με τη συγκεκριμένη περιοχή και έτσι να αποφύγει την επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής διεξόδου.

επαγγελματικό χώρο)⁴⁹. Επίσης, οι γονείς αντιπροσωπεύουν ένα ευρύτατο φάσμα επαγγελματών και με αυτήν την ιδιότητα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή πληροφόρησης των μαθητών/τριών για διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες.

3) *Χειρισμός της συναισθηματικής κατάστασης.* Ο χειρισμός της συναισθηματικής κατάστασης ενός έφηβου ατόμου από τους γονείς του, όταν αυτό κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων βιώνει συναισθήματα όπως η απελπισία, η αδυναμία, ο θυμός και ιδιαίτερα το άγχος, τα οποία είναι πιθανό να το οδηγήσουν σε διστακτικότητα, είναι δυνατό να περιλαμβάνει την αποφυγή με κάθε τρόπο της επιβολής της δικής τους επιλογής με το πρόσχημα της διευκόλυνσης του παιδιού τους, την χωρίς όρους αποδοχή του ως μοναδικό και ιδιαίτερο άτομο, την αποφυγή αρνητικών χαρακτηρισμών, απόρριψης ή μείωσης αυτού καθώς και τη συζήτηση μαζί του η οποία αναφέρεται στην προφορική ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και αντιλήψεων καθώς και όλης της οικογένειας με έναν επαγγελματικό σύμβουλο, με σκοπό την αποσαφήνιση ή την ενίσχυση της κατανόησης των αντικειμένων ή των θεμάτων που τίθενται στη συζήτηση.

4) *Τα λεκτικά και επικοινωνιακά μηνύματα.* Τα λεκτικά και επικοινωνιακά μηνύματα ενθάρρυνσης αφορούν την πηγή της λεκτικής πειθώς και είναι δυνατό να δημιουργήσουν μια ευνοϊκή ατμόσφαιρα θετικών εμπειριών αλληλεπίδρασης των γονέων με το έφηβο παιδί τους που θα δώσουν στο τελευταίο την ευκαιρία να αντιληφθεί άμεσα και κατανοητά ότι οι γονείς του τον/την αποδέχονται, έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και τις ικανότητές του σε εκείνους τους τομείς που έχει σημειώσει επιτυχία και όχι μόνο σε αυτούς, είναι υπερήφανοι για τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες του, αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, ενδιαφέρονται για τις ιδέες του ή τα γεγονότα που ο ίδιος θεωρεί σημαντικά και τον/την στηρίζουν στο να λάβει τις δικές του αποφάσεις σε ότι αφορά την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

⁴⁹ Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η κοινωνικογνωστική θεωρία για τη σταδιοδρομία δίνει έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είναι καλό να έχει το «πρότυπο» με το οποίο θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα θετικά αποτελέσματα από τη συνάντησή αυτή. Η εθνικότητα, η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη, η ικανότητα του επαγγελματία είναι μερικά από τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν να ταυτιστούν μαζί του και να κινητοποιηθούν από την παρουσία του. Οι Lent, Hackett & Brown (1999) παρουσιάζουν το παράδειγμα ενός Γυμνασίου σε μια μάλλον υποβαθμισμένη περιοχή μιας μεγάλης πόλης. Ένας ομοεθνής, μεσήλικας, ιδιαίτερα ευκατάστατος και επιτυχημένος δικηγόρος είναι πιθανόν να μην μπορέσει να κινητοποιήσει τους συγκεκριμένους μαθητές δεδομένων των πολλών διαφορών που εύκολα μπορούν να εντοπιστούν μεταξύ εκείνου και των παιδιών. Αντίθετα, ένας φοιτητής που προέρχεται από την ίδια περιοχή και ο οποίος κατόρθωσε να ξεπεράσει τα ίδια εμπόδια που και οι μαθητές αντιμετωπίζουν, είναι ένα πιο ελκυστικό και εφικτό πρότυπο, με το οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν ευκολότερα να ταυτιστούν και περισσότερο να κινητοποιηθούν.

Γενικά, θα λέγαμε ότι σε ότι αφορά τους γονείς, μπορούν να «επιστρατευτούν» ως συνεργάτες των επαγγελματικών συμβούλων και λειτουργών του θεσμού ΣΥ.Π. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων και ειδικότερα στη διαμόρφωση αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη στη βάση ενός ή περισσότερων προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης με συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση πάντως, καλούνται να ενισχύσουν την τάση αυτονομίας και αυτοβουλίας του έφηβου παιδιού τους στο σχεδιασμό του επαγγελματικού του μέλλοντος μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής του στις διαδικασίες εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, δηλαδή να του καλλιεργήσουν την ικανότητα για ενεργό δράση στο θέμα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, μέσα από το να συζητούν, να ρωτούν, να προτείνουν, να ενθαρρύνουν, να μοιράζονται, να εμπυχώνουν, να εγείρουν προβληματισμούς, να συμβουλεύουν και να ακούν με προσοχή ακόμα και όσα δε λέγονται σε μια συζήτηση με το(α) παιδί(α) τους, αποφεύγοντας την τακτική της αγωγής ως «κανονικοποιητική ρύθμιση», τους όρους της οποίας ρυθμίζουν και μόνο εκείνοι γνωρίζουν.

Οι πρακτικές, τεχνικές και ενέργειες της συμβουλευτικής πρακτικής (η εν γένει στρατηγικής) οι οποίες μόλις αναφέρθηκαν και αφορούν τις τέσσερις πηγές τροφοδότησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνουν εύκολα και ευχάριστα τον πειραματισμό του ατόμου με νέες ιδέες, δραστηριότητες, προβλήματα και θέματα που αφορούν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, να παροτρύνουν δηλαδή τους μαθητές/τριες σε ατομική ενασχόληση με το θέμα της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, τονώνοντας το αίσθημα προσωπικού ελέγχου στις διαδικασίες αυτές και ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό ακόμη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου όπως σχολιάστηκε σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, αλλά κυρίως να καλλιεργούν τα χαρακτηριστικά της ανεξαρτησίας, αυτενέργειας, αυτονομίας και αυτάρκειας του ατόμου στο να δουλεύει μόνο του και να παίρνει εξίσου μόνο του τις αποφάσεις που το αφορούν χωρίς να περιμένει πάντα βοήθεια από τους άλλους, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που προβλέπουν σημαντικά όπως φάνηκε στην παρούσα μελέτη τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και τη σχετική συμπεριφορά στον τομέα αυτό.

Έτσι, η ενδεικτική μεθοδολογία συμβουλευτικής πρακτικής που αναφέρθηκε, όπως έγινε φανερό, δεν αφορά και δεν απευθύνεται μόνο στους γονείς, αλλά και στους ίδιους τους έφηβους μαθητές/τριες ιδιαίτερα δε σε όσους δεν διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αναδείχθηκαν στην παρούσα μελέτη ότι

ασκούν καθοριστική διαμορφωτική επίδραση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη σχετική με αυτές συμπεριφορά. Η παροχή βοήθειας σε έναν έφηβο που δεν διαθέτει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συγκαταλέγονται στην παρούσα μελέτη ότι προβλέπουν ουσιαστικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τη συμπεριφορά στον τομέ αυτό, γίνεται στη βάση του ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορεί μεν να αντανakλούν διακαταστασιακές διαστάσεις της συμπεριφοράς του, ωστόσο οι τελευταίες σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας διαμορφώνονται από τη δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Στη θέση αυτή υφέρπει η αποδοχή της δυνατότητας ανάπτυξης των όποιων μειωμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας, ή της διαφοροποίησης των εσφαλμένων αντιλήψεων αυτών και σύμφωνα με τον εκάστοτε συνδυασμό ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που παρουσιάζει κάθε μαθητής/τρια, αξιοποιώντας τον πιο ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας που αναφέρθηκε παραπάνω, τους γονείς. Έτσι, σε πρώτο στάδιο, οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν την πρώιμη αξιολόγηση της ετοιμότητας των εφήβων, μέσου όρου ηλικίας 16 ετών για εμπλοκή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικών τάξεων). Στη συνέχεια, οι έφηβοι είναι δυνατό να εμπλακούν, εκτός από τις συμβουλευτικές παρεμβάσεις με τις πρακτικές και ενέργειες που αναφέρθηκαν, σε διαδικασίες συζήτησης και προβληματισμού σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, με στόχο τη σταδιακή αναγνώριση και ανάπτυξη των υποκειμενικών τους εκτιμήσεων σχετικά με τη συγκεκριμένη αναπτυξιακού τύπου διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Εφόσον επίσης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με βάση κατηγορία σχολικής απόδοσης των μαθητών/τριών και στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στις δύο διαστάσεις των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των ομιλήκων και με τους φίλους με βάση το φύλο του μαθητή/τριας, είναι φανερό ότι όσοι ασχολούνται με θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής συμβουλευτικής ή συμβουλευτικής σταδιοδρομίας θα πρέπει να λάβουν υπόψη τις διαφορές αυτές στο σχεδιασμό της μεθοδολογίας της συμβουλευτικής τους πρακτικής (αξιοποιώντας για παράδειγμα ενίοτε περισσότερο τους φίλους και τις σχέσεις με αυτούς ή την υποστήριξή τους με συγκεκριμένες ενέργειες στην επιλογή επαγγέλματος στο σχεδιασμό μιας συμβουλευτικής πρακτικής που θα απευθύνεται σε κορίτσια).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί ένα βήμα προς την κατεύθυνση του προσδιορισμού των φυσικών, κοινωνικών και ψυχολογικών συνθηκών, δηλαδή των ατομικών, περιβαλλοντικών παραγόντων και των υποστηρικτικών μηχανισμών καθώς και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους οι οποίοι συμβάλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των υποκειμενικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν καθώς και οι προτάσεις για παρεμβάσεις και για περαιτέρω έρευνα που αναφέρθηκαν, πραγματοποιήθηκαν έχοντας συνείδηση ότι, σε τελική ανάλυση, προσεγγίζουμε περιορισμένα την πολυπλοκότητα του θέματος της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ενώ οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας που εξετάστηκαν είναι σύμφωνα με τον εννοιολογικό τους προσδιορισμό υποκειμενικές εκτιμήσεις των μαθητών/τριών, αποτελούν δηλαδή μέρος της υποκειμενικής πραγματικότητας κάθε μαθητή/τριας, όπως άλλωστε υποκειμενική είναι και η πραγματικότητα της οικογένειας στην οποία ζει, κατάσταση η οποία είναι και μοναδική όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αλλά και αλλάζει, συμπαρασύροντας και τις διεργασίες στο εσωτερικό των μελών της υπό την πίεση γεγονότων, ιστορικών συγκυριών και αλλαγών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η γνώση λοιπόν ατομικών όπως ορισμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας, περιβαλλοντικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών και ειδικότερα των ψυχολογικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο, μπορεί να καταστήσει ικανούς τους λειτουργούς του θεσμού ΣΥ.Π. στο να κατανοήσουν καλύτερα τον έφηβο μαθητή/τρια, από την οπτική γωνία του ίδιου. Σε κάθε περίπτωση όμως, χρειάζεται η κατάλληλη εκπαίδευση των λειτουργών αυτών και των επαγγελματικών συμβούλων, στο να αναγνωρίζουν τα δυσλειτουργικά πρότυπα συμπεριφοράς σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτό της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, καθώς και στη μεθοδολογία ανάπτυξης και τροποποίησης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας. Ας μην ξεχνάμε ότι οποιαδήποτε λειτουργική συμβουλευτική παρέμβαση προωθεί την αλλαγή μέσα από ένα σύστημα σχέσεων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (οικογένεια – παιδί – σχολείο).

Συμπερασματικά, θεωρούμε και ελπίζουμε ότι τα ευρήματα, οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις της παρούσας μελέτης είναι δυνατό:

A) να προωθήσουν τη διεξαγωγή νέων ερευνών οι οποίες θα προάγουν την επιστημονική γνώση σχετικά με τη συγκεκριμένη, αναπτυξιακού τύπου διαδικασία της διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης

εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και στη συμπεριφορά του ατόμου στον τομέα αυτό,

Γ) να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και εκπαίδευσης γονέων, επαγγελματικών συμβούλων και λειτουργών του θεσμού Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με στόχο τη διεύρυνση των ορίων παρατήρησης αμφότερων και κυρίως την ανάπτυξη μεθόδων και στρατηγικών ανάπτυξης και τροποποίησης των συγκεκριμένων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας,

Δ) να συντελέσουν στην συνεργασία του συστήματος σχέσεων: σχολείο – έφηβος – οικογένεια με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και των όποιων προγραμμάτων συμβουλευτικής παρέμβασης,

Ε) να συντελέσουν στην αύξηση του βαθμού γονεϊκής στήριξης με στόχο την ενίσχυση της ψυχολογικής συγκρότησης των εφήβων ώστε να αισθάνονται ότι είναι σε θέση να λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και στη σχετική του ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των αποφάσεων αυτών,

ΣΤ) να συντελέσουν στην επαναδιαπραγμάτευση τυχόν μη λειτουργικών σχέσεων εφήβων – προσώπων του οικογενειακού περιβάλλοντος με στόχο την ανάπτυξη αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά και τη γενικότερη ενίσχυση της θετικής εικόνας εαυτού των πρώτων,

Ζ) να συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση από το έφηβο άτομο και στην ενεργό αξιοποίηση των υπάρχοντων συστημάτων στήριξης αυτού καθώς και εκείνων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του που συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση υποκειμενικών εκτιμήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με στόχο την τόνωση του αισθήματος προσωπικού ελέγχου στο σχεδιασμό του επαγγελματικού του μέλλοντος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adachi, T. (2001), An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, vocational motives, and vocational indecision: A study of women's junior college students. *Japanese Journal of Psychology*, 72(1), 0-18.
- Administrator's manual for the 16 Personality Factors*, Institute for Personality and Ability Testing (IPAT) 4th edition, 1991.
- Ainsworth, M.D.S., (1989), Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., & Bell, S.M., (1974), Mother-infant interaction and the development of competence. In K.Connolly & J. Bruner (Eds), *The growth of competence* (pp. 97-117). New York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S., (1978), *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I., (1988), *Attitudes, personality and behavior*. Stony Stratford. United Kindom: Open University Press.
- Albert , K.A., & Luzzo, D.A., (1999), The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling & Development*, 77, 431-436.
- Ali, S.R., & McWhirter, E.H, (2006), Rural Appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 87-111.
- Ali, S.R., McWhirter, E.H, & Chronister, K.M. (2005), Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: a pilot study. *Journal of Career Assessment*, 13, 40-58.
- Ali, S.R., & Saunders, J., (2006), College expectations of rural appalachian youth: an exploration of social cognitive career theory factors. *The Career Development Quarterly*, 55, 38-55.
- Alliman-Brissett, A. E., Turner, Sherri L., Skovholt, Thomas M., (2004), Parent support and African-American adolescents' career self-efficacy. *Professional School Counseling*, 7, 124-132.
- Allport, G.W., & Odbert, H.S., (1936), Trait names: A psyccho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47, 211.
- Almquist, E. M. (1974), Sex stereotypes in occupational choice: The case for college women. *Journal of Vocational Behavior*, 5, 13-21.
- Anastasi An. & Urbina S.(1997). *Psychological Testing*. Prentice – Hall International, Inc.
- Anderson S.L., & Betz, N.E., (2001), Sources of self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98-117.
- Apostal R., (1991), College student's career interests and sensing-intuition personality. *Journal of College Student Development*, 32, 4-7.

- Argyropoulou, E., Sidiropoulou-Dimakakou, D., (2003), Applications of Self-Efficacy Theory to the understanding career decision-making of higher education students. International IAEVG Confernece, Bern.
- Argyropoulou, E., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E., (2007), Generalized self-efficacy, coping, career indecision and vocational choices of senior high school students in Greece. *Journal of Career Development*, 33, 316-337.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T., (1987), The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T., (1989), *The Inventory of Parent & Peer Attachment: Preliminary test manual*. Available for G.C. Armsden, Department of Community Health Care Systems, University of Washington, Seattle, WA 98195.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T., (1992), *Manual for the Inventory of Parent & Peer Attachment (Rev.ed.)*. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle.
- Armsden, G.C., McCauley, E., Greenberg, M.T., Burke, P.M., & Mitchell, J.R., (1990), Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 683-697.
- Arnold , J., (1989), Career decidedness and psychological well-being. A two-cohort longitudinal study of undergraduate students and recent graduates. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 163-176.
- Arnold , J., & Bye, H. (1989), Sex and sex role self-concept as correlates of career decision-making self-efficacy. *British Journal of Guidance & Counseling*, 17, 201-206.
- Astin, H.S., (1984), The meaning of work in women's lives: A sociopgychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, 12, 117-126.
- Astin, H, Suniewick, S., Dweek, S., (1971), *Wonen: a bibliography on their education and careers*. Washington: D.C. Human Services Press.
- Azmitia M., & Coopers, C., (2001), Good or bad? Peer influences on Latino and White American adolescents' pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 45-71.
- Bandura, A., (1971), *Psychological Modeling:Conflicting Theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A., (1977a), Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1977b), *Social Learning Theory*. Egnlewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1982), Self Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., (1982), The self and mechanisms of agency. In: J.Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the self*, (pp 3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., (1986), *Social foundation of thought & action: A cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1995), *Self-Efficacy in Changing Societies*. USA: Cambridge University Press.

- Bandura, A., (1995), *Guide for constructing self-efficacy scales*. Retrieved March 8, 2001, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/bgide/.html>.
- Bandura, A., (1997), *Self Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., (1999), Social Cognitive theory of personality. In: L.Pervin & O.John (Eds), *Handbook of personality* (2nd ed., pp.154-196). New York: Guilford Press.
- Bandura, A., (2000), Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C., (2001), Self efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Barak, A., (1981), Vocational Interests. A cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 1-14.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., & Judge, T.A., (2001), Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 9-30.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L.M., (1991), Attachment styles among young adults: A test of four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 26-244.
- Bennett S.L.R., (2008), Contextual Affordances of Rural Appalachian Individuals. *Journal of Career Development*, 34, 241-262.
- Bergeron, L.M., & Romano, J.L., (1994), The relationship among career decision making self-efficacy, educational indecision, vocational indecision and gender. *Journal of College and Student Development*, 35, 19-24.
- Berndt, T.J., & Perry, T.B., (1986), Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Berry, J. W. (1980), Acculturation as varieties of adaptation. In: M. Padilla (edr), *Acculturation: Theory, Models and some new Findings*. AAAS Selected Symposium, 39.
- Berry, J. W., Trimble, E. J., & Olmedo, L. E. (1986), Assessment of Acculturation. In: W. J. Lonner & J. W. Berry (edrs), *Field methods in Cross-cultural research*. London: Sage.
- Betz, N.E., (1992), Counseling uses of career self-efficacy theory. *Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N.E., (2000), Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment, *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Betz, N.E. (2004), Contributions of self-efficacy theory to career counseling. A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N.E. (2007), Career Self-Efficacy: Exemplary Research and Emerging Directions. *Journal of Career Assessment*, 15, 403-422.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1981), The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1983), The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

- Betz, N.E. & Hackett, G. (1986), Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Betz, N.E. & Hackett, G., (1987), Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 299-308.
- Betz, N.E. & Hackett, G. (1997), Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women, *Journal of Career Assessment*, 5, 383-402.
- Betz, N.E., Hammond M., & Multon, K., (2005), Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 131-149.
- Betz, N.E., Harmon L., & Borgen, F., (1996), The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 90-98.
- Betz, N.E., Klein, K., & Taylor, K. (1996), Evaluation of a short form of the Career Decision Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N.E., & Luzzo, D. A., (1996), Career Assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N.E., & Serling, D., (1993), Criterion-related and construct validity of fear of commitment. *Journal of Career Assessment*, 1, 21-34.
- Betz, N.E., & Voyten, K.K. (1997), Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Bieschke, K., (2006), Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: Implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of Career Assessment*, 14, 77-91.
- Biescke, K., Bishop, R., & Garcia, V., (1996), The utility of the Research Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 59-75.
- Bimrose, J. (2008), Guidance for girls and women. In: J.A. Athanasou & R. van Esboreck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.375-404). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science + Business Media B.V.,
- Birk, J. M., & Blimline, C.A., (1984), Parents as career development facilitators, *The School Counselor*, 31, 310-317.
- Birman, D., & Trickett, E.J., (2001), Cultural transitions in first-generation immigrants: Acculturation of soviet Jewish refugee adolescents and parents. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 456-477.
- Blaumrind, D., (1989), Rearing competent children. In W.Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp.349-378). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bleeker, M.M., & Jacobs, J.E., (2004), Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, 97-109.
- Blustein, D.L., (1989), The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Psychology*, 35, 194-203.
- Blustein, D.L., (1992), Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 173-184.
- Blustein, D.L., (1997), A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.

- Blustein, D.L., (2001), The interface of work and relationships: critical knowledge for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.
- Blustein, D.L., Chaves, A.P., Diemer, M.A., Gallagher, L.A., Marshall, K.G., Sirin, S., et al., (2002), Voices of the forgotten half: the role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 311-323.
- Blustein, D. L., Ellis, M.V., & Devenis, L.E., (1989), The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Blustein, D.L., & Flum, H., (1999), A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M.L.Savickas & A.R. Spokane (Eds), *Vocational Interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Blustein, D.L., & Phillips, S.D., (1988), Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D.L., Phillips, S.D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S.L. & Roarke, A.E., (1997), A theory-building investigation of the school –to-work transition. *Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- Blustein, D.L., Prezioso, M.S., & Schultheiss, D.P., (1995), Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.L., & Palladino, D.E., (1991), Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process, *Journal of Vocational Behavior*, 38, 39-50.
- Bordin E.S., (1963), An Articulated Framework for Vocational Development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 107-117.
- Bores-Rangel, E., Church, T.A., Szendre, D., & Reeves, C., (1990), Self – Efficacy in relation to occupational consideration and academic performance in high school equivalency students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 407-418.
- Borgen, F. H., & Lindley, L. D. (2003), Individuality and optimal human functioning: Interests, self-efficacy, and personality. In: W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 55-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P., (1988), *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.
- Bowlby, J., (1969/1982), *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J., (1973), *Attachment and loss. Vol.2:Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J., (1980), *Attachment and loss. Vol.3: Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J., (1988), *A secure base: parent-child attachments and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Brachter, W.E., (1982), The influence of the family on career selection: a family systems perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 87-91.
- Branch, L.E., & Lichtenberg, J.W., (1987), *Self Efficacy and career choice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New York City.

- Cattell, R.B., (1966), *The scientific analysis of personality*. Chicago: Aldine.
- Cattell, R.B., (1973), *Personality and mood by questionnaire*. Chicago: Aldine.
- Cattell, R.B., (1978), *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cattell, R.B., (1989), *The 16PF Personality in Depth*. IPAT Inc., Champaign, Illinois: Institute of Personality and Ability Testing.
- Cattell, R. B., & Cattell, H.E. P. (1995), Personality structure and the new fifth edition of the 16 PF. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 926-937.
- Cattell, R.B., Eber, H.W., & Tatsuoka, M.M., (1970), *Handbook of the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)*. Institute of Personality and Ability Testing (IPAT) Inc., Champaign, Illinois, 7th edition, 1992.
- Cattell, R.B., & Kline, P. (1976), *The scientific analysis of personality and motivation*. London: Academic Press.
- Cattell, R.B., & Krug, S.E., (1986), The number of factors in the 16PF: A review of the evidence with spatial emphasis on methodological problems. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 509-522.
- Chartrand, J.M., Rose, M.L., Elliott, T.R., Marmarosh, C., & Caldwell, S., (1993), Peeling back the onion: Personality, problem solving and career decision style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.
- 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 for urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 275-286.
- Chung, Y. B., (2002), Career Decision – Making Self-Efficacy and Career Commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28, 277-284.
- Church, A.T., Teresa, J.S., Rosebrook, R., & Szendre, D., (1992), Self efficacy for careers and occupational consideration in minority high school equivalency students. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 498-508.
- Cinamon, G. R., (2003), *Work-family conflict self-efficacy and career plans of young adults*. Unpublished manuscript, Tel Aviv University, Israel.
- Clement, S., (1987), The self-efficacy expectations and occupational preferences of females and males. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 257-265.
- Cohen, C.R., Chartrand J.M., & Jowdy, D.P., (1995), Relationship between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 440-447.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M.E., & Phillips, S.M., (1988), *Psychological testing and assessment*. Mayfield Publishing Company, 3rd edition.
- Coleman, J., (1993), Adolescence in changing world. In: S.Jackson & H.Rodriguez-Tome (Eds), *Adolescence and its social worlds* (pp. 251-268). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Conn, S.R., & Rieke, M.L., (1994), *The 16 Pf Fifth edition technical manual*. IPAT Inc.: Champaign, Illinois.
- Coopersmith, S., (1967), *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Costa P.T., McCrae R.R., (1992), *NEO PI-R. Professional manual: Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five –Factor Inventory (NEO-FFI)*. Florida, Psychological Assessment Resources.

- Costa P.T., McCrae R.R. & Arenberg D., (1983), Recent research on personality and aging. In: K.Schaie (Ed.), *Longitudinal Studies of adult psychology development*. New York: Guilford Press.
- Costa P.T., McCrae R.R. & Arenberg D., (1984), Personality and Vocational Interest. *Journal of Applied Psychology*, 63, (3), 390-400
- Costa P.T., McCrae R.R., & Holland, J.L., (1984), Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69, 390-400.
- 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, 307-319.
- Coopersmith, S., (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. Miller Freeman Publications: San Francisco.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W., & Crandall V.J., (1965), Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Creed, P., Patton, W., Watson, M. (2002). Cross-cultural equivalence of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form: An Australian and South African comparison, *Journal of Career Assessment*, vol. 10(3), Aug. 2002, pp. 327-342
- Creed, P., & Patton, W., (2003), Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29, 277-284.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L., (2006), Causal Relationship between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 33, 47-65.
- Crites, J. (1971), *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. Washington D.C: American Personnel & Guidance Association.
- Crites, J. (1978), *Career Maturity Inventory*. Monterey: CA: CTM/McGraw Hill
- Cunningham, G.B., Bruening, J., Sartore, M.L., Sagas, M., & Fink, J.S. (2005), The application of social cognitive career theory to sport and leisure career choices, *Journal of Career Development*, 32, 122-138.
- Cunningham, M., Hurley, M., Foney, D., & Hayes, D., (2002), Influence of perceived contextual stress on self-esteem and academic outcomes in African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 28, 215-233.
- Cutrona, C. E. (1996), *Social support in couples: Marriage as a resource in times of stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990), Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 319–366). New York, NY: John Wiley.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M., (1995), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dillard, J., & Perrin, D., (1980), Puerto Rican, Black and Anglo adolescents career aspirations, expectations and maturity. *Vocational Guidance Quarterly*, 28(4), 313-321.
- Donnay, D. A., & Borgen, F.H., (1999), The incremental validity of vocational self-efficacy: an examination of interest, self-efficacy, and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 432-477.

- Durkeim, Em., (1968), *Education et Sociologie*. Paris: P.U.F.
- Eccles, J., (1987), Gender roles and women's achievement-related decision. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J., (1994), Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.
- Eccles, J., & Barber, B.L., (1999), Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Edwards, L. & M. Pasquale (2003), Women's higher education in Japan: Family background, economic factors, and the Equal Employment Opportunity Law. *Journal of the Japanese and International Economies*, 17, 1-32.
- Eigen, C., Hartman, B., & Hartman, P., (1987), Relations between family interaction patterns and career indecision. *Psychological Reports*, 60, 87-91.
- Erikson, E.H., (1968), *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Etaugh, C., & Stern, J. (1984). Person perception: Effects of sex, marital status, and sex-typed occupation. *Sex Roles*, 11, 413-424.
- Eysenk, H.J., (1977), *Crime and personality*, 2nd edition. Harmondsworth: Penguin.
- Ewen, R.B., (2003), *An introduction to the theories of personality (6th ed)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Falkowski, K., Falk, W., (1983), Homemaking as an occupational plan: evidence from a national, longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 227-242.
- Farmer, H.S., (1976), What inhibits achievement and career motivation in women? *The Counseling Psychologist*, 6, 12-14.
- Farmer, H.S., (1985), Model of career development and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 363-390.
- Farmer, H.S., (1987), A multivariate model for explaining gender differences in career and achievement motivation, *Educational Researcher*, 16, 5-9.
- Feij, J.A., (1998), Work socialization of young people. In: P.J. Drenth, H.Thierry, & C.J. deWolf (Eds), *Handbook of work and organizational psychology*, (Vol.3, pp. 201-256). Hove, UK: Psychology Press/Erlbaum.
- Felsman, D.E., & Blustein, D.,L., (1999), The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- 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.
- Fisher, J., Munsch, J., & Greene, Sh., (1996), Adolescence and Intimacy. In Adams G., Montemayor, R., Gullota Th., (Eds): *Psychological Development during Adolescence*, Sage publ., pp. 95-129.
- Fisher, T.A., & Stafford, M.E. (1999), Reliability and validity of the Career Influence Inventory: a pilot study. *Journal of Career Assessment*, 7, 187-202.
- Fitzerald, L.F., & Harmon, L.W. (1998), Sam Osipow and women's career development: a post modern update. In: F.T.L.Leong and A.Barak (Co-Chairs), *Contemporary models in vocational psychology: a symposium honoring Samuel H.Osipow*. Symposium conducted at the meeting of American Psychological Association, San Fransisco.

- Brennan, K.A., Clark, C.L., & Shaver, P.R., (1998), Self-report measurement of adult attachment. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S., (1994), Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective. A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brown, C., Darden, E.E., Shelton, M.L., & Dipoto, M.C., (1999), Career exploration and self efficacy of high school students. Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7, 227-238.
- 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.
- Brown, C., Garavalia, L., Fritts, M.L.H., & Olson, E., (2006), Computer science majors: sex role orientation, academic achievement, and social cognitive factors. *The Career Development Quarterly*, 54, 331-345.
- Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M.L. (2003), The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Counseling Development*, 80, 48-56.
- Brown S.D., & Lent, R.W., (1996), A social cognitive framework for career choice and counseling. *Career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- Brown, K.W., Moskowitz, D.S., (1998), Dynamic stability of behavior: the rhythms of our interpersonal lives. *Journal of Personality*, 66(1), 105-134.
- Brown, G. S., & Strange, C. (1981), The relationship of academic major and career choice status to anxiety among college freshmen. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 328-334.
- Byars-Winston, A., & Fouad N.A., (2008), Math and science social cognitive variables in college students: contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16, 425-440.
- Carns, A., Carns, M., Wooten, H., Jones, C., Raffield, P., Heitkamp, J., (1995), Extracurricula activities: Are they beneficial? *TCA Journal*, 23, 37-45.
- Carter, R.T., & Cook, D.A., (1992), A culturally relevant perspective for understanding the career paths of visible racial/ethnic group people. In: H.D. Lea (Ed.) *Adult career development: Concepts, issues, and practices* (pp. 192-217). Alexandria, VA: National Career Development Association.
- Carton, J.S., & Nowicki, S., (1995), Antecedents of individual differences in locus of control of reinforcement: A critical review. *Genetic Psychological Monographs*, 3.
- Carver Ch.S. & Scheier M.F., (1992), *Perspectives on Personality*. Allyn and Bacon, 2nd Edition.
- Cattell, H.E.P., (1987), *The 16PF personality in depth*. Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R.B., (1946), *Description and measurement of personality*. New York: Yonkers -on- Hudson.
- Cattell, R.B., (1947), Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrica*, 12, 197-220.
- Cattell, R.B., (1965), *The Scientific analysis of personality*. Baltimore: Penguin Books.

- Flores, L.Y, Navarro, R.L., Smith, J.L., & Ploszaj, A.M., (2006a), Testing a model of nontraditional career choice goals with Mexican American Adolescent men. *Journal of Career Assessment*, 14, 214-234.
- 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.
- Flores, L.Y, Ojeda, L., Huang, Y.P., Diane, G., & Sharon, L., (2006b), The relation of acculturation, problem-solving appraisal, and career decision-making self-efficacy to mexican american high school students' educational goals. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 260-266.
- Flum, H.,& Porton, H., (1995), Relational processes and identity formation in adolescence. The example of a separate peace. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121, 369-389.
- Forester, M., Kahn, J., & Hesson-McInnis, M., (2004), Factor structure of three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12, 3-16.
- Fouad, N.A., (1994), Annual Review 1991-1993: Vocational choice, decision making, assessment & intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 125-176.
- Fouad, N.A., & Brown, M. T., (2000), "Role of race and social class in development: implications for counseling psychology". In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed. Pp.379-408). New York: Wiley.
- Fouad, N.A., Smith, P.L., (1996), A test of social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 338-346.
- Fouad, N.A., Smith, P.L., & Enochs, L., (1997), Reliability and validity evidence for the Middle School Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 17-31.
- Fouad, N.A., Smith, P.L., & Zao., K.E., (2002), Across academic domains: extensions of the social cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 164-171.
- Fuqua, D. R., Newman, J. L., & Seaworth, T. B. (1988), Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 154–158.
- Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1987), The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 175–186.
- Gainor K., (2006), Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14, 161-178.
- Ganske, K.H., & Ashby, J.S., (2007), Perfectionism and career decision-making self-efficacy. *Journal of Employment Counseling*, 44, 17-28.
- Gati, I., Osipow, S., & Fassa, N., (1994), The scale structure of multi-scale measures: Application of the split-scale method to the task-specific occupational self-efficacy scale and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 384-397.
- Gati, I., Kraus, M., & Osipow, S., (1996), A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.
- Germeijs, V. & Boeck, P.D., (2002), A measurement scale for idecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision, *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 113-122.

- Germeijs, V. & Boeck, P.D., (2003), Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Giannakos, I., (1995), The relation of sex role identity to career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 131-143.
- Giannakos, I. (1999), Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Giannakos, I. (2001), Predictors of Career Decision –Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 9, 101-114.
- Giavrimis, P., & Papanis Ef., (2008), Sociological dimensions of school failure: The views of educators and students of educational schools. *Journal of Social Research*, 1/5.
- Gloria, A. M., & Hird, J.S., (1999), Influences of ethnic and non-ethnic variables on the career decision-making self-efficacy of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 205-215.
- Gonzalez, Alyssa, Greenwood, Gordon, WenHsu & Jin, (2001), Undergraduate students; goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35.
- Goldberg, L.R., (1981), Language and individual differences: The research for universals in personality lexicons. In: L.Wheeler (Ed.), *Review of personality and psychology*, 2, pp.141-165. Beverly Hills: CA: Sage.
- Goldberg, L.R., (1990), An alternative “description of personality”: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Gore, P.A. Jr., (2006), Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Gottfredson, L.S., (1981), Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations, *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gouvias, D., & Vitsilakis-Soroniatis, C., (2005), Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*, 18(4), 421-449.
- 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 adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 90, 606-620.
- Greensberg, M., Siegal, J., & Leitch, C., (1984), The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *J. Youth Adoles*, 12(5), 373-386.
- Grusec, J.E., & Lytton, H., (1988), *Social development: History, theory and research*. New York: Springer-Verlag.
- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003), Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177.
- Guerra, A., & Braungart-Rieker, J. (1999), Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *Career Development Quarterly*, 47, 255–266.

- Gushue, G. V., (2006), The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy and outcome expectations among latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 85-95.
- Gushue, G.V., Clarke, C.P., Pantzer, K.M., Scanlan, K.R.L., (2006), Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of latino/a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54, 307-317.
- Gushue, G.V., Scanlan K.R.L., Panzer, K.M., & Clarke, C.P., (2006b), The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African-American high school students, *Journal of Career Development*, 33, 19-28.
- Gushue, G.V., & Whitson, M.L., (2006), The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 112-124.
- Hackett, G., (1985), The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: a path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Hackett, G., (1995), Self-efficacy in career choice and development. In: A.Bandura (Ed.), *Self Efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hackett, G., & Betz, N.E., (1981), A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G., & Betz, N.E., (1989), An exploration of mathematics self-efficacy / mathematics performance correspondence. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Hackett, G., Betz, N.E., Casas, J.M., & Rocha-Singh, I.A. (1982), Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 527-538.
- Hackett, G., & Byars, A., (1996), Social cognitive theory and the career development of African-American women. *The Career Development Quarterly*, 44, 322-340.
- Hackett, G., & Lent, R. W. (1992), Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In: S.D. Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of Counseling Psychology*, New York: Wiley (2nd edition pp.419-452).
- Hamer, R.J., & Bruch, M.A., (1997), Personality factors and inhibited career development: Testing the unique contribution of shyness. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 382-400.
- Hannan, J., & Kahn, S., (1989), The relationship of socioeconomic status and gender differences in the factor of career decision scale. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1099-1106.
- 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.
- Hargrove, B.K., Creagh, M.G., & Burgess, B.L., (2002), Family interaction patterns and predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201.
- Hargrove, B.K., Inman, A.G., & Crane, R.L., (2005), Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school students. *Journal of Career Development*, 31, 263-278.

- Harren, V., (1979), A model of career decision making of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harter, S., (1983), Developmental perspectives on the self-esteem. In: *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, ed., E.M., Hetherington, New York: John Wiley and Sons.
- Harter, S., (1999), *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Jackson, B.K., (1992), Trait versus non trait conceptualizations of intrinsic / extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-260.
- Hartman, R.O., & Betz, N.E., (2007), The Five-Factor Model and Career-Self Efficacy: General and Domain – Specific Relationships, *Journal of Career Assessment*, 15, 145-161.
- Hartman, B. W., & Fuqua, D. R. (1983), Career indecision from a multidimensional perspective: A reply to Grites. *School Counselor*, 30, 340–346.
- Hartup, W., & Stevens, N., (1997), Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Hawkins, J. G., Bradley, R. W., & White, G. W. (1977), Anxiety and the process of deciding about a major and vocation. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 398–403.
- Hazan, C., & Shaver, P.R., (1990), Love and work: An attachment –theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000), Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Herr, E.L. (1970), "Decision making and vocational development". In: Guidance monograph series, Series IV: *Career Information and Development*, Boston: Houghton Mifflin.
- Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1972), *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: Towards a Systems Approach*. N.Y.:Mifflin
- Hilton, T.L.,(1962), Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 291-298.
- Hofer, S.M., Horn, J.L., & Eber, H.W., (1997), A robust five-factor structure of the 16PF: strong evidence from independent rotation and confirmation factorial invariance procedures. *Personality and Individual Differences*, 23 (2), 247-269.
- Hoffman, J.A., & Teyber, E.C., (1979), Some relationships between sibling age space and personality. *Merill-Palmer Quarterly*, 25, 77-80.
- Holland, J.,L. (1985), *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Holland, J.L., (1997), *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources: Odessa, FL.
- Holland, J., Daiger, D., & Power, P, (1980), *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists' Press.
- Holland, J.,L. et al., (1980), Some diagnostic scales for research in decision making and personality. *Journal of Personality & Social Psychology*, 39, 1191-1200.

- Holland, J.,L., Powell, A., & Fritzsche's, B., (1994). *The Self-Directed Research (SDS): Professional user's guide*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hotchkiss, L. & Borow, H., (1996), Sociological perspective on work and career development. In: Brown, D., Brooks, L., et al., (Eds), *Career –Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howard, K., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, S., & Soresi, S., (2009), The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 100-108.
- Hughes, M., & Demo, D.H. (1989), Self-perceptions of Black Americans:Self esteem and personal efficacy. *American Journal of Sociology*, 95, 132-159.
- Human, H., (1956), The relationship of social status and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 3 (1), 12-16.
- Hymel, S., Comfort, C, Schonert-Reichl, & McDougall, P. (1996), Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R.
- Jablin, F.M., (2000), Organizational entry, assimilation, and disengagement/exit. In: F. M. Jablin, & L.L. Putman (Eds), *The new handbook of organizational communication* (pp. 732-818). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jablin, F.M., & Krone, K.J., (1987), Organizational assimilation. In: C.R. Berger & S.H. Chaffee (Eds), *Handbook of communication science* (pp.711-746). Newbury Park, CA: Sage.
- Jackson, M.A. Mendelsohn K.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, 203-218.
- Jackson, M.A., & Nutini, C.D., (2002), Hidden Resources & Barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. *The Career Development Quarterly*, 51, 56-77.
- Jepsen, D.A., Dille, J.S., (1974), Vocational decision-making models: A review and comparative analyses. *Review of Educational Research*, 44, 331-349.
- Jin, L., Watkins, D., & Yuen, M., (2009), Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 47-52.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.S., & Sameroff, A., (2001), Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*. 72, 1247-1265.
- Johnson, J.A., (1997), Units of analysis for the description and explanation of personality. In R.Hogan, J.Johnson, & S. Briggs (Eds), *Handbook of personality psychology*, (pp. 73-93). San Diego, CA: Academic Press.
- Johnson, P., Bubotz, W.C., & Nichols, C.C., (1990), Parental divorce, family functioning and vocational identity of college students. *Journal of Career Development*, 26, 137-146.
- Jones, R. (1995), *Theory and Practice of Counseling*. N.Y.:Cassel
- Josselson, R., (1992), *The space between us*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Judge, T.A., & Ilies, R., (2002), Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797-807.

- Kandell D., Lesser G., (1968), *Parental and peer influences on educational plans of adolescents*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association. Boston, Massachusetts.
- Kaplan, D., & Brown, D., (1987), The role of anxiety in career indecisiveness. *The Career Development Quarterly*, 32, 148-162.
- Keller, B., & Whiston, S., (2008), The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198-217.
- Kelloway, E.K., & Harvey, S., (1999), Learning to work: "The development of work beliefs". In: J.Barling, & E.K.Kelloway (Eds.), *Young workers: Varieties of experience* (pp.37-57). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kenny, M.E., (1990), College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31, 39-46.
- Kenny, M.E., Blustein, D.L., Chaves, A., Grossman, J.M., & Gallagher, 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, 142-155.
- Kenny, M.E., & Rice K.G., (1995), Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status, applications, and future considerations. *The Counseling Psychologist*, 23, 433-456.
- Kerr, B. & Sodano, S. (2003), Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168-186.
- Ketterson, T. U., & Blustein, D.L., (1997), Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Kimes, H. G., & Troth, W. A. (1974), Relationship of trait anxiety to career decisiveness. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 277-280.
- Koumoundourou, G.A., Kounenou, K., Siavara, E., (2011), Core self-evaluations, career decision self-efficacy and vocational identity among Greek adolescents. *Journal of Career Development*, doi:10.1177/0894845310397361
- Koumoundourou, G.A., Tsiaousis, I., & Kounenou, K. (2010), Parental influences on young adolescents' career decision making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, doi: 10.1177/1069072710385547.
- Kracke, B., (1997), Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45, 341-350.
- Krampen, G., (1982a), *Differential psychology of control beliefs*. Gottingen: Hogrefe.
- Krampen, G., (1982b), School and familial conditions for developing control beliefs. *Schweizerische Zeitschrift fur Psychologie und ihre Anwendungen*, 41, 16-35.
- Krampen, G., (1994), Control beliefs in education and socialization. In K.A. Schneewind (Ed.), *Psychology of education and socialization*. Encyclopedia of psychology. Educational Psychology, 1, p.p.375-402. Gottingen: Hogrefe.
- Kroger, J., (1985), Separation –individuation and ego identity status in New Zealand University Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 133-147.
- Kroger, J., & Haslett, S., (1988), Separation-individuation and ego identity status in the adolescence. A two year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 59-79.

- Krug S. E. (1981). *Interpreting 16PF profile patterns*. Institute for Personality and Ability Testing Inc., Champaign, Illinois.
- Krumboltz, J.D., (1979), A social learning theory of career decision making. In: A.Mitchell, G.B. Jones, & J.D. Krumboltz (Eds), *Social learning and career decision making*, (p.p. 19-49). Cranston, RI: Carroll.
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., & Jones, J.B., (1976), A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6, 71-81.
- Kush, K., & Cochran, L., (1993), Enhancing a sense of agency through career planning. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 434-439.
- Laibre, D.J., Carlo, G., & Raffaelli, M., (2000), The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-49.
- Lapan, R.T., Adams, A., Turner, S., & Hinkelman, J.M., (2000), Seventh graders' vocational interest and efficacy expectation patterns. *Journal of Career Development*, 26(3), 215-229.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C., Multon, K.D., & Pike, G.R., (1997), Developing guidance competency self-efficacy scales for high school and middle-school students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 4-16.
- Lapan, R.T., Hinkelman, J.M., Adams, A., & Turner, S., (1999), Understanding rural adolescent's interests, values and efficacy expectations. *Journal of Career Development*, 26, 107-123.
- Lapan, R.T., & Jingeleski, J., (1992), Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 81-90.
- Lapsley, D., Rice, K., & Fitzgerald, D., (1990), Adolescent attachment, identity, and adjustment to college. *Journal of Counseling & Development*, 68, 561-565.
- Lareau, A., (2003), *Uniquel childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Larson, L.M., & Borgen, F.H., (2002), Convergence of vocational interests and personality: Examples in an adolescent gifted sample. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 217-239.
- Larson, L.M., Toulouse, A.L., Ngumba, W.E., Fitzpatrick, L.A., & Heppner, P.P. (1994), The development and validation of Coping with Career Indecision. *Journal of Career Assessment*, 2, 91-110.
- Larson, J.H., & Wilson, S.M., (1998), Family of origin influences on young adult career decision problems: A test of Bowenian theory. *American Journal of Family Therapy*, 26, 39-53.
- Lauver, P.J., & Jones, R.M., (1991), Factors associated with perceived career options in American, Indian White and Hispanic rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 159-166.
- Layton, P.L., (1984), Self efficacy, locus of control, career salience and women's career choice. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Lee, H.Y., & Hughey, K.F., (2001), The relationship of psychological separation and parental attachment to the career maturity of college freshmen from intact families. *Journal of Career Development*, 27, 279-293.
- Lefcourt L. & Harmon, L. W., (1993), *Self-efficacy expectations for role management (SSERM): A measure development*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.

- Lenox, R., & Subich, L., (1994), The relationship between self-efficacy beliefs and inventoried vocational interests. *Career Development Quarterly*, 42, 36-49.
- Lent, R.W., (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In: S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development & Counseling: Putting Theory and research to work* (p. 101-127). New York: John Wiley.
- Lent, R.W., Brown, S.D., (2006), Integrating person and situation perspectives on work satisfaction. A social cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Brenner, B., Chopra, S.B., Davis, T., Talleyrand, R., Suthakaran, V., (2001), The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474-483.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C., (1984), Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31,356-362.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C., (1986), Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 165-169.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1994), Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (Monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1996), "Career Development from a social cognitive perspective". In: D.Brown, L., Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed., pp.373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (2000), Contextual supports & barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (2002), Social Cognitive Career Theory. In: Brown D., & Associates, *Career Choice and Development*, (4th edition, p.p. 255-311). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L., & Soresi, S., (2003a), Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Sheu, h.,Schmidt, J., Brenner, B.R., Gloster, C.S., et al., (2005), Social Cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 84-92.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003b), Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: a test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458-465.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Talleyrand, R., McPartland, E.B., Davis, T., Chopra B., Alexander M., & Sthakaran V., & Chai CM., (2002), Career Choice Barriers, Supports, and coping strategies: college students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Veerasamy, S., Talleyrand, R., Chai, C.M., Davis, T., Chopra, S.B., & McPartland, E.B., (1998), Perceived supports and barriers to

- career choice. Paper presented at the meeting of National Career Development Association, Chicago, (in Lent et al., 2000).
- Lent, R.W. & Hackett, G. (1987): Career Self-Efficacy: empirical status and future directions (Monograph). *Journal of Vocational Psychology*, 30, 347-382.
- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D., (1999), A Social Cognitive View of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R.W., Lopez, F.G., & Bieschke, K.J., (1991), Mathematics self-efficacy: sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Lent, R.W., Lopez, A.M., Lopez F.G., & Sheu H.B., (2008), Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines, *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62.
- Lent, R.W., Sheu H.B., Singley D., & Schmint, J.A., (2008), Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice in engineering students, *Journal of Vocational Behavior*, 73, 328-335.
- Leong, F.T. L., & Chervinko, S., (1996), Construct validity of career indecision: negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4, 315-329.
- Leong, F.T.L., Hartung, P.J., Goh D., & Gaylor M., (2001), Appraising birth order in career assessment: linkages to Holland's and Super's models. *Journal of Career Assessment*, 2001, 9, 25-39.
- Lerner, R. M., (2002), *Adolescence: Development, diversity, context, and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lese, K.P., & Robbins, S.B., (1994), Relationship between goal attributes and the academic achievement of Southeast Asian adolescent refugees. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 103-114.
- 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, 647-669.
- Li, C., & Kerpelman, J., (2007), Parental influences on young women's certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56, 105-115.
- Lindley, L.D., & Borgen, F.H., (2002), Generalized self-efficacy, Holland theme self-efficacy, and academic performance. *Journal of Career Assessment*, 10, 301-314.
- Liu, W.M., Ali, S.R., Soleck, G., Hopps, J., & Pickett, T., (2004), Using social class variables in counseling research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 3-18.
- Lonsdale, S., (1985), *Work and Inequality*. London: Longman.
- Lopez, F.G., (1989), Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 76-87.
- Lopez, F.G., (1993), Perspectives at the crossroads: Attachment and coping during adult transitions. Paper presented at the 101st Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- Lopez, F., & Andrews, S., (1987), Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling & Development*, 65, 304-307.

- Lopez, F.G., & Brennan, K.A. (2000), Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an Attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *The American Psychological Association*, 47, 283-300.
- Lounsbury, J.W., Hutchens, T., & Loveland, J.M., (2005), An investigation of big five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13, 25-39.
- Lopez, F.G., Lent, R. W., Brown, S.D., & Gore, P.A. Jr., (1997), Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 194-199.
- Lounsbury, J.W., Tatum, H.E., Chambers, W., Owens, K., & Gibson, L.W., (1999), An investigation of career decidedness in relation to "Big Five" personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33, 646-652.
- Lucas, M., (1997), Identity development, career development, and psychological separation from parents: similarities and differences between men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 123-132.
- Lucas, J.L., & Wanberg, C., (1995), Personality correlates of Jones' three – dimensional model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 3, 315-329.
- Luster, T., & Kain, E.L., (1987), The relation between family context and perception of parental efficacy. *Early Child Development and Care*, 29, 301-311.
- Luthar, S.S., (2003), Children of affluence are generally presumed to be at low risk. *Child Development*, 74, 1581-1593.
- Luzzo D., (1993), Value of career-decision making self-efficacy in predicting career decision making attitudes and skills, *Journal of Counseling Psychology*, 40, 194-199.
- Luzzo, D., (1995), The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*, 36, 61-66.
- Luzzo, D., (1996), Exploring the relationship between the perception of occupational barriers and career development. *Journal of Career Development*, 22, 239-248.
- Luzzo, D., (1998), *Correlates of Mexican American college student's perceptions of career-related barriers*. Unpublished manuscript.
- Luzzo, D.A., Hitchings, W.E., Retish, P. & Shoemaker, A., (1999), Evaluating differences in college students' career decision making on the basis of disability status. *The Career Development Quarterly*, 46, 142-156.
- 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.
- Maccoby, E.E., (1984), Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.
- Marcia, J. (1980), Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York, John Wiley.
- Marouda-Chatjoulis, A., (1995), The process of representation and development of knowledge in career decision making and counseling. Unpublished Doctoral Dissertation, University of London.
- Marsha, L.-W., (1996), *The adolescent journey*. Jason Aronson inc.

- Matsui, T., Ikeda, H., & Ohnishi, R., (1989), Relations of sex-typed socialization to career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 1-16.
- Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R., (1990), Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 225-238.
- Matsui, T., & Onglatco, M.L., (1991), Instrumentality, expressiveness, and self-efficacy in career activities among Japanese high school girls: a path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 241-250
- Matsui, T., & Onglatco, M.L., (1992), Career self-efficacy as a moderator of the relationship between occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 79-88.
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000), Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counselling and Development*, 78, 186-194
- McAuliffe, G.J., (1992), Assessing and changing career decision making self-efficacy expectations. *Journal of Career Development*, 19, 25-36.
- McCombs, B.L., (1991), Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.
- McCrae, R.M., & Costa, P.T., (1986), Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
- McCrae, R.M., Costa, P.T., Terraciano, A., Parker, W.D., Mills, C.J., De Fruyt, F., et al., (2002), Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456-1468.
- McMahon, M., Carroll, J., & Gillies, R.M., (2001), Occupational aspirations of sixth-grade children. *Australian Journal of Career Development*, 10, 25-31.
- McWhirter, E.H., (1997), Perceived barriers to education and career: ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- McWhirter, E. H., Hackett, G., & Bandalos, D.L., (1998), A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 166-181.
- McWhirter E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000), The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.
- McWhirter, E.H., Torres, D., & Rasheed, S., (1998), Assessing barriers to women's career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6, 449-479.
- Meldahl, J.M., & Munhinsky, P.M., (1997), The neurotic dimension of vocational indecision: Gender comparability? *Journal of Career Assessment*, 5, 317-331.
- Meyer, B.W., & Winer, J.L., (1993), The Career Decision Scale and neurotism. *Journal of Career Assessment*, 1, 171-180
- Miranda, A. O., & Umhoefer, D.L., (1998), Acculturation, language use, and demographic variable as predictors of the career self-efficacy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26, 103-114.
- Mischel, W., (1986), *Introduction to personality. A new look*. 4th edition, New York: CBS.

- Mischel, W., & Shoda, Y., (1995), A cognitive-affective system theory of personality: reconceptualizing the invariances in personality and the role of situations. *Psychological Review*, 102, 246-248.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J.D., (1996), Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In: D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career Choice & Development* (3rd ed., p.233-280). San Francisco: Jossey Bass
- Moloney, D.B., Bouchard, T.J.Jr., & Segal, N.L., (1991), A genetic and environmental analysis of the vocational interests of monozygotic and dizygotic twins reared apart. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 76-109.
- Moser, W.B., (1952), The influence of certain cultural factors upon the selection of vocational preferences. *Journal of Educational Research*, 45, 523-526.
- Mullis, R. L., Mullis, A.K., & Gerwels, D., (1998), Stability of vocational interests among high school students. *Adolescence*, 33, 699-707.
- Multon, K.D., Heppner, M.J., & Lapan, R.T., (1995), An empirical derivation of career decision subtypes in a high school sample. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 76-92.
- Nauta, M.M., (2004), Self-Efficacy as a mediator of the relationships between personality factors and career interests. *Journal of Career Assessment*, 12, 381-394.
- Nauta, M.M., (2007), Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 15, 162-180
- Neville, D., (1986), Cognitive Structures in Vocational Information Processing and Decision Making. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 110-122.
- Neville, D.D., & Schlecker, D.J. (1988), The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional / nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*, 12, 91-98.
- Newman, J.L., & Gray, E.A., & Fuqua, D.R., (1999), The relation of career indecision to personality dimensions of the California psychological inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 174-187.
- Nguyen, H.H., Messe, L.A., & Stollak, G.E., (1999), Toward a more complex understanding of acculturation and adjustment: Cultural involvements and psychosocial functioning in Vietnamese youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 5-31.
- Niles, S., Erford, B., Hunt, B., & Watts, R. (1997), Decision-making styles and career development in college students. *Journal of College Student Development*, Sep/Oct 1997
- Niles, S., & Sowa, C., (1992), Mapping the nomological network of career self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 41, 13-21.
- Noble, A. J., Hackett, G., & Chen, E.C., (1992), Relations of career and academic self-efficacy to the career aspirations and academic achievement of ninth and tenth grade at risk students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Noller, P. (1994), Relationships with parents in adolescence: process and outcome. In: Montemayor R., Adams G., Gullota Th., (Eds), *Personal Relationships during adolescence*. Sage Publications, pp. 37-77.

- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, S.H., & Soresi, S., (2007), Career search self-efficacy, family support and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15, 181-193.
- O'Brien, D., (1992), The influence of psychological separation and parental attachment on the career choices and self-efficacy beliefs of adolescent women. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.
- O'Brien, D., (1996), The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 257-274.
- O'Brien, K.M., & Fassinger, R.E., (1993), A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women, *Journal of Counseling Psychology*, 40, 456-469.
- O'Brien, K.M., Friedman, S.M., Tipton, L.C., & Linn, S.G., (2000), Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 301-315.
- O'Brien, K., & Heppner, N., (1996), Applying social cognitive theory to training career counselors. *Career Development Quarterly*, 44, 367-377.
- O'Brien, V., Martinez-Pons, M., & Kopala, M., (1999), Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender, and career interests related to mathematics and science. *Journal of Educational Research*, 92, 231-235.
- O'Donnell, J., & Anderson, D. J. (1978), Factors influencing choice of major and career of capable women. *Vocational Guidance Quarterly*, 26, 214-221.
- O'Hare, M.M., & Beutell, N.J., (1987), Sex differences in coping with career decision making, *Journal of Vocational Behavior*, 31, 174-181.
- Okano, K., (1995), Rational decision making and school-based job referrals for high school students in Japan. *Sociology of Education*, 68, 31-47.
- O'Leary, V.E. (1974), Some attitudinal barriers to occupational aspirations in women. *Psychological Bulletin*, 97, 809-816.
- Olenchak F., & Hebert, T.P. (2002), Endangered academic talent: lessons learned from gifted first generation college males. *Journal of College Student Development*, 43, 195-212.
- Orndorff, R.M., & Herr, E.L., (1996), A comparative study of declared and undeclared college students on career uncertainty and involvement in career development activities. *Journal of Counseling & Development*, 74, 632-639.
- Osipow S. H., (1973), *Theories of Career Development*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Osipow, S. H., (1983), *Theories of Career Development*. N.Y.: Prentice-Hall
- Osipow, S. H., (1987), *Manual for the Career Decision Scale*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S. H., (1998), Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire, *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.
- Osipow, S. H., (1999), Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Osipow, S., Carney, C., & Barak, A., (1976), A scale of educational and vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243.

- Otto, L., (2000), Youth perspectives on parental career influence, *Journal of Career Development*, 27, 111-118.
- Owens, T.J., (1992), Where do we go from here? Post-high school choices of American men. *Youth and Society*, 23, 452-477.
- Paa, H., & McWhirter, E.H., (2000), Perceived influences on high school students current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49, 29-44.
- Palmer, S., & Cochran, L., (1988), Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.
- Parr, J., & Neimeyer, G.J., (1994), The effects of gender, construct type, occupational information, and career relevance on vocational differentiation. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 127-133.
- Patel, S.G., Salahuddin, N.M., O'Brien, K.M., (2008), Career Decision Making Self-Efficacy of Vietnamese Adolescents: The role of acculturation, social support, socioeconomic status and racism. *Journal of Career Development*, 34, 218-240.
- Pennick, N., & Jepsen, D., (1992), Family functioning and adolescent career development, *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Perrone, K.M., Perrone, P.A., Chan, F., & Thomas, K.R., (2000), Assessing self-efficacy and importance of career counseling competencies. *Career Development Quarterly*, 48, 212-225.
- Pervin, L.A. (1990), *Handbook of personality: Theory and research*. The Guilford Press, New York. London.
- Peterson, S.L., (1993a), Career Decision-Making self-efficacy and institutional integration of under-prepared college students. *Research in Higher Education*, 34, 659-683.
- Peterson, S.L., (1993b), Career Decision-Making self-efficacy and social and academic integration of under prepared college students: Variations based on background characteristics. *Journal of Vocational Education Research*, 18, 77-115.
- Piaget, J., (1952), *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Pool M., Langan-Fox J., & Omodei, M., (1991), Career orientation in women from rural and urban backgrounds. *Human Relations*, 44(9), p.983-1005.
- Quick, J.C., Joplin, J.R., Nelson, D.L., & Quick, J.D., (1992), Behavioral responses to anxiety: self-reliance, counterdependence and overdependence. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 41-54.
- Quintana, S.M., & Lapsley, D.K., (1987), Adolescent attachment and ego identity: a structural equations approach to the continuity of adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 393-409.
- Rattelle, C.F, Larose, S., Guay, f. & Scenecal, C., (2005), Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19, 286-293.
- Rainey L. M., & Borders, L.D., (1997), Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 44, p.p.160-172.

- Rayle, A.D, Arredondo, P., & Robinson, K., (2005), Educational self-efficacy of college women: implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling & Development*, 83, 361-366.
- Reed, M.B., Bruch, M.A., & Haase, R.F., (2004), Five-Factor Model of Personality and Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 12, 223-238.
- Rice, K., (1990), Attachment and adolescence. A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 511-538.
- Richie, B.S., Fassinger, R.E., Prosser, J., & Robinson, S., (1997), Persistence, connection, and passion: a qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White women. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 133-148.
- Riemann, R., Angleitner, A., & Strelau, J. (1997), Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self and peer report NEO-FFI scales, *Journal of Personality*, 65, 449-475.
- Robbins, S.B., (1985), Validity estimates for the Career Decision Making Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 18, 64-71.
- Robbins, L.B., Pis, M., Pender, N. J. Kazanis, A.S., & Wurtele, S.K., (1986), Self-efficacy and athletic performance. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 33, 290-301.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 212-217.
- Rogers, M. E., Creed P.A., & Glendon, A.I., (2008), The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142.
- Rollins, V., & Valdez, J.N., (2006), Perceived racism and career self-efficacy in African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 32, 176-198.
- Rooney, R., & Osipow, S. H., (1992), Task-specific occupational self-efficacy scale: the development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 14-32.
- Rosenberg, M., (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Rossides, D.W., (1997), *Social Stratification: The interplay of class, race and gender* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Rotberg, H.L., Brown, D., & Ware, W.B., (1987), Career self-efficacy expectations and perceived range of career options in community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 164-170.
- Rotter, J.B., (1954), *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Rottinghaus, P.J., Betz, N. & Borgen, F., (2003), Validity of parallel measures of vocational interests and confidence. *Journal of Career Assessment*, 11, 355-378.
- Rottinghaus, P.J., Larson, L.M., & Borgen, F.H., (2003), The relationship of self-efficacy and interests. A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221-236.
- Rottinghaus, P.J., Lindley, L.D., Green, M.A., & Borgen, F.H., (2002), Educational aspirations: The contribution of personality, self-efficacy, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 1-19.

- Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G., (1998), Peer interactions, relationships, and groups. In: W. Damon, & N.Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology. Social emotional and personality development* (Vol.3. pp.619-700). New York: Wiley.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L., (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, N.E., Solberg, V.S., & Brown, S.D., (1996), Family dysfunction, parental attachment, and career search-self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Sabetelli, P.M., & Mazor, A., (1985), Differentiation, individuation, and identity formation: The integration of family system and individual developmental perspectives. *Adolescence*, 20, 619-633.
- Saiti, A., & Mitrosili, E. (2005). Parental perception of the education of their adolescent children: Evidence from Greek secondary education. *Journal of Career and Technical Education*, 22, 9–30.
- Saltiel J., (1986), Segmental Influence: The case of educational and occupational others. *Adolescence*, XXI, 83, 615-621. Libra Publication: San Diego, U.S.A.
- Santos, P.J., & Coimbra, J.L., (2000), Psychological separation and dimensions of career indecision in secondary school students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 346-362.
- Savickas, M.L., (1988), An Adlerian view of the Publican's pilgrimage. *Career Development Quarterly*, 36, 211-217.
- Savickas, M.L. (2004), Eight life portraits from Donald Super's Career pattern study. Paper presented in "Quality Development in Vocational Counseling and Training" congress. International Association for Educational and Vocational Guidance, Βέροια, 2003.
- Savickas, D.E., Briddick, W.C., & Watkins, C.E., (2002), The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10, 24-41.
- Savickas, M.L., Taber, B.J., & Spokane, A.R., (2002), Convergent and discriminant validity of five interest inventories. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 139-184.
- Savickas M.L. & Walsh W.B., (1996), *Handbook of Career Counseling and Practice*. Palo Alto, California: Davies – Black Publishing.
- Schaefer, K.G., Epperson, D.L., & Nauta, M.M., (1997), Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology*, 44, 173-183.
- Schaub, M. & Tokar, D.M., (2005), The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 304-325.
- Schneewind, K.A., (1995), Impact of family processes on control beliefs. In: Bandura A., (Ed.), *Self-Efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Schoon, I., (2001), Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17 year follow –up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 124-132.

- Schulenberg, J.E., Vondracek, F.W., & Crouter, A.C., (1984), The influence of family on vocational development. *Journal of Marriage & Family*, 46, 129-143.
- Schultheiss, D.E.P., (2003), A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81, 301-310.
- Schultheiss, D. P., & Blustein, D.L., (1994), Contributions of family relationship factors to the identity formation process. *Journal of Counseling & Development*, 73, 159-166.
- Schultheiss, D.E.P., Kress, H.M., Manzi, A.J., & Glasscock, J.M.J., (2001), Relational influences in career development. A qualitative study. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
- Schultheiss, D.E.P., Kress, H.M., Manzi, A.J., & Glasscock, J.M.J., (2002), Relational influences on career paths: siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 302-310.
- Schunk, D.H., (1989), Self efficacy and cognitive skill learning. In: C.Anes & R. Anes (Eds), *Research on motivation in education*. Vol.3: Goals and Cognitions (p.p. 13-44). San Diego. CA: Academic Press.
- Scott, D.J., & Church, A.T., (2001), Separation / attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 328-347.
- Scott, A.B., & Mallinckrodt, B., (2005), Parental emotional support, science, self-efficacy and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53, 263-273.
- Segal, S.J., (1961), A psychoanalytic analysis of personality factors in vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 202-210.
- Shen, H., & Shi, G., (2006), The effect of career decision-making self-efficacy on career exploration. *Journal of Chinese College Students' Career*, 15, 101-102.
- Shih, S., & Brown, C., (2000), Taiwanese international students: Acculturation level and vocational identity. *Journal of Career Development*, 27, 35-47.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Wright, J.C., (1994). Intraindividual stability in the organization and patterning of behaviour: incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 674-687.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Fischer, A.R., Brown, S.D., & Nord, D., (1995), Career decision making and career search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Nord, D., Holm, C., Holmer, R., Zima, N., Heffernan, M., & Malen, A., (1994), Assessing career search expectations: development and validation of the Career Search Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 2, 111-123.
- Staggs, G.D., Larson, L.M., & Borgen, F.H., (2003), Convergence of specific factors in vocational interests and personality. *Journal of Career Assessment*, 11, 243-261.
- Steele, J., & Barling, J., (1996), Influence of Maternal Gender-Role Beliefs and Role Satisfaction on Daughters' Vocational Interests. *Sex Roles*, 34, 637-648.

- Steinberg, L., Dornbusch, S.M., & Brown, B.B., (1993), Ethnic differences in adolescent: An ecological perspective. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 528-543.
- Steving, R., & Whilling, G., (1967), Occupational aspirations of selected Appalachian youth. *Personnel and Guidance Journal*, 45, p.435-439.
- Strelau, J., (2001a), The concept and status of trait in research on temperament. *European Journal of Personality*, 15, 311-325.
- Sullivan, K.R., & Mahalik, J. (2000), Increasing career self-efficacy for women: evaluating a group intervention.
- Super, D.E., (1957), *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E., (1981), Approaches to occupational choice and career development. In: Watts, A.G., Super, J., Kidd, M. (Eds), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC (Hobsons Press)
- Super, D.E., (1990), A life-span, life-space approach to career development. In D.Brown & L.Brooks (Eds), *Career Choice and development*, (2nd ed., pp. 197-261), San Francisco: Josey –Bass.
- Super D.E. & Bohn M.J., (1971). *Occupational psychology*. London: Tavistock Publications.
- Super, D., Savickas, M., & Super, C., (1996), The life-span, life-space approach to careers. In D.Brown & L.Brooks (Eds), *Career Choice and development*, (3rd ed., pp.121-178). San Francisco: Josey –Bass.
- Swanson, J.L., Daniel, K.K., & Tokar, D.M., (1996), Measuring perceptions of career-related barriers: The Career Barriers Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 219-244.
- Swanson J.L., & Gore, P.A.Jr., (2000), Advances in vocational psychology theory and research. In: S.D. Brown & R.W. Lent (Eds) *Handbook of Counseling Psychology*, (3rd ed., p.p.233-269). New York: Wiley.
- Swanson, J.L., & Tokar, D.M., (1991a), College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92-106.
- Swanson, J.L., & Woitke, M. B (1997), Theory into practice in career assessment for women: assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 431-450.
- Sweeny, M., & Schill, T.R. (1998), The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity. *Journal of Career Assessment*, 6, 69-81.
- Tang, M., Fouad, N.A., & Smith, P.L., (1999), Asian Americans' Career Choices: A path model to examine factors influencing their career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 142-157.
- Taylor, K., M., & Betz, N., (1983), Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Taylor, K. M., & Pompa, J. (1990), An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.
- 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 & Vocational Counseling: Important concepts & questions. *Personnel & Guidance Journal*, 46, 145-171.
- Tokar, D. M., Fishcer, A. R., & Subich, L.M., (1998), Personality and Vocational Behavior: A selective review of the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115-153.
- 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(4), 424-435.
- Tokar, D. M., Withrow, J.R., Hall, R.J., & Moradi, B., (2003), Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 3-19.
- Torkzadeh, R., Pflughoeft, K., & Hall, L. (1999), Computer self-efficacy, training effectiveness and user attitudes: and empirical study. *Behavior and Information Technology*, 18, 299-309.
- Torres, J.B., & Solberg, V.S., (2001), Role of self-efficacy, stress, social integration and family support in Latino College Student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Trusty, J., (2002), African Americans' educational expectations: logitudinal causal models for women and men. *Journal of Counseling & Development*, 80, 332-345.
- Trusty, J., Watts, R.E., & Erdman, P. (1997), Predictors of parents' involvement in their teens' career development. *Journal of Career Development*, 23, 189-201.
- Tsaousis, I., (1999), The trait personality questionnaire: A Greek measure for the five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 26, 262-274.
- Turner, S., Alliman-Brisset, A., Lapan, R., Udipi, S., & Ergun, D., (2003), The Career-Related Parent Support Scale. *Measurement & Evaluation of Counseling and Development*, 36, 83-94.
- Turner, S., & Lapan, R., (2002), Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
- Turner, S.L., & Lapan, R.T., (2003a), The measurement of career interests among at-risk inner-city and middle class suburban adolescents. *Journal of Career Assessment*, 11, 405-420.
- Turner, S., & Lapan, R., (2003b), Native American Adolescent Career Development. *Journal of Career Development*, 30, 159-172.
- Unger, R.K., (1979), Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34, 1085-1094.
- Vingoli, E., (2009), Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99.
- Vignoli, E., Croity-Belz S., Chapeland, V., Fillips, A., & Garcia M., (2005), Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.
- Vigod, Z., (1972), The relationship between occupational choice and parental occupation. *Alberta Journal of Occupational Reserarch*, 18, 287-294.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M., & Schulenberg, J.E., (1986), *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Walter, D.A., & Ziegler, C.A., (1980), The effects of birth order on locus of control. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 15, 293-294.
- Wang, N., Jome, L.M., Haase, R.F., & Bruch, M.A., (2006), The role of personality and career decision-making self efficacy in the career choice commitment of college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 312-332.
- Watkins, C.E., Jr. (1984), The individual psychology of Alfred Adler: Toward an Adlerian vocational theory. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 28-47.
- Watkins, C.E., Jr. & Savickas, M.L., (1990), Psychodynamic career counseling. In W.B. Walsh & S.H. Osipow, (Eds), *Career Counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 79-116). Hillsdale, NJ:Elbaum.
- Watson, T.J., (1980), *Sociology, work and industry*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Watson, D., & Clark, L.A., (1984), Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, M., & Stead, G., (1994), A longitudinal study of career decidedness among White South African high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 261-269.
- Watts, R.E., & Engels, D.W., (1995), The life tasks of vocation: A review of Adlerian research literature. *TCA Journal*, 23, 9-20.
- Wettersen, K.B., Guilmino, A., Herrick, P., Hunter, P.J., Kim, G.Y., Jagow, D., et al. (2005), Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 658-663.
- Wheeler, K.G., (1983), Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 73-78.
- Whiston, S., (1996), The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23, 137-149.
- Whiston, S.C., & Keller, B.K., (2004), The influences of the family of origin on the career development: A review an analysis, *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
- Williams, C.M., & Subich, L., (2006), The gendered nature of career-related learning experiences: A social cognitive career theory perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 262-275.
- Wilson, L. M. (2000). The relationship between parental attachment, career decision-making self-efficacy, gender, race and career indecision. (Florida State University). *Dissertation Abstracts International*, 61, 2800.
- Wolfe, J., Betz, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly*, 52, 363-369.
- Wright S.L., & Perrone K.M., (2008), The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35, 87-106.
- Young, R.A., (1983), Career development of adolescents: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 401-417.

- Young, R.A., & Friesen, J.D., (1992), The intentions of parents in influencing the career development of their children. *Career Development Quarterly*, 40, 198-207.
- Young, R.A., Friesen, J.D., & Dillabough, J.A.M., (1991), Personal constructs of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counseling*, 25, 183-190.
- Zeldin, A.L., & Pajares, F. (2000), Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.
- Zingaro, J.C., (1983), A family systems approach for the career counselor. *Journal of Counseling & Development*, 62, 24-27.
- Zunker V.G.& Norris D.S (1998). *Using Assessment Results for Career Development Sth.*5th edition, Brooks / Cole Publishing Company.

Ελληνόγλωσσες

- Αγνή, Β., (2002). Διαδικασία και κίνητρα επαγγελματικής απόφασης: εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε πανελλήνιο δείγμα μαθητών 14-18 ετών. Ρέθυμνο, Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Αγνή, Β., & Παπάνης, Ευ., (2007), Επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές μαθητών ηλικίας 14-18 ετών. *Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνική Έρευνα*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2007.
- Αργυροπούλου, Αικ., Μπεζεβέγκης, Ηλ., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (2006), Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Ένα αναπτυξιακό-προληπτικό μοντέλο συμβουλευτικής παρέμβασης. *Ψυχολογία*, 13, 1-17.
- Athanasiadou, C., & Tazoglou, E. (2010), Επαγγελματική συμβουλευτική με την οπτική του φύλου. Στο: Β.Δεληγγιάνη – Κουϊμτζή, Αθανασιάδου Κ., Στογιαννίδου Α., Η επαγγελματική συμβουλευτική με την οπτική του φύλου (σελ. 129-156). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάγγερ, Αικ., (2004), Σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον προσανατολισμό των μαθητών. Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σελ. 441-449). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Βαλαώρας, Β., (1969), *Βιοκοινωνική υφή ελλήνων φοιτητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Βάμβουκας, Μ., (1982), *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Βασιλείου Γ. και Β., (1975), Εισαγωγικά στοιχεία πάνω σε κοινωνικοεκπαιδευτικές εφαρμογές που έχουν οι τεχνικές ομάδες. Σειρά Επικοινωνιών του Αθηναϊκού Κέντρου Μελέτης του Ανθρώπου (Α.Κ.Μ.Α.) Νο132, Τεχνική Έκθεση XVIII.
- Βενετσάνου, Κ., Καλοκούρη, Μ., (1993), Ιεραρχήστε με σειρά σπουδαιότητας τα παρακάτω επαγγέλματα και ...πληρώστε τα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, 52-57.
- Βουϊδάσκη, Β., (1996), Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα γυμνάσια του Νομού Ρεθύμνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουτυρά, Α., (2007), Η επίδραση της οικογένειας στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων από μαθητές των Τ.Ε.Ε., *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 21-42.

- Βρύζας, Κ., (1992), Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα. *Εκπαιδευτικά*, 25-26, 107-113.
- Βυτόγιαννη, Χ., (2006), Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών και επαγγέλματος στο Ενιαίο Λύκειο Μολάων Λακωνίας: Μια μελέτη και εμπειρία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 76-77, 171-176.
- Γαρδίκη, Ο., Κελπερής, Χ., Μουρίκη, Α., Μυριζάκης, Γ., Παπαδέλλης, Θ & Τεπέρογλου, Α., (1988), Νέοι: Διάθεση χρόνου και διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Γεδεών, Σ., (1980), Η μεταρρύθμιση και οι προοπτικές σπουδών σε κατακόρυφη και οριζόντια διάσταση. *Δελτίο της Εταιρίας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 4^α, 7-25.
- Γεώργας, Δ., (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ.Β' Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας Ν., (1991), Ικανοποιήσεις και απογοητεύσεις μαθητών και πρωτοετών φοιτητών από το λύκειο και το πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 20-21, 99-115.
- Γεωργούσης, Π., (1995), Η επαγγελματική συμβουλευτική και ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 32-33, 29-44.
- Γκαρή, Αικ., (1992), Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις τους. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Γκαρή, Α., Χριστακοπούλου, Σ., & Μυλωνάς, Κ., (1996), Σύστημα απόψεων των μαθητών: εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια μαθητών και γονέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 36-37, 10-125.
- Γκόρος Λ., (1992), Η σχολική επίδοση σε σχέση με την κοινωνική προέλευση. *Εκπαιδευτικά*, 34-35, 187-191.
- Cole , M. C., & Cole, S.R., (2002), *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Τόμος Γ', Αθήνα: Τυπωθήτω –Γ.Δαρδανός.
- Δημητριάδου, Κ., (1982), Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Μια εμπειρική έρευνα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ευ.,(2001), Ο ρόλος των γονέων στη γενική και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους – Οδηγός Γονέων. Πρακτικά διήμερης συνάντησης εργασίας: «Ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών τους», Καρδίτσα 09/2001, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001.
- Δημητρόπουλος, Ευ.,(2004), Η Επαγγελματική Ανάπτυξη το ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (Επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (σελ.101-172). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Δημητρόπουλος, Ευ., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Δ., & Παπαθανασίου, Π., (1994), Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα. Αθήνα: Γρηγόρης (β' έκδοση).
- Δημητρόπουλος, Ευ., και συν., (1985), *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών Γ' Λυκείου: Υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Θεσσαλονίκη.

- Δρόσος, Ν. (2007), Επαγγελματική ωριμότητα και επαγγελματικές φιλοδοξίες Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Γ' Γυμνασίου που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 80-81, 82-98.
- Δρόσος, Ν. & Κασσωτάκη, Φ. (2005), Οι σχολικές και επαγγελματικές επιλογές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και τη χώρα προέλευσής τους, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 72-73, 47-62.
- Δρόσος, Ν., & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2008), Λήψη επαγγελματικής απόφασης & επαγγελματική ωριμότητα εφήβων που ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες: Πιλοτική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας: Ηλεκτρονικό Βιβλίο Περιλήψεων*. Αθήνα: Κλάδος Εξελικτικής Ψυχολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛΨΕ), 29/5-1/6/2008.
- Feldman, S.Robert, (2009), *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Επιμ.μψ. Ηλίας Μπεζεβέγκης, Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D., (1995), *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Igglessi, C. (1996), *Γυναικείες σπουδές και ταυτότητες φύλου: Ένα παράδειγμα από τη σκοπιά της ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- ISON-PsychoMetrica, (1999) - Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *6^ο σεμινάριο εκπαίδευσης συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού: σημειώσεις*. Αθήνα.
- Καζή, Σ., (2008), Επίδραση σχολείου και οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος. Πηγή: <http://nok.panteion.gr/sos>. Υποστηρικτικό Υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός», Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Καϊλα, Μ., (1998), *Η σχολική αποτυχία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογήρου, Κ., (1979), *Επαγγελματική Διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Καραμπερόπολος.
- Καλογήρου, Κ., (1986), Μια ιστορική ανασκόπηση της εξέλιξης του θεσμού: «Προσανατολισμός – Συμβουλευτική» στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1, 12-25.
- Καλτσούνη-Νόβα, Χρ. (2000), *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάντας, Α., (1986), Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός: προβλήματα και ερωτήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 29, 25-34.
- Κάντας, Α., (1993), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 2^ο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., (2004), Ψυχολογική διάγνωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων. Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (σελ. 241-278). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κάντας Α. Χαντζή Αλ., (1991), *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνης, Γ.Θ., (1989), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Καρανάσιου, Ι., (1993), *Ευρώπη 2000. Τάσεις και προοπτικές στη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Κασιμάτη Κ.(1980), *Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασιμάτη, Κ. (1982), «Η γυναικεία απασχόληση». Στο: *Φάκελος Ισότητας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κασιμάτη, Κ. (1986). *Επιλογή επαγγέλματος: μύθος ή πραγματικότητα;* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασιμάτη Κ. (1991), *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κασιμάτη Κ., Μουστάκα Κ., (1978), «Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους». Στο: *Η προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας. Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί* (1984), Έκδοση Αετοτοπούλειου Πολιτιστικού Κέντρου Δήμου Χαλανδρίου.
- Κασιμάτη, Κ., Φίλιας, Β., Χρονάκη, Γ., κ.ά. (1982), *Ο φάκελος της ισότητας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (1979), Το πρόβλημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Σχολείο και Ζωή*, 9, 305-313.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (1981α), Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσεως 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 Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (1988), *Ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (1992), Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του Σ.Ε.Π.. Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 20-21, 79-98.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (2000α), *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (2000β), Οι απόψεις των μαθητών για το Ενιαίο Λύκειο και τον τρόπο λειτουργίας του. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, ερευνητική έκθεση.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (2001), «Το επίσημο και το παράλληλο σχολείο. Σχέση ανταγωνιστική ή συμπληρωματική». Στο: Ι.Μ.Π., *Η αξιοποίηση των Μ.Μ.Ε. στο σχολείο. Δυνατότητες, όρια, προοπτικές*, σ σ. 23-35.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (2004α), «Οι πολιτικές διαστάσεις του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού». Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (σελ. 199-210). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μιχ., (2004β), «Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία της». Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (Επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (σελ. 279-311). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μιχ., Κοσμίδου, Χρ., Μαρμαρινός, Ι., (1995), Επαγγελματικός Προσανατολισμός και προετοιμασία των φοιτητών για την είσοδό τους στο χώρο εργασίας. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (αδημοσίευτη ερευνητική έκθεση).
- Κασσωτάκης, Μιχ., & Μαρμαρινός, Ιω., (2004), «Οι κοινωνικές διαστάσεις του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού». Στο: Κασσωτάκης, Μιχ.

- (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (σελ. 173-186). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κατάκη, Χ., (1984), *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος
- Κάτσικας, Χρ., (1995), Οικογένεια και σχολική επίδοση. *Νέα Παιδεία*, 74, 121-128.
- Κιντής, Α., (1980), Η ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., (1995), Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 56, 105-128.
- Κουμουνδούρου, Γ.Α., (2000), *Αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματικά ενδιαφέροντα και επαγγελματικές προτιμήσεις μαθητών Λυκείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοτσούλης, Μ., (1998), Προσδιορισμός μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. Στο: Π.Ε.Ε. τ.28, σελ. 83-99.
- Κουλούρη, Ου.Χ., Φιλίος, Α.Ε., & Λαγός, Δ.Χ., (2007), Ο ρόλος της οικογένειας στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος: ανιχνεύοντας μορφές ανισότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 133-144.
- Κουνενού Κ., (υπό δημοσίευση), Η σχέση της οικογένειας με τη δυσκολία λήψης επαγγελματικής απόφασης των σπουδαστών τεχνολογικής εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*.
- Κραβαρίτου-Μανιτάκη, Γ., (1983), Ισότητα ευκαιριών και επαγγελματική κατάρτιση στην Ισπανία, Ελλάδα και Πορτογαλία. Βερολίνο: Ευρωπαϊκό Κέντρο.
- Κρίβας, Σπ., (1989), «Η συνεισφορά των θεωριών επαγγελματικής εκλογής στην συμβουλευτική πρακτική κατά τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15 & 16, 139-146 & 147-154.
- Κρίβας, Σπ., (1997), «Από την ικανότητα για προσδοκία στην πίστη στην προσδοκία της πραγμάτωσης: Η σημασία της προσδοκίας για αυτεπάρκεια στην επαγγελματική εκλογή». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 40-41, 29-44.
- Κρίβας, Σπ., (2007), Παθογόνος – Μορφωσιογόνος Οικογένεια. Στο: «*Συσχετισμός οικογενειακού – κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*», Υλικό για ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ομώνυμο τίτλο, ΟΕΠΕΚ.
- Κρίβας Σπ., & Χάντζιου, Ε., (1989), Διαφορές μεταξύ φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 79-87.
- Κωστάκη, Α., (1990), Οι νέοι και η επαγγελματική πληροφόρηση. *Εκπαίδευση & Επάγγελμα*, 1-3, σελ. 136-146.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι., (1974), *Προς μια ελληνική κοινωνιολογία της παιδείας*. Τομ. 1 & 2. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Λεονταρή, Α., (1989), *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιάντης, Μ., (1996), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη
- Μαλικιώση – Λοίζου, Μ., (2002), Εφαρμογές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας σε ειδικές κοινωνικές ομάδες. Στο: *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*. (Επιμέλεια: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης). Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός, 2002, 342-365.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2000γ), Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνδαλος, Μ., (1982), Οικογένεια και σχολική επίδοση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 1-2, 62-64.
- Μάνος, Κ., (2000), *Ψυχολογία του εφήβου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαραγκουδάκης, Ε., (1993), *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μέλλον Ρ., (2008), Η διαχείριση της ενίσχυσης στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Πηγή: <http://nok.panteion.gr/sos>. Υποστηρικτικό Υλικό για το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός», Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Miller, J.C., (1978), *Η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μιχάλης, Ηλ., (2006), Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών. Στο: Πρακτικά συνεδρίου: *Το ελληνικό σχολείο και οι προσκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα, 2006.
- Μουσταίρας, Π., (2004), Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες μαθητών. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Πατρών.
- Μουστάκα Κ., Κασιμάτη, Κ., (1984), Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Προβληματική της εμπειρικής έρευνας. Δύο όψεις για το παιδί. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Γεώργας, Δ.Δ., Γιαννίτσας, Ν.Δ., Μυλωνάς, Ν., (1982), Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 26, 71-85.
- Μπρούζος, Α., (1995), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπούρμπουλας, Β., (1981), Σχολικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα μαθητών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μυλωνάς, Θ., (1999), Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Κ.Α. (2000), «Διερεύνηση παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των εφήβων κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές». Τελική έκθεση πεπραγμένων, Ερευνητικά Προγράμματα και Μελέτης Εφαρμογής ΣΕΠ, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας.
- Νασιάκου, Μ., (1980), Προσδοκίες της μητέρας, κίνητρο επιτυχίας και σχολική επίδοση. *Δελτίο Σπουδών της Εταιρείας Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 4^α, 38-45.
- Nathan R., Hill L., (2006), *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ναυρίδης, Κλ., (1989), Το άτομο στην κοινωνία. Στο: Νασιάκου Μ., Μαράτου, Ό., Ναυρίδης Κλ., Δραγώνα Θ., & Τέπτερη Ι., (1989), *Ψυχολογία*, Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν. & Καΐλα, Μ. (1995), Η λογική της σχολικής αποτυχίας. Μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο: Καΐλα, Μ. (Επιμ.), *Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκρασσάς, Σ., Ρουσσέας, Π., Βρεττάκου, Β. (2001), *Μαθητική Διαρροή στο Γυμνάσιο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πάντα, Δ., (1988), *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων- Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των ομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπάς, Γ., (1989), *Η μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Σύλλογος αποφοίτων Βαρβακείου.
- Παπάς, Γ., (2004), «Οι οικονομικές διαστάσεις του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού». Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπάς, Γ., & Ψαχαρόπουλος, Γ., (1989), Από τα γενικά λύκεια στα Τ.Ε.Ι.: ποιος πάει σε αυτά και γιατί. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2(1), 9-18.
- Παπαγεωργίου, Ι., (2008), Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών. Στο: <http://www.blogs.sch.gr/strotilio/archives/1209>.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β., (2000), *Οικογένεια και Όρια. Συστημική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ., (2001), *Ψυχολογία: Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Μ., (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τομ.4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Μ., (1992), *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα.
- Πατινιώτης, Ν., (2004), «Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και επαγγελματική επιλογή στην Ελλάδα». Στο: Κασσωτάκης, Μιχ. (επιμ., σελ. 515-539), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Pervin L.A., & John, O.P., (2001), *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές* (Α. Αλεξανδροπούλου, & Ε. Δασκαλοπούλου, Μετάφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1970).
- Πυργιωτάκης, Ι., (1986), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι., (1992), *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι., (1996), *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρούσση – Βέργου, Χ.Ι., (2008), *Η συμβολή της προσωπικότητας των νηπιαγωγών και των δασκάλων στην επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Ρουσσέας, Π., (1993), *Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών Ημερησίων και Εσπερινών Γενικών Λυκείων*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Σακελαρίδη, Φ. (2001), Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 126-150.
- Σακκάς, Δ., (1982), Οι ανισότητες στις ευκαιρίες για εκπαίδευση και μόρφωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 60-65.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1991), Η στάση των νέων απέναντι στη δευτεροβάθμια τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18-19, 67-80.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1995), Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα εκπαιδευτικά*, 36, 106-115.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Αικ., (2003), Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 95-108.
- Σκαύδη, Δ., Ρουσσέας, Π., Τέπερη, Ι., (1989), Οι στάσεις των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου απέναντι στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό σε σχέση με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Εκπαίδευση & Επάγγελμα*, 2 (1), σελ. 39-41.
- Σόφτη-Μπεσμπέα, Μ., (1982), Η διαμόρφωση της επαγγελματικής προτιμήσεως των νέων και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Διδακτορική Διατριβή.
- Σταλίκας, Α., (2002), Ψυχομετρική Αξιολόγηση. Αρχές και Αξιώματα. Στο Α. Σταλίκας, Σ.Τριλίβα, & Π.Ρούσση (Συγγρ., & Επιμειλ. Εκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*, (σελ. 25-41). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Συμεωνίδου, Κ. (1994), Η ασυμβατότητα της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής των γυναικών. *Δίνη*, 7, 113-130.
- Τζάνη, Μ., (1983), Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ., (1988), Σχολική επιτυχία. Κοινωνική τάξη και πολιτιστική θέση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ., (1996), *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Τακανίδης, Λ., (1983), Ίσες ευκαιρίες. Το αίτημα και η πραγματικότητα. *Λόγος και πράξη*, 19, 68-71.
- Τομπαΐδης Δ., (1982), *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ., (1988), *Η παρώθηση, ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσαούσης, Ι., (1999), Αναζητώντας τη δομή της προσωπικότητας. Το μοντέλο των πέντε παραγόντων. *Ψυχολογία*, 6, 88-103.
- Τσαούσης, Ι., (2009), *Profiler-Τεστ Χαρακτηριστικών Προσωπικότητας*, Αθήνα: Orientum-Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας.
- Τσιάντης, Γ., (1991), *Δυναμικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες στις σχέσεις εφήβου-οικογένειας*, Εφηβεία, Τόμος 2^{ος}, τευχ. 1^ο, σελ. 19-30. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσολακίδου, Ε., (1997), *Οι επαγγελματικές προτιμήσεις των εφήβων*. Αθήνα: Προσκήνιο.

- Φακιολάς, Ν., (1997), *Στάσεις και Αντιλήψεις των Νέων στην Ελλάδα και Τουρκία. Ευρωπαϊκή Έκφραση*, σσ.70-73.
- Φίλιας, Β., (1980), *Όψεις διατήρησης και μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Φλουρής, Γ., (1989), *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και η επίδραση των γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α., & Σπυριδάκης, Ι., (1981), *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αλκυών
- Φλουρής, Γ., Μαντζάνας, Σπυριδάκης, Ι., (1981), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 4-5, 21-25.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαντζούλη Α.,(1998), *Διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων κατά την επαγγελματική σταδιοδρομία*. Πρακτικά, 1^ο Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου Συμβούλων Σταδιοδρομίας, 14-19/09/1998, Θεσσαλονίκη.
- Χαροκοπάκη Α., & Ανδρέου Ελ., (2011), ««Η σημασία της έννοιας αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στο σύγχρονο πλαίσιο ζωής και εργασίας. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 39-50.
- Χαροκοπάκη Α., (2006), «Ανάπτυξη Κομβικών Δεξιοτήτων των νέων για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Προκλήσεις και Νέες Πρακτικές». Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου 2006, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σελ. 75-97.
- Χαροκοπάκη, Α., (2000), *Προσωπικότητα, επαγγελματικές προτιμήσεις και διαφέροντα αποφοίτων Λυκείου, υποψήφιων σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα.
- Χριστοδουλίδη, Α., (1981), *Δομή της Κυπριακής οικογένειας και η θέση του εφήβου σε αυτήν. Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 39-40, 3-29, & 41-42 1982, 3-15.
- Χριστομάνος, Κ., (1982), *Το σύνδρομο της επιτυχίας και η κοινωνική κινητικότητα. Νέα Παιδεία*, 22, 86-96.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμίας Α., (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

ΜΕΡΟΣ Γ΄
Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

| | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | Αρσενικό |
| <input type="checkbox"/> | Θηλυκό |

2. Ηλικία:

3. Τόπος Γέννησης (πόλη, χώρα):.....

4. Πόσα μεγαλύτερα αδέρφια έχεις;

Πόσα μικρότερα αδέρφια έχεις;.....

Σύνολο παιδιών οικογένειας:.....

5. Σχολείο:.....

Κατεύθυνση: (μόνο για μαθητές Β' & Γ' Λυκείου).....

Τάξη:.....

6. Γενικός Βαθμός Προηγούμενης Τάξης:.....

7. Τόπος μόνιμης κατοικίας σου (τα 3 τελευταία χρόνια):

Σε μέρος μέχρι 2.000 κατοίκους

Σε μέρος με 2.001 έως 7.000 κατοίκους

Σε μέρος με 7.001 έως 50.000 κατοίκους

8. Μορφωτικό επίπεδο των γονέων, είτε είναι στη ζωή είτε όχι.

(για κάθε γονέα σημείωσε × στο κατάλληλο πλαίσιο)

| | | Πατέρας | Μητέρα |
|----|--|---------|--------|
| α | Δεν πήγε καθόλου σχολείο | | |
| β | Μερικές τάξεις του Δημοτικού | | |
| γ | Απόφοιτος Δημοτικού | | |
| δ | Μερικές τάξεις του Γυμνασίου ή απόφοιτος Κατώτερης Τεχνικής Σχολής | | |
| ε | Απόφοιτος Γυμνασίου | | |
| στ | Απόφοιτος Λυκείου ή Μέσης Τεχνικής Σχολής (ή παλαιού 6τάξιου Γ/σίου) | | |
| ζ | Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι. | | |
| η | Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. / Κολλεγίου | | |
| θ | Μεταπτυχιακές σπουδές (πτυχίο εξειδίκευσης, διδακτορικό δίπλωμα) | | |

9. Παρακαλούμε να περιγράψεις όσο αναλυτικότερα μπορείς ποιο είναι (ή ήταν) το επάγγελμα των γονέων σου (τα τελευταία 5 περίπου χρόνια).

(Απάντησε όσο μπορείς πιο συγκεκριμένα. Απόφυγε αοριστίες όπως εργάτης, υπάλληλος ή επιχειρηματίας. Γράψε τι είδους εργάτης, τι είδους υπάλληλος, τι είδους επιχείρηση έχει κ.τ.λ. Επίσης, σε περίπτωση που κάποιος από τους γονείς σου είναι συνταξιούχος ή δεν ζει περιέγραψε το τελευταίο επάγγελμα που είχε)

- Ο πατέρας μου.....
.....
.....

- Η μητέρα μου.....
.....
.....

10. Τώρα σημείωσε την επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου:

(για κάθε γονέα σημείωσε × στο κατάλληλο πλαίσιο)

| | | Πατέρας | Μητέρα |
|----|--|---------|--------|
| α | Εργάζεται κανονικά (πλήρης απασχόληση) | | |
| β | Εργάζεται πότε – πότε (μερική ή εποχιακή απασχόληση) | | |
| γ | Άνεργος | | |
| δ | Συνταξιούχος | | |
| ε | Εργάζεται στο σπίτι | | |
| στ | Οικιακά | | |
| ζ | Δεν ζει | | |

11. Αν ο πατέρας σου ή η μητέρα σου εργάζονται κανονικά, σημείωσε τη θέση των γονέων σου στο επάγγελμα: (για κάθε γονέα σημείωσε × στο κατάλληλο πλαίσιο)

| | | Πατέρας | Μητέρα |
|----|--|---------|--------|
| α | Μισθωτός / στον ιδιωτικό τομέα | | |
| β | Μισθωτός / στο δημόσιο τομέα | | |
| γ | Ημερομίσθιος (μεροκάματο) | | |
| δ | Αυτοαπασχολούμενος (εργάζεται για τον εαυτό του) | | |
| ε | Έχει δική του επιχείρηση (απασχολεί από 1 έως 3 άτομα) | | |
| στ | Έχει δική του επιχείρηση (απασχολεί περισσότερα από 3 άτομα) | | |

Παρακαλούμε τώρα γύρισε σελίδα και άρχισε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγιο N 01

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ¹

Για κάθε πρόταση που διαβάζεις υπάρχουν 5 επιλογές που αξιολογούνται από:

- (5) Συμφωνώ απόλυτα
- (4) Συμφωνώ
- (3) Αβέβαιος/ η
- (2) Διαφωνώ
- (1) Διαφωνώ απόλυτα

Μπορείς να επιλέξεις μια απάντηση, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα και κυκλώνοντας τον αριθμό που εκφράζει την απάντηση που θέλεις να δώσεις.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ Α: Μπορώ...

1. Να βρω πληροφορίες για πέντε (5) επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
2. Να φτιάξω ένα σχέδιο με τους επαγγελματικούς μου στόχους για τα επόμενα 3 χρόνια
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
3. Να επιλέξω ένα επάγγελμα από μια λίστα πιθανών επαγγελμάτων που σκέφτομαι
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
4. Να αποφασίσω ποιο επάγγελμα θα ήταν καλύτερο για μένα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
5. Να αποφασίσω ποια στοιχεία εκτιμώ περισσότερο σε ένα επάγγελμα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

¹ Middle School Self-Efficacy. Subscale: Career Decision Making Self Efficacy (Fouad & Smith 1997).

6. Να αντισταθώ στις προσπάθειες των γονέων ή φίλων μου να μου επιβάλλουν ένα επάγγελμα το οποίο ξεπερνά τις ικανότητές μου ή δεν είναι για μένα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
7. Να περιγράψω τις δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος με το οποίο θα ήθελα ίσως να ασχοληθώ
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
8. Να διαλέξω ένα επάγγελμα που ασκούν κυρίως άτομα του αντίθετου φύλου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
9. Να διαλέξω μια επαγγελματική σταδιοδρομία που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά μου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
10. Να αποφασίσω ποιες σπουδές είναι απαραίτητες για να επιτύχω τον επαγγελματικό μου στόχο
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
11. Να μάθω τι μισθό κατά μέσο όρο παίρνουν οι εργαζόμενοι σε ένα επάγγελμα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
12. Να συζητήσω με κάποιον-α που εργάζεται στον επαγγελματικό τομέα που με ενδιαφέρει
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

ΜΕΡΟΣ Β: Τι κάνω

1. Ασχολούμαι και βρίσκω πληροφορίες για πέντε (5) επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
2. Έχω φτιάξει ένα σχέδιο για τους επαγγελματικούς μου στόχους για τα επόμενα 3 χρόνια
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
3. Έχω επιλέξει ένα επάγγελμα από μια λίστα πιθανών επαγγελμάτων που σκέφτομαι
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
4. Έχω αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ήταν καλύτερο για μένα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
5. Έχω αποφασίσει ποια στοιχεία εκτιμώ περισσότερο σε ένα επάγγελμα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

6. Αντιστέκομαι στις προσπάθειες των γονέων ή των φίλων μου να μου επιβάλλουν ένα επάγγελμα το οποίο ξεπερνά τις ικανότητές μου ή δεν είναι για μένα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
7. Ξέρω να περιγράψω τις δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος με το οποίο ίσως να ήθελα να ασχοληθώ
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
8. Έχω διαλέξει (ή σκέφτομαι να επιλέξω) ένα επάγγελμα που ασκούν κυρίως άτομα του αντίθετου φύλου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
9. Έχω διαλέξει (ή σκέφτομαι να επιλέξω) μια επαγγελματική σταδιοδρομία που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά μου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
10. Έχω αποφασίσει ποιες σπουδές μου είναι απαραίτητες για να επιτύχω τον επαγγελματικό μου στόχο
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
11. Έχω μάθει τι μισθό κατά μέσο όρο παίρνουν οι εργαζόμενοι σε ένα επάγγελμα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
12. Συζητώ με κάποιον-α (ή σκέφτομαι να συζητήσω) που εργάζεται στον επαγγελματικό τομέα που με ενδιαφέρει
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ερωτηματολόγιο N 02

Η ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΦΙΛΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ²

Για κάθε πρόταση που διαβάζεις υπάρχουν 5 επιλογές που αξιολογούνται από:

- (5) Συμφωνώ απόλυτα
- (4) Συμφωνώ
- (3) Αβέβαιος/ η
- (2) Διαφωνώ
- (1) Διαφωνώ απόλυτα

Μπορείς να επιλέξεις μια απάντηση, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα και κυκλώνοντας τον αριθμό που εκφράζει την απάντηση που θέλεις να δώσεις

ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέρος Α

1. Οι γονείς μου με επιβραβεύουν επειδή κάνω τις εργασίες του σχολείου μου καλά
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
2. Οι γονείς μου με βοηθούν στην επιλογή των μαθημάτων που πρέπει να παρακολουθήσω τα οποία θα με βοηθήσουν στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
3. Οι γονείς μου με βοηθούν να κάνω τις εργασίες του σχολείου που έχω για το σπίτι
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα
4. Οι γονείς μου μου επιτρέπουν να ασχολούμαι με δραστηριότητες εκτός σχολείου (π.χ. αθλητικές, μουσικές, άλλες) για την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μελλοντική μου εργασία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- 4 Συμφωνώ --- 3 Αβέβαιος/η ---2 Διαφωνώ ---1 Διαφωνώ απόλυτα

² Career – Related Parent Support Scale (Turner, Alliman, Lapan et al 2003).

5. Οι γονείς μου μου λένε πως ότι μαθαίνω κάποια μέρα θα με βοηθήσει στην εργασία μου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
6. Οι γονείς μου με βοηθούν να αισθάνομαι περήφανος-η για τις εργασίες μου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
7. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να αποκτήσω όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
8. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να παίρνω καλούς βαθμούς
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
9. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν τουλάχιστον για μία από τις παρακάτω δραστηριότητες: να πάω στο πανεπιστήμιο, σε τεχνικό σχολείο, να εργαστώ όταν αποφοιτήσω από το σχολείο
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
10. Οι γονείς μου μου λένε ποιο επάγγελμα επιθυμούν εκείνοι να κάνω
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
11. Οι γονείς μου συζητούν μαζί μου όταν είμαι ανήσυχος-η για με την επαγγελματική μου σταδιοδρομία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
12. Οι γονείς μου με κάνουν με τα λόγια τους να αισθάνομαι χαρούμενος-η όταν μαθαίνω κάτι που ίσως αργότερα να χρησιμοποιήσω στην εργασία μου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
13. Οι γονείς μου αναφέρουν πόσο ευχάριστη θα είναι η μελλοντική μου εργασία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
14. Μερικές φορές οι γονείς μου και εγώ ενθουσιαζόμαστε όταν συζητάμε για το πόσο σπουδαία δουλειά μπορεί να έχω μια μέρα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
15. Οι γονείς μου γνωρίζουν ότι μερικές φορές φοβάμαι για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα

Μέρος Β

1. Οι φίλοι μου με επιβραβεύουν επειδή κάνω τις εργασίες του σχολείου μου καλά
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
2. Οι φίλοι μου με βοηθούν στην επιλογή των μαθημάτων που πρέπει να παρακολουθήσω τα οποία θα με βοηθήσουν στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
3. Οι φίλοι μου με βοηθούν να κάνω τις εργασίες του σχολείου που έχω για το σπίτι
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
4. Οι φίλοι μου κι εγώ ασχολούμαστε με δραστηριότητες εκτός σχολείου (π.χ. αθλητικές, μουσικές, άλλες) για την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την μελλοντική μας εργασία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
5. Οι φίλοι μου μου λένε πως ότι μαθαίνουμε κάποια μέρα θα μας βοηθήσει στην εργασία μας
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
6. Οι φίλοι μου με βοηθούν να αισθάνομαι περήφανος-η για τις εργασίες μου
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
7. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να αποκτήσω όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
8. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να παίρνω καλούς βαθμούς
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
9. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν τουλάχιστον για μία από τις παρακάτω δραστηριότητες: να πάω στο πανεπιστήμιο, σε τεχνικό σχολείο, να εργαστώ όταν αποφοιτήσω από το σχολείο
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
10. Οι φίλοι μου μου λένε ποιο επάγγελμα θεωρούν ότι μου ταιριάζει
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
11. Οι φίλοι μου συζητούν μαζί μου όταν είμαι ανήσυχος-η για με την επαγγελματική μου σταδιοδρομία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα

12. Οι φίλοι μου με κάνουν με τα λόγια τους να αισθάνομαι χαρούμενος-η όταν μαθαίνω κάτι που ίσως αργότερα να χρησιμοποιήσω στην εργασία μου.
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
13. Οι φίλοι μου και εγώ συζητάμε πόσο ευχάριστη θα είναι η μελλοντική μας εργασία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
14. Μερικές φορές οι φίλοι μου και εγώ ενθουσιαζόμαστε όταν συζητάμε για το πόσο σπουδαία δουλειά μπορεί να έχω μια μέρα
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα
15. Οι φίλοι μου γνωρίζουν ότι μερικές φορές φοβάμαι για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία
5 Συμφωνώ Απόλυτα--- **4** Συμφωνώ --- **3** Αβέβαιος/η ---**2** Διαφωνώ ---**1** Διαφωνώ απόλυτα

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ερωτηματολόγιο N 03

ΠΡΟΣΚΟΛΛΗΣΗ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΥΣ³

Για κάθε πρόταση που διαβάζεις υπάρχουν πέντε (5) επιλογές που αξιολογούνται από: *Σχεδόν Πάντοτε / Πάντα* (5) μέχρι *Σχεδόν Ποτέ / Ποτέ* (1).

(5) Σχεδόν Πάντοτε / Πάντοτε

(4) Συχνά

(3) Μερικές Φορές

(2) Σπάνια

(1) Σχεδόν Ποτέ / Ποτέ

Μπορείς να επιλέξεις μια απάντηση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα και κυκλώνοντας τον αριθμό που εκφράζει την απάντηση που θέλεις να δώσεις.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- 4 Συχνά -- -- 3 Μερικές Φορές ----2 Σπάνια ----1 (Σχεδόν) Ποτέ
5-----4-----3-----2-----1

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις που ακολουθούν αναφέρονται στις σχέσεις με τους γονείς σου. Στην περίπτωση που θεωρείς ότι έχεις διαφορετική σχέση με τον έναν από τους δύο γονείς σου, τότε να απαντήσεις έχοντας στο μυαλό σου *τον γονέα εκείνο-η με τον οποίο-α θεωρείς ότι έχεις την πιο στενή σχέση*.

Μέρος Α

1. Οι γονείς μου σέβονται τα συναισθήματά μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- 4 Συχνά -- -- 3 Μερικές Φορές ----2 Σπάνια ----1 (Σχεδόν) Ποτέ
2. Θεωρώ ότι οι γονείς μου είναι επιτυχημένοι ως γονείς
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- 4 Συχνά -- -- 3 Μερικές Φορές ----2 Σπάνια ----1 (Σχεδόν) Ποτέ
3. Εύχομαι να είχα διαφορετικούς γονείς
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- 4 Συχνά -- -- 3 Μερικές Φορές ----2 Σπάνια ----1 (Σχεδόν) Ποτέ
4. Οι γονείς μου με αποδέχονται όπως είμαι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- 4 Συχνά -- -- 3 Μερικές Φορές ----2 Σπάνια ----1 (Σχεδόν) Ποτέ

³ Inventory of Parent & Peer Attachment. Armdsen & Greenberg, 1987.

5. Όταν καλούμαι να επιλύσω ένα πρόβλημα βασίζομαι στον εαυτό μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
6. Μου αρέσει να παίρνω τη γνώμη των γονιών μου για θέματα που με απασχολούν
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
7. Νομίζω ότι δεν έχει νόημα να δείχνω τα συναισθήματά μου στους γονείς μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
8. Οι γονείς μου το αντιλαμβάνονται όταν είμαι αναστατωμένος-η με κάτι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
9. Η συζήτηση των προβλημάτων μου με τους γονείς μου με κάνει να ντρέπομαι, ή να αισθάνομαι χαζός-ή
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
10. Οι γονείς μου περιμένουν πάρα πολλά από εμένα
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
11. Στο σπίτι μου προκαλείται εύκολα συναισθηματική ταραχή ή ανησυχία
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
12. Μου προκαλείται συναισθηματική ταραχή ή ανησυχία πολύ περισσότερο από ότι γνωρίζουν οι γονείς μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
13. Όταν συζητάμε διάφορα πράγματα, ο γονείς μου λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
14. Οι γονείς μου εμπιστεύονται την κρίση μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
15. Οι γονείς μου έχουν τα δικά τους προβλήματα και γι αυτό δεν τους ενοχλώ με τα δικά μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
16. Οι γονείς μου με βοηθούν να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
17. Συζητώ με τους γονείς μου τα προβλήματα και τους προβληματισμούς μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
18. Θυμώνω με τους γονείς μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ

19. Δε μου δίνουν και πολύ προσοχή στο σπίτι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
20. Οι γονείς μου με ενθαρρύνουν να μιλάω για τις δυσκολίες μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
21. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
22. Δεν ξέρω σε ποιον να βασιστώ αυτήν την περίοδο
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
23. Όταν είμαι θυμωμένος-η για κάτι, οι γονείς μου προσπαθούν να δείχνουν κατανόηση
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
24. Εμπιστεύομαι τους γονείς μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
25. Οι γονείς μου δεν καταλαβαίνουν τι περνάω αυτήν την περίοδο
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
26. Μπορώ να βασίζομαι στους γονείς μου όταν θέλω να μιλήσω για κάτι που με βασανίζει.
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
27. Νοιώθω ότι κανείς δεν με καταλαβαίνει
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
28. Αν οι γονείς μου ξέρουν ότι κάτι με ενοχλεί, με ρωτούν γι' αυτό
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ

Μέρος Β

Οι προτάσεις που ακολουθούν αναφέρονται στις σχέσεις με τους φίλους και συνομιλήκους σου. Για να απαντήσεις σε κάθε μια από τις προτάσεις σκέψου με ποιον φίλο-η σου έχεις την πιο στενή σχέση.

1. Μου αρέσει να παίρνω τη γνώμη των φίλων μου σε θέματα που με απασχολούν
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
2. Οι φίλοι μου το διαισθάνονται όταν είμαι αναστατωμένος-η με κάτι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
3. Όταν συζητάμε, οι φίλοι μου λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ

4. Η συζήτηση των προβλημάτων μου με τους φίλους μου με κάνει να ντρέπομαι ή να αισθάνομαι χαζός-ή
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
5. Εύχομαι να είχα διαφορετικούς φίλους
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
6. Οι φίλοι μου με καταλαβαίνουν
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
7. Οι φίλοι μου με ενθαρρύνουν να μιλάω για τις δυσκολίες μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
8. Οι φίλοι μου με δέχονται όπως είμαι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
9. Αισθάνομαι την ανάγκη να είμαι σε επικοινωνία με τους φίλους μου πιο συχνά
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
10. Οι φίλοι μου δεν καταλαβαίνουν τι περνάω αυτήν την περίοδο
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
11. Αισθάνομαι μόνος-η / αποκομμένος-η όταν είμαι με τους φίλους μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
12. Οι φίλοι μου με ακούνε όταν έχω να πω κάτι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
13. Νοιώθω ότι οι φίλοι μου είναι καλοί φίλοι
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
14. Μου είναι εύκολο να μιλήσω με τους φίλους μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
15. Όταν είμαι θυμωμένος-η με κάτι, οι φίλοι μου προσπαθούν να δείχνουν κατανόηση
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
16. Οι φίλοι μου με βοηθούν να κατανοήσω τον εαυτό μου καλύτερα
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
17. Οι φίλοι μου νοιάζονται για το καλό μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
18. Θυμώνω με τους φίλους μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ

19. Μπορώ να βασίζομαι στους φίλους μου όταν χρειάζεται να μιλήσω για κάτι που με βασανίζει
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
20. Εμπιστεύομαι τους φίλους μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
21. Οι φίλοι μου σέβονται τα συναισθήματά μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
22. Αναστατώνομαι πολύ περισσότερο από ότι οι φίλοι μου γνωρίζουν
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
23. Οι φίλοι μου δείχνουν να ενοχλούνται μαζί μου χωρίς λόγο
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
24. Συζητώ με τους φίλους μου για τα προβλήματα και τους προβληματισμούς μου
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ
25. Αν οι φίλοι μου ξέρουν ότι κάτι με ενοχλεί, με ρωτούν σχετικά μ' αυτό
5 (Σχεδόν) Πάντοτε---- **4** Συχνά -- -- **3** Μερικές Φορές ----**2** Σπάνια ----**1** (Σχεδόν) Ποτέ

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σου

16·PF®

ΦΟΡΜΑ Α



1η Έκδοση στα Ελληνικά: 1995

2η Έκδοση στα Ελληνικά: 1997

3η Έκδοση στα Ελληνικά: 1999



© 1993, Institute for Personality and Ability Testing Inc. USA. Μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική από την ISON•PsychoMetrica, Λεωφ. Βασ. Σοφίας 102Α, Αθήνα 115 27, Τηλ. 77 83 661, 77 83 659. Fax 77 78 007. Απαγορεύεται η ολική ή μερική μετάφραση ή αναπαραγωγή, η αποθήκευση ή μετάδοση οιασδήποτε μορφής και με οποιοδήποτε μέσο, η φωτοτύπηση, η μηχανική & ηλεκτρονική αποτύπωση ή μαγνητοφώνηση του παρόντος χωρίς τη γραπτή συγκατάθεση του εκδότη.

Ψ. Προτιμώ οι φίλοι μου να είναι:

- α. ήσυχoi,
- β. :,
- γ. ζωηροί.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι παρόμοιες με αυτές που μόλις διαβάσατε. Όταν σας πουν να ξεκινήσετε, απαντήστε τις ερωτήσεις, ξεκινώντας με την ερώτηση 1.

Φροντίστε ο αριθμός της ερώτησης που διαβάζετε να αντιστοιχεί στον αριθμό της ερώτησης που απαντάτε στο φύλλο απαντήσεων. Καθώς απαντάτε, προσέξτε τα εξής πέντε σημεία:

- 1) Διαβάζετε κάθε φράση και διαλέγετε την απάντηση που σας ταιριάζει καλύτερα. Οι πρώτες 170 ερωτήσεις δεν έχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, οπότε δώστε απλά την απάντηση που ισχύει για εσάς. Στις υπόλοιπες (15 τελευταίες) πρέπει φυσικά να δώσετε τις απαντήσεις που θεωρείτε σωστές.
- 2) Μη σπαταλάτε πολύ χρόνο για να σκεφτείτε την κάθε ερώτηση. Δώστε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό.
- 3) Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις. Μην παραλείψετε καμία. Αν θέλετε να διορθώσετε κάτι, προσπαθήστε να σβήσετε τελείως την προηγούμενη απάντησή σας.
- 4) Για τις πρώτες 170 ερωτήσεις προσπαθήστε να επιλέγετε τις απαντήσεις «α» ή «γ». Η μεσαία απάντηση είναι τις περισσότερες φορές ένα ερωτηματικό (;). Χρησιμοποιήστε αυτή την απάντηση μόνο στην περίπτωση που δεν μπορείτε να διαλέξετε μεταξύ της «α» και της «γ».
- 5) Απαντήστε αυθόρμητα στις ερωτήσεις. Είναι πολύ σημαντικό να είστε όσο πιο προσεκτικοί και ειλικρινείς μπορείτε και να δίνετε τις απαντήσεις που σας ταιριάζουν καλύτερα. Μην απαντάτε σύμφωνα με το ποιά νομίζετε ότι θα θεωρούνταν η καλύτερη απάντηση, ούτε με το πώς θα θέλατε να είστε.

Αν δεν καταλαβαίνετε κάτι, ρωτήστε τώρα.

Μη γυρίσετε σελίδα αν δε σας πουν.

4. Προχωρήστε στις ερωτήσεις της επόμενης σελίδας

Αρχίστε Εδώ

1. Θα μου άρεσε περισσότερο να είμαι σύμβουλος-ψυχολόγος, παρά αρχιτέκτονας.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
2. Όταν κάτι με αναστατώνει, συνήθως το ξεπερνάω αρκετά γρήγορα.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
3. Όταν οι άνθρωποι κάνουν κάτι που με ενοχλεί, συνήθως:
α. το αφήνω να περάσει,
β. ;,
γ. τους το λέω.
4. Πιστεύω περισσότερο στο:
α. να είμαι σοβαρός/ή και «καθώς πρέπει» στην καθημερινή μου ζωή,
β. ;,
γ. να είμαι γελαστός/ή και ανέμελος/η τον περισσότερο καιρό.
5. Προτιμώ τις οικογένειες που:
α. έχουν αυστηρούς κανόνες συμπεριφοράς,
β. ;,
γ. δεν έχουν υπερβολικά πολλούς κανόνες και περιορισμούς.
6. Συνήθως μου αρέσει να περνάω τον καιρό μου συζητώντας με φίλους για κοινωνικές εκδηλώσεις ή για πάρτι.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
7. Θαυμάζω περισσότερο:
α. ένα άτομο μετρίων ικανοτήτων, αλλά με αυστηρές ηθικές αρχές,
β. ;,
γ. ένα ταλαντούχο άτομο, το οποίο όμως αριθμημένες φορές δεν είναι και τόσο υπεύθυνο.
8. Όταν ήμουν παιδί, περνούσα περισσότερο ελεύθερο χρόνο:
α. φτιάχνοντας ή κατασκευάζοντας κάτι,
β. ;,
γ. διαβάζοντας ή ονειροπολώντας.
9. Όταν γίνομαι μέλος μιας καινούριας ομάδας, συνήθως φαίνεται ότι «δένω» αμέσως με τους υπόλοιπους.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
10. Με ενθουσιάζουν τα καλά θεατρικά έργα ή διηγήματα.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
11. Συνήθως υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ αυτών που οι άνθρωποι λένε ότι θα κάνουν και αυτών που κάνουν στην πραγματικότητα.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
12. Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι είμαι κάπως αφηρημένος/η και όχι πάντα πρακτικός/ή.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.
13. Πολλοί άνθρωποι θα «σου τη φέρουν πίσωπλάτα» για να αναδειχθούν οι ίδιοι.
α. αλήθεια,
β. ;,
γ. ψέματα.

5. Προχωρήστε στην επόμενη σελίδα

