

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ . ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ
ΘΕΜΕΛΙΩΜΕΝΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ.

ΠΑΝΤΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΒΟΛΟΣ 2017

1^η Επιβλέπουσα: Τσέλιου Ελευθερία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιου
Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιου
Θεσσαλίας

3^η Επιβλέπουσα: Λεονταρή Αγγελική Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μιου
Θεσσαλίας

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	7
Εισαγωγή	9

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο, Σκοπός και Αναγκαιότητα Έρευνας

1.1 Αναστοχαστικές Διεργασίες και Επιλογή Επαγγέλματος των Εκπαιδευτικών	12
1.2 Θεωρίες για την Επαγγελματική Εξέλιξη και Επιλογή	17
1.3 Οικογένεια Καταγωγής και Επιλογή Επαγγέλματος	22
1.4 Βασικές Έννοιες Συστημικής Προσέγγισης και η Σύνδεση της με την Επιλογή Επαγγέλματος	
1.4.1 Η Οικογένεια στη Συστημική Προσέγγιση	26
1.4.2 Οικογένεια καταγωγής και Επιλογή Επαγγέλματος από την Σκοπιά της Συστημικής Θεώρησης. Ερευνητική Ανασκόπηση	32
1.5 Ερευνητικό Ερώτημα και Υποερωτήματα	34

Κεφάλαιο 2: Μέθοδος

2.1 Σχεδιασμός και Μεθοδολογική Προσέγγιση	35
2.2 Δείγμα – Συμμετέχοντες	37
2.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων και Υλικό	38
2.4 Διαδικασία	40
2.5 Ζητήματα Δεοντολογίας	40
2.6 Μέθοδος Ανάλυσης	41
2.7 Αναστοχασμός	43

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

3.1 Η Σημασία της Μόρφωσης στην Οικογένεια	46
3.1.1 Η Μόρφωση και το Μορφωτικό-Οικονομικό Επίπεδο της Οικογένειας	48
3.1.2 Η Αξία της Μόρφωσης ανά τις Γενιές	50
3.2 Η Κλίση προς το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού	50
3.2.1 Η Φωνή της Μητέρας	51
3.2.2 Μεγαλώνοντας με Εκπαιδευτικούς	54
3.2.3 Προσωπικές Επιλογές	56
3.3 Η Επιρροή των Δομικών Στοιχείων της Οικογένειας	58
3.3.1 Το Προφίλ Ηγεσίας της Οικογένειας	58
3.3.2 Το Οικονομικό Προφίλ της Οικογένειας	61
3.4 Ο Ρόλος μου στην Οικογένεια	63
3.4.1 Το Καλό Παιδί	63
3.4.2 Η Σειρά Ανάμεσα στα Αδέρφια	63
3.4.3 Το Πλαίσιο της Εποχής	65
3.5 Διεργασίες	66
3.5.1 Οι Υπόγειες Διαδρομές προς το Επάγγελμα	66
3.5.2 Η Διαφοροποίηση του Εαυτού	68
3.5.3 Αναστοχασμός	71

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα,	73
4.2 Αναστοχασμός	77
4.3 Αξιολόγηση της Ποιότητας της Έρευνας	79
4.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	80

Βιβλιογραφία	81
--------------	----

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Οδηγός Συνέντευξης	96
---------------------------------	----

Παράρτημα Β: Έντυπο Συναίνεσης	99
--------------------------------	----

Παράρτημα Γ: Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης	102
--	-----

Περίληψη

Η διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος είναι ένα φαινόμενο που έχει αναλυθεί από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη συμβολή της οικογένειας καταγωγής στην επιλογή επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και κατάκτησης της αυτογνωσίας τους μέσω του αναστοχασμού. Επιπλέον η αναζήτηση του ρόλου της οικογένειας γίνεται σύμφωνα με το ολιστικό σκεπτικό της συστημικής θεώρησης, η οποία αναγνωρίζει πως το άτομο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα συστήματα που το περιβάλλουν. Η μέχρι σήμερα βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει πως η σύνδεση της οικογένειας καταγωγής και επιλογής επαγγέλματος έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, αλλά χωρίς να εστιάζει στον τομέα της εκπαίδευσης. Συνεπώς παρατηρείται ένα βιβλιογραφικό κενό σε έρευνες που επιχειρούν να εξετάσουν τη συμβολή της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Στόχος της έρευνας ήταν να κατανοήσει το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν το ρόλο της οικογένειας τους στην επιλογή του επαγγέλματος τους. Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 15 βιογραφικές συνεντεύξεις σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και συνταξιούχους. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκαν οι αρχές και οι στρατηγικές της κοντροκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας σε μια συντομευμένη εκδοχή της μεθόδου. Από τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων κατασκευάστηκαν 5 κατηγορίες, η σημασία της μόρφωσης στην οικογένεια, η κλίση προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η επιρροή των δομικών στοιχείων της οικογένειας, ο ρόλος μου στην οικογένεια και οι διεργασίες. Τα ευρήματα της εργασίας περιγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από οικογένειες που είχαν θετική στάση στο ζήτημα της μόρφωσης των παιδιών τους. Επιπλέον οι επαγγελματικές αποφάσεις των

εκπαιδευτικών φάνηκε πως είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με την οικογένεια του και τα ευρύτερα συστήματα που πλαισιώνουν την οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν επιρροές που συνδέονταν με το πλαίσιο και τις συνθήκες που μεγάλωσαν, το ρόλο τους στην οικογένεια και τις διεργασίες που επιτελούνταν μέσα και έξω από την οικογένεια τους. Τέλος αναφέρθηκαν σε αναστοχαστικές διεργασίες και συνδέσεις με την οικογένεια τους, που επηρέασαν όχι μόνο την επιλογή του επαγγέλματος τους, αλλά και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Λέξεις κλειδιά: οικογένεια καταγωγής, επιλογή επαγγέλματος εκπαιδευτικών, συστημική προσέγγιση, αναστοχασμός.

Abstract

Investigation of the role of the family in the career choice is a phenomenon which has been analyzed from different theoretical perspectives. The present study examines the impact of the family origin in the career choice of teachers, in their career development and the acquisitiveness of self-knowledge through reflection. Furthermore, the role of the family is investigated through the systemic theory, which accepts that an individual is in a continuous interaction with the systems that surround him/her. Up to now the bibliography review shows that the relationship between the family origin and career choice has been researched a great deal but without focusing on the sector of education. Therefore, it is found a bibliography with gaps in research concerning the impact of the family in the career choice of teachers. The aim of the present research was to comprehend how the teachers themselves understand the role of their family in their career choice. To achieve the aim of the research 15 interviews of working and retired teachers were completed. For the analysis of the data the principles and strategies of the constructivist grounded theory were adopted in a shortened version. From the analysis of the data 5 categories were formed, the meaning of education for the family, the tendency towards the teaching profession, the influence of the structural elements of the family, the role of a person in the family and the processes. The findings of the research show that teachers come from families that hold a positive stand concerning their children's education. Furthermore, the career decisions of teachers are the result of the interaction between the individual and his/her family and the broader systems that surrounds the family. Influences were found that connect the context and the conditions they were brought up in, their role in the family and the processes which took place in or out of the family. Lastly, they

referred to reflection processes and connections with their family which influenced not only their choice of profession but also their professional identity.

Key words: family of origin, teacher's career choice, systemic approach, reflection.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να συνεισφέρει στη γνώση γύρω από το ρόλο της οικογένειας στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η μελέτη εστιάζει στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που διερευνήθηκαν στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από προσωπικές αναστοχαστικές διεργασίες. Αποσκοπεί να αναδείξει με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα μέσα από την κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία, τη συμβολή της οικογένειας, όπως αυτή ερμηνεύεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι τελευταίες εξελίξεις στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν όλο και περισσότερο εκπαιδευτικά μοντέλα που εστιάζουν στη μελέτη της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών. Η παραδοχή ότι η προσωπική θεωρία, δηλαδή οι γνώσεις που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τα προσωπικά του βιώματα, είναι πιο σημαντική για την παιδαγωγική άσκηση από την εκπαίδευσή του (Γιαννακοπούλου, 2008), έχει στρέψει το ενδιαφέρον στην κατάκτηση της αυτογνωσίας μέσω αναστοχαστικών διεργασιών. Οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών στην οικογένεια καταγωγής τους και η πορεία τους προς την επιλογή του επαγγέλματος τους, αποτελούν μέρος της προσωπικής τους ιστορίας και θεωρίας.

Το σκεπτικό της έρευνας εστιάζει στην κατανόηση του νοήματος των ίδιων των εκπαιδευτικών, εξετάζει δηλαδή το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σηματοδοτούν τη συμβολή της οικογένειάς τους στην επιλογή του επαγγέλματος τους. Η έως τώρα βιβλιογραφία προσεγγίζει το ζήτημα κυρίως μέσα από έρευνες ποσοτικής μεθοδολογίας, οι οποίες δεν εμβαθύνουν στην εμπειρία των εκπαιδευτικών και παράλληλα δεν αποτυπώνουν τη φωνή των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον η σύνδεση της οικογένειας καταγωγής με την επιλογή του επαγγέλματος πέραν του χώρου της εκπαίδευσης, προσεγγίζεται με ένα παρόμοιο μεθοδολογικό τρόπο. Παρά το πλήθος ερευνών λίγες είναι οι πληροφορίες για το πώς αποτυπώνονται οι οικογενειακές διεργασίες στους συμμετέχοντες των ερευνών. Παράλληλα η θεωρία που υπάρχει γύρω από την επιλογή του επαγγέλματος είναι κατά κύριο λόγο ατομοκεντρική.

Περισσότερες πληροφορίες για το ρόλο της οικογένειας και την επιλογή επαγγέλματος προσέφεραν έρευνες που βασίζονταν στη συστημική θεώρηση (Johnson, Buboltz & Nichols, 1999. Penick & Jepsen, 1992. Whiston, 1996). Η επιλογή της συστημικής σκέψης στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε με βάση το κριτήριο της ολιστικής προσέγγισης και την παραδοχή ότι το άτομο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την οικογένεια του και τα υπόλοιπα συστήματα που το περιβάλλουν. Η αρχή της κυκλικότητας σε συνδυασμό με τις βασικές έννοιες της θεωρίας του Bowen για τη διαφοροποίηση του εαυτού από την οικογένεια καταγωγής και τις διαγενεαλογικές μεταβιβάσεις αξιών, συμπεριφορών, ρόλων από γενιά σε γενιά (Crossno, 2011. Goldenberg & Goldenberg, 2005. Nichols, 2013), προσέφεραν σημαντικές πληροφορίες για τη συμβολή της οικογένειας στις αποφάσεις του ατόμου, που αφορούν την επιλογή επαγγέλματος.

Η παρουσίαση του θέματος στην παρούσα εργασία γίνεται μέσα από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Παρουσιάζεται αρχικά η συζήτηση για την αναστοχαστικότητα των εκπαιδευτικών και παραθέτονται οι σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά στις θεωρίες που υπάρχουν γύρω από την επιλογή επαγγέλματος, ενώ ακολουθεί η σύνδεση της οικογένειας καταγωγής με την επιλογή επαγγέλματος.

Ακολούθως παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και έννοιες της συστημικής θεωρίας και εξηγείται πώς προσεγγίζεται η οικογένεια στη συστημική σκέψη. Στη συνέχεια αναλύεται το πώς η συστημική προσέγγιση συνδέει την οικογένεια καταγωγής με την επιλογή επαγγέλματος και παραθέτονται οι σχετικές έρευνες. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με κεντρικό ερώτημα και τα υποερωτήματα της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το δείγμα-συμμετέχοντες της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία. Γίνεται αναφορά σε ζητήματα δεοντολογίας, εξηγείται το πώς πραγματοποιήθηκε η ανάλυση και το πώς συνέβαλαν στην έρευνα οι προσωπικές μου σκέψεις και δράσεις μέσα από μια αναστοχαστική διεργασία.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων και καταγράφονται οι κατηγορίες που προέκυψαν με την παράλληλη παράθεση αποσπασμάτων από τα δεδομένα. Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση γύρω από τα ευρήματα της έρευνας. Τα συμπεράσματα παρουσιάζονται σε συνδυασμό με την υπάρχουσα θεωρία. Ακολουθεί ο αναστοχαστικός μου ρόλος για το τελευταίο στάδιο της έρευνας, τα κριτήρια αξιολόγησης της παρούσας έρευνας και σκέψεις για μελλοντικές μελέτες.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό Πλαίσιο, Σκοπός Έρευνας

1.1 Αναστοχαστικές Διεργασίες και Επιλογή Επαγγέλματος των Εκπαιδευτικών

Οι προκλήσεις και οι τάσεις της νέας εποχής εγκαθιδρύουν την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στη στήριξη και στην επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία και αρχίζει να εμφανίζεται τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα (Παπαναούμ, 2005).

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφερόμενος στην πολυπλοκότητα της εποχής και την αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς διακρίνει τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, το τεχνοκρατικό μοντέλο, το ερμηνευτικό και το στοχαστικο-κριτικό, που διέπονται από διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις. Συνοπτικά το τεχνοκρατικό μοντέλο στηρίζεται στις αρχές της θετικιστικής παιδαγωγικής και η γνώση προσεγγίζεται αιτιοκρατικά, με την θεωρία να κατευθύνει την πράξη. Στο ερμηνευτικό μοντέλο η αντικειμενικότητα της αλήθειας αμφισβητείται, η γνώση είναι συγκειμενική και αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής. Το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στην Κριτική Παιδαγωγική και προσθέτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται πιέσεις από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα, επομένως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί για την χειραφέτηση των ατόμων και της κοινωνίας από εξουσιαστικές σχέσεις.

Ειδικότερα την παρούσα εργασία ενδιαφέρει η οπτική του ερμηνευτικού μοντέλου. Η αμφισβήτηση της αντικειμενικής αλήθειας και η παραδοχή της γνώσης ως κοινωνική κατασκευή αναδεικνύει τη σημασία των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή αυτών στη διαμόρφωση της γνώσης.

Αναλυτικότερα εξηγεί ο Χρυσafiδης (2005) το άτομο σύμφωνα με την ερμηνευτική άποψη, συνειδητοποιεί τη σημασία των πράξεων του και προσπαθεί για την αυτοβελτίωση του, κατακτώντας ολοένα και μεγαλύτερα επίπεδα αυτογνωσίας.

Η αναγκαιότητα για απόκτηση αυτογνωσίας συνεπάγεται τη μελέτη της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, όπου προσωπική θεωρία εννοείται η γνώση που έχει αποκομίσει ο εκπαιδευτικός από τις προσωπικές του εμπειρίες πριν γίνει εκπαιδευτικός και διαμορφώνεται σταδιακά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας (Δεδούλη, 2002. Ματσαγγούρας, 2006). Η Γιαννακοπούλου (2008) παρατηρεί σχετικά ότι η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού ως προς τον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας, καθορίζονται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των σχολικών του χρόνων. Ο Λανάρης (2005) αναφερόμενος στη σπουδαιότητα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού υποστηρίζει πως «ο εκπαιδευτικός μορφώνει όχι με αυτά που λέει ή κάνει, αλλά με αυτό που είναι» (Λανάρης, 2005, σ. 105).

Η διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξερευνήσει την προσωπική του θεωρία, τις πεποιθήσεις και τα βιώματα που έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητα του είναι ο αναστοχασμός. Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2001) ο στοχασμός βοηθάει το άτομο να κατανοήσει τη σημασία των πράξεων του, αλλά και να σηματοδοτήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν. Αποσκοπεί στη διερεύνηση των εμπειριών του ατόμου, την αξιολόγηση τους και στη τελική επανεκτίμηση τους (Δεδούλη, 2002). Ο στοχασμός και γενικότερα η αναστοχαστική πράξη συνδέεται αρχικά με το έργο του Dewey (1980), ο οποίος ανέδειξε τη σημασία που έχει για την εκπαίδευση η προσωπική εμπειρία. Αργότερα ο Schön (1987) περιέγραψε τον στοχασζόμενο επαγγελματία και διέκρινε διαφορετικά είδη αναστοχασμού που λειτουργούν τόσο κατά τη διάρκεια μιας επαγγελματικής πράξης όσο και μετά την ολοκλήρωσή της, τα οποία ονόμασε στοχασμό κατά τη δράση και στοχασμό πάνω στη δράση αντίστοιχα.

Ο Louden (1995) κατηγοριοποιεί επιστημολογικά τον στοχασμό με κριτήριο τον σκοπό που διεξάγεται. Έτσι προκύπτει ο τεχνικός σκοπός που επηρεάζεται από τον θετικισμό, ο κριτικός σκοπός των κριτικών επιστημών και ο προσωπικός σκοπός που συνδέεται με την ερμηνευτική θεώρηση. Ο προσωπικός σκοπός στον αναστοχασμό έχει αντικείμενο την προσωπική ζωή, τη βιογραφία των εκπαιδευτικών, για τη διερεύνηση της οποίας επιλέγεται η μέθοδος της αφηγηματικής, καθώς μέσω της αφήγησης οι εκπαιδευτικοί δίνουν νόημα στις προσωπικές τους εμπειρίες.

Ακολούθως ο Goodson (1995) υποστηρίζοντας τη σπουδαιότητα της μελέτης της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, τονίζει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον τους από την πρακτική της διδασκαλίας στη βιογραφία των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο οι Βουγιούκας και Ματσαγγούρας (2007) επισημαίνουν ότι στα προγράμματα ανάπτυξης και επιμόρφωσης αρχίζουν να συγκαταλέγονται εκτός από τις επαγγελματικές δεξιότητες και θέματα που συνδέονται με την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας στην επιλογή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών που αποτελεί τον σκοπό της παρούσας εργασίας, εντάσσεται στην παραπάνω συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την διερεύνηση της αυτογνωσίας και βιογραφίας τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι συνεχείς αλλαγές στην αγορά εργασίας έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον και την ερευνητική δραστηριότητα για την επιλογή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Watt & Richardson, 2008).

Ένα πλήθος ποσοτικής μεθοδολογίας ερευνών εξετάζουν την επιλογή της εκπαιδευτικής καριέρας σε σχέση με παράγοντες κινητοποίησης που αφορούν τις αντιλήψεις, τις εγγενείς αξίες φοιτητών, τα αλτρουιστικά ενδιαφέροντα τους και την

κοινωνική χρησιμότητα του επαγγέλματος (Kyriakou & Coulthard, 2000. Topkaya & Uztosun, 2012. Watt & Richardson, 2007. Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein, & Baumert, 2012). Σημειώνονται ωστόσο και έρευνες ποιοτικής μεθοδολογίας που έχουν πραγματοποιηθεί σε ενήλικες εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως να εστιάζουν σε οικογενειακούς παράγοντες (Court, Merav, & Ornan, 2009. Eick, 2002. Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012). Επιπλέον ένα μέρος ερευνών εξετάζουν την επιλογή επαγγέλματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον παράγοντα φύλο βασιζόμενες σε ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες (Albelushi, 2004. Allard, Bransgrove, Cooper, Duncan, & MacMillan, 1995. Johnston, McKeown, & McEwen, 1999. Raggl & Troman, 2008).

Παράλληλα υπάρχουν έρευνες που συνδέουν μεν την οικογένεια με την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αλλά δεν εμβαθύνουν στους οικογενειακούς παράγοντες (Butt, MacKenzie, & Manning, 2010. Mau & Mau, 2006. Santoli, 2009. Stokes, 2007). Οι Mau και Mau (2006) και Stokes (2007) πραγματοποιούν τις μελέτες τους σε έφηβους και φοιτητές ακολουθώντας ποσοτική μεθοδολογία, η έρευνα των Butt, MacKenzie, και Manning (2010) ακολουθεί ποιοτικές τεχνικές και μεθόδους σε ενήλικους εκπαιδευτικούς ενώ η Santoli (2009) ακολουθεί και αυτή ποιοτική μεθοδολογία αλλά σε φοιτητές. Τα ευρήματα αυτών των ερευνών αποκαλύπτουν πως το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, οι προσδοκίες και η υποστήριξη των γονέων για την επιλογή εκπαιδευτικής καριέρας των απογόνων τους είναι στοιχεία που σχετίζονται με την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Η Santoli (2009) μάλιστα υποδεικνύει ότι η οικογένεια αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα επίδρασης για την επιλογή του επαγγέλματος σε σύγκριση με άλλους παράγοντες, όπως οι φίλοι ή οι δάσκαλοι στη ζωή των υπό μελέτη φοιτητών.

Από την σύντομη ερευνητική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι έρευνες που εξετάζουν και εμβαθύνουν στη σύνδεση της επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με την οικογένεια καταγωγής είναι περιορισμένες. Με αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Chope (2005) που παρατηρεί ότι υπάρχει ένα βιβλιογραφικό κενό στην πληρέστερη κατανόηση ζητημάτων που προκύπτουν από τη δυναμική της οικογένειας και συνδέονται με την επιλογή επαγγέλματος.

Επίσης εντοπίζεται ένα ερευνητικό κενό στο πως οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και σηματοδοτούν τον ρόλο της οικογένειας τους στην επιλογή του επαγγέλματός τους. Την έλλειψη μελετών γενικότερα σε ενήλικες αλλά και σε μελέτες κατά μήκους ζωής για την επιλογή επαγγέλματος έχουν σημειώσει και οι Huang και Sverke (2007).

Οι ελλείψεις αυτές φαίνεται να συνδέονται με το επιστημολογικό υπόβαθρο που επικρατούσε μέχρι πρόσφατα στον ερευνητικό χώρο της Παιδαγωγικής αλλά και ευρύτερα. Ο Ματσαγγούρας (2005), αναφερόμενος στα τρία επιστημολογικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης στην Παιδαγωγική, το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικο-κριτικό, αναγνωρίζει ως επικρατέστερο το μοντέλο το τεχνοκρατικό που βασίζεται σε θετικιστικές αρχές. Συνεπώς μπορεί να γίνει η υπόθεση ότι οι ποσοτικού τύπου μεθοδολογίες σε έρευνες, αναζητούσαν την αντικειμενική αλήθεια στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος. Αντίθετα παρατηρεί και πάλι ο Ματσαγγούρας (2005) τα ερμηνευτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, που προσπαθούν να αναδείξουν μέσω αφηγήσεων την προσωπική ιστορία των εκπαιδευτικών είναι τα λιγότερο διαδεδομένα.

Ωστόσο για την πληρέστερη κατανόηση και προσέγγιση του υπό διερεύνηση ζητήματος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν παρακάτω και να

διασαφηνιστούν οι θεματικές, τόσο της επαγγελματικής επιλογής, όσο και της οικογένειας και της συμβολής αυτής στην επιλογή του επαγγέλματος.

1.2 Θεωρίες για την Επαγγελματική Εξέλιξη και Επιλογή.

Το ενδιαφέρον για την επιλογή επαγγέλματος εντοπίζεται για πρώτη φορά στον δέκατο πέμπτο αιώνα αν και ο μεγαλύτερος όγκος των θεωριών αναπτύσσεται περίπου στα μισά του εικοστού αιώνα (Savikas & Baker, 2005). Η πρώτη θεωρία διατυπώθηκε από τον Parsons (1909), ο οποίος υποστήριξε ότι οι επαγγελματικές επιλογές μορφοποιούνται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο το άτομο θα πρέπει να προσπαθήσει να κατανοήσει τον εαυτό του, να γνωρίσει τις ικανότητες του, τα ενδιαφέροντά του. Στο δεύτερο θα πρέπει να κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις που θα του εξασφαλίσουν την επαγγελματική επιτυχία. Στο τρίτο τέλος θα πρέπει να μάθει να αλληλοσυνδέει τα δυο παραπάνω στάδια. Όλες οι μετέπειτα θεωρίες για την επαγγελματική εξέλιξη που ακολούθησαν έχουν τη βάση τους στη θεωρία του Parsons (Brown, 2002).

Οι Dik και Duffy (2009), αναφέρονται σε τρεις κύριες κατηγοριοποιήσεις θεωριών για την επιλογή επαγγέλματος, τις θεωρίες που είναι εστιασμένες στον άνθρωπο και στο περιβάλλον του, τις εξελικτικές θεωρίες και τις κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες. Οι εστιασμένες στον άνθρωπο θεωρήσεις υποθέτουν ότι το άτομο επιλέγει εκείνους τους επαγγελματικούς χώρους που ταιριάζουν περισσότερο στην προσωπικότητα του, τις αξίες και τις ικανότητες του. Αντιπροσωπευτικές τέτοιες θεωρίες είναι του Dawis (2002, οπ. αναφ. στο McMahon & Patton, 2014) και του Holland (1959, όπ. αναφ. στο Dik & Duffy, 2009). Οι εξελικτικές επικεντρώνονται στις επιδράσεις της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής και υποστηρίζουν ότι η επιλογή επαγγέλματος καθορίζεται από τις πρώιμες παιδικές εμπειρίες, τις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις και τη δια βίου κοινωνικοποίηση (Dik

& Duffy, 2009). Σχετικές θεωρίες είναι της Ginzberg (1988), της Gottfredson (1981, οπ. αναφ. στο McMahon & Patton, 2014) και του Super (1952, όπ. αναφ. στο Dik & Duffy, 2009). Οι κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες αναγνωρίζουν ως κυρίαρχους παράγοντες επίδρασης της επιλογής επαγγέλματος την εμπειρία μάθησης και την αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου (Dik & Duffy, 2009). Γνωστοί εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι οι Lent, Brown, & Hackett (1994, όπ. αναφ. στο Dik & Duffy, 2009) και οι Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon (2002, οπ. αναφ. στο McMahon & Patton, 2014).

Οι McMahon και Patton (2014) στην προσπάθεια τους για μια ευρύτερη και πληρέστερη κατηγοριοποίηση των επαγγελματικών θεωριών προσθέτουν ανάμεσα σε άλλες και εκείνες που αναπτύχθηκαν κάτω από την ομπρέλα του κοντρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Οι θεωρίες αυτές χαρακτηρίζονται για τον ολιστικό τους χαρακτήρα και την έννοια της κατασκευής των εμπειριών ζωής και της καριέρας. Ανάλογες θεωρίες είναι η αφηγηματική προσέγγιση του Savickas (2002), η θεωρία για τις σχεσιακές επιδράσεις του Blustein (2011), καθώς και το Πλαίσιο της Θεωρίας των Συστημάτων (Career Theory Framework) των McMahon και Patton (1995).

Από τις προαναφερόμενες θεωρίες οι πιο διαδομένες και επικρατέστερες, είναι αυτές του Holland (1959), του Super (1953) και του Savickas (2002), η μελέτη των οποίων απεικονίζει έως ένα βαθμό και την πορεία της επαγγελματικής επιλογής-εξέλιξης στον χρόνο. Ο Holland (1959, 1996) θεώρησε ότι οι προσωπικότητες των ατόμων και τα εργασιακά περιβάλλοντα μπορούν να χαρακτηριστούν από έξι τύπους: ρεαλιστικός, διερευνητικός, καλλιτεχνικός, κοινωνικός, επιχειρηματικός και συμβατικός. Η επιλογή του εργασιακού χώρου από το άτομο γίνεται με κριτήριο εγγύτητας και σύγκλισης, δηλαδή με το κατά πόσο το άτομο νιώθει ότι ένας χώρος

ταιριάζει στην προσωπικότητα του. Σύμφωνα με τη θεωρία όσο μεγαλύτερη είναι η σύγκλιση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα του ατόμου να επιτύχει ικανοποίηση και επιτυχία. Η θεωρία του Holland (1959, 1996) είχε μεγάλη απήχηση στην επαγγελματική συμβουλευτική και υποβλήθηκε σε περισσότερους ελέγχους από κάθε άλλη θεωρία του χώρου (Brown, 2002. Spokane, Luchetta, & Richwine, 2002).

Ο Super (1953. 1980) περιγράφει μια πιο εξελικτική διάσταση της διαδικασίας επιλογής επαγγέλματος. Αναλυτικότερα εντόπισε ότι η επαγγελματική πορεία στη ζωή ενός ατόμου, εξελίσσεται από τη γέννησή του έως το θάνατο και περνά μέσα από πέντε διαδοχικά στάδια, αυτά της ανάπτυξης, της διερεύνησης, της εγκαθίδρυσης, της διατήρησης και της αποδέσμευσης. Σε αυτά τα στάδια το άτομο μπορεί να παίζει εννέα ρόλους: Το παιδί, τον σπουδαστή, το νοικοκύρη, τον εργαζόμενο, τον διαχειριστή του ελεύθερου χρόνου, τον πολίτη, τον σύζυγο, τον γονέα, τον εργαζόμενο και τον συνταξιούχο. Οι ρόλοι διαδραματίζονται σε τέσσερα θέατρα-χώρους, το σπίτι, το σχολείο, τον εργασιακό χώρο και την κοινότητα. Το ουράνιο τόξο ζωής-καριέρας αποτελεί την οπτική και γραφική απεικόνιση των συστατικών της θεωρίας του Super (1980) και εργαλείο της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Οι επαγγελματικές επιλογές, τα στάδια και οι ρόλοι που επιλέγει το άτομο να αναλάβει ρυθμίζονται από την αυτοαντίληψη. Η αυτοαντίληψη γεννιέται τη στιγμή που το άτομο στην πρώιμη παιδική ηλικία αρχίζει να διαχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους και εννοεί την κατανόηση των ενδιαφερόντων, των δυνατοτήτων και των αξιών του ατόμου. Τέλος σύμφωνα με τον Super (1980) η ευχαρίστηση και η ολοκλήρωση για τον άνθρωπο έρχεται όταν καταφέρει να παίζει τους περισσότερους ρόλους με τη μεγαλύτερη δυνατή ισορροπία.

Ο Savickas (2002) αναγνώρισε και αυτός την σπουδαιότητα της έννοιας και του ρόλου της αυτοαντίληψης του Super (1980) και εστίασε στη δυνατότητα του ατόμου

να δημιουργεί την καριέρα του και να της δίνει νόημα. Στο έργο του, υποστήριξε ότι η καριέρα δεν ξεδιπλώνεται, αλλά κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο, το οποίο κάνει τις επιλογές του σύμφωνα με την αυτοαντίληψη του. Η θεωρία του εστιάζει σε τρία αλληλοσυνδεόμενα στοιχεία, την επαγγελματική προσωπικότητα, τις εκφάνσεις της ζωής και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Η επαγγελματική προσωπικότητα επηρεάζεται από τις εκφάνσεις της ζωής από τις μοναδικές εμπειρίες που βιώνει το άτομο και δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να εξελίξει την αυτοαντίληψη του και να δώσει νόημα στη δουλειά του. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα απευθύνεται στην ευελιξία που απαιτούν πλέον οι απαιτήσεις του επαγγελματικού βίου στον εικοστό πρώτο αιώνα. Τέλος για την εφαρμογή της θεωρίας στην έρευνα και την επαγγελματική συμβουλευτική προτείνεται η αφήγηση ιστοριών από την πλευρά των υποκειμένων (Savickas, 2012).

Συνοπτικά το κοινό των παρουσιαζόμενων έως τώρα θεωριών είναι ότι πρόκειται για θεωρίες που έχουν επίκεντρο το άτομο και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ατομοκεντρικές. Ωστόσο ο Collin (2006) υποστηρίζει ότι η νεότερη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα δημιουργεί ολοένα και περισσότερο πολύπλοκες έννοιες, αλλά και την ανάγκη να παραχθούν θεωρίες με ακόμη πιο κριτική ματιά και περιεχόμενο. Οι McMahon και Patton (2014) σχολιάζουν σχετικά ότι ο επιστημονικός κόσμος έχει αποδεχτεί πλέον το γεγονός ότι καμία θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να καλύψει πλήρως την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής συμπεριφοράς. Γι αυτό ίσως τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια ολοένα και μεγαλύτερη συζήτηση και τάση για ενοποίηση και σύγκλιση των μέχρι σήμερα διατυπωμένων θεωριών της επαγγελματικής επιλογής και εξέλιξης (Chen, 2003. McMahon & Patton, 2014. Schultheiss, 2003).

Προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να κινείται το έργο των McMahon και Patton (1995, 2014) με το πλαίσιο της θεωρίας των συστημάτων. Όπως οι ίδιοι διευκρινίζουν το έργο τους αποτελεί περισσότερο σκελετό, παρά αυτόνομη θεωρία επαγγελματικής εξέλιξης. Το πλαίσιο της θεωρίας των συστημάτων απαντά στην πολυπλοκότητα της σύγχρονης επαγγελματικής ζωής και στην ανάγκη σύγκλισης των διαφορετικών επαγγελματικών θεωριών.

Οι McMahon και Patton (1995, 2014) βασίστηκαν στην κύρια αρχή της συστημικής προσέγγισης, ότι το όλο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του, διότι περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις των επιμέρους στοιχείων του και επιχείρησαν να την εφαρμόσουν στη θεωρία της επαγγελματικής εξέλιξης. Ανέλυσαν τη θεωρία τους δανειζόμενοι όρους της συστημικής σκέψης και διέκριναν επιδράσεις που ανήκουν στο πλαίσιο και επιδράσεις που εμπεριέχονται σε διεργασίες.

Καταρχήν εξέτασαν την οντότητα του ατόμου σαν ένα σύστημα, το οποίο περιβάλλεται από στοιχεία, όπως το φύλο, οι προσωπικές αξίες, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, η αυτοαντίληψη. Το γεγονός αυτό τους επέτρεψε να συμπεριλάβουν στο έργο τους γνώσεις από προηγούμενες θεωρίες όπως αυτές του Holland (1959), του Parsons (1909), οι οποίες είχαν αναγνωρίσει την επίδραση της ατομικότητας στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Ακολούθως σημείωσαν πως το άτομο δε ζει στην απομόνωση αλλά πλαισιώνεται και αλληλεπιδρά με κοινωνικά συστήματα όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, ο εργασιακός χώρος. Επιπλέον ανέλυσαν την αλληλεπίδραση και με ευρύτερα συστήματα όπως αυτό της γεωγραφικής θέσης, της παγκοσμιοποίησης, της ιστορικής και πολιτικής θέσης και του κοινωνικοοικονομικού προφίλ, αξιοποιώντας γνώσεις από εξελικτικές θεωρίες αυτή τη φορά όπως του Super (1953).

Τα προαναφερόμενα συστήματα, υπό και υπερσυστήματα, που πλαισιώνουν το άτομο, υποστήριξαν ότι βρίσκονται σε καθεστώς αμοιβαίας αλληλεπίδρασης με αναδρομική ισχύ στις αλλαγές που επιτελούνται. Επιπλέον παρατήρησαν ότι η επαγγελματική ζωή του ατόμου επηρεάζεται από απρόβλεπτους παράγοντες τονίζοντας ότι δεν δύναται η επαγγελματική πορεία ενός ατόμου να είναι προδιαγεγραμμένη και αναμενόμενη. Τέλος θεώρησαν και οι McMahon και Patton (1995, 2014) πως η επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου υπόκειται σε συνεχή αλληλεπίδραση και συνεπώς αλλαγή.

Συνοπτικά η θεωρία των McMahon και Patton (2014) φαίνεται να αποτελεί μια λιγότερο ατομοκεντρική προσέγγιση στην διερεύνηση της επιλογής επαγγέλματος, καθώς αναγνωρίζει τη σημασία, τις επιρροές του κοινωνικού πλαισίου στο άτομο. Επομένως δύναται να είναι βοηθητική στην εξερεύνηση της συμβολής του ρόλου της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος και των σχέσεων που διαμείβονται σε αυτήν.

1.3 Οικογένεια Καταγωγής και Επιλογή Επαγγέλματος

Η προσπάθεια αποσαφήνισης του ορισμού της οικογένειας έχει δεχτεί επιρροές από τον κόσμο της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της ψυχολογίας (Γεώργας, 1999). Οι Muncie, Wetherell, Langan, Dallos και Cochrane (2009) διευκρινίζουν ότι ο ορισμός του θεσμού της οικογένειας δεν αποτελεί μια απλή εννοιολογική τοποθέτηση, αλλά επιφέρει συνέπειες κοινωνικού ελέγχου καθώς ο ορισμός της οικογένειας συνεπάγεται και τη διαμόρφωση των ανάλογων κοινωνικών ρόλων που απορρέουν από αυτόν. Στην παρούσα εργασία οικογένεια θεωρείται η κοινωνική ομάδα που συνδέεται μέσω της καταγωγής, της συγγένειας και την κοινωνικοποίησης των νεότερων μελών της. Βασικές της συνιστώσες αποτελούν η δομή και η λειτουργία, όπου η δομή αναφέρεται στον αριθμό και τους ρόλους των

μελών της και η λειτουργία που απεικονίζει τους τρόπους με τους οποίους μια οικογένεια επιβιώνει και εξελίσσεται (Γιώτσα, 2007).

Η σύνδεση της επιλογής επαγγέλματος με την οικογένεια και πιο συγκεκριμένα με την οικογένεια καταγωγής ξεκινά τη δεκαετία του 1950, όπου οι θεωρητικοί αρχίζουν να μελετούν τους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια επιδρά στη διαμόρφωση και επιλογή επαγγέλματος. Η Roe (1957) υπέθεσε σχετικά ότι η αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας και οι στάσεις των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, επηρεάζουν τη μελλοντική επιλογή επαγγέλματός τους. Αντίστοιχα ο Holland (1959) αναγνώρισε ότι οι γονικές σχέσεις αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα στην ιεραρχία της επαγγελματικής πορείας και της επαγγελματικής επιλογής.

Οι Sculenberg, Vondracek, και Crouter, (1984) επιχειρούν την πρώτη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών γύρω από το θέμα. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας ως τον κυριότερο παράγοντα επίδρασης της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη και παρατηρούν ότι τα άτομα που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα τείνουν να επιλέγουν χαμηλές θέσεις εργασίας. Την ίδια συσχέτιση σημειώνουν και για τις οικογένειες που θεωρούνται εθνικές μειονότητες. Στην ανασκόπηση τους, αρκετές είναι οι έρευνες και για το φύλο και ειδικά για τις γυναίκες. Τα αποτελέσματα ερευνών για το αν το επάγγελμα της μητέρας επηρεάζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό των κοριτσιών είναι αντιφατικά και δεν δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα γύρω από το ζήτημα.

Τη συνέχεια στο έργο των Sculenberg και συν.. (1984) πραγματοποιούν οι Whiston και Keller (2004) με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών από το 1980 έως το 2002. Οι ίδιες διαχωρίζουν τα συμπεράσματα της επισκόπησης τους σε

δυο τύπους επίδρασης, πρώτον στην οικογενειακή δομή και δεύτερον στις διεργασίες που συμβαίνουν μέσα σε μια οικογένεια (family process). Στην οικογενειακή δομή συμπεριλαμβάνονται στοιχεία όπως το επάγγελμα των γονέων, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, ο αριθμός παιδιών της οικογένειας και το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ. Η οικογενειακή διεργασία περιγράφει την αλληλεπίδραση-δυναμική των μελών της οικογένειας, τις σχέσεις, τις γονικές προσδοκίες.

Στην πρώτη κατηγορία της οικογενειακής δομής οι Whiston και Keller (2004) αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά ταυτίζονται με το επάγγελμα των γονέων, η επίδραση όμως αυτή σταδιακά μειώνεται καθώς μεγαλώνουν. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων παραμένει ισχυρός παράγοντας έως και την εφηβεία. Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αναγνωρίζεται και από τις Whiston και Keller (2004) ως σημαντικός παράγοντας στην επιλογή επαγγέλματος, σε αντίθεση όμως με τους Sculenberg και συν. (1984) δεν αποτελεί τον κυριότερο.

Για τη δεύτερη κατηγορία, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί ως επί το πλείστον σε έφηβους και φοιτητές. Υποστηρικτικά οικογενειακά πλαίσια, στα οποία υπάρχει σεβασμός και ενθαρρύνεται η αυτονομία λειτουργούν βοηθητικά στην επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών. Αντίθετα οι μη ρεαλιστικές και υψηλές προσδοκίες των γονέων έχουν αρνητική επίδραση στην επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών. Ακόμη στον τομέα των σχέσεων αναγνωρίζουν πως η προσκόλληση και η συγκρουσιακή διαφοροποίηση αποτελούν τους κύριους παράγοντες επίδρασης στην επιλογή επαγγέλματος και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

Γενικότερα όμως συνοψίζουν οι Whiston και Keller (2004) είναι λίγες οι έρευνες που μπορούν να ισχυριστούν ότι οι παράγοντες της οικογενειακής δομής ή της οικογενειακής διεργασίας επηρεάζουν από μόνοι τους την επαγγελματική εξέλιξη και

επιλογή, καθώς η έκβαση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των παραγόντων τόσο της οικογενειακής δομής όσο και της οικογενειακής διεργασίας. Συνεκτιμούν επίσης τη σύνδεση και άλλων παραγόντων όπως είναι το φύλο και η φυλή.

Τέλος οι Whiston και Keller (2004) παρατηρούν ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών της ανασκόπησής τους υιοθετούν αρχές και τεχνικές ποσοτικής μεθοδολογίας, γεγονός που φαίνεται να συνεχίζεται έως σήμερα. Παράδειγμα αποτελούν οι νεότερες μελέτες σε εφήβους για την επιρροή των σχέσεων της οικογένειας καταγωγής στην επιλογή επαγγέλματος (Cenkseven-Onder, Kirdok, & Isik, 2010. Lustig, Xu, & Strauser, 2016. Palos & Drobot 2010. Vignoli, 2009), όπως και η μελέτη των Ginevra, Nota και Ferrari (2015) για την υποστήριξη των γονέων σε εφήβους και τη συμβολή τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο σημειώνεται ενδιαφέρον για μελέτες που ακολουθούν πιο ευέλικτους σχεδιασμούς και στηρίζονται μεθοδολογικά σε ερμηνευτικές καταβολές. Αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι η έρευνα των Young, Paseluikho και Valach (1997), οι οποίοι εξέτασαν το ρόλο που έχει το συναίσθημα στην κατασκευή της καριέρας μέσα από συζητήσεις εφήβων και των γονέων τους. Στα αποτελέσματά τους σημειώνουν ότι οι κοινοί εκφρασμένοι στόχοι και τα συναισθήματα που διαμοιράζονται μεταξύ παιδιών και γονέων επιδρούν σημαντικά στην συνκατασκευή της επιλογής καριέρας. Επίσης οι Pizzorno, Benozzo, Fina, Sabato και Scopesi (2014) βασιζόμενοι σε ποιοτική μεθοδολογία ανέλυσαν τη σκοπιά του φύλου στην κατασκευή της καριέρας μέσα από τη δυαδική σχέση γονέα και παιδιού. Από τη μελέτη τους αναδείχτηκε η σημασία της σχέσης μητέρας-κόρης και πατέρα-γιου στην κατασκευή επαγγελματικών ιστοριών, αλλά και αποτυπώθηκε η

αφήγηση ιστοριών ως μια διαδικασία βοηθητική στις επαγγελματικές επιλογές και τη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Οι δυο παραπάνω έρευνες όχι μόνο εστιάζουν σε οικογενειακούς παράγοντες, αλλά και εμβαθύνουν στο ρόλο που παίζουν οι παράγοντες αυτοί στη διαμόρφωση του επαγγέλματος, γεγονός που φαίνεται να λείπει από τις προηγούμενες ερευνητικές μελέτες, όπως τουλάχιστον παρουσιάστηκαν και από τις ανασκοπήσεις των Sculenberg και συν. (1984) και Whiston και Keller (2004). Μια κριτική που έγινε από την Aldefefer (2004) στο έργο των Whiston και Keller (2004) είναι ότι οι συγγραφείς ενώ εξετάζουν το ρόλο της οικογένειας καταγωγής στην επαγγελματική εξέλιξη, ωστόσο παραλείπουν από την ανασκόπηση τους, έρευνες που έχουν βασιστεί στο συστημικό θεωρητικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την Πολέμη – Τολούδου (2010) η συστημική θεώρηση μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση της οικογένειας και της σημασίας των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα και έξω από αυτήν. Στην παρούσα εργασία η διερεύνηση του ρόλου της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος κρίνεται βοηθητικό να γίνει με βάση τη συστημική προσέγγιση λόγω της πληθώρας των γνώσεων της για την οικογένεια, αλλά και του ολιστικού τρόπου αντιμετώπισης των φαινομένων που διαθέτει.

1.4 Βασικές Έννοιες Συστημικής Προσέγγισης και η Σύνδεση της με την Επιλογή Επαγγέλματος.

1.4.1 Η Οικογένεια στη Συστημική Θεώρηση

Η κατανόηση της συστημικής προσέγγισης και των βασικών αρχών της, προϋποθέτει τον εννοιολογικό προσδιορισμό του βασικού της εννοιολογικού χαρακτηριστικού, που είναι το σύστημα. Σύμφωνα με τους Schlippe και Schweitzer, (2008) η αποσαφήνιση της έννοιας του συστήματος δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Αρχικά ο Bertalanffy (1968) ορίζει ως σύστημα μία σύνθεση στοιχείων που

αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι Hall και Fagen (1956) αναγνωρίζουν ως σύστημα το σύνολο των αντικειμένων που αλληλεπιδρούν και περιλαμβάνει τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και ιδιότητες. Επιπλέον η Παπαδιώτη-Αθανασίου, (2000) παρατηρεί πως τα ρεύματα του κοντροκτιβισμού και του κοινωνικού κοντροξιοτισμού της δεύτερης κυβερνητικής εισήγαγαν και πρόσθεσαν στην έννοια του συστήματος την αλληλεπίδραση των νοημάτων που παράγονται από τα μέλη του συνόλου.

Η αντιμετώπιση της οικογένειας ως σύστημα από την πλευρά της συστημικής σκέψης και της συστημικής ψυχοθεραπείας κατέχει πρωτεύουσα θέση. Κατά τους Goldenberg και Goldenberg (2005) η οικογένεια αποτελεί ένα φυσικό κοινωνικό σύστημα. Υπό την έννοια αυτή το κάθε μέλος της οικογένειας βρίσκεται σε συνεχή αλληλοεπίδραση και αλληλοεξάρτηση με τα υπόλοιπα μέλη. Η κατανόηση της συμπεριφοράς του ατόμου συνεπάγεται μελέτη της συμπεριφοράς όλου του συστήματος της οικογένειας. Η μελέτη της οικογένειας δεν πραγματοποιείται με τρόπο γραμμικό αναζητώντας το γιατί σε μια σχέση ερεθίσματος – αντίδρασης, αλλά συντελείται με τρόπο κυκλικό διερευνώντας τη διεργασία που επιτελείται μέσα σε μια οικογένεια. Η διεργασία στην οικογένεια αντικατοπτρίζει τη συνεχόμενη αλλαγή και μετακίνηση των μελών ενός συστήματος (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Αναλυτικότερα η έννοια της κυκλικότητας αποτυπώνει πως το κάθε άτομο, το κάθε σύστημα επηρεάζεται και επηρεάζει άλλα άτομα και άλλα συστήματα μέσα στην οικογένεια ακολουθώντας τη φυσική πορεία ενός κύκλου. Οι ατομικές συμπεριφορές επομένως επηρεάζονται από τις οικογενειακές διεργασίες και το αντίστροφο (Goldenberg & Goldenberg, 2005. Hofman, 1990).

Επιπλέον το ενδιαφέρον της συστημικής για την οικογένεια επεκτείνεται στις αλληλοδράσεις των υποσυστημάτων ή των υπερσυστημάτων που την περιβάλλουν. Το άτομο ή ένα σύνολο ατόμων όπως είναι τα αδέρφια στην οικογένεια μπορούν να

αποτελέσουν ένα υποσύστημα του συστήματος της οικογένειας, όπως ακριβώς η ίδια η οικογένεια αποτελεί υποσύστημα του υπερσυστήματος της κοινωνίας (Βασιλείου 1987. Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000. Schlippe & Schweitzer, 2008). Με λίγα λόγια η μελέτη της οικογένειας από τη συστημική θεώρηση διέπεται από τις γενικές αρχές της συστημικής που είναι η επικέντρωση στο πλαίσιο αναφοράς, η αρχή της κυκλικής αιτιότητας και η παρακολούθηση των διεργασιών που συντελούνται μεταξύ των μελών του συστήματος (Κατάκη, 1991).

Κάθε οικογένεια ως ένα δυναμικό κοινωνικό σύστημα διέπεται από συγκεκριμένα όρια, κανόνες και ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη της (Γιώτσα, 2007). Τα όρια αποτελούν τα σύνορα της οικογένειας, τη βοηθούν να διαχωρίσει τη θέση της από ευρύτερα συστήματα και επομένως συντελούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας της (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000. Schlippe & Schweitzer, 2008). Τα όρια ενδέχεται να είναι εξωτερικά και να οριοθετούν την οικογένεια από τον εξωτερικό κόσμο ή ενδέχεται να είναι εσωτερικά και να διαχωρίζουν τα υποσυστήματα που διαμορφώνονται σε αυτήν (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Οικογένειες που επιτρέπουν ή επιδιώκουν τη ροή πληροφοριών προς τον εξωτερικό κόσμο, θεωρούνται συστήματα με ανοιχτά όρια, ενώ οικογένειες με μειωμένη εισροή πληροφοριών θεωρούνται συστήματα με κλειστά όρια. Ωστόσο οι Goldenberg και Goldenberg (2005) επισημαίνουν ότι δεν υπάρχουν οικογένειες με αμιγώς ανοιχτά ή κλειστά όρια.

Οι κανόνες στην οικογένεια έχουν ρόλο ρυθμιστικό και ελεγκτικό καθώς διέπουν τη συμπεριφορά των μελών της. Υπάρχουν φανεροί κανόνες, αλλά οι περισσότεροι υπονοούνται και ακολουθούν την ιστορία της οικογένειας περνώντας από γενιά σε γενιά (Schlippe & Schweitzer, 2008). Οι Goldenberg και Goldenberg (2005) θεωρούν ότι αντικατοπτρίζουν τις αξίες της κάθε οικογένειας και τους συνδέουν με τη

δημιουργία και τη διαμόρφωση των οικογενειακών ρόλων. Παράλληλα οι ρόλοι όπως ακριβώς και οι κανόνες επιτελούν ρυθμιστικό έργο στην οικογένεια και αποσκοπούν στη διατήρηση της σταθερότητας του οικογενειακού συστήματος. Η Γιώτσα (2007) αναφέρει σχετικά ότι η επιλογή ενός ρόλου είναι δεσμευτική για το άτομο, γιατί καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του.

Ευρύτερα η συμπεριφορά του συστήματος της οικογένειας συνίσταται σε τρεις βασικές διαστάσεις, τη συνοχή, την προσαρμοστικότητα και την επικοινωνία. Η συνοχή αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό των μελών μιας οικογένειας, στο πόσο συνδεδεμένα ή διαχωρισμένα αισθάνονται. Η προσαρμοστικότητα παραπέμπει στην ικανότητα του συστήματος της οικογένειας για αλλαγή, αλλαγή της δομής της, των ορίων της, των κανόνων της και των ρόλων της (Μπαφίτη, 2001). Τέλος η επικοινωνία θεωρείται βασική διεργασία της οικογένειας και είναι υπαρκτή και συνεχής ακόμη και όταν είναι σιωπηρή και εστιάζει τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη σχέση που υποδεικνύει οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας ή μεταβίβασης πληροφορίας (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Παράλληλα ενδιαφέροντες για την παρούσα εργασία κρίνονται οι έννοιες της θεωρίας του Bowen. Ο Bowen (1978, *οπ. αναφ. στο Crossno, 2011*) αναγνωρίστηκε ως ένας από τους θεμελιωτές της συστημικής σκέψης και η θεωρία του για τα οικογενειακά συστήματα είχε και εξακολουθεί να έχει μεγάλη απήχηση στον χώρο της συστημικής ψυχοθεραπείας. Σύμφωνα με τον Nichols (2013) ο Bowen θεώρησε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που καλείται να αντιμετωπίσει μια οικογένεια είναι αυτή της συναισθηματικής συνένωσης ή αλλιώς συγχώνευσης των μελών της και ο κυριότερος στόχος-λύση αποτελεί τον βαθμό διαφοροποίησης του ατόμου από την οικογένεια του. Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων ανήκει στις διαγενεαλογικές προσεγγίσεις του συστημικού χώρου και ως τέτοια πρεσβεύει ότι οι

εμφανιζόμενες δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μελών μιας οικογένειας αντικατοπτρίζουν άλυτα ζητήματα της οικογένειας, τα οποία και μεταβιβάζονται μέσω διαγενεαλογικών σχημάτων (transgenerational patterns) από γενιά σε γενιά (Goldenberg & Goldenberg, 2005. Nichols, 2013). Ο Nichols (2013) επισημαίνει σχετικά ότι ο ίδιος ο Bowen θεωρούσε ότι η αυτονομία του ατόμου είναι πολύ μικρότερη, από αυτή που το άτομο πιστεύει, καθώς οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η συμπεριφορά του διαμορφώνονται από σχήματα προγενέστερων γενεών.

Η θεωρία των οικογενειακών συστημάτων βασίστηκε σε οχτώ αλληλοεμπλεκόμενες έννοιες για τη λειτουργία της οικογένειας. Τη διαφοροποίηση του εαυτού, τα τρίγωνα, το συναισθηματικό σύστημα της πυρηνικής οικογένειας, τη διαδικασία οικογενειακής προβολής, το συναισθηματικό αποχωρισμό, τη πολυγενεαλογική διαδικασία μεταβίβασης, τη θέση των αδερφών και την κοινωνική παλινδρόμηση (Crossno, 2011. Goldenberg & Goldenberg, 2005).

Η διαφοροποίηση του εαυτού παραπέμπει στην ικανότητα του ατόμου να ενεργεί ελεύθερα, χωρίς να καθοδηγείται από κάποια συναισθηματική πίεση. Στον οικογενειακό κύκλο αυτό συνεπάγεται όχι την ύπαρξη ενός αποκομμένου συναισθηματικά μέλους, αλλά τη δημιουργία ενός μέλους συναισθηματικά ώριμου, ικανού να διαχωρίσει τα συναισθήματα από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Τα άτομα με χαμηλά επίπεδα διαφοροποίησης, συνενώνονται σε τέτοιο βαθμό με την οικογένεια τους που δεν αποφασίζουν, ούτε ενεργούν αυτόνομα και παρουσιάζουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές.

Τα τρίγωνα αναφέρονται σε τριγωνικές σχέσεις. Οι τριγωνικές σχέσεις δημιουργούνται για να επιλύσουν μια ένταση ή δυσκολία που υπάρχει σε μια δυαδική σχέση. Το τρίτο άτομο συνήθως επισυνάπτει συμμαχία με ένα από τα μέλη της δυάδας ή ενεργεί με στόχο την αποσυμπίεση των αρνητικών συναισθημάτων της

δυναμικής σχέσης. Τα λιγότερο διαφοροποιημένα άτομα είναι πιο εύκολο να τριγωνοποιούνται σε σχέσεις μέσα στην οικογένεια τους (Dallos & Draper, 2005. Goldenberg & Goldenberg, 2005). Το συναισθηματικό σύστημα της πυρηνικής οικογένειας ως έννοια αναφέρεται στη συναισθηματική δυσλειτουργία μιας οικογένειας, πιο συγκεκριμένα η ένταση μεταξύ δύο συζύγων αποτιμάται ως το αποτέλεσμα των χαμηλών επιπέδων διαφοροποίησης των συζύγων από τις οικογένειες καταγωγής τους (Crossno, 2011. Goldenberg & Goldenberg, 2005).

Η διαδικασία οικογενειακής προβολής περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι γονείς προβάλλουν στο παιδί τους τη δική τους χαμηλή διαφοροποίηση. Το παιδί στο οποίο οι γονείς προβάλλουν τα δικά τους άλυτα ζητήματα διαφοροποίησης, τριγωνοποιείται και συνενώνεται πιο εύκολα με την οικογένεια του, βιώνοντας μεγάλη δυσκολία να απομακρυνθεί από αυτή. Ο συναισθηματικός αποχωρισμός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται το άγχος αποχωρισμού από την οικογένεια καταγωγής. Τα παιδιά που είναι περισσότερο συνενωμένα και εξαρτημένα από την οικογένεια τους είναι πιθανό στην ενηλικίωση τους να επιχειρήσουν να αποκοπούν ανώριμα και απότομα.

Η πολυγενεαλογική διαδικασία μετάδοσης δηλώνει την συνεχόμενη προβολή των μη διαφοροποιημένων εαυτών των γονιών προς το παιδί τους ανά τις γενιές. Το μοτίβο εδώ οδηγεί σε ολοένα πιο συγχωνευμένα και εξαρτημένα μέλη και δυσλειτουργικές καταστάσεις. Η αδελφική θέση συνδέει τα αλληλεπιδραστικά σχήματα με στοιχεία της προσωπικότητας που προκύπτουν από την αδερφική σειρά στην οικογένεια και η κοινωνική παλινδρόμηση προσθέτει την επίδραση της κοινωνίας στην λειτουργικότητα της οικογένειας (Crossno, 2011. Goldenberg & Goldenberg, 2005. Nichols, 2013).

Τέλος ο Bowen σχεδίασε το γενεόγραμμα, το οποίο αποτελεί μια διαγραμματική απεικόνιση τριών τουλάχιστον γενεών και θεωρείται ένα χρήσιμο εργαλείο ανίχνευσης των σχέσεων και των διαγενεαλογικών σχημάτων που περνούν από γενιά σε γενιά επηρεάζοντας την συμπεριφορά του μέλους μιας οικογένειας (McGoldrick & Gerson, 1985. Nichols, 2013).

1.4.2 Οικογένεια καταγωγής και Επιλογή Επαγγέλματος από την Σκοπιά της Συστημικής Θεώρησης. Ερευνητική Ανασκόπηση.

Ο Bratcher (1982) ασχολήθηκε με το ρόλο της οικογένειας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και υποστήριξε ότι είναι η οικογένεια παρά το άτομο που καθορίζει τις επαγγελματικές επιλογές. Εστιάζοντας στα όρια, τους κανόνες και τους μύθους που ακολουθεί κάθε οικογένεια, αλλά και στο βαθμό διαφοροποίησης του κάθε μέλους θεώρησε ότι οι αποφάσεις για την επιλογή επαγγέλματος δεν είναι αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας, αλλά αποτέλεσμα διεργασιών που απορρέουν από το σύστημα μιας οικογένειας. Ο Bradley (1982,1984) επίσης υποστήριξε ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις συνδέονται με την οικογενειακή δυναμική και συγκεκριμένα με την αλληλεπίδραση των σχέσεων που προκύπτουν από τη σειρά γέννησης ανάμεσα στα αδέρφια μιας οικογένειας.

Επιπλέον ο Zingaro (1983) αναγνώρισε και αυτός την επιρροή της οικογένειας στην επαγγελματική πορεία του ατόμου. Επικεντρώθηκε στις δυσκολίες που προκύπτουν στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και υποστήριξε ότι η αναποφασιστικότητα στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων συνδέεται με το βαθμό διαφοροποίησης των ατόμων από την οικογένεια καταγωγής τους.

Οι Lopez και Andrews (1987) πρόσθεσαν ότι η αναποφασιστικότητα στην επιλογή επαγγέλματος είναι συμπτωματική της δυσκολίας που έχει μια οικογένεια να αποχωριστεί ένα μέλος της, καθώς και της ανεπάρκειας των γονέων να υποστηρίξουν

συναισθηματικά τους απογόνους τους. Παράλληλα υποστήριξαν ότι η αναποφασιστικότητα στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή επαγγέλματος σχετίζεται και με συγκρουσιακές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν σε μια οικογένεια.

Συγκρούσεις στη σχέση των γονέων ή δυσκολίες στην υιοθέτηση μιας κοινής γραμμής ως προς την πορεία αυτονόμησης του παιδιού τους, είναι ενδεικτικά παραδείγματα των προβλημάτων που έρχεται να καλύψει ή να μετριάσει η αναποφασιστικότητα ενός εφήβου σε μια οικογένεια.

Η εφαρμογή των αρχών της συστημικής σκέψης στον ερευνητικό χώρο είχε ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση ενός πλήθους μελετών. Ένα μέρος των ερευνών που βασίστηκαν στη συστημική θεώρηση, εξέτασε την οικογένεια καταγωγής σε σχέση με την αναποφασιστικότητα και τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Eigen, Hartman & Hartman, 1987. Hargrove, Creagh & Burgess, 2002. Hargrove, Inman & Crane, 2005. Johnson, Buboltz & Nichols, 1999. Kinnier, Brigman & Noble, 1990. Larson & Wilson, 1998. Penick & Jepsen, 1992. Whiston, 1996). Οι συγκεκριμένες ερευνητικές μελέτες ακολούθησαν ποσοτικές μεθόδους και εφαρμόστηκαν σε έφηβους και φοιτητές. Επιπλέον χρησιμοποίησαν βασικές έννοιες της συστημικής προσέγγισης, καθώς και έννοιες από τη θεωρία του Bowen. Στην πλειοψηφία τους τα αποτελέσματά τους, καταδεικνύουν πως η συνοχή, η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία, η συνένωση, η τριγωνοποίηση καθώς και ο βαθμός διαφοροποίησης των ατόμων από την οικογένεια τους σχετίζονται και επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την επιλογή επαγγέλματος.

Τέλος η ερευνητική ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι η χρήση του γενεογράμματος, σε μελέτες περίπτωσης, είναι βοηθητική στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Mallot & Magnuson, 2004. Moon, Coleman, McCollum, Nelson & Jensen-Scott, 1993). Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος ερευνών έχει

πραγματοποιηθεί σε εφήβους και φοιτητές και εξετάζει την εφαρμογή του γενεογράμματος στην επαγγελματική συμβουλευτική (Daughhete, 2001. Gibson, 2005. Kakiuchi & Weeks, 2009. Okishi, 1987. Thorngren & Feit, 2001).

1.5 Ερευνητικό Ερώτημα και Υποερωτήματα

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι:

Πως νοηματοδοτείται ο ρόλος της οικογένειας στην επιλογή του επαγγέλματος μέσα από την οπτική ενήλικων εκπαιδευτικών.

Ακολούθως τα ερευνητικά υποερωτήματα της έρευνας αποτελούν τα εξής:

Πως περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί την οικογένεια καταγωγής τους;

Ποιο νόημα αποδίδεται στο επάγγελμα του παιδαγωγού;

Πως συνδέουν οι εκπαιδευτικοί την επιλογή επαγγέλματος τους με την οικογένεια καταγωγής τους;

Ποιοι οικογενειακοί παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματός τους;

Κεφάλαιο 2: Μέθοδος

2.1 Σχεδιασμός και Μεθοδολογική Προσέγγιση.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η κωνστροκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία, η οποία επιστημολογικά πλαισιώνεται από την ερμηνευτική προσέγγιση (Charmaz, 1995). Σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση ο κόσμος εκλαμβάνεται ως μια δυναμική και σύνθετη πραγματικότητα, η οποία κατασκευάζεται από τα νοήματα που δίνουν τα υποκείμενα στην επικοινωνία και τη δράση τους (Ιωσηφίδης, 2008. Κυριαζή, 2001. Τσιώλης, 2011).

Η θεμελιωμένη θεωρία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 από τους κοινωνιολόγους Glaser and Strauss, οι οποίοι επιχείρησαν να κατασκευάσουν μια μέθοδο που θα τους επέτρεπε να αναπτύξουν θεωρία μέσα από τα δεδομένα της έρευνας (Corbin & Strauss, 2008). Χαρακτηριστικό της θεμελιωμένης θεωρίας είναι η απουσία προηγούμενων θεωρητικών υποθέσεων που κατευθύνουν την έρευνα. Πρόκειται για μια επαγωγική μέθοδο, όπου η γνώση κατακτάται μέσα από τα δεδομένα, μέσα από τις εμπειρίες των ατόμων και κινείται από το ειδικό στο γενικό, από το άτομο σε ευρύτερα μοτίβα και σχήματα (Charmaz, 2014. Ιωσηφίδης, 2008. Τσιώλης, 2014).

Η θεμελιωμένη θεωρία είχε αρχικά μεγάλη απήχηση σε υποστηρικτές του θετικισμού (Charmaz, 1995). Στη συνέχεια ωστόσο προκάλεσε το ενδιαφέρον ερευνητών που είχαν επηρεαστεί από το ρεύμα του σχετικισμού και την κωνστροκτιβιστική προσέγγιση (Charmaz, 2008, 2014). Η Willig (2008) διακρίνει δύο κύριες εκδοχές ανάλογα με το επιστημολογικό υπόβαθρο, αυτή της ρεαλιστικής θεμελιωμένης θεωρίας, που ανακαλύπτει την αλήθεια μέσα από τα δεδομένα και αυτή της κωνστροκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας που επηρεάζεται από τον

ρίζοσπαστικό σχετικισμό και αναδεικνύει την αλληλεπίδραση συμμετεχόντων και ερευνητή.

Πιο συγκεκριμένα η κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία που εφαρμόζεται στην παρούσα εργασία προσθέτει το νόημα της κατασκευής. Υιοθετεί και αποδέχεται ότι ο κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από την ιστορία, το κοινωνικό πλαίσιο, τη γλώσσα, τα οποία και αναγνωρίζει ως συνιστώσες που σηματοδοτούν την πραγματικότητα του. Θεωρεί επίσης, ότι η πραγματικότητα μπορεί να εμπεριέχει πολλαπλές αλήθειες και ερμηνείες που κατασκευάζονται από κοινού, από τον συμμετέχοντα και τον ερευνητή (Charmaz, 2000, 2014. Mills, Bonner, & Francis, 2006).

Ο ερευνητής δεν είναι ένας αντικειμενικός παρατηρητής και δεν έχει στο μυαλό του μια προϋπάρχουσα θεωρία, την οποία προσπαθεί να απορρίψει ή να επιβεβαιώσει. Ο ερευνητής στην κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία εισέρχεται στη διαδικασία με τις εμπειρίες του, τις αντιλήψεις, τις προσωπικές του κατασκευές για τον κόσμο, οι οποίες επηρεάζουν την έρευνα, όπως ακριβώς εισέρχονται σε αυτήν και οι συμμετέχοντες με μια αντίστοιχα κατασκευασμένη νοηματοδότηση της πραγματικότητας (Charmaz, 2000, 2014). Το παραπάνω συνεπάγεται πως ο ρόλος μου ως ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης

Η θεμελιωμένη θεωρία κρίθηκε κατάλληλη αρχικά λόγω της δυνατότητάς της να μελετά κοινωνικές διεργασίες και εμπειρίες και να αναγνωρίζει τα αλληλεπιδραστικά σχήματα, μοτίβα που επηρεάζουν τις κοινωνικές αυτές διεργασίες (Charmaz, 1995. Willig, 2008). Στη συνέχεια ωστόσο το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε περισσότερο προς τη μελέτη της εμπειρίας των υποκειμένων της έρευνας, καθώς προστέθηκαν νέα θεωρητικά δεδομένα στη μελέτη του υπό διερεύνηση θέματος. Συνεπώς ο στόχος της έρευνας ήταν η παραγωγή θεωρίας, που προέρχεται από την κατανόηση της προσωπικής εμπειρίας κατά την εξέλιξη της κοινωνικής διεργασίας.

Επιπλέον η επιλογή της κονστρουκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας συνδέεται με το επιστημολογικό υπόβαθρο της ερμηνευτικής θεώρησης και την αναζήτηση της αλήθειας που τα ίδια τα υποκείμενα προσδίδουν στις εμπειρίες και τις πράξεις τους (Charmaz, 1995). Στην παρούσα εργασία η κατανόηση της συμβολής της οικογένειας καταγωγής στην επιλογή επαγγέλματος, αναζητείται σε ένα πλαίσιο αναστοχαστικής διεργασίας των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η νοηματοδότηση του ρόλου της οικογένειας στην επαγγελματική επιλογή, συνεπάγεται την κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα στην οικογένεια τους και την αποτύπωση του νοήματος που έδωσαν σε αυτές τις εμπειρίες, από κοινού συμμετέχοντες και ερευνήτρια.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η θεμελιωμένη θεωρία που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα είναι πιο κοντά στη συντομευμένη εκδοχή της μεθόδου. Σύμφωνα με τη Willig (2008) η συντομευμένη εκδοχή της θεμελιωμένης θεωρίας πραγματοποιείται όταν ο ερευνητής δεν ακολουθεί την στρατηγική της θεωρητικής δειγματοληψίας, δεν προβαίνει δηλαδή στην αναζήτηση επιπλέον δεδομένων, ανάγκη που προκύπτει από την παράλληλη ανάλυση, με σκοπό να φτάσει στο θεωρητικό κορεσμό, την εξάντληση δηλαδή της πιθανότητας να παραχθούν νέες κατηγορίες.

2.2 Δείγμα- Συμμετέχοντες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 15 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων 14 γυναίκες και 1 άνδρας. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 36 έως 67 ετών. Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζονται ως «το σύνολο των επαγγελματιών που έχουν ως κύριο έργο τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος» (Σταμέλος, 2001, σ. 83). Σύμφωνα με τον ευρύ αυτό ορισμό δεν προέκυψαν περιορισμοί και προϋποθέσεις για τη διαδικασία επιλογής

τους. Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι εμπειρία διδασκαλίας, 1 ήταν άνεργη, 7 ήταν εν ενεργεία και οι υπόλοιποι 7 συνταξιούχοι. Από τους συμμετέχοντες 6 ήταν καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 3 Δημοτικής εκπαίδευσης και 6 Νηπιαγωγοί, 2 είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης στον τομέα τους και 2 είχαν και δεύτερο πτυχίο σε άλλη ειδικότητα.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν βάσει σκόπιμης δειγματοληψίας με κριτήριο να αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις για το υπό διερεύνηση θέμα (Κυριαζή, 2001). Η αναζήτηση των συμμετεχόντων έγινε μέσα από το κέντρο εκπαίδευσης συστημικής θεωρίας και πράξης, στο οποίο είχα εκπαιδευτεί προσωπικά, αλλά και από σχολεία που είχα εργαστεί ως αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός. Η επιλογή του κέντρου συστημικής εκπαίδευσης, έγινε με σκοπό να εξασφαλίσω πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρία σε διεργασίες αναστοχασμού και αυτογνωσίας και να έχουν επομένως πληρέστερη εικόνα για το ρόλο της οικογένειας τους. Επιπλέον η επιλογή των μη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών διασφάλισε τον πλουραλισμό και τη διαφοροποίηση του δείγματος. Οι συνεντευξιαζόμενοι που προήλθαν από το κέντρο συστημικής εκπαίδευσης ήταν 6 και οι μη εκπαιδευμένοι 9.

2.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων και Υλικό

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με 15 βιογραφικές συνεντεύξεις. Η βιογραφική-αφηγηματική συνέντευξη επιλέχθηκε ως η κατάλληλη για να αποτυπώσει τις ιστορίες, τις οικογενειακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014) η αφηγηματική-βιογραφική συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά έναν τύπο μη δομημένης συνέντευξης κατά την οποία ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αφηγηθεί τη βιογραφία του ή τμήμα της. Επίσης η βιογραφική συνέντευξη προερχόμενη επιστημολογικά από το ερμηνευτικό μοντέλο, ήταν συμβατή και με το στόχο της παρούσας εργασίας να αποτυπωθούν οι ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών,

στο πλαίσιο ενός εγχειρήματος αναστοχαστικής προσωπικής ανάπτυξης και κατάκτησης της αυτογνωσίας. Η συνέντευξη ακολούθησε τα στάδια που έχει επισημάνει η Rosenthal (2013) α) κύρια φάση συνέντευξης, β) φάση των επερωτήσεων και γ) φάση των ελεύθερων ερωτήσεων και του απολογισμού. Για την κύρια φάση της συνέντευξης διατυπώθηκε η εξής εναρκτήρια ερώτηση, σύμφωνα με την μορφή που έχει σχηματίσει η Rosenthal (2013): «Ενδιαφέρομαι για τις οικογενειακές ιστορίες ανθρώπων που αποφάσισαν να γίνουν εκπαιδευτικοί. Θα ήθελα να μου διηγηθείς τα κεφάλαια της οικογενειακής σου ζωής, τις εμπειρίες που εσύ συνδέεις με το επάγγελμα που ακολούθησες. Θα έχεις στη διάθεση σου όσο χρόνο χρειαστείς. Θα κρατήσω σημειώσεις για ενδεχόμενες διευκρινήσεις που μπορούμε να τις συζητήσουμε αργότερα ή αν χρειαστεί σε μια δεύτερη συνάντηση» (Rosenthal, 2013, σ. 73).

Στη δεύτερη φάση οι ερωτήσεις ήταν διευκρινιστικές και προέρχονταν από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Η τρίτη φάση περιελάμβανε τη δυνατότητα να πραγματοποιηθούν ερωτήσεις απολογιστικές και ερωτήσεις αξιολόγησης της έρευνας. Επίσης η τρίτη φάση περιελάμβανε ερωτήσεις με στόχο να καλυφθούν όλοι οι θεματικοί άξονες, που προέκυψαν από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και λειτούργησαν βοηθητικά σε εκείνες τις περιπτώσεις που ο συνεντευξιαζόμενος δεν είχε επαρκώς καλύψει κάποια θεματική. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν προσχεδιαστεί με σκοπό να καλύπτουν όλες τους άξονες. Πχ στον θεματικό άξονα Β) νοηματοδότηση του παιδαγωγικού επαγγέλματος, οι ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν ήταν: τι σήμαινε για την οικογένεια σας, η επιλογή σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; Τι σημαίνει για εσάς η επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός; Εκτενέστερη περιγραφή των θεματικών αξόνων, των

εναλλακτικών ερωτήσεων και των σταδίων της συνέντευξης παραθέτονται στον οδηγό συνέντευξης στο παράρτημα Β.

2.4 Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες ειδοποιήθηκαν αρχικά τηλεφωνικά. Στην τηλεφωνική επικοινωνία αποσαφηνίζονταν ο σκοπός της μελέτης και δίνονταν πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής της βιογραφικής συνέντευξης, προκειμένου να κατανοήσουν αυτό που η Rosenthal (2013) και ο Τσιώλης (2014) ονομάζουν αφηγηματικό συμβόλαιο. Ενημερώθηκαν δηλαδή ότι η κύρια φάση της συνέντευξης δε θα ακολουθήσει τη μορφή της ερώτησης και απόκρισης, αλλά ότι οι ίδιοι θα έχουν την ευκαιρία να διηγηθούν τη βιογραφία τους χωρίς παρεμβάσεις και διακοπές.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην πόλη του Βόλου και της Λάρισας, σε διάστημα 7 ημερών, από τις 23/12/2016 έως τις 29/12/2016, σε χώρους που οι συμμετέχοντες υποδείξανε ως πιο οικείους και επομένως διευκολυντικούς για τους ίδιους, όπως ήταν το σπίτι τους ή κάποια καφετέρια με ησυχία. Οι συνεντεύξεις όλες ηχογραφήθηκαν με τη χρήση δύο ειδικών ειδησεογραφικών καταγραφών, προκειμένου να αποτραπεί το ενδεχόμενο της απώλειας δεδομένων σε περίπτωση βλάβης σε ένα από τα δύο. Τέλος η ηχογράφηση των συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε με επιτυχία, εκτός από την περίπτωση τριών συνεντεύξεων, όπου έγινε ολιγόλεπτη διακοπή κατόπιν αιτήματος των συνεντευζιζόμενων, λόγω απρόοπτου κωλύματος, όπως ένας ξαφνικός βήχας ή μια επείγουσα τηλεφωνική επικοινωνία.

2.5 Ζητήματα Δεοντολογίας

Ζητήματα που αφορούσαν τη δεοντολογία της έρευνας συζητήθηκαν εκτενώς με τους συνεντευζιζόμενους και συγκεκριμένα δύο φορές, για να διασφαλιστεί η πλήρης και επιτυχής ενημέρωσή τους. Η πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε στην τηλεφωνική επικοινωνία, που προηγήθηκε της συνάντησης και η δεύτερη με την

υπογραφή του ειδικού εντύπου συναίνεσης λίγο πριν ξεκινήσει η συνέντευξη. Τους μοιράστηκαν δύο αντίτυπα εντύπου συναίνεσης εκ των οποίων το ένα κράτησα εγώ και το άλλο οι συνεντευξιαζόμενοι. Για την εκτενέστερη περιγραφή του περιεχομένου του εντύπου βλ. παράρτημα Α.

Τα δεοντολογικά ζητήματα που διασφαλίστηκαν ήταν η ενήμερη συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, η ενημέρωση του εθελοντικού χαρακτήρα της συμμετοχής τους στην έρευνα και το δικαίωμα τους να αποχωρίσουν για οποιαδήποτε λόγο εφόσον οι ίδιοι το επιθυμούν. Ακόμη ενημερώθηκαν για την ηχογράφηση της συνέντευξης τους και βεβαιώθηκαν ότι τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν χωρίς να αποκαλυφθεί η ταυτότητα τους.

2.6 Μέθοδος Ανάλυσης

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν 15, διάρκειας από 15 έως 40 λεπτών. Από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων συγκεντρώθηκαν 164 σελίδες κειμένου, με 3.904 γραμμές και 47.449 λέξεις. Για τη μετεγγραφή χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα, σε μια συντομευμένη εκδοχή, από τη σημειογραφία των Atkinson και Heritage (1984), όπως έχει παρατεθεί στο παράρτημα Γ. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια να εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στα δεδομένα και να αποτυπώσει μια σφαιρική εικόνα για το νοήματα που διαπραγματεύονταν. Κάθε συνέντευξη αριθμήθηκε σύμφωνα με τη σειρά διεξαγωγής της και αριθμήθηκαν οι σειρές του κειμένου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε μια συντομευμένη εκδοχή της θεμελιωμένης θεωρίας, το οποίο σημαίνει ότι η ερευνήτρια ασχολήθηκε αποκλειστικά με τη κωδικοποίηση των δεδομένων και τη μεταξύ τους σύγκριση. Στη θεμελιωμένη θεωρία η κωδικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία, κατά την οποία τα δεδομένα ερμηνεύονται και τοποθετούνται σε κατηγορίες, αναδεικνύοντας το

κεντρικό νόημα (Ιωσηφίδης, 2008. Robson, 2000). Η διαδικασία της κωδικοποίησης προϋποθέτει τη συνεχή σύγκριση κωδικών, κατηγοριών μεταξύ τους, σύγκριση των δεδομένων, των περιστατικών και των εννοιών που διαμείβονται (Charmaz, 1995). Γι αυτό το λόγο η θεμελιωμένη θεωρία είναι γνωστή και ως μέθοδος συνεχούς σύγκρισης (Ιωσηφίδης, 2006. Mertens, 2005).

Αναλυτικότερα οι κωδικοί και οι κατηγορίες που προέκυψαν δεν καταγράφηκαν σε κάποιο λογιστικό φύλο του Excel και δεν αξιοποιήθηκε κάποιο άλλο λογισμικό πρόγραμμα στον υπολογιστή. Όλη η διαδικασία της κωδικοποίησης πραγματοποιήθηκε χειρόγραφα στα αντίγραφα των συνεντεύξεων και με τη βοήθεια καταγραφής χειρόγραφων σημειώσεων. Επιπλέον στο τέλος της ανάλυσης δεν συγκεντρώθηκε ο ακριβής αριθμός των κωδικών και κατηγοριών που κατασκευάστηκαν από τα δεδομένα, γεγονός που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην πολυπλοκότητα τους εφόσον δεν είχε προηγηθεί συστηματοποιημένη καταγραφή τους.

Στην κωδικοποίηση ακολουθήθηκαν τα στάδια που έχει υποδείξει η Charmaz (1995, 2014), της αρχικής και της εστιασμένης κωδικοποίησης. Στο πρώτο αρχικό στάδιο της κωδικοποίησης έγιναν πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων των συνεντεύξεων και η γραμμή προς γραμμή κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε μόνο στα αποσπάσματα που είχα επιλέξει ως ενδιαφέροντα. Από την γραμμή με γραμμή κωδικοποίηση προέκυψαν κάποιοι in vivo κωδικοί, τους οποίους σύγκρινα μεταξύ τους και παρατηρήθηκε ότι κάποιοι εμφανίζονταν συχνότερα από κάποιους άλλους. Η αρχική κωδικοποίηση δεν ήταν μόνο γραμμή προς γραμμή, σε ορισμένες περιπτώσεις ο κωδικός αποδίδονταν και σε μεγαλύτερα τμήματα όπως παράγραφοι.

Στη συνέχεια κατά το στάδιο της εστιασμένης κωδικοποίησης επέλεξα τους κωδικούς που εμφανίζονταν περισσότερο και θεώρησα περισσότερο ενδιαφέροντες

για το θέμα μου και τους σύγκρινα εκ νέου με τα δεδομένα μου με σκοπό να κατανοήσω τη δύναμη τους. Μερικοί κωδικοί εξελίχθηκαν σε κατηγορία, όπως συνέβη για παράδειγμα με την κατηγορία του ρόλου και τις διαστάσεις του. Από τη σύγκριση διαμορφώθηκαν οι πρώτες υποκατηγορίες, διαστάσεις, διαδικασία κατά την οποία οι αρχικοί επιλεγμένοι κωδικοί κατηγοριοποιήθηκαν εννοιολογικά. Τέλος οι διαστάσεις που κατασκευάστηκαν μέσα από σύγκριση και πάλι κατηγοριοποιήθηκαν κάτω μια μεγαλύτερη έννοια-ομπρέλα σύμφωνα με τις ιδιότητες τους, δημιουργώντας τις κατηγορίες.

Ο σχολιασμός και η καταγραφή σημειώσεων ήταν απαραίτητο βήμα στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης και λειτούργησε βοηθητικά για την αποσαφήνιση των εννοιών που ήταν σε διαπραγμάτευση. Επιπλέον οι επιμέρους σημειώσεις βοήθησαν στο να ελαττωθεί η πολυπλοκότητα που δημιουργούνταν από τον όγκο των δεδομένων.

Ωστόσο στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι λόγω της συντομευμένης εκδοχής της θεμελιωμένης θεωρίας, δεν προχώρησα σε εκ νέου συλλογή δεδομένων, δηλαδή δεν ακολουθήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία, ούτε ολοκληρώθηκε ο θεωρητικός κορεσμός. Όπως επίσης δεν εξετάστηκαν οι αρνητικές περιπτώσεις παρά μόνο μέσα από τα ήδη συλλεγμένα δεδομένα.

2.7 Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός στο στάδιο μορφοποίησης της μεθόδου αφορά τη διερεύνηση του ρόλου μου κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης της ανάλυσης. Η επιστημολογική θέση της κοντροκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας που ακολούθησα θεωρεί δεδομένη την αλληλεπίδραση ερευνήτριας και συνεντευξιζόμενων και αναγνωρίζει πως η ερευνήτρια εισέρχεται στη διαδικασία με τις προσωπικές της γνώσεις και εμπειρίες για τη συμβολή της

οικογένειας στην επιλογή του επαγγέλματος, τις οποίες είχα αποκτήσει μέσα από την εκπαίδευση μου στη συστημική θεωρία. Η παραδοχή της υποκειμενικότητας μου όμως συνοδευόταν από προβληματισμούς για τη διαχείριση της δεδομένης μη ουδέτερης στάσης μου.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων σημειώθηκαν αρχικά ορισμένες κλειστές και κατευθυνόμενες ερωτήσεις, που όμως έγινε γρήγορα αντιληπτό εφόσον ήμουν σε διαρκή στοχασμό πάνω στις πράξεις μου και διόρθωσα άμεσα στη συνέχεια. Οι κατευθυνόμενες ερωτήσεις προσπαθούσαν να αποδώσουν αιτιότητα, ότι δηλαδή η οικογένεια όντως επηρέασε τους συνεντευξιαζόμενους στην επιλογή επαγγέλματός τους. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στην απειρία μου ως ερευνήτρια, αλλά και στην προσωπική μου δυσκολία να τηρήσω ουδέτερη στάση στον τρόπο που έθετα τις ερωτήσεις, έτσι ώστε να μην επιβάλω την προσωπική μου γνώση στους συμμετέχοντες.

Επιπλέον πρέπει να σημειωθεί ότι η συντομευμένη θεμελιωμένη θεωρία δεν αποτέλεσε μια εξαρχής επιλογή. Η εφαρμογή της διαμορφώθηκε σταδιακά στην προσπάθειά μου να προσαρμόσω τις ερευνητικές συνθήκες στο διαθέσιμο για την εκπόνηση της εργασίας χρόνο. Η έλλειψη χρόνου που παρατηρήθηκε οφείλεται σε απρόοπτες και μη, προσωπικές δυσκολίες τήρησης του χρονοδιαγράμματος της εργασίας.

Η επιλογή της συντομευμένης εκδοχής ακολουθήθηκε από ανάλογες συνέπειες για το στάδιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων και το παράλληλο στάδιο της ανάλυσης. Πιο αναλυτικά μειώθηκε ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων καταλήγοντας σε ένα ελάχιστο αποδεκτό όριο των 15 συνεντεύξεων και συντομεύτηκε ο χρόνος διεξαγωγής τους. Η εκπόνηση των 15 συνεντεύξεων μέσα στον χρόνο της μίας εβδομάδας δεν μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιηθεί μια εις βάθος αρχική

ανάλυση των δεδομένων που θα μου επέτρεπε ενδεχομένως να αναζητήσω καινούρια δεδομένα, όπως ορίζει η θεωρητική δειγματοληψία και να επιτευχθεί στη συνέχεια ο θεωρητικός κορεσμός. Επιπλέον δεν είχα τη δυνατότητα να διευκρινίσω σημεία τα οποία δεν μου ήταν κατανοητά στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος τα παραπάνω είχαν άμεση επίδραση στην ανάλυση των δεδομένων μου, όπου επίσης ο μειωμένος χρόνος της ανάλυσης σε συνδυασμό με την απειρία μου και τα αισθήματα ανασφάλειας με οδήγησαν σε περισσότερο περιγραφικές διατυπώσεις.

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των 15 συνεντευζιαζόμενων. Για να εξηγηθούν οι κατηγορίες που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Για την πληρέστερη απόδοση των νοημάτων που κατασκεύασαν οι εκπαιδευτικοί, επιλέχθηκαν κυρίως μεγάλα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, γεγονός το οποίο υπονόμωσε την ύπαρξη μιας ισορροπημένης αναλογίας ανάμεσα στα λόγια της ερευνήτριας και στα δεδομένα.

Από τη διαδικασία της ανάλυσης προέκυψε ότι κοινό έδαφος στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αποτελεί η θετική στάση των οικογενειών τους απέναντι στο ζήτημα της μόρφωσης. Αναγνώρισαν επίσης πως υπήρχε επιρροή της οικογένειας προς το συγκεκριμένο επάγγελμα. Οι συνδέσεις της οικογένειας καταγωγής τους με την επιλογή του επαγγέλματος τους, αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια τους ήταν δομημένη, το ρόλο που οι ίδιοι έπαιρναν στην οικογένεια τους και τις διεργασίες που συντελούνταν στο εσωτερικό της οικογένειας τους.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη συνκατασκευή των νοημάτων της ερευνήτριας και των συνεντευζιαζόμενων παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω στον Πίνακα 1 και είναι οι εξής: 1) η σημασία της μόρφωσης στην οικογένεια, 2) η κλίση προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, 3) η επιρροή των δομικών στοιχείων της οικογένειας, 4) ο ρόλος μου στην οικογένεια και 5) διεργασίες.

3.1 Η Σημασία της Μόρφωσης στην Οικογένεια

Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις όλων των συνεντεύξεων η στήριξη της οικογένειας στο θέμα της μόρφωσης των παιδιών της ήταν κοινή εμπειρία για όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Παρά τη θετική στάση των οικογενειών απέναντι στη μόρφωση σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το τι

Πίνακας 1

Κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων, στην έρευνα: Η οπτική των εκπαιδευτικών για το ρόλο της οικογένειας καταγωγής στην επιλογή επαγγέλματος.

Μια μελέτη θεμελιωμένης θεωρίας.

Κατηγορίες	Διαστάσεις
Η σημασία της μόρφωσης στην οικογένεια	1) η μόρφωση και το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας 2) η αξία της μόρφωσης ανά τις γενιές
Η κλίση προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	1) η φωνή της μητέρας 2) μεγαλώνοντας με εκπαιδευτικούς 3) προσωπικές επιλογές
Η επιρροή των δομικών στοιχείων της οικογένειας	1) το προφίλ ηγεσίας της οικογένειας 2) το οικονομικό προφίλ της οικογένειας
Ο ρόλος μου στην οικογένεια	1) το καλό παιδί 2) η σειρά ανάμεσα στα αδέρφια 3) το πλαίσιο της εποχής
Διεργασίες	1) οι υπόγειες διαδρομές προς το επάγγελμα 2) η διαφοροποίηση του εαυτού 3) Αναστοχασμός

σήμαινε η μόρφωση για τον καθένα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές συνδέθηκαν με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, αλλά και με την αξία που είχε η μόρφωση για τις οικογένειες ανά τις γενιές. Οι διαστάσεις που προέκυψαν ήταν:

1) η μόρφωση και το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, 2) η αξία της μόρφωσης ανά τις γενιές.

3.1.1 Η Μόρφωση και το Μορφωτικό-Οικονομικό Επίπεδο της Οικογένειας.

Στις οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες και με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο η μόρφωση προσεγγίζεται σχεδόν ως αναγκαιότητα. Η υποστηρικτική στάση της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση εκδηλώνεται είτε με την μορφή εντολής, είτε ως γεγονός αδιαπραγμάτευτο. Οι εργατές γονείς θεωρούν ότι η μόρφωση των παιδιών, αποτελεί εισιτήριο για να ξεφύγουν τα παιδιά τους από τη βιοπάλη και τις συνθήκες αβεβαιότητας. Επιπλέον η θετική στάση της οικογένειας για τη μόρφωση, αντικατοπτρίζει την επιθυμία των γονέων να δώσουν στα παιδιά τους την ευκαιρία να πετύχουν κάτι περισσότερο από όσα οι ίδιοι είχαν καταφέρει.

Ίσως το να διαβάζω και να είμαι συνεπής σαν μαθήτρια να μου το πέρασε κάπως ο πατέρας μου στην πρώτη δημοτικού. Θυμάμαι ότι ήταν αρκετά αυστηρός κι αρκετά έτσι ελεγκτικός. Δεν είναι άνθρωπος ο οποίος έχει σπουδάσει. Έχει τελειώσει τη Β Γυμνασίου αλλά τον αφορούσε πολύ τους πρώτους δύο μήνες το να ξεκινήσω ε, σωστά, καλά την πρώτη Δημοτικού. Οπότε εκείνους τους δύο μήνες μου έβαλε έτσι λίγο το φόβο μέσα από τον έλεγχο, λίγο την, και λίγο την ιδέα του «είμαστε καλοί στο σχολείο», «ανταποκρινόμαστε καλά», αλλά χωρίς κανείς από την οικογένεια, κανείς, ούτε από τη δική μου, αλλά ούτε από την ευρύτερη οικογένεια να έχει σπουδάσει ή να έχει τελειώσει το γυμνάσιο ή να έχει τελειώσει πανεπιστήμιο, τίποτα απολύτως. (...) Σίγουρα υπήρχε μια ικανοποίηση εκ των υστέρων που, ε, πως να στο

πω τώρα, ένα από τα παιδιά τους κατάφερε σε εισαγωγικά και βολεύτηκε, έτσι νόμιζαν οι γονείς μου, όταν παντρεύτηκα κι όταν πήγα στο σχολείο [Συνέντευξη 1^η, 27-319].

Ο μπαμπάς μου, από την άλλη, επειδή ήταν από μια οικογένεια πάρα πολύ φτωχική και ε ήτανε πολυμελής, δηλαδή, είχανε, ήτανε δέκα αδέρφια και ε γενικά, δεν είχανε ούτε να σπουδάσουν, ούτε να φάνε, εδώ που τα λέμε, τέλος πάντων. (...) Οπότε πάντα είχε στο μυαλό του πως ήθελε να προσφέρει στα παιδιά του ότι μπορούσε, και οικονομικά και από γνώσεις, και τα λοιπά, για να σπουδάσουμε και να κάνουμε ότι θέλουμε, από σπουδές κανονικές, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, οτιδήποτε. Αυτά από τους γονείς [Συνέντευξη 12^η, 24-38].

Στις οικογένειες με μεγαλύτερη οικονομική άνεση η μόρφωση δεν επηρεάζεται από τις συνθήκες της βιοπάλης, παρόλα αυτά αντιμετωπίζεται και εδώ ως απαραίτητο προσόν για το μέλλον των παιδιών και η οικογένεια είναι υποστηρικτική προσφέροντας όλες τις απαραίτητες και απαιτούμενες υλικές παροχές.

Οι γονείς μας ήταν καλά οικονομικά, γιατί ο πατέρας μου δούλευε στον ΟΤΕ και είχε έναν πολύ καλό μισθό και έτσι μας παρείχαν όλες τις δυνατότητες μόρφωσης [Συνέντευξη 9^η, 7-9].

Τέλος παρακάτω στην εμπειρία της συνεντευξιαζόμενης, που προέρχεται από οικογένεια με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο η μόρφωση παρουσιάζεται και πάλι απαραίτητη και συνδέεται με την παράδοση της οικογένειας, η οποία πρέπει να συνεχιστεί από τα νεότερα μέλη της οικογένειας.

Υπήρχε σίγουρα μια (.) ε πως να το πω, απαίτηση στον αέρα, που την ένιωθα, γιατί ο μπαμπάς μου είναι γιατρός, να σπουδάσουμε, να πάμε Πανεπιστήμιο, έτσι; Υπήρχε, αλλά αυτό το ένιωσα πολύ αργότερα, στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο, ότι α, υπάρχει μια οικογενειακή παράδοση [Συνέντευξη 2^η, 77-80].

3.1.2 Η Αξία της Μόρφωσης ανά τις Γενιές.

Στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται συχνά αναφορά στις παλαιότερες γενιές της οικογένειας τους και στο πώς εκείνες νοηματοδοτούσαν την μόρφωση. Οι ιστορίες τους περιγράφουν παππούδες και γιαγιάδες που είτε ήταν εκπαιδευτικοί και σεβαστοί άνθρωποι της εποχής, είτε αγαπούσαν πολύ τα γράμματα και ήταν μορφωμένοι. Με έναν τρόπο σκιαγραφούν ένα ταξίδι της πορείας της μόρφωσης που μεταφέρονταν σαν αξία, από γενιά σε γενιά ώσπου να φτάσει τελικά σε εκείνους.

Κοίτα τώρα, η γιαγιά μου, από την μάνα μου, ήταν από την Σμύρνη. Ήταν Γαλλίδα, από την παροικία την γαλλική... και είχε βγάλει τις καλόγριες άρα ήξερε γράμματα, η γιαγιά μου, η προγιαγιά μου, η γιαγιά της μάνας μου από τον πατέρα της, που ήταν από το Αϊδίνιο, είχε βγάλει το ελληνικό σχολείο, αυτό σήμαινε πολλά γράμματα. Ε όλοι (.) δεν έμπαινε δηλαδή ζήτημα στην οικογένεια ότι κάποιος δεν θα μάθει γράμματα. Κάποια φορά στην ομάδα, μου είπαν ότι και πως είσαι τόσο σίγουρη ότι τα παιδιά σου θέλουν να σπουδάσουν. Ε «τα βάζεις σε (.) στο δρόμο εσύ (.)» Έλεγα και εγώ (.) «Όχι, δεν τα βάζω», αλλά όπως ήταν και για εμένα, ήταν ο μόνος δρόμος [Συνέντευξη 11^η, 207-215].

3.2 Η Κλίση προς το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού.

Η κλίση προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κατηγορία εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να οδηγεί την επιλογή

των εκπαιδευτικών προς τη συγκεκριμένη επιλογή. Οι διαστάσεις που σχηματίστηκαν είναι: 1) η φωνή της μητέρας, 2) μεγαλώνοντας με εκπαιδευτικούς και 3) οι προσωπικές επιλογές.

3.2.1 Η Φωνή της Μητέρας

Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ένα μέρος των αφηγήσεων τους συνδέεται με ιστορίες που αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των γονέων τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Από τους δύο γονείς, οι μητέρες και μάλιστα οι μητέρες που είναι νοικοκυρές, φαίνεται να παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη προτίμηση προς το συγκεκριμένο επάγγελμα, το οποίο και θεωρούν ιδανικό για τις κόρες τους. Τα αποσπάσματα αφορούν μητέρες νοικοκυρές που δεν έχουν εργαστεί ποτέ. Παρακάτω οι ιστορίες των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν μητέρες που προσδοκούν οι κόρες τους να γίνουν εκπαιδευτικοί.

Η ιστορία της ζωής... Και ξεκινάμε από πολύ, πολύ μικρή ε που, ε η πρώτη ας πούμε, ένα πράγμα το, δεν το θυμάμαι αλλά μου το λένε πολύ νωρίς η οικογένεια, είναι ότι η ε μαμά σου ήθελε, ε έλεγε «αχ το κορίτσι μου πόσο το αγαπάω. Εγώ αυτό το κορίτσι καθηγήτρια θα το κάνω» hhh. Το λέω ότι μου το έλεγαν οι άλλοι γιατί η μαμά πέθανε όταν ήμουνα 2 χρονών, ε και βεβαίως τώρα... αυτό πόσο έχει εγγραφεί... εγώ πιστεύω ότι κάπου μια εγγραφή έχει γίνει στο κυτταράκι μου [Συνέντευξη 6^η, 7-12].

Εμπεριέχουν ακόμη ιστορίες για τις ζωές τους των μητέρων τους και για τα προσωπικά τους όνειρα να γίνουν εκπαιδευτικοί και να αυτονομηθούν.

Ε, το τρίτο είναι η δεύτερη μαμά μου, γιατί η ζωή και παίρνει αλλά και δίνει. Ε ευτύχησα να έχω και μια δεύτερη μαμά, η οποία ήταν πραγματικά μαμά και η οποία

είχε, ε η ίδια δεν σπούδασε, γιατί ήταν από μια πολύ καλή οικογένεια με πολλά λεφτά αλλά και έτσι αριστοκρατικό ύφος όλοι και καταγωγή και δεν την επέτρεπαν οι γονείς και κυρίως πέθανε ο μπαμπάς της νέος και ο θείος από την Αμερική ο πάμπλουτος έγραφε στη γιαγιά εκείνα τα χρόνια, προπολεμικά δηλαδή πριν από τον πόλεμο εμ έγραφε στη γιαγιά το κορίτσι του τάδε γιατί η μαμά ήθελε να γίνει δασκάλα, η δεύτερη μαμά τώρα ε; Ήθελε να γίνει δασκάλα και της έγραφαν, έγραφαν, έγραφε ο θείος λοιπόν, ο θείος της στην αδερφή του, στην μαμά της μαμάς μου ε το κορίτσι του τάδε ε δεν επιτρέπεται. Πόσα λεφτά θα βγάζει; Θα της τα στέλνω πενταπλά. Έγινε ο πόλεμος (.) χάθηκαν οι επικοινωνίες ε έγινε μία φοβερή οικονομική καταστροφή στην οικογένεια και βρέθηκαν να μην έχουν ούτε και σπίτι να μείνουν γιατί τους το 'χανε κάψει οι Ιταλοί, ε δεν είχανε δεύτερο ρούχο να φορέσουν και η μαμά μέσα της ένα βράδυ λέει ορκίστηκε «εγώ δεν σπούδασα για να έχω την αυτονομία μου, τις αδελφές μου όμως εγώ θα τις σπουδάσω». Και πούλαγε, ξεπούλαγε για ένα κομμάτι ψωμί όλη την περιουσία την ακίνητη, τα μαγαζιά κλπ που είχαν, ε και σπούδασε τις αδερφές της. Ε και έγιναν δασκάλες. Τρεις αδερφές δασκάλες [Συνέντευξη 22-39].

Τα όνειρα της μητέρας εκφράζονται και μεταφέρονται ανοιχτά στην επόμενη γενιά ως ένα απωθημένο, που φαίνεται να επηρεάζει το συναίσθημα και την επιλογή των εκπαιδευτικών.

Η μαμά τελείωσε τη χρονιά που τελείωνε το δημοτικό ήταν αριστούχα μαθήτρια, ο δάσκαλος ήταν φίλος του μπαμπά της και του λεγε ότι δεν υπάρχει περίπτωση, θα γίνει δασκάλα, θα την κάνεις δασκάλα, θα την στείλεις να σπουδάσει να γίνει δασκάλα. και τη χρονιά που ήταν να τελειώσει το δημοτικό, 19 Μάρτη πέθανε ο μπαμπάς της, ξαφνικά, μέσα σε τρεις μέρες αρρώστησε και πέθανε... κι έμεινε μια

οικογένεια, το 1939 κιόλας σε μια δύσκολη φάση που μετά από λίγο καιρό άρχισε κι πόλεμος, ε έμεινε μια οικογένεια με πρώτη στην, σε σχέση με τα παιδιά τη μητέρα μου και μετά όλα τ άλλα ήταν μικρότερα, οπότε εκ των πραγμάτων έμεινε στο σπίτι για να βοηθάει τη μητέρα της. Έγινε κι ο πόλεμος στη συνέχεια, το ξέχασε τελείως, αυτό, το θέμα των σπουδών ή να πάει γυμνάσιο ή οτιδήποτε. (...) Θέλαν πάντα να σπουδάσουμε, τον καημό της μαμάς ότι δεν έγινα δασκάλα ενώ θα μπορούσα ((συγκινείται)), ε μας το 'λεγε σαν παραμύθι, σαν ιστορία συνέχεια και συνέχεια. Δεν υπήρχε περίπτωση να κάνουμε συζήτηση ότι, οτιδήποτε και να μην το βάλει στο τραπέζι αυτό. ((συγκινείται)) (.) «Αν δεν είχε πεθάνει ο μπαμπάς μου, εγώ θα είχα γίνει δασκάλα». Κι άντε πάλι, δηλαδή εμείς το ακούγαμε, μπορεί και να μας φαινόταν ότι δεν του δίνουμε σημασία, αλλά νομίζω ότι κάτι κατάφερνε μ' αυτό [Συνέντευξη 5^η, 31-52].

Επιπλέον σε άλλες αφηγήσεις σημειώνονται προτροπές των μητέρων προς τις κόρες τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του παιδαγωγού, οι οποίες βασίζονταν στις ευνοϊκές και προνομιακές για μια γυναίκα συνθήκες εργασίας του επαγγέλματος.

Η μαμά μου δεν δούλεψε ποτέ, όταν πήγαμε νηπιαγωγείο πρώτα ο αδερφός μου και μετά εγώ, είχαμε μια εξαιρετική νηπιαγωγό, την κυρία Δώρα. Ε, νομίζω ότι ήταν από κείνη τη στιγμή και μετά που γνώρισε και η μαμά μου την κυρία Δώρα, που μου έλεγε όταν μεγαλώσεις να γίνεις νηπιαγωγός γιατί θα δουλεύεις λίγες ώρες. Αυτό ήταν το κλου της και νομίζω και η μάνα μου είχε εντυπωσιαστεί από τη δουλειά αυτής της γυναίκας, γιατί ίσως την έβλεπε ότι κοίτα τι ωραία αυτή δεν λείπει και πολύ από το σπίτι της, κάνει και τη δουλειά της και παίρνει και τα χρήματά της.

Τέλος πάντων εγώ είχα μεγαλώσει με αυτό το τορό, το θυμάμαι δηλαδή πολύ έντονα

στα αυτιά μου ναι όταν μεγαλώσεις να γίνεις νηπιαγωγός, γιατί θα δουλεύεις λίγες ώρες, γιατί είναι ωραία, γιατί, γιατί ειν' εύκολα, γιατί όλα αυτά [Συνέντευξη 3^η, 21-31].

3.2.2 Μεγαλώνοντας με Εκπαιδευτικούς.

Η διάσταση αυτή προέκυψε από τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, που είχαν στον στενό οικογενειακό τους κύκλο κάποιον εκπαιδευτικό. Το να ζούνε με εκπαιδευτικό στο σπίτι ή στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον δεν συνοδεύονταν από μια κατά ανάγκη επιλογή του επαγγέλματος, ή από μια ρητή και άμεση εντολή να ακολουθήσουν και εκείνοι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι συνδέουν την επιλογή τους για το επάγγελμα με τις προσδοκίες που είχε η στενή και η ευρύτερη οικογένεια για εκείνους και θεωρούν καθοριστικά τα βιώματα που είχαν με τον εκπαιδευτικό του περιβάλλοντός τους.

Αυτό εγώ που θυμάμαι είναι ότι και το περιβάλλον το οικογενειακό είχε κάποια σχέση με την εκπαίδευση, γιατί μία από τις θείες μου, αδελφή της μητέρας μου, ε ήτανε δασκάλα. Ε και όχι απλώς ήταν δασκάλα, αλλά επειδή, επειδή ε, έμενε μαζί με την αδερφή της και δεν ήταν παντρεμένες, έμεναν πολύ κοντά στο δικό μας το σπίτι το πατρικό, δύο αδελφές δηλαδή της μητέρας μου, έμεναν μαζί, ανύπαντρες, η μία από αυτές ήταν δασκάλα και η οποία μικρός φαίνεται με είχε έτσι κάπως, έβλεπε ας πούμε το ρόλο αυτό του δασκάλου που ήταν πολύ σημαντικός. (...) Εγώ ακόμα όσο ήμουν στο Δημοτικό, με έπαιρνε η θεία μου, η δασκάλα, (...) με έπαιρνε στις γιορτές και εκεί είχα, έχει πολύ έτσι, μ' άρεζε ας πούμε αυτή η σχέση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά και κυρίως με τα παιδιά κάνοντας τέτοιες δραστηριότητες. (...) Αυτό ήταν το ένα, που ας πούμε το θυμάμαι έντονα στα χρόνια όταν ήμουν Δημοτικό. Μετά όταν πήγα Γυμνάσιο θυμάμαι και μόνος μου όταν μάθαινα ότι γινόταν κάποια

εκδήλωση, παρουσίαζε ας πούμε κάποιο σχολείο μια παράσταση, ή θεατρική ή μια εκδήλωση που θα έκανε Χριστουγεννιάτικη και τα λοιπά, πήγαινα και από μόνος μου, το θυμάμαι. (...) Εξού και απ- ας πούμε στα χρόνια του Γυμνασίου δηλαδή ήμην πολύ πιο καθαρά μέσα μου είχα αυτό ότι, εγώ κάτι θέλω να κάνω με εκπαίδευση με μαθητές, υπήρχε βέβαια και από το σπίτι, κυρίως από την πλευρά της μαμάς μου και ο μπαμπάς μου ότι θα τους, ήταν ικανοποιημένοι που να γινόμουν Δάσκαλος [Συνέντευξη 7^η, 7-44].

Επιπλέον τοποθετούν την επιλογή τους σε ένα οικογενειακό πλαίσιο που φροντίζει και ενδιαφέρεται για την σωστή εκπαίδευση των παιδιών τους. Παρακάτω η συνεντευξιαζόμενη συνδέει την επιθυμία της να γίνει νηπιαγωγός με την αγάπη που είχε για το νηπιαγωγείο της, το οποίο η μητέρα της, εκπαιδευτικός και η ίδια, είχε επιλέξει και είχε φροντίσει να είναι καλό.

Εγώ ήθελα να γίνω νηπιαγωγός από τότε που πήγαινα νηπιαγωγείο. (...) Ήτανε κάτι που το ήθελα πάντα, δηλαδή δε θυμάμαι τον εαυτό μου να θέλει να κάνει κάτι άλλο και πριν συνειδητοποιήσω τι σημαίνει ας πούμε το ότι επειδή είναι και η μητέρα μου εκπαιδευτικός, τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, διότι η μαμά μου τότε δε δούλευε ακόμα ως εκπαιδευτικός, ξεκίνησε να δουλεύει όταν εγώ πήγαινα πρώτη δημοτικού. (...) Αλλά νομίζω ότι αυτό που μου άρεσε πάρα πολύ κι εκεί έπαιξε ρόλο η μάνα μου ήτανε στην επιλογή του νηπιαγωγείου που πήγαμε, γιατί η μαμά μου (.) ε ήθελε (.) να πάμε σε πολύ καλό σχολείο [Συνέντευξη 2^η, 41-65].

Τέλος γίνεται αναφορά στο κλίμα που επικρατούσε στο σπίτι. Η εμπειρία του να μεγαλώνει κάποιος με γονέα που είναι εκπαιδευτικός, σήμαινε ότι όλη η ατμόσφαιρα επηρεάζονταν σημαντικά από αυτό.

Πάντα ο μπαμπάς είχε στο σπίτι και διόρθωνε γραπτά, ήτανε... έβγαζε τα οικονομικά των καθηγητών, δηλαδή θυμάμαι μια... πάντα, ήτανε ενεργός μέσα στα σχολεία, δούλευε πολλές φορές και σε δυο σχολεία, δηλαδή και πρωί, όσο μπορούσε, και σε νυχτερινά σχολεία έχει δουλέψει για να τα καταφέρει και με την οικογένεια, γιατί ήταν πάρα πολύ δύσκολα τα πράγματα. Και έτσι πάντα θυμάμαι ότι ζούσα μέσα σε ένα, στο κλίμα του σχολείου, δηλαδή, πάντα ήταν γύρω από αυτό [Συνέντευξη 13^η, 20-26].

3.2.3 Προσωπικές Επιλογές

Η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εμφανίζεται στα λόγια των συνεντευξιαζόμενων ως μια προσωπική αρχικά επιλογή, την οποία όμως στη συνέχεια επανατοποθετούν σύμφωνα με τα συναισθήματα, τις αξίες, τις συνθήκες αλλά και τις παραδόσεις της οικογένειας τους. Η διαδικασία αυτή καθιστά την προσωπική επιλογή, όχι αμιγώς προσωπική υπόθεση, αλλά σαν ένα αποτέλεσμα συνδυαστικής επιρροής μεταξύ ατόμου και οικογένειας.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί περιγράφοντας το πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσαν αναφέρονται στο συναισθηματικό δέσιμο που είχαν οι ίδιοι με τα βιβλία και το διάβασμα. Η αγάπη για το βιβλίο εκφράζεται ως προσωπική επιλογή, η οποία είναι καθοριστική για την επαγγελματική τους ταυτότητα και επιλογή. Την προσωπική όμως αυτή επιλογή συνδέουν με το οικογενειακό πλαίσιο και τις συνθήκες που μεγάλωσαν. Στο παρακάτω απόσπασμα η αγάπη της συνεντευξιαζόμενης για το βιβλίο, εκδηλώνεται από πολύ μικρή ηλικία. Προερχόμενη από μια εύρωστη

οικονομικά οικογένεια, η οποία αγαπάει την μόρφωση και τα γράμματα, η σχέση της με το βιβλίο μπόρεσε να αναπτυχθεί και να την οδηγήσει στην επιλογή του επαγγέλματος της.

Εγώ ήμουν ένα παιδί που, εξαρχής ερωτεύτηκα το βιβλίο, δηλαδή πως εξαρχής; Δυόμιση τριών χρονών ε είχα, ήμουνα με ένα βιβλίο και όποιον έβλεπα ελεύθερο στο (.) σπίτι να μην έχει δουλειά του έλεγα "διάβασε μου, διάβασε μου" ((το λέει με παιδική φωνή)) ε θυμάμαι αυτό είναι μια ε ανάμνηση ότι όταν γύριζε το φύλλο κοιτούσα να δω τι διαβάζουνε και διάβαζα μαζί τους. Δεν έμαθα να διαβάζω κανονικά, έτσι έμαθα να διαβάζω. (...) Στα τεσσεράμισι τους είχα αφήσει ήσυχους, δηλαδή διάβαζα και διάβαζα μόνη μου. (...) Μολονότι υπήρχε το εργοστάσιο, οι γονείς μου, δηλαδή, όταν κατεβήκαμε στον Πειραιά έφτιαξαν ένα εργοστάσιο, τυποποίησης οσπρίων. Δεν υπήρχε άλλος κληρονόμος, εγώ ήμουνα, εγώ έπρεπε να ασχοληθώ μ' αυτό. (...) Αλλά σαν να ήτανε δικαίωμά μου, δηλαδή ας πούμε σαν να μην περίμεναν και πολύ πολύ ότι εγώ θα ασχοληθώ με αυτό το πράγμα, γιατί εγώ είμαι για άλλα πράγματα, εγώ είμαι για το βιβλίο. (...) Και σου ξαναλέω, κάνω τον κύκλο, νομίζω ότι δεν ήταν οι άνθρωποι, αλλά ήταν η σχέση που ανοίχτηκε με το βιβλίο, για να είμαι πάντοτε με το βιβλίο μαζί, κατάλαβες; [Συνέντευξη 11^η, 7-232].

Άλλοι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι ταυτίζονταν με το ρόλο του δασκάλου στο σπίτι και ήταν το παιχνίδι που προτιμούσαν. Το παιχνίδι-ρόλος του δασκάλου εκδηλώνεται σε πολύ νεαρή ηλικία και παρουσιάζεται σαν υποστηρικτικό στοιχείο στο επιχείρημα ότι το να γίνουν εκπαιδευτικοί ήταν προσωπική τους επιλογή. Παρόλα αυτά οι ίδιοι και πάλι αναγνωρίζουν πως πίσω από το ρόλο του δασκάλου υπάρχουν συνδέσεις με την οικογένεια τους, διαφορετικές συνήθως για τον καθένα.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η συνεντευξιαζόμενη αναφέρεται στο παιχνίδι του σχολείου και της δασκάλας, ως το αγαπημένο της παιδικό παιχνίδι. Ο ρόλος της δασκάλας συνδέεται για εκείνη με την αγάπη και τη φροντίδα που ένωσε και πήρε από τη μητέρα της όταν ήταν παιδί και στην επιθυμία της να συνεχίσει αυτό το έργο και η ίδια στη ζωή της.

Εγώ έκανα τη δασκάλα βέβαια, πάντα, είχαμε μέχρι και θυμάμαι και πίνακα, μαυροπίνακα με κιμωλίες (...) και ήταν κάτι που μας άρεσε πάρα πολύ και το κάναμε αρκετά συχνά. (...) Λοιπόν τι άλλο τώρα ε η μαμά μου σαν εικόνα ήταν ένας πολύ έτσι ήρεμος άνθρωπος και αγαπούσε πάρα πολύ τα παιδιά, ασχολούνταν πάρα πολλές ώρες μαζί μας, με εμένα και την αδερφή μου, εμ με διάφορα πράγματα, με παιχνίδια, ε με βόλτες με όλα με όλα αυτά που μπορεί να ασχοληθεί μια μαμά με τα παιδιά κατά διαστήματα, επομένως έτσι βίωσα πολύ έντονη την, την αγάπη του ενήλικα προς το παιδί, με αποτέλεσμα να έχω κι εγώ την ίδια ουσιαστικά, κάπως έτσι αμοιβαία, εξελίχθηκε κι εμένα η ανάγκη να ασχολούμαι με τα μικρά παιδιά [Συνέντευξη 4^η, 30-42].

3.3 Η Επιρροή των Δομικών Στοιχείων της Οικογένειας.

Αυτή η κατηγορία παρουσιάζει την επίδραση του τρόπου οργάνωσης της οικογένειας στην επαγγελματική επιλογή των συνεντευξιαζόμενων. Οι διαστάσεις της κατηγορίας όπως αναδύθηκαν από τα δεδομένα είναι: 1) το προφίλ ηγεσίας της οικογένειας, 2) το οικονομικό προφίλ της οικογένειας.

3.3.1 Το Προφίλ Ηγεσίας της Οικογένειας

Στις αφηγήσεις τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια διαχειρίζονταν τις αποφάσεις και τις ενέργειες των παιδιών. Η λήψη των αποφάσεων στην οικογένεια συνδέεται και επηρεάζεται από τα επίπεδα ελέγχου των

γονέων, από το δημοκρατικό ή όχι τρόπο αντιμετώπισης των ζητημάτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών περιγράφει δημοκρατικούς τρόπους άσκησης της εξουσίας από τους γονείς. Στα παρακάτω αποσπάσματα γίνεται διακριτό το δημοκρατικό προφίλ της οικογένειας στον τρόπο που διαχειρίζεται τις επιλογές των μελών της.

Ε: Στην οικογένεια είχαμε, ε γι αυτό διστάζω να σου πω, «α ναι με επηρέασαν» δεν ασχολιόταν κανένας με κανέναν, δηλαδή το τι θα κάνεις, τι αποφάσεις θα πάρεις, ποιες θα είναι οι συνέπειες των αποφάσεων αυτών, αυτά ήταν δική μας δουλειά! Ολονών! Υπήρχε δηλαδή αυτός ο σεβασμός [Συνέντευξη 11^η, 24-28].

Όπως επίσης,

Σ: Και ανέφερές ότι ήταν το επάγγελμα το οποίο οι γονείς σου δε σου έφεραν αντίρρηση δηλαδή δε σου είπε κανείς, αυτό δε θέλουμε ή...

Ε: Όχι. Κοίταξε. Γενικά οι γονείς μου δεν είναι απ τους τύπους που ανακατεύονται, ιδιαίτερα στις επιλογές [Συνέντευξη 2^η, 136-139].

Πιο παρεμβατικές λύσεις, που συνδέονται με λιγότερο δημοκρατικούς τρόπους διαχείρισης της εξουσίας από πλευράς των γονέων αποτέλεσαν τη μειοψηφία και φάνηκε να επιτελούν επίσης σημαντικό ρόλο.

Εγώ πάντως επειδή τα, αγαπάω πάρα πολύ αυτή την δουλειά, μου αρέσει, μου αρέσει γιατί έχει λίγες ώρες, μου αρέσει να ανακατεύομαι με τα παιδιά, και με όλα γενικότερα αυτά που γίνονται μέσα στα σχολεία, είναι κάτι που, πραγματικά, μερικές φορές, την ευγνωμονώ την μάνα μου που στην κυριολεξία με έβαλε σε ένα λεωφορείο μέσα, νύχτα θα έλεγα, ούτε που κατάλαβα τι έγινε. Έχω πατήσει delete,

πραγματικά. Πολλές φορές συζητάμε και μου λέει περιστατικά που συνέβησαν μέχρι να με πάει στη Γιουγκοσλαβία, τα οποία δεν υπάρχουνε στο μυαλό μου, δεν, σαν να μην έχουνε γίνει ποτέ. Εντάξει, με πήγε, με άφησε εκεί [Συνέντευξη 13^η, 82-90].

Επιπλέον η ισχυρή προσωπικότητα του γονέα επιβάλλεται και η κατεύθυνση του ακολουθείται χωρίς άλλη επιλογή.

Εγώ ήθελα να δώσω Νομική. Όταν το ανακοίνωσα λοιπόν αυτό στο σπίτι, ε στο σπίτι να σας πω ότι πιο πολύ κουμάντο έκανε η μαμά. (...) Και είχε και πιο ισχυρή έτσι προσωπικότητα και περνούσε πάντα το δικό της. Μάλλον. Οπότε... όταν ανακοίνωσα στο σπίτι ότι εγώ θα δώσω Νομική η μαμά μου έπεσε να με φάει. «Τι; Νομική; Και θα φύγεις απ' τη Λάρισα; Και που θα πας κορίτσι πράγμα; Μόνο σου; Στη Θεσσαλονίκη; Στην Αθήνα;» Εκεί ήταν οι Νομικές τότε. «Δεν θα πας πουθενά». Εγώ, έπεσα να πεθάνω. Έκλαιγα. «Όχι, λέει, δεν θα φύγεις, θα δώσεις Ακαδημία που έχει εδώ στη Λάρισα. Δεν βλέπεις την αδερφή σου τι καλά;» Τι να κάνω κι εγώ; Η μαμά ήταν πολύ ισχυρή προσωπικότητα, μας επιβαλλόταν και εκείνη την εποχή κιόλας δεν μπορούσαμε, δεν φέρναμε αντιρρήσεις σε τίποτα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δώσω εξετάσεις στην Παιδαγωγική Ακαδημία, όπου και πέρασα (.) κι έτσι βρέθηκα εκεί. Στην πορεία διαπίστωσα ότι έκανε άγια η μαμά μου, γιατί μου άρεσε πάρα πολύ, το λάτρεψα το επάγγελμα, είναι ιδανικό κυρίως, ιδίως για τις γυναίκες [Συνέντευξη 13^η, 29- 44].

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο συνεντευξιαζόμενοι δεν σχολιάζουν αρνητικά το αποτέλεσμα της παρέμβασης της μητέρα τους.

3.3.2 Το Οικονομικό Προφίλ της Οικογένειας

Το οικονομικό προφίλ της οικογένειας αναφέρθηκε συχνά στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών ως ένας παράγοντας επιρροής της εξέλιξης της οικογένειας. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση των παλαιότερων γενεών ή ακόμη και της γενιάς των ίδιων των εκπαιδευτικών συνδέεται με την οικονομική θέση και δυνατότητα της κάθε οικογένειας. Οι συνεντευξιαζόμενοι που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο διηγούνται ιστορίες για τις παλαιότερες γενιές που δεν κατάφεραν να σπουδάσουν λόγω οικονομικών δυσχερειών που αντιμετώπιζε τότε η οικογένεια τους. Οι ιστορίες αυτές εκτός από το συναισθηματικό φορτίο που κουβαλούσαν, συνοδευόντουσαν από μια μετέπειτα ενθαρρυντική και υποστηρικτική στάση των γονέων απέναντι σε ζητήματα που αφορούσαν την μόρφωση των απογόνων τους.

Ο μεν μπαμπάς μου δε κατάφερε να σπουδάσει γιατί τη χρονιά που τέλειωσε το σχολείο (.) ε τότε ήταν αγρότης ο παππούς και είχε ((συγκινείται και τρέμει η φωνή της)) δύο βόδια για να οργώνει τα χωράφια. Ψοφάει το βόδι, αναγκαστικά έπρεπε να αγοράσει. Δε μπορούσε να πάει στο χω-, πως το λέν' να πάει στη δουλειά χωρίς να χει δύο. Με ένα δε μπορούσε να κάνει τη δουλειά του, άρα ξόδεψε αυτό το ποσόν που είχε διαθέσιμο και δε μπόρεσε να τον στείλει, γιατί τότε φεύγαν απ τους Γόνους και πήγαιναν στ Αμπελάκια για να παν στο Γυμνάσιο, τότε το λέγαν Σχολαρχείο, δεν ήταν παντού ας πούμε σχολεία κι έπρεπε να πληρώσει. Κι επειδή δε μπορούσε, ξοδεύτηκαν εκεί τα λεφτά, έμεινε χωρίς να πάει σχολείο, οπότε του κόπηκε η, ο δρόμος προς τις σπουδές. Αυτό ήταν όμως μεγάλο μεράκι του, όλα τα χρόνια, ήταν πολύ καλός στα μαθηματικά, είχε έτσι, έγινε έμπορας, έγινε ε, πώς το λεν, κατάφερε πράγματα στη ζωή του, αλλά αυτό το είχε αποθημένο. Όπου και να πήγαινε, μας κουβάλαγε βιβλία [Συνέντευξη 5^η, 14-30].

Επιπλέον οι συνεντευξιαζόμενοι αναγνώρισαν επίσης ότι ο οικονομικός παράγοντας έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση των προσωπικών τους ιστοριών και επιλογών. Το παραπάνω για τις οικογένειες με οικονομική άνεση μεταφράζονταν σε παροχές, να έχουν δηλαδή τα παιδιά τη δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλία, σε φροντιστήρια ή ακόμη και στην συναισθηματική ασφάλεια που απορρέει από τη γνώση ότι οι επιλογές τους μπορούν πρακτικά να υποστηριχθούν.

Ήταν μια πολύ φτωχή γειτονιά και τα παιδιά δεν είχαν τίποτα, ούτε παπούτσια να βάλουν στα πόδια τους, όχι βιβλία σπίτι τους! Ως προς τούτου ήμουν προνομιούχος λοιπόν εγώ, αφού εμείς είχαμε βιβλιοθήκη και ε ξαφνικά ευρέθηκα να κάνω μάθημα στην τάξη, έκανα όλο εργασίες, ξεσήκωνα από την εγκυκλοπαίδεια της Αντιγόνης Μεταξά για τον Παλαμά ας πούμε [Συνέντευξη 11^η, 105-110].

Επιπλέον η επίδραση των οικονομικών συνθηκών στις προσωπικές επιλογές των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρη στην περίπτωση μιας συνεντευξιαζόμενης με έντονες οικογενειακές οικονομικές δυσκολίες.

Δεν ξέρω αν έχει σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ε έχει σχέση με το να σπουδάσω. Ε ήταν η διέξοδος. Η διέξοδος. Αφού δεν έπαιρνα κανένα ερέθισμα, αφού ήταν δύσκολα τα πράγματα, ήμασταν πάρα πολύ φτωχικά, πάρα πολύ δύσκολα όλα, ήταν διέξοδος το διάβασμα. Να διαβάζω οτιδήποτε, διάβαζα από πολύ μικρή πέρα από το, τα, τα του σχολείου. Στα δώδεκα ας πούμε, δεκατρία διάβαζα ρώσους λογοτέχνες, διάβαζα πολύ, για να φύγω από όλο αυτό που έβλεπα. Οπότε αυτό ε αυτό λογικά με πήγε εκεί [Συνέντευξη 1^η, 104-111].

3.4 Ο Ρόλος μου στην Οικογένεια.

Στις αφηγήσεις τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ρόλο που είχαν στην οικογένεια καταγωγής τους και στο πόσο καθοριστικός ήταν αυτός στην επιλογή του επαγγέλματος τους. Οι διαστάσεις αυτής της κατηγορίας είναι: 1) το καλό παιδί, 2) η σειρά ανάμεσα στα αδέρφια και 3) το πλαίσιο της εποχής.

3.4.1 Το Καλό Παιδί

Ο ρόλος του ατόμου στην οικογένεια διαμορφώνει τη συμπεριφορά του και καθορίζει τις επιλογές του. Ένας από τους ρόλους που σημειώθηκε συχνά στις αφηγήσεις ήταν ο ρόλος του καλού παιδιού και του επιμελούς μαθητή όπως φαίνεται και παρακάτω.

Η αδελφή μου ήταν ένα άτομο αντιδραστικό, ζωνηρό, εγώ από την άλλη το άκρως αντίθετο. Ε πολύ καλή μαθήτρια, γενικά, μου άρεσε να διαβάζω ε... ήμουν καλή στο σχολείο ε όλοι αναφερόταν «πολύ καλό παιδί, συγκαταβατικό ε, που δεν δημιουργεί διάφορα στο σχολείο κτλ.» και στην οικογένεια ήμουν το ίδιο [Συνέντευξη 12^η, 14-18].

Ο ρόλος του καλού παιδιού συνεπάγονταν για τους συνεντευξιαζόμενους ότι η συμπεριφορά και οι πράξεις τους, εναρμονίζονταν με τις επιθυμίες και τις κατευθύνσεις των μεγαλύτερων γενεών.

3.4.2 Η Σειρά Ανάμεσα στα Αδέρφια

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σχετίστηκε και με την αδερφική σειρά που είχαν οι εκπαιδευτικοί στις οικογένειες τους. Τα πρώτα παιδιά της οικογένειας αναφέρουν εμπειρίες που δείχνουν να αναλαμβάνουν έναν πιο φροντιστικό ρόλο στην

οικογένεια. Στο απόσπασμα που ακολουθεί η επιλογή της συνεντευξιζόμενης να γίνει νηπιαγωγός επηρεάζεται από την σειρά που είχε ανάμεσα στα αδέρφια της.

Πήγαίνα ε με κατεύθυνση προς το φυσικομαθηματικές επιστήμες, τέτοια, αλλά ότι και να γινόμουν, θα γινόμουν εκπαιδευτικός, αυτό ήταν, ήταν τόσο ξεκάθαρο μες στο μυαλό μου και γιατί δεν έγινα καθηγήτρια; Ήτανε γιατί ήμουν η πρώτη απ τους τέσσερις και φυσικά και οι οικονομικές δυσκολίες ήταν μεγάλες. Ε για να σπουδάσει ο μπαμπάς και μάλιστα πηγαίναμε και λίγο κοντά, κοντά στη σειρά, η αδερφή μου ήταν στον επόμενο χρόνο, ο αδερφός μου ήταν μετά ε, από τρία χρόνια σε σχέση με μένα, οπότε αν περνούσα εγώ και πέρναγαν και τ άλλα στο πανεπιστήμιο στη συνέχεια, εγώ δε θα χα τελειώσει και τα παιδιά ε θα ερχόντουσαν κι αυτά. Τρία παιδιά φοιτητές; Πού να τα βγάλει πέρα; Ήταν πάρα πολύ δύσκολα, με αποτέλεσμα δρομολόγησα τη σκέψη μου έτσι και στην τρίτη Λυκείου πλέον ήταν αυτή η απόφαση να γίνω νηπιαγωγός. Μου φαίνεται ότι το κομμάτι το είμαι εκπαιδευτικός δεν υπήρχε περίπτωση να το αλλάξω με τίποτα και αποφάσισα να γίνω νηπιαγωγός γιατί τότε η νηπιαγωγών ήταν δύο χρόνια, οπότε θα τελείωνα σε δύο χρόνια μέχρι να μπουνε οι άλλοι στη διαδικασία των σπουδών θα είχα ξεκινήσει να δουλεύω, θα διευκόλυνε, διευκολυνόταν και η κατάσταση. Και έγινα νηπιαγωγός [Συνέντευξη 2^η, 80-94].

Παράλληλα και πάλι με βάση το κριτήριο της σειράς ανάμεσα στα αδέρφια η επόμενη συνεντευξιζόμενη παρατηρεί ότι ως το τρίτο παιδί είχε ανάγκη να νιώθει σημαντική και γι αυτό προτιμούσε ρόλους που συνέδεε με το κύρος και την εξουσία.

Τώρα, απ όσο θυμάμαι τον εαυτό μου έκανα την δασκάλα. Ήταν το βασικό παιχνίδι, το κύριο παιχνίδι, πάντα ήθελα να κάνω τον αρχηγό, είμαι το τρίτο παιδί της

οικογένειας και στο παιχνίδι ακόμη, δηλαδή, ήθελα πάντα να είμαι ο αρχηγός, να έχω δηλαδή την ομάδα μου (...). Μου άρεσε πάρα πολύ να είμαι με τα παιδιά, να τους μεταδίδω την γνώση, δεν ξέρω, ίσως είναι οι αρχηγικές τάσεις που είχα σαν το τρίτο παιδί, για να επιβληθώ, να, όχι να επιβληθώ... μάλλον να δείξω ότι κι εγώ υπάρχω, γιατί πάντα το τρίτο παιδί στην οικογένεια είναι λίγο κάπως στην άκρη [Συνέντευξη 13^η, 15-53].

3.4.3 Το Πλαίσιο της Εποχής

Τέλος ο ρόλος του ατόμου στην οικογένεια συνδέθηκε με την εποχή και τις συνθήκες της εποχής. Η συμπεριφορά που αναμένεται από το άτομο, διαμορφώνεται από αυτό που ισχύει ως επιθυμητό ή αναμενόμενο στην κάθε γενιά. Συγκεκριμένα στο παρακάτω απόσπασμα η συνεντευξιζόμενη, η οποία τώρα είναι συνταξιούχος, επέλεξε να γίνει νηπιαγωγός για να μπορέσουν να σπουδάσουν τα αδέρφια της και περιγράφει ότι τα παιδιά στη δική της γενιά, ενεργούσαν υποστηρικτικά προς τους γονείς επειδή αυτό ήταν που όριζε η εποχή τους.

Σ: Και ανέφερες ότι κι ο, κι εσύ ως μεγαλύτερη επέλεξες να κάνεις κάτι διευκολυντικό για τ' αδέρφια σου; Έχει σχέση με το ρόλο που είχες στην οικογένειά σου αυτό;

Ε: Εμ, δε ξέρω, δε μου διέταξε κανένας, δε μου το ζήτησε κανείς, κάνε αυτό και μην κάνεις το άλλο. Ε αν ήθελα να γίνω καθηγήτρια δε θα μου λεγε όχι, μη γίνεσαι, εμ νομίζω ότι ε ότι το μυαλό μας και η σκέψη μας ήταν πραγματικά βοηθητική προς τους γονείς. Δεν άλλαξαν, άλλαξαν πολλά δεδομένα σήμερα απ την μεριά των γονιών που τρέξαμε όλοι να δώσουμε τα πάντα στα παιδιά, να μη, να μη τ αφήσουμε να πάρουν ανάσα. Ε, όχι να μάθετε και τούτο να κάνετε και κείνο, να κάνετε και τ' άλλο και δεν πειράζει ας μην ασχοληθείτε ούτε με το σπίτι ούτε με τους γονείς, ούτε με

τίποτα και λίγο ξεκο- ξεκόπηκε απ το κομμάτι της ζωής στην ουσία και της δικής τους προσφοράς προς την οικογένεια. Τότε ήταν, περνούσε αυτό, ότι πρέπει να τον βοηθάω το γονιό, γιατί έτσι κανείς, τον βοηθούσαμε, αφού εμείς από μικρά παιδάκια πηγαίναμε στο χωράφι, ε τύχαινε να χουμε κι ένα μαγαζί, δουλεύαμε και στο μαγαζί, ε είχαμε δουλειές στο σπίτι, κάναμε και τις δουλειές στο σπίτι [Συνέντευξη 5^η, 135-150].

3.5 Διεργασίες.

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις διεργασίες που συντελούνται στο εσωτερικό της οικογένειας και επηρεάζουν τα μέλη της. Περιγράφει τη δυναμική της οικογένειας, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις των μελών της μέσα στον χρόνο. Ακόμη παρουσιάζει την επίδραση της δυναμικής της οικογένειας στην προσωπική νοηματοδότηση του επαγγέλματος για τους εκπαιδευτικούς μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες. Αποτελείται από τρεις διαστάσεις: 1) οι υπόγειες διαδρομές προς το επάγγελμα και 2) η διαφοροποίηση του εαυτού και 3) αναστοχασμός.

3.5.1 Οι Υπόγειες Διαδρομές προς το Επάγγελμα.

Η προτίμηση από τους συνεντευξιζόμενους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύονται από ιστορίες που τους επηρέασαν με έμμεσο τρόπο. Η αναζήτηση της αιτιότητας στην επιλογή του επαγγέλματος, τους οδηγεί σε διεργασίες, τις οποίες ενώ θεωρούν καθοριστικές, δε τις συνδέουν με συναισθηματικές πιέσεις. Τη διαδικασία αυτή την περιγράφουν ως υπόγεια διαδρομή, ότι ήταν κάποια αίσθηση ή η ατμόσφαιρα που επικρατούσε.

Η γιαγιά μέχρι που πέθανε είχε ένα βιβλίο στο χέρι ... που για την ηλικία της, που γεννήθηκε το 1900 εμ δε διάβαζαν πολύς κόσμος, γυναίκες ειδικά ας πούμε, δε

διάβαζαν, αυτή ήξερε να γράφει και να διαβάζει και διάβαζε και ε όλα τα χρόνια. Και πάντα είχε έτσι μια διάθεση χωρίς να σου λέει να διαβάσετε, καθίστε να διαβάσετε και τέτοια, μέσα απ τις ιστορίες μέσα απ αυτά, και θυμάμαι επειδή ο ένας απ' τα αδέρφια του πατέρα μου είχε σπουδάσει και μάλιστα νομική και ήταν εμ ο μορφωμένος της οικογένειας, κάθε χρόνο των Τριών Ιεραρχών που είναι στην ουσία γιορτή των σχολείων και των γραμμάτων, η γιαγιά είχε γιορτή, ήταν η γιορτή των γραμμάτων και έστελνε μέχρι στην εκκλησία εμ λειτουργία, hhh γιατί γιόρταζαν οι μορφωμένοι. Εμ νομίζω ότι πραγματικά είναι υπόγειες οι διαδρομές της επιρροής που δε σε υποχρεώνουν να το κάνεις ντε κι αμάν αλλά σου γεμίζουν με ωραίες εικόνες το μυαλό να γίνεις κι εσύ, να μορφωθείς. Συν το γεγονός ότι η μαμά έλεγε «θα μπορούσα να είχα γίνει δασκάλα», στα χρόνια που ήμουν στο δημοτικό δε φανταζόμουν ότι μπορεί να γινόμουν ποτέ δασκάλα. Όσο μεγάλωνα και πήγα γυμνάσιο, εμείς είχαμε εξατάξιο γυμνάσιο τότε, δεν είχε λύκειο, ήμουν σίγουρη ότι, ότι και να γίνω θα είναι εκπαιδευτικός [Συνέντευξη 5^η, 65-80].

Όπως επίσης:

Η μητέρα μου επειδή είχε την εμπειρία ότι η αδερφή της ήταν εκπαιδευτικός και ας το πούμε ήταν εμ η θεία μου, ήταν ευχαριστημένη που ήταν εκπαιδευτικός, το θυμάμαι αυτό. Και μάλιστα όταν πήρε τη σύνταξή της έτσι είπε α πω, πω θα μπορούσα να δουλέψω κι άλλο, οπότε φαίνεται κι η μητέρα μου είχε μια εικόνα ότι είναι πολύ καλό αυτό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κατά κάποιο τρόπο χωρίς να το, να το λέει συχνά αλλά θυμάμαι ότι υπήρχε στην ατμόσφαιρα, πω πω ας πούμε είναι πολύ καλό να, να και μάλιστα αυτό δάσκαλος τότε, το καθηγητής δε το 'χαν τόσο πολύ. Αυτό όχι κάτι το, δε θυμάμαι περισσότερη πίεση, περισσότερα πράγματα, όχι πιο πολύ αίσθηση ήταν ότι ήταν ένα πράγμα το οποίο, δηλαδή αυτή η αίσθηση που ήταν ότι αυτός που κάνει αυτό το επάγγελμα είναι επάγγελμα που το

ευχαριστιέται κιόλας, δεν είναι πράγμα, είναι ένα επάγγελμα, ίσως από εκεί μου μπήκε [Συνέντευξη 7^η, 307-326].

Παρακάτω η συνεντευξιαζόμενη, φιλόλογος στο επάγγελμα, παρατηρεί ότι η απόφαση της για την κλασσική κατεύθυνση, είχε τεχνηέντως διαμορφωθεί από τη στάση του πατέρα της για τη γνώση και τη φιλολογία.

Εγώ μεγάλωσα πιστεύοντας ότι ε επέλεγα πάντα εγώ, είχα την πλήρη ελευθερία και πολύ αργότερα κατάλαβα ότι κουνούσαν τα νήματα τεχνηέντως. Ε ας πούμε την θεωρητική κατεύθυνση, στα μαθηματικά δεν ήμουν και στη γεωμετρία ήμουν, στην άλγεβρα δεν ήμουνα. Όμως από τον πατέρα μου κυρίως, υπήρχε και μία απαξίωση των θετικών, ας πούμε έλεγε ένα λατινικό ρητό «*purus mathematicus purus asinus*», «σκέτος μαθηματικός, σκέτος γαίδαρος», άμα δεν έχεις και γενική παιδεία και ξέρω 'γω τι. Δηλαδή ουσιαστικά ήταν της γενικής παιδείας, της φιλολογίας, της λογοτεχνίας, των ανθρωπιστικών σπουδών, δηλαδή και από το σπίτι όλη η κατεύθυνση ήταν εκεί [Συνέντευξη 8^η, 51-58].

3.5.2 Η Διαφοροποίηση του Εαυτού.

Από την αφήγηση της διαδικασίας της επιλογής του επαγγέλματος, αναδείχτηκε και το ζήτημα της διαφοροποίησης απέναντι στις προσδοκίες της οικογένειας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασε διαφοροποίηση.

Υποστήριζαν ότι η επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί ήταν ένα αποτέλεσμα του συνδυασμού της προσωπικής τους επιθυμίας και της επιρροής που δέχτηκαν από τους γονείς τους. Η επιρροή αυτή, είτε είχε εκφραστεί άμεσα και ανοιχτά, είτε είχε μεταφερθεί σιωπηρά με τη στάση και την αγάπη των γονέων για το επάγγελμα. Σε αυτά τα παραδείγματα παραπέμπει και η εμπειρία της συνεντευξιαζόμενης:

Τώρα εγώ από τότε που θυμάμαι, δηλαδή περίπου (.) Δημοτικό, Τετάρτη σίγουρα ((βήχει)) έλεγα θα γίνω δασκάλα, δηλαδή αυτό είναι νομίζω δικό μου, δεν ξέρω, με τι επίδραση της οικογένειας ((πίνει νερό)), αλλά είναι δικό μου. Δηλαδή εγώ ήμουν μέσα μου σίγουρη ότι, ότι και να έκανα δασκάλα θα ήμωνα, τι θα δίδασκα; Κάτι με γλώσσα θα δίδασκα. Μπορεί να μην ήταν ελληνικά, μπορεί να ήταν γαλλικά μπορεί να ήτανε. Γιατί το δασκάλα το έλεγα από πολύ μικρή. Ε τώρα, αυτό που είναι χαρακτηριστικό και γελάω πάντα hhh, γι' αυτό λέω Τετάρτη Δημοτικού θυμάμαι ότι ήμωνα στο Πρότυπο ε και οι σπουδαστές της ακαδημίας κάναν διάφορες εργασίες πάνω σε μας. Κάποτε λοιπόν είχαν ζητήσει από το σπίτι (.) είχαν στείλει ένα ερωτηματολόγιο ε και ζητούσανε, Τετάρτη σου λέω Δημ- τι θέλει το παιδί, μεταξύ άλλων ερωτήσεων, βοηθάει στο σπίτι ξέρω γω, κάνει, δεν κάνει; Τι θέλει το παιδί να γίνει όταν μεγαλώσει, τι θέλουν οι γονείς να γίνει το παιδί όταν μεγαλώσει; Εγώ είχα πει δασκάλα και οι γονείς μου είχαν πει φιλόλογος παύλα αρχαιολόγος. Και που έλεγε και μια φίλη μου και ω του θαύματος! Εγώ τελείωσα το αρχαιολογικό τμήμα hhh της φιλοσοφικής σχολής, ω του θαύματος hhh [Συνέντευξη 8^η, 35-49].

Επιπλέον η μη διαφοροποίηση των συνεντευξιαζόμενων από τις προσδοκίες των γονέων οφείλεται και στο δημοκρατικό τρόπο διαχείρισης των επιλογών των μελών της οικογένειας, που απορρέει από το προφίλ ηγεσίας της οικογένειας. Οι περιπτώσεις που τέθηκε τελικά ζήτημα διαφοροποίησης αποτελούν τη μειοψηφία και εξετάστηκαν περισσότερο σαν αρνητικές περιπτώσεις. Αναλυτικότερα σε μία από τις περιπτώσεις, που το ζήτημα της διαφοροποίησης μπαίνει σε διαπραγμάτευση αναφέρονται δυσκολίες που συνδέονται με το προφίλ ηγεσίας της οικογένειας, με τα κλειστά όρια της οικογένειας και τη βαρύτητα που είχε το πλαίσιο της εποχής, το

οποίο και σηματοδοτεί την μη υπακοή στο πρόσωπο του γονέα ως πράξη μη επιτρεπτή.

Όταν ανακοίνωσα στο σπίτι ότι εγώ θα δώσω Νομική η μαμά μου έπεσε να με φάει. «Τι, Νομική; Και θα φύγεις απ' τη Λάρισα; Και που θα πας κορίτσι πράγμα;; Μόνο σου; Στη Θεσσαλονίκη; Στην Αθήνα;» Εκεί ήταν οι Νομικές τότε. «Δεν θα πας πουθενά». Εγώ, έπεσα να πεθάνω. Έκλαιγα, «όχι, λέει, δεν θα φύγεις, θα δώσεις Ακαδημία που έχει εδώ στη Λάρισα. Δεν βλέπεις την αδερφή σου τι καλά;» Τι να κάνω κι εγώ; Η μαμά ήταν πολύ ισχυρή προσωπικότητα, μας επιβαλλόταν, και εκείνη την εποχή κιόλας δεν μπορούσαμε δεν φέρναμε αντιρρήσεις σε τίποτα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δώσω εξετάσεις στην Παιδαγωγική Ακαδημία, όπου και πέρασα κι έτσι βρέθηκα εκεί. (...) Το θέμα είναι ότι η μαμά δεν το έκανε επειδή ήξερε για το επάγγελμα και με οδήγησε σε ένα επάγγελμα καλό... το έκανε για να μην φύγω απ' την πόλη όπου ζούσαμε. (...) Δεν ήθελε η μαμά να φύγω από την Λάρισα. Θα χανόμουν. Κορίτσι μόνο του σε ξένη πόλη; Αφού εδώ, στην Ακαδημία ήμουν και δεν μ' άφηνε να βγω έξω μόνη μου. Κι εγώ την άκουγα. Είχα αρραβωνιαστεί και δεν μ' άφηνε να πάω να τον βρω, κι εγώ την άκουγα. Δηλαδή, ήταν έτσι, η δικιά μας η γενιά [Συνέντευξη 9^η, 35-104].

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξε μόνο μία περίπτωση όπου η συνεντευξιαζόμενη διαφοροποιήθηκε και αποφάσισε να γίνει φιλόλογος σε αντίθεση με τον πατέρα της που επιθυμούσε να γίνει γιατρός, με κόστος όπως αναφέρει συναισθηματικό:

Δεν άρεσε καθόλου στο μπαμπά μου, που τον έβγαζε λίγο από τα νερά του, γιατί σου λέει το δικό μου το παιδί, με τέτοιες δυνατότητες, είχε πάντα μία αίσθηση ότι, ότι και να έκανα, θα το έκανα. Δηλαδή, αν έλεγα ότι θα γίνω γιατρός, θα γινόμουν και γιατρός, γιατί να μην το κάνω; Και μου κρατούσε και θυμό σε αυτό, σε πολύ μεγάλο βαθμό και για πολλά χρόνια [Συνέντευξη 14^η, 24-29].

3.5.3 Αναστοχασμός

Στις αφηγήσεις τους οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επιρροή της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος, αλλά και στην προσωπική νοηματοδότηση του επαγγέλματος τους μέσα από αναστοχαστική διεργασία. Ενώ οι αρχικές τους δηλώσεις αμφισβητούν τη συμβολή της οικογένειας στο ότι επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, καταλήγουν μέσω αναστοχασμού στην παραδοχή της συμβολής της οικογένειας στις επιλογές τους.

Κοίτα η συνέντευξη απ τη στιγμή που εγώ, είπες θα με ρωτήσεις κάτι, πώς έφτασα να γίνω εκπαιδευτικός, δασκάλα, ε, άρχισα να το σκέφτομαι. και λέω, είναι δυνατόν; Λειτουργήσαν όλα αυτά και δεν το χα πάρει είδηση τόσα χρόνια; Δεν το είχα αντιληφθεί ε, απ' την άποψη ότι δεν το είχα ότι, ναι, αυτή ήταν η επιλογή μου γιατί μ έσπρωξαν με τον τρόπο τους οι γονείς [Συνέντευξη 5^η, 178-182].

Επιπλέον κάποιοι φτάνουν στη σύνδεση της οικογένειας τους με το πώς οι ίδιοι νοηματοδότησαν και εφάρμοσαν τελικά το επάγγελμα τους. Αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους αναγνωρίζουν πως οι αξίες της οικογένειας τους διαμόρφωσαν τον τρόπο διδασκαλίας τους και συντέλεσαν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παρακάτω η συνεντευξιαζόμενη περιγράφει ότι ο ρόλος της ως

εκπαιδευτικός και η διδασκαλία της είχε επηρεαστεί από την οικογενειακή της κληρονομιά και τη βιωμένη της εμπειρία να φροντίζει εκείνους που είχαν ανάγκη.

Η οικογένεια όλη ήταν στραμμένη στο ποιος έχει ανάγκη να του συμπαρασταθούμε.

(...) Η μαμά μου έλεγε ότι στον πόλεμο δεν είχαν κουβέρτα πια, έφευγε ή μετά πήγαιναν οι φίλοι τους εξορία κλπ, έπαιρναν αυτές, φτιάχνανε δέμα, έβαζαν και μια κουβέρτα μέσα και έτσι κάποια στιγμή βρέθηκε η οικογένεια να μην έχει κουβέρτες.

(...) Στο ότι οι άνθρωποι ζουν μαζί γιατί πρέπει ο ένας να βοηθάει τον άλλον, ε στην δική μας την δουλειά έχει μεγάλη σημασία. Και νομίζω πως αυτό που έπιασε περισσότερο, που πιάνουν περισσότερο τα παιδιά, είναι ότι ενδιαφερόμουν γι αυτά, πραγματικά. Ε δηλαδή εγώ από όλο το σχολείο, εγώ ήξερα ποιο έχει αρρώστια στο σπίτι, ποιο δεν έχει γονείς, ποιο περνάει δύσκολα, ποιανού ο πατέρας μεθάει, ποιο είναι δυσλεκτικό. Μόλις έφυγα από το σχολείο λέει μια φιλενάδα μου συνάδελφος «έφυγες και γλυτώσαμε και από τα δυσλεκτικά». Εγώ τα δυσλεκτικά τα τσίμπαγα γιατί έλεγα να βοηθήσουμε, τι να κάναμε, να τα αφήναμε έτσι τα παιδιά, τι θα γίνει; [Συνέντευξη 11^η, 288-308].

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση

4.1 Συμπεράσματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή της οικογένειάς τους στην επιλογή του επαγγέλματός τους. Οι πέντε κατηγορίες που παρουσιάστηκαν στα ευρήματα φαίνεται να παραπέμπουν περισσότερο σε μια ολιστική θεωρία για την επιλογή του επαγγέλματος όπως αυτή των McMahon και Patton (2014), που αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος. Οι εμπειρίες ζωής των συνεντευξιαζόμενων δείχνουν ότι η συμβολή της οικογένειας στην επιλογή του επαγγέλματος δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο γεγονός. Οι αναφορές τους στο προφίλ της οικογένειάς τους, στο ρόλο που οι ίδιοι έπαιρναν μέσα σε αυτή, στην αξιολόγηση των συνθηκών στις οποίες μεγάλωσαν και στην επιρροή των οικογενειακών και μη διεργασιών αναδεικνύουν την πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου και την αλληλεξάρτηση αυτών των παραγόντων.

Έχει υποστηριχθεί βιβλιογραφικά από θεωρητικούς της συστημικής προσέγγισης (Bratcher, 1982. Zingaro, 1983), ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις του ατόμου είναι αποτέλεσμα των διεργασιών που απορρέουν από το σύστημα της οικογένειας. Προς αυτόν τον προσανατολισμό κατευθύνονται και οι εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και οι ίδιοι αναγνωρίζουν πως οι προσωπικές τους επιλογές επηρεάζονταν από την αγάπη, τις αξίες, τη στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ακόμη από τις προσδοκίες που είχαν γονείς και συγγενείς για εκείνους.

Το ενδιαφέρον είναι ότι κατά κύριο λόγο η επίδραση της οικογένειας αναφέρεται πως πραγματώνεται με τρόπο όχι πιεστικό, αλλά συμβαίνει μέσω μιας υπόγειας διαδρομής, όπου αυτό που είναι αποδεκτό και αξιακά επιθυμητό ορίζεται συχνά ως γνώση που υπάρχει στην ατμόσφαιρα. Σύμφωνα με τη συστημική αυτό παραπέμπει

στους άρρητους κανόνες, της οικογένειας που όπως υποστηρίχθηκε ήδη στο θεωρητικό μέρος από τους Schlippe και Schweitzer (2008) δεν διατυπώνονται αλλά υπονοούνται, μεταφέροντας από γενιά σε γενιά τις αξίες της κάθε οικογένειας και καθορίζοντας στη συνέχεια τις συμπεριφορές των μελών της.

Τη σημασία της διαγενεαλογικής μεταβίβασης είχε αναδείξει ο Bowen (1976, οπ. αναφ. στον Nichols, 2013), ο οποίος είχε και αυτός υποστηρίζει ότι η αυτονομία του ατόμου, στις αποφάσεις του και στη συμπεριφορά του είναι πολύ μικρότερη από όσο ο ίδιος πιστεύει. Ο Bowen επεσήμανε ότι οι δεσμεύσεις του ατόμου προέρχονται από τα λεγόμενα διαγενεαλογικά σχήματα τα οποία εμπεριέχουν αξίες, όρια, κανόνες, ή ακόμη άλυτα ζητήματα των μελών της οικογένειας και μεταφέρονται σιωπηλά από γενιά σε γενιά καθορίζοντας τη συμπεριφορά των νεότερων μελών της. Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν σε τέτοια σχήματα τα οποία κυρίως περιελάμβαναν τη στάση της οικογένειας και των μεταγενέστερων γενεών απέναντι στην αξία των γραμμάτων.

Σε συνέχεια της θεωρίας του Bowen δεν σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις των συνεντευξιαζόμενων ως προς τις προσδοκίες των γονέων για την επαγγελματική τους καριέρα. Αυτό οφείλεται στο ότι οι συνεντευξιαζόμενοι όπως σημειώθηκε και νωρίτερα, αναγνώρισαν ότι οι επιλογές τους εναρμονίζονταν με ότι η οικογένεια φανερά και μη θεωρούσε επιθυμητό.

Επιπλέον οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στη σημασία του πλαισίου. Διηγήθηκαν ιστορίες για το πόσο επηρέασε συνολικά τη ζωή της οικογένειας και κατά συνέπεια και τις επιλογές τους, οι συνθήκες του πολέμου, ή οι οικονομικές δυσκολίες της οικογένειάς τους. Ο ρόλος τους στην οικογένεια αφορούσε ιστορίες που συνδέονταν με το κοινωνικό πλαίσιο, καθώς κάποιοι από αυτούς μεγάλωσαν σε μια εποχή, η οποία παραπέμπει σε πιο παραδοσιακές μορφές της οικογένειας

(Κατάκη, 1998), όπου τα παιδιά φρόντιζαν τους γονείς και η υπακοή στο πρόσωπο τους είχε μεγάλη βαρύτητα.

Το νόημα που έδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι σε εμπειρίες που σχετίζονται με το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, στο οποίο το άτομο και η οικογένεια αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά, συμφωνεί με την κατεύθυνση της συστημικής προσέγγισης που υποστηρίζει ότι η εξέταση και η κατανόηση της συμπεριφοράς του ατόμου μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ληφθούν υπόψη το πλαίσιο που τον περιβάλλει και η αλληλεπίδραση που έχει με αυτό (Κατάκη, 1991). Επίσης υπό την έννοια αυτή και σύμφωνα με τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων, τα ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν και προς το συμπέρασμα που είχαν διατυπώσει οι Whiston και Keller (2004). Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος οι Whiston και Keller (2004) είχαν υποστηρίξει ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης παραγόντων που σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας όπως το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας και των διεργασιών που συντελούνται στην οικογένεια.

Επίσης η γνώση που υπάρχει από τις ερευνητικές μελέτες (Butt, MacKenzie, & Manning, 2010. Mau & Mau, 2006. Santoli, 2009. Stokes, 2007) για την επιλογή του επαγγέλματος σε εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζει την επίδραση της οικογένειας στις αποφάσεις του ατόμου σε επίπεδο συσχετισμού. Περιγράφουν δηλαδή οι έρευνες ότι το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων, οι προσδοκίες και η υποστηρικτική στάση προς τις επιλογές των απογόνων τους είναι όλοι παράγοντες που σχετίζονται με την επιλογή της εκπαιδευτικής καριέρας. Η παρούσα έρευνα καθώς εστίασε στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο αυτό πραγματοποιείται, δίνοντας περισσότερα στοιχεία για το υπό διερεύνηση θέμα.

Όσον αφορά τις έρευνες που βασίστηκαν στη συστημική θεώρηση (Johnson, Buboltz & Nichols, 1999. Penick & Jepsen, 1992. Whiston, 1996), προκειμένου να εξετάσουν τη σχέση της οικογένειας καταγωγής και επιλογής επαγγέλματος και πάλι τα ευρήματα δεν μπορούν ακριβώς να συγκριθούν, καθώς οι παραπάνω έρευνες εστίασαν στην αναποφασιστικότητα και σε δυσκολίες κατά λήψη επαγγελματικών αποφάσεων.

Ωστόσο θα μπορούσε να επιχειρηθεί μια σύγκριση για το προφίλ ηγεσίας της οικογένειας, καθώς οι Penick και Jepsen (1992) παρατηρούν πως τα επίπεδα ελέγχου, ο δημοκρατικός και μη τρόπος διαχείρισης των επιλογών των μελών μιας οικογένειας σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Οι Penick και Jepsen (1992), όπως και οι Johnson, Buboltz και Nichols (1999) αναφέρουν ότι η ενίσχυση από τους γονείς και ο δημοκρατικός τρόπος επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και γονέων λειτουργεί βοηθητικά στη μείωση της αναποφασιστικότητας. Σε αντίθεση με την Whiston (1996), οι οποία υποστήριξε ότι τα υψηλά επίπεδα ελέγχου στην οικογένεια σχετίζονται με χαμηλά ποσοστά αναποφασιστικότητας στις γυναίκες.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν ότι το προφίλ ηγεσίας και ο τρόπος διαχείρισης της εξουσίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιλογή του επαγγέλματος. Οι συνεντευξιαζόμενοι όμως που μεγάλωσαν σε πιο αυστηρά και παρεμβατικά οικογενειακά πλαίσια δεν καταγράφουν ως αρνητική αυτήν την εμπειρία τουλάχιστον ως προς το αποτέλεσμα της επιλογής του επαγγέλματος τους.

Τέλος υποστηρίχθηκε στο θεωρητικό μέρος ότι οι αναστοχαστικές διεργασίες με στόχο την κατάκτηση της αυτογνωσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών θεωρούνται αναγκαιότητα και ζητούμενο για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η εξέταση της οικογένειας καταγωγής με την επιλογή επαγγέλματος των εκπαιδευτικών μέσα από την αναστοχαστική βιογραφική διαδικασία της παρούσας έρευνας, ανέδειξε

τη σημασία και το νόημα που οι ίδιοι δίνουν στις συνδέσεις που αφηγήθηκαν, όχι μόνο σε επίπεδο επιλογής επαγγέλματος, αλλά και παραπέρα στην πράξη της διδασκαλίας τους και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

4.2 Αναστοχασμός

Όπως έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθόδου, η κονστρουκτιβιστική εκδοχή της θεμελιωμένης θεωρίας (Charmaz, 2014), προϋποθέτει ότι ο ρόλος του ερευνητή δεν είναι αντικειμενικός, αλλά επικουρικός στην από κοινού κατασκευή των νοημάτων. Συνεπώς οι προσωπικές αναστοχαστικές διεργασίες μου ως ερευνήτρια αποτελούν σημαντικό κριτήριο ερμηνείας για όλα τα στάδια εφαρμογής της κονστρουκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας.

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, οι κατηγορίες που προέκυψαν αποτελούν το αποτέλεσμα μιας κοινής κατασκευής και ο σχηματισμός τους εμπεριέχει την επίδραση της προσωπικής μου γνώσης από την εκπαίδευση μου στη συστημική προσέγγιση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατηγορία διεργασίες και οι διαστάσεις της: υπόγειες διαδρομές και διαφοροποίηση του εαυτού, οι οποίες αντανakλούν καθαρά μέρος της συστημικής θεωρίας. Όπως επίσης η διάσταση, η αξία της μόρφωσης ανά τις γενιές, όπου αναδείχτηκε η διαγενεαλογική ουσιαστικά προσέγγιση του ζητήματος.

Επιπλέον στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι μέρος της αναστοχαστικής μου διεργασίας, αφορά την ήδη διαμορφωμένη σχέση με κάποιους από τους συνεντευξιζόμενους, τόσο με εκείνους που είχαν ολοκληρώσει την ίδια εκπαίδευση με εμένα, όσο και με πρώην συναδέλφους μου από τον επαγγελματικό μου χώρο. Στην πρώτη περίπτωση υπήρχαν δεσμοί φιλίας, που δημιούργησαν ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, επιτρέποντας λεπτομερείς βιογραφικές αφηγήσεις από την πλευρά των συνεντευξιζόμενων. Ωστόσο στη δεύτερη

περίπτωση παρατηρήθηκαν πιο σύντομες βιογραφικές ιστορίες, που ενδεχομένως να συνδέονται με δυσκολία αποδοχής, του διπλού ρόλου μου, καθώς ήμουν για εκείνους ερευνήτρια και πρώην συνάδελφος τους.

Επίσης με τους συνεντευξιζόμενους της πρώτης περίπτωσης παρατηρήθηκε πως υπήρχε ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας που οφείλεται στην κοινή εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό επηρέασε και το περιεχόμενο των αφηγήσεων τους, γιατί γνώριζαν πως η ερευνήτρια είναι γνώστης της συστημικής προσέγγισης και ενδεχομένως να αφηγήθηκαν ιστορίες που και εγώ περίμενα ακούσω. Οι ερμηνείες τους ήταν σαφώς επηρεασμένες από τη συστημική οπτική, με αναφορές σε γενεογραμματικές απεικονίσεις και τη συνειδητή περιγραφή της σημασίας του πλαισίου στο οποίο μεγάλωσαν.

Το παραπάνω συμφωνεί με την αρχή της αλληλεπίδρασης της κοντρουκτιβιστικής θεμελιωμένης θεωρίας. Η Willig (2008) αναφερόμενη στην κοντρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία υποστηρίζει ότι «η παραγόμενη θεωρία αποτελεί μια συγκεκριμένη ανάγνωση των δεδομένων και όχι τη μία και μοναδική αλήθεια για τα δεδομένα» (Willig, 2008, σ. 198).

Τέλος όπως ήδη αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της μεθόδου η επιλογή και εφαρμογή της συντομευμένης εκδοχής της θεμελιωμένης θεωρίας διαμόρφωσε ανάλογα όλα τα στάδια της έρευνας. Η ανάλυση μου περιορίστηκε στην κωδικοποίηση και τη συγκριτική ανάλυση, ενώ ταυτόχρονα ο περιορισμένος χρόνος οδήγησε σε μια περισσότερο περιγραφική και λιγότερο αναλυτική δυναμική των κατηγοριών που κατασκευάστηκαν. Τα ευρήματα της έρευνας καταφέρνουν να περιγράψουν και να συστηματοποιήσουν τις εμπειρίες και τα βιώματα των συνεντευξιζόμενων, αλλά δεν καταλήγουν σε μια αναλυτική θεωρία, συνεπώς δεν ανταποκρίνονται στον αρχικό στόχο της έρευνας. Ίσως η πλήρης εκδοχή της μεθόδου να κατέληγε σε περισσότερο

εξηγητικά ευρήματα και να παράγαγε μια θεωρία. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τη Willig (2008), η οποία επισημαίνει σχετικά ότι οι συντομευμένες εκδοχές δεν είναι κατάλληλες για την εξέταση ψυχολογικών διεργασιών, όπως είναι η κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, επειδή ακριβώς καταλήγουν στην περιγραφή και όχι στην θεωρία.

4.3 Αξιολόγηση της Ποιότητας της Έρευνας

Η αξιολόγηση της ποιότητας της έρευνας, έγινε σύμφωνα με τα κριτήρια των Henwood και Pidgeon (1992, οπ. αναφ. στο Willig, 2008). Αναλυτικότερα η παρούσα έρευνα ελέγχθηκε με βάση τη σημασία της αντιστοίχισης, την ενσωμάτωση της θεωρίας, την αναστοχαστικότητα, την τεκμηρίωση, τη θεωρητική δειγματοληψία και ανάλυση αρνητικής περίπτωσης, την ευαισθησία στις υπό διαπραγμάτευση πραγματικότητες και τη μεταφερσιμότητα.

Η αντιστοίχιση πραγματοποιήθηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, σημειώνεται ότι δεν υπήρξε αναλογία στα λόγια μου ως ερευνήτρια και τις αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων, καθώς κατά κύριο λόγο χρησιμοποιήθηκαν μεγάλα αποσπάσματα από τα μεταγραμμένα δεδομένα. Η τεκμηρίωση των επιλογών μου παρουσιάστηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθόδου. Η ενσωμάτωση της θεωρίας αντίστοιχα παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της συζήτησης σε ξεχωριστή υποενότητα. Παράλληλα η αναστοχαστική μου διεργασία διαλεύκανε ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας στην παρακολούθηση των μεθοδολογικών μου επιλογών, αλλά και μετέπειτα στην τελική συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Ωστόσο δεν προχώρησα σε θεωρητική δειγματοληψία και η μελέτη της αρνητικής περίπτωσης εξετάστηκε μόνο μέσα στα αρχικά δεδομένα. Τα ευρήματα δεν παρουσιάστηκαν προς επαλήθευση στους συνεντευξιαζόμενους και τέλος

προσκόπτουν δυσκολίες στη μεταφορισμότητα, εφόσον τα αποτελέσματα της παρούσας ήταν κυρίως περιγραφικά.

4.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι πως δεν υπήρξε αναλογία ως προς το φύλο των συνεντευξιαζόμενων, καθώς υπήρχε 1 άνδρας σε σύγκριση με 14 γυναίκες, με αποτέλεσμα τα ευρήματα ενώ θεωρούνταν ότι ήταν μεικτά, ουσιαστικά εξέφραζαν τη φωνή γυναικών. Επιπλέον η συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα με ένα ευρύ ορισμό του επαγγέλματος, εστίασε το ενδιαφέρον της γενικά σε εκπαιδευτικούς και δεν έγινε κάποια επιμέρους κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας, πρωτοβάθμιας ή προσχολικής. Ωστόσο μια μελλοντική και πιο εξειδικευμένη εξέταση της συμβολής της οικογένειας καταγωγής στη επιλογή του επαγγέλματος θα μπορούσε να εστιάζει και στους δύο παραπάνω παράγοντες.

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή που περιγράφηκε στα ευρήματα και μετέπειτα στα συμπεράσματα είναι η σημασία των αναστοχαστικών διεργασιών ως μέσο κατάκτησης της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης όχι μόνο της επιλογής του επαγγέλματός τους, αλλά της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η μελλοντική διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των αναστοχαστικών διεργασιών που συνδέονται με την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να συμβάλει στη γνώση γύρω από τις αξίες και τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος.

Βιβλιογραφία

- Albelushi, A. (2004). Gender issues in teacher development: career choice and commitment in Oman. *English Language Teacher Education and Development*, 8, 16-27.
- Aldefer, C. (2004). A family therapist's reaction to "the influences of the family of origin on career development: a review and analysis". *The Counseling Psychologist*, 32(4), 569-577.
- Allard, A., Bransgrove, E., Cooper, M., Duncan, J., & MacMillan, M. (1995). Teaching is still a good job for woman: the influence of gender and life choices. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 23(2), 185-194.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Βασιλειου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Ι. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (τομ. 1, μέρος 3, σσ. 261-273). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory. Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1-17.
- Βουγιούκας, Κ., & Ματσαγγούρας Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση

υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο, Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. (σσ. 739-749). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Bradley, R. W. (1982). Using birth order and sibling dynamics in career counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(1), 25-31.

Bradley, R. W. (1984). Using sibling dyads to understand career development. *The Personnel and Guidance Journal*. 62(7), 397-400.

Bratcher, E. W. (1982). The influence of the family on career selection: a family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 87-91.

Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Butt, G., MacKenzie, L., & Manning, R. (2010). Influences on Britain south Asian women' s choice of teaching as a career: you 're either a career person or a family person; teaching kind of fits in the middle. *Educational Review*, 62(1), 69-83.

Γεώργας, Δ. (1999). Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης οικογένειας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 21-47.

Cenkseven-Onder, F., Kirdok, O., & Isik, E. (2010). High school students' career decision-making pattern across parenting styles and parental attachment levels. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 263-280.

- Γιώτσα, Α. (2007). Δομή και λειτουργία της Ελληνικής οικογένειας, ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7', 25-41.
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. In J. A. Smith, R. Harr, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). London: Sage.
- Charmaz, K. (2000). Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-536). London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory in the 21st century: applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 507-536). London: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Chen, C. P. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51(2), 203-216.
- Chope, C. R. (2005). Qualitative assessing influence in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 13, 395-414.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14(2), 11-16.
- Court, D., Merav, L., & Ornan, E. (2009). Preschool teachers' narratives: a window on personal – professional history, values and beliefs. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 207-217.

- Collin, A. (2006). Conceptualizing the family-friendly career: the contribution of career theories and a systems approach. *British Journal of Guidance & Counseling, 34*(3), 295-307.
- Crossno, M. A. (2011). Bowen family systems theory. In L. Metcalf (Ed.), *Marriage and family therapy. A practice-oriented approach* (pp. 39-64). New York: Springer Publishing Company.
- Dallos, R., & Draper, R. (2005). *An introduction to family therapy. Systemic theory and practice*. (2nd ed.). Glasgow: Open University Press.
- Daughhete, C. (2001). Using genograms as a tool for insight in college counseling. *Journal of College Counseling, 4*, 73-76.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής του εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιοματικής- αναστοχαστικής διαδικασίας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 421-430). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Dik, B. J., & Duffy, R. M. (2009). Beyond the self: external influences in the career development process. *The Career Development Quarterly, 58*(1), 29-43.
- Eick, C. (2002). Studying career science teachers' personal histories: a methodology for understanding intrinsic reasons for career choice and retention. *Research in Science Education, 32*, 353-372.
- Eigen, C., Hartman, B., & Hartman, P. (1987). Relations between family interaction patterns and career indecision. *Psychological Reports, 60*, 87-94.

- Gibson, D. M. (2005). The use of genograms in career counseling with elementary, middle and high school students. *The Career Development Quarterly*, 53, 353-362.
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: parents' and children's perceptions. *The Career Development Quarterly*, 63(1), 2-15.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2005). *Οικογενειακή θεραπεία: μία επισκόπηση* (Ε. Κοτρώτσιου Επιμ. Μτφ). Αθήνα: Ελλην.
- Goodson, I. (1995). Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού: Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 175-193). Αθήνα: Πατάκη.
- Hairston, J. (2000). How parents influence African American students' decisions to prepare for vocational teaching careers. *Journal of Career and Technical Education*, 16(2), 5-15.
- Hall, A. D., & Fagen R. E. (1956). Definition of system. *General Systems*, 1, 18-28.
- Hargrove, K. B., Creagh, G. M., & Burgess, L. B. (2002). Family interaction patterns as 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 adolescents. *Journal of career Development*, 31(4), 263-278.
- Hoffmann, L. (1990). Το συστημικό πρότυπο. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 30, 72-83.

- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*, 35- 44.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. What we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51*(4), 397-406.
- Huang, Q., & Sverke, M. (2006). Women s occupational career patterns over 27 years: relations to family of origin, life careers, and wellness. *Journal of Vocational Development, 70*, 369-397.
- Johnson, P., Buboltz, W. C., & Nichols, C. N. (1999). Parental divorce, family functioning and vocational identity of college students. *Journal of Career Development, 26*, 137-146.
- Johnston, J., McKeown, E., & McEwen, A. (1999). Primary teaching as a career choice: the views of male and female sixth-form students. *Research Papers in Education, 14*(2), 181-197.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kakiuchi, K. K., & Weeks, G. R., (2009). The occupational transmission genogram: Exploring family scripts affecting roles of work and career in couple and family dynamics. *Journal of Family Psychotherapy, 20*(1), 1-12.
- Κατάκη, Χ. (1991). Προβληματισμοί και αναζητήσεις στο χώρο της ψυχικής υγείας: ενοποιητικές, μεταθετικές προσεγγίσεις. *Ψυχολογικά Θέματα, 4*(2), 187-194.

- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kinnier, J., Brigman, L., & Noble, F. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling & Development*, 68, 309-312.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kyriakou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 117-126.
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 104-111). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Larson, J., & Wilson, S. (1998). Family of origin influences on young adult career decision problems: a test of Bowenian theory. *The American Journal of Family Therapy*, 26, 39-53.
- Lopez, G. F., & Andrews, S. (1987). Career indecision: a family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65, 304-307.
- Louden, W. (1995). Κατανοώντας το στοχασμό μέσω της έρευνας συνεργασίας. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 276-329). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Lustig, D. C., Xu, Y. J., & Strauser, D.R. (2016). The influence of family of origin relationships on career thoughts. *Journal of Career Development, 43*(1), 11-25.
- Mallot, K. M., & Magnuson, S. (2004). Using genograms to facilitate undergraduate students' career development: a group model. *The Career Development Quarterly, 53*, 178-186.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-82). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη, χώρος- ομάδα- πειθαρχία- μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mau, C., & Mau, Y. (2006). Factors influencing high school students to persist in aspirations of teaching careers. *Journal of Career Development, 32*, 234-249.
- McGoldrick, M., & Gerson, R. (1985). *Το γενεόγραμμα. Εργαλείο αξιολόγησης για την οικογένεια*. Αθήνα: Κέδρος.
- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. *Australian Journal of Career Development, 4*, 15-20.
- McMahon, M., & Patton, W. (2014). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mills, J., Bonner A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods, 5*, 25-35

- Moon, S. M., Coleman, V. D., McCollum, E. E., Nelson, T. S., & Jensen-Scott, R. L. (1993). Using the genogram to facilitate career decisions. *Journal of Family Psychotherapy*, 4(1), 45-56.
- Μπαφίτη, Β. (2001). Η λειτουργία της γονεϊκής οικογένειας ως συστήματος και η εσωτερική συγκρότηση του ατόμου ως παράγοντες ψυχικής και σωματικής υγείας. *Ψυχολογία*, 8(2), 249-260.
- Muncie, J., Wetherell, M., Langan, M., Dallos, R., & Cochrane A. (2009). *Οικογένεια: η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nichols, M. P. (2013). *Family therapy. Concepts and methods* (10th ed.). New York: Pearson.
- Okishi, R. W., (1987). The genogram as a tool in career counseling. *Journal of Counseling and Development*, 66,139-143.
- Palos, R., & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407-3411.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-92). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Penick, N., & Jepsen, D. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Pizzorno, M. C., Benozzo, A., Fina, A., Sabato, S., & Scopesi, M. (2014). Parent-child career construction: a narrative study from a gender perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 420-430.
- Πολέμη – Τολούδου. Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, *Μετάλογος*, 18, (83-95).
- Raggl, A., & Troman, G. (2008). Turning to teaching: gender and career choice. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 581-595.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Theory*, 4, 212 - 217.
- Rosenthal, G. (2013). Η βιογραφική έρευνα. Στο Γ. Τσιώλης, & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη πραγματικότητα*. (σσ. 63-109). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: a qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teaching Education*, 28, 1-10.
- Santoli, S. (2009). Why we teach: autobiographies of traditionally and alternatively certified pre-service social studies teachers. *The Qualitative Report*, 14(3), 478-488.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: a developmental theory of vocational Behavior. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Savickas, M. L. (2013). The 2012 Leona Tyler award address: Constructing careers-actors, agents, and authors. *The Counseling Psychologist*, 41(4), 648-662.
- Savickas, M., & Baker, D. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In W. B. Walsh, & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational Psychology* (3rd ed., pp. 15-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schlippe, A. V., & Schweitzer, J. (2008). *Εγχειρίδιο της συστημικής θεραπείας και συμβουλευτικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: The Jossey – Bass.
- Schultheiss, D. E. (2003). A relation approach to career counseling: theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81(3), 301-310.
- Sculenberg, J., Vondracek, F., & Crouter, A. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. H. (2002). Holland's theory of personalities in work environments. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 373-427). San Francisco: Jossey-Bass.
- Σταμέλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο Κ. Ουζούνης, & Α. Καραφύλλης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*. (σσ. 83-89). Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.

- Stokes, A. (2007). Factors influencing the decisions of university students to become high school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(1), 127-145.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Thorngren, J. M., & Feit, S. S. (2001). The career-o-gram: a postmodern career intervention. *The Career Development Quarterly*, 49, 291-303.
- Topkaya, E. C., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of pre-service English teachers in Turkey. *Journal of Language and Teaching*, 3(1), 126-134.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91-99.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 108-428.
- Watt, H, Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*, 791-805.
- Whiston, C. 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, C. S., & Keller, K. B. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493-568.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Open University Press.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 92-104). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Young, R. A., Paseluikho, M. A., & Valach, L. (1997). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development, 76*(1), 36-44.

Zingaro, C., J. (1983). A family systems approach for the career counselor. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 24-27.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α

Έντυπο Συναίνεσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

Θα ήθελα να ζητήσω τη συμμετοχή σας στην ερευνητική μελέτη που πραγματοποιώ στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία». Σκοπός της εργασίας είναι η κατανόηση του ρόλου της οικογένειας στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η επιβλέπουσα καθηγήτρια της ερευνητικής μελέτης είναι η κα Ελευθερία Τσέλιου. Η συμμετοχή σας περιλαμβάνει να πάρετε μέρος σε συνέντευξη, η οποία θα ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων θα δημοσιευτούν, αλλά θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα χωρίς να αποκαλυφθεί η ταυτότητα σας. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης θα έχετε όσο χρόνο επιθυμείτε και είναι πιθανό να χρειαστούν πάνω από μια συνεντεύξεις.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε για οποιαδήποτε λόγο να αποχωρίσετε αν το επιθυμείτε.

Παρακαλώ για οποιαδήποτε απορία ή περαιτέρω διευκρίνιση μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου:

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πάντου Κατερίνα

Τηλέφωνο: 6974869267

Email: katerinapantou35@gmail.com

Έλαβα γνώση για τα παραπάνω και συμφωνώ να συμμετέχω στην έρευνα.

Ημερομηνία:

/ /2016

Όνοματεπώνυμο &

Υπογραφή συμμετέχοντα

Υπογραφή ερευνητή

Στοιχεία Ερωτώμενου

Ηλικία:

Φύλο:

Τόπο; Γέννησης:

Εκπαιδευτικό Επίπεδο:

Επάγγελμα:

Παράρτημα Β

Οδηγός Βιογραφικής Συνέντευξης

Εισαγωγικά συνέντευξης:

Επεξήγηση του σκοπού της έρευνας.

Συμπλήρωση του εντύπου συγκατάθεσης.

Ερωτήσεις για το προφίλ των ερωτώμενων.

Κύρια φάση αφήγησης και εναρκτήρια ερώτηση:

«Ενδιαφέρομαι για τις οικογενειακές ιστορίες ανθρώπων που αποφάσισαν να γίνουν εκπαιδευτικοί. Θα ήθελα να μου διηγηθείς τα κεφάλαια της οικογενειακής σου ζωής, τις εμπειρίες που εσύ συνδέεις με το επάγγελμα που ακολούθησες. Θα έχεις στη διάθεση σου όσο χρόνο χρειαστείς. Θα κρατήσω σημειώσεις για ενδεχόμενες διευκρινήσεις που μπορούμε να τις συζητήσουμε αργότερα ή αν χρειαστεί σε μια δεύτερη συνάντηση» (Rosenthal, 2013, σ. 73)

Φάση των επερωτήσεων, που προκύπτουν από την κύρια φάση της αφήγησης (Rosenthal, 2013. Τσιώλης, 2014):

- 1) Αναφέρατε πριν ότι ο/το Χ σας επηρέασε πολύ, θέλετε να μου πείτε λίγο περισσότερο για αυτό;
- 2) Πρόσεξα ότι όταν μιλούσατε για Χ δείξατε να δυσανασχετείτε. Θυμηθήκατε κάτι που σας είχε ενδεχομένως δυσκολέψει τότε;

Φάση ελεύθερων ερωτήσεων και απολογισμού (Rosenthal, 2013. Τσιώλης, 2014):

- 1) Στα δικά σας παιδιά θα προωθούσατε την ιδέα να γίνουν εκπαιδευτικοί;
- 2) Αν σήμερα ήσασταν σε θέση να διαλέξετε την επαγγελματική σας ταυτότητα θα επιλέγατε διαφορετικά;

- 3) Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι ακόμη που είναι σημαντικό για εσάς;
- 4) Έχετε τη δυνατότητα δεύτερης συνάντησης σε περίπτωση που προκύψουν κι άλλες διευκρινιστικές ερωτήσεις;
- 5) Πως θα αξιολογούσατε τη συνέντευξη, ήταν αυτό που περιμένατε;

Οι τρεις κύριες φάσεις της βιογραφικής συνέντευξης: α) κύρια φάση συνέντευξης, β) φάση επερωτήσεων και γ) φάση ελεύθερων ερωτήσεων και απολογισμού σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις φάσεις της διαδικασίας βιογραφικής συνέντευξης που παραθέτονται στον Τσιώλη (2014, σ. 260).

Θεματικοί άξονες συνέντευξης:

- A) Προφίλ της οικογένειας.
- B) Νοηματοδότηση του παιδαγωγικού επαγγέλματος.
- Γ) Επιλέγοντας το επάγγελμα.
- Δ) Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος.

Οι ελεύθερες που μπορεί να προκύψουν αν ο συνεντευξιαζόμενος δεν καλύψει επαρκώς τους θεματικούς άξονες είναι:

A) Θεματικός άξονας: Προφίλ της οικογένειας

- 1) Περιγράψτε μου με λίγα λόγια την οικογένεια σας, από πόσα και ποια άτομα αποτελούνταν;
- 2) Ποιο ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας σας;
- 3) Ποια ήταν η επαγγελματική απασχόληση των μελών της οικογένειας σας;
- 4) Ποιες ήταν οι επαγγελματικές προσδοκίες της οικογένειας για εσάς;

B) Νοηματοδότηση του παιδαγωγικού επαγγέλματος:

- 5) Τι σήμαινε για την οικογένεια σας, η επιλογή σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

6) Τι σημαίνει για εσάς η επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός;

Γ) Επιλέγοντας το επάγγελμα:

7) Ποια συμβάντα της οικογενειακής σας ζωής συνδέετε με την επιλογή του επαγγέλματος σας;

8) Ποιοι σταθμοί της ζωής σας συνδέονται με την απόφαση σας να γίνετε εκπαιδευτικός;

9) Ποιες ήταν οι οικογενειακές σας συνθήκες (περιοχή, οικονομική κατάσταση της οικογένειας) όταν αποφασίσατε να γίνετε εκπαιδευτικός;

Δ) Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος:

10) Πως θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με τα μέλη της οικογένειας σας;

11) Ποια πρόσωπα από την οικογένεια σας αναγνωρίζετε ως σημαντικά στην απόφασή σας να γίνετε εκπαιδευτικός;

12) Υπάρχουν πρόσωπα στην εκτεταμένη οικογένεια σας που να είχαν επιλέξει το ίδιο επάγγελμα με εσάς; Ποια είναι αυτά;

13) Ποιες οικογενειακές αξίες θεωρείτε ότι συνδέονται με την επιλογή να γίνετε εκπαιδευτικός.

14) Μπορείτε να προσδιορίσετε αν αυτές οι αξίες ακολουθούν την οικογένεια σας στο πέρασμα των χρόνων;

15) Ποιοι οικογενειακοί κανόνες θεωρείτε ότι συνδέονται με την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός;

16) Ποιος ήταν ο ρόλος που παίρνατε στην οικογένεια σας;

17) Με ποιον τρόπο συνδέετε τον οικογενειακό σας ρόλο με την απόφαση σας ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Παράρτημα Γ

Σύμβολα Απομαγνητοφώνησης

Ενέργεια	Σύμβολο
Ομιλητής	E:
Μικρή παύση	(.)
Χρονομετρημένη παύση	2.0
Γέλια	hhh
Γέλια μέσα σε λέξη	λέhhhξη
Διευκρινιστικό σχόλιο μη λεκτικής επικοινωνίας	(())
Διακοπή λέξης	Λε-

Συνομειωμένη εκδοχή από τη σημειογραφία των Atkinson & Heritage (1984).