

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ «Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη διαδικασία λήψης
ακαδημαϊκών αποφάσεων νεαρών ενηλίκων»**

Όνοματεπώνυμο μεταπτ. φοιτητριών: Δρακακίδου Χαρίκλεια, Μπακάλη Βασιλική

Μέλη τριμελούς:

Αθανασιάδου Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης (επιβλέπουσα)

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κλεφτάρας Γεώργιος, Καθηγητής - Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών &
Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βόλος, Ιούνιος 2020

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες, Δρακακίδου Χαρίκλεια και Μπακάλη Βασιλική, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνουν υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών αποφάσεων νεαρών ενηλίκων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχουν χρησιμοποιηθεί ιδέες/κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Δρακακίδου Χαρίκλεια

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Μπακάλη Βασιλική

Σύντομη περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος αποτελεί ένα κρίσιμο ορόσημο στη ζωή κάθε ανθρώπου, καθώς και ότι η επίγνωση και κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή αυτή είναι απαραίτητα στοιχεία για την ορθότερη λήψη αποφάσεων, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και το σχολείο στη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών αποφάσεων νεαρών ενηλίκων. Προκειμένου να διερευνηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι απόψεις και τα βιώματα των νέων, κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 12 άτομα (6 άνδρες και 6 γυναίκες), ηλικίας 18-20 ετών, τα οποία βρίσκονταν στα δύο πρώτα έτη σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία αναφορικά με τους παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια και το σχολικό πλαίσιο και επηρέασαν την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος των νέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ακόμα, αναφορά έγινε και σε λοιπούς ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι φάνηκε να συμβάλουν στη διαμόρφωση επαγγελματικών στόχων. Τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν ενδιαφέρον και χρήσιμο υλικό, το οποίο δύναται να αποτελέσει τη βάση για έναν καλύτερο και πιο ολοκληρωμένο σχεδιασμό υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής, που οδηγεί στην ενδυνάμωση των εφήβων και στη λήψη συνειδητών αποφάσεων για το μέλλον τους.

Λέξεις κλειδιά: λήψη απόφασης, επιλογή επαγγέλματος, παράγοντες επίδρασης, οικογένεια, σχολείο

Abstract

Taking into consideration that the choice of studies and profession is a critical milestone in every human's life, as well as the awareness and understanding of the factors that influence this choice are key elements for a better decision-making process, the purpose of this study is to examine the role that family and school play in the academic decision-making process for young adults. In order to better explore the views and the experiences of young people, the qualitative research approach was considered as the most appropriate methodology. In particular, 12 people (6 men and 6 women), aged 18-20, who were in their first two years of university studies, participated in the study. The results indicated the positive and negative aspects of the factors that are related to the way that family and school influenced the participants' educational and career choice. In addition, reference was made to other individual and environmental factors that seemed to contribute to the formation of professional goals. The above findings provide interesting and useful material, which could be the basis for a better and more holistic design of professional career guidance and counseling services, that lead to adolescents' empowerment and a better decision making process about their future.

Keywords: decision making, career choice, influential factors, family, school

Εκτενής περίληψη

Η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος αποτελεί ένα κρίσιμο ορόσημο στη ζωή του ανθρώπου, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη. Ειδικότερα, το επάγγελμα καταλαμβάνει μεγάλο κομμάτι της ζωής του ατόμου και προσδίδει νόημα σε αυτή. Την ίδια στιγμή, συνδέεται με την παραγωγικότητα του ατόμου, την ευημερία και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος επιδρούν τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες, η επίγνωση και κατανόηση των οποίων συμβάλλουν στην ορθότερη λήψη αποφάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εξετάζει το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και το σχολείο στη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών αποφάσεων νεαρών ενηλίκων. Προκειμένου να διερευνηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι απόψεις και τα βιώματα των νέων, κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 12 άτομα (6 άνδρες και 6 γυναίκες), ηλικίας 18-20 ετών, τα οποία βρίσκονταν στα δύο πρώτα έτη σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, ώστε η διαδικασία λήψης ακαδημαϊκής απόφασης να αποτελεί μία πρόσφατη εμπειρία. Στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης, οι συμμετέχοντες/ουσες μίλησαν για τα προσωπικά τους βιώματα και αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς που αφορούν τόσο στην οικογένεια και στο σχολείο, όσο και σε άλλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που θεώρησαν ότι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σπουδών τους. Τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν μέσω της Θεματικής Ανάλυσης, ανέδειξαν τη σημαντικότητα της ψυχολογικής και πρακτικής υποστήριξης που παρέχουν οι γονείς, και ιδιαίτερα η μητέρα, την επιρροή που ασκεί το στυλ διαπαιδαγώγησης που υιοθέτησαν οι γονείς, καθώς μεγάλωναν τα παιδιά τους, όπως και το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Όσον αφορά στο σχολείο, σημαντικό ρόλο βρέθηκε πως διαδραμάτισε η επίδοση των μαθητών, η υποστήριξη που έλαβαν από τους καθηγητές, η επίδραση της διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων και η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω του μαθήματος του ΣΕΠ, αλλά και των οργανωμένων δράσεων που στόχευαν στην επαγγελματική ενδυνάμωση και πληροφόρηση των παιδιών. Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγος έγινε και για τις αποτρεπτικές συμπεριφορές γονέων και εκπαιδευτικών εξαιτίας της έμφασης που έδιναν στην επαγγελματική αποκατάσταση των εφήβων, όπως και για την έλλειψη δράσεων από

την πλευρά του σχολείου, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθούν τους μαθητές στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες στην επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών φάνηκε πως ήταν και τα προσωπικά ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, η σημασία των σπουδών και η επιρροή του κοινωνικού περιγύρου. Τα παραπάνω ευρήματα εμπλουτίζουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, παρέχοντας ενδιαφέρον και χρήσιμο υλικό, το οποίο δύναται να αποτελέσει τη βάση για έναν καλύτερο και πιο ολοκληρωμένο σχεδιασμό υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής, που οδηγεί στην ενδυνάμωση των εφήβων και στη λήψη συνειδητών αποφάσεων για το μέλλον τους.

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία, ολοκληρώνεται η φοίτησή μας στο ΠΜΣ «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση & την Υγεία» του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για το λόγο αυτό, αισθανόμαστε την ανάγκη να εκφράσουμε τις βαθύτατες ευχαριστίες μας σε όλα τα πρόσωπα που ήταν δίπλα μας καθόλη τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής πορείας.

Ιδιαίτερα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια και Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κα. Αθανασιάδου Χριστίνα, για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε, καθώς και την επιστημονική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση που μας παρείχε κατά την εκπόνηση της εργασίας. Το άριστο κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε, καθώς και η θετική της διάθεση διευκόλυναν την προσπάθειά μας και εμπλούτισαν τις γνώσεις μας αναφορικά με το πεδίο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ακόμα, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας και στην κα. Παπαβασιλείου Ιωάννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και στον κ. Κλεφτάρα Γεώργιο, καθηγητή και Κοσμήτορα της σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίοι με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της διπλωματικής εργασίας και διέθεσαν χρόνο, ώστε να μας παρέχουν πολύτιμες επισημάνσεις.

Τέλος, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τους ανθρώπους του άμεσου οικογενειακού μας περιβάλλοντος, οι οποίοι, όλα τα χρόνια, με υπομονή και κουράγιο, προσφέρουν αμέριστη υποστήριξη, συναισθηματική συμπαράσταση και πρακτική βοήθεια, συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική μας εξέλιξη.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Σύντομη περίληψη

Abstract

Εκτενής περίληψη

Ευχαριστίες

1.Εισαγωγή.....	1
2.Θεωρητικό Μέρος.....	6
2.1 Εννοιολογικοί Ορισμοί & Αποσαφηνίσεις.....	6
2.1.1 Επαγγελματική Συμβουλευτική.....	6
2.1.2 Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	7
2.1.3 Επαγγελματική Καθοδήγηση - Επαγγελματικός Προσανατολισμός.....	8
2.1.4 Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.....	8
2.1.5 Επαγγελματική Επιλογή.....	9
2.2 Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	10
2.2.1 Η Θεωρία του Lipsett.....	10
2.2.2 Η Θεωρία των Αναγκών.....	11
2.2.3 Η Αψίδα των Καθοριστικών Παραγόντων.....	12
2.2.4 Η Θεωρία του Επιλεκτικού Προσανατολισμού & της Επιλογής.....	14
2.2.5 Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας.....	15
2.2.6 Η Θεωρία των Συστημάτων για την Σταδιοδρομία.....	16
2.3 Μοντέλα Λήψης Αποφάσεων.....	18
2.3.1 Κανονιστικά Μοντέλα.....	19
2.3.2 Περιγραφικά Μοντέλα.....	21
2.3.3 Ρυθμιστικά Μοντέλα.....	24
2.4 Το Οικογενειακό Πλαίσιο.....	25
2.4.1 Η υποστήριξη από την οικογένεια.....	26
2.4.2 Ο ρόλος της μητέρας.....	29
2.4.3 Οι προσδοκίες των γονέων.....	30
2.4.4 Το γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης.....	31
2.4.5 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.....	34
2.4.6 Το επάγγελμα των γονέων.....	36
2.5 Το Σχολικό Περιβάλλον.....	38
2.5.1 Η επαγγελματική συμβουλευτική στο σχολείο.....	39

2.5.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	40
2.5.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και η επίδοση των μαθητών.....	43
2.6 Λοιποί Περιβαλλοντικοί και Ατομικοί Παράγοντες.....	45
2.6.1 Ο κοινωνικός περίγυρος.....	45
2.6.2 Οι επαγγελματικές επιλογές στη σύγχρονη εποχή.....	47
2.6.3 Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος.....	48
2.6.4 Το προσωπικό ενδιαφέρον.....	49
2.7 Ερευνητικός Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	51
3. Μεθοδολογία.....	52
3.1 Συμμετέχοντες/ουσες.....	52
3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	53
3.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	53
3.4 Η διαδικασία της συνέντευξης.....	56
3.5 Δεοντολογία & ηθικά ζητήματα.....	57
4. Αποτελέσματα.....	59
4.1 Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια.....	59
4.1.1 Ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων.....	59
4.1.2 Η συμβολή της μητέρας.....	61
4.1.3 Το δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων.....	63
4.1.4 Το επάγγελμα των γονέων ως παράδειγμα προς αποφυγή.....	63
4.1.5 Η σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων.....	64
4.2 Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο.....	65
4.2.1 Η επίδοση των μαθητών.....	65
4.2.2 Η υποστήριξη από τους καθηγητές.....	66
4.2.3 Η επιρροή των καθηγητών μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων.....	68
4.2.4 Η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.....	69
4.3 Λοιποί ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	71
4.3.1 Το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών.....	71
4.3.2 Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος.....	72
4.3.3 Η σημασία των σπουδών.....	73
4.3.4 Η επιρροή του κοινωνικού περιγυρού.....	73
5. Συζήτηση.....	75
6. Πρακτικές εφαρμογές.....	84
7. Περιορισμοί & Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	87

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Σχέδιο Συνέντευξης.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο Ενημέρωσης.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Έντυπο Συγκατάθεσης.....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Πίνακας Αποτελεσμάτων.....	118

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τη διάρκεια μεταβατικών περιόδων, οι άνθρωποι υιοθετούν συμπεριφορές που τους κατευθύνουν προς τους στόχους τους και συμβάλλουν στην επιτυχή αντιμετώπιση των απαιτήσεων που συνοδεύουν την κάθε μετάβαση (Heckhausen, Wrosch & Schulz, 2010. Salmela-Aro, 2009). Οι μεταβάσεις που συμβαίνουν σταδιακά στη ζωή του ατόμου με βάση την ηλικία το οδηγούν στην εκπλήρωση εξελικτικών στόχων (Heckhausen et al., 2010. Salmela-Aro, 2009, 2010), οι πιο συνηθισμένοι από τους οποίους, κατά την περίοδο της εφηβείας, σχετίζονται με τις σπουδές και την εργασία (Massey, Gebhardt & Garnefski, 2008).

Η λήψη επαγγελματικής απόφασης και η μετάβαση από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει κάθε έφηβος. Μάλιστα, για τους περισσότερους από αυτούς, η διαδικασία της επιλογής σπουδών και καριέρας είναι συχνά τρομακτική και εφιαλτική (Watson, McMahon, Foxcroft & Els, 2010). Παρόλα αυτά, έχει βρεθεί πως όσο μεγαλύτερη βαρύτητα δίνουν οι νέοι στους στόχους που σχετίζονται με την καριέρα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν τόσο πιο πιθανό είναι να πραγματοποιήσουν μία επιτυχημένη μετάβαση, όπως για παράδειγμα, να σπουδάσουν και να εργαστούν (Salmela-Aro, 2009).

Αναμφισβήτητα, η επιλογή της επαγγελματικής πορείας που θέλει να ακολουθήσει ένας άνθρωπος είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα για την μετέπειτα ζωή του. Σύμφωνα με τον Sharf (2010), το επάγγελμα καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του ατόμου και προσδίδει νόημα σε αυτήν. Μια σωστή και συνειδητή επαγγελματική επιλογή συνδέεται άμεσα με την ευημερία του ατόμου, την κινητοποίησή του, την παραγωγικότητά του εν ώρα εργασίας και, κατ' επέκταση, την επιτυχία και βιωσιμότητα του οργανισμού στο σύνολό του (Sharf, 2010). Με άλλα λόγια, μια σωστή επιλογή καθορίζει το βαθμό κατά τον οποίο το άτομο θα αντλεί ευχαρίστηση από το επάγγελμά του στο μέλλον (Watson et al., 2010).

Το άτομο κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων τείνει να επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων, τόσο ενδογενών όσο και εξωγενών (Muraguri, 2011). Αντίστοιχα, όταν βρίσκεται στη διαδικασία επιλογής καριέρας είναι αναμενόμενο να επηρεάζεται από παράγοντες, όπως το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, τις προσωπικές του απόψεις, αξίες και ενδιαφέροντα, καθώς και τα

εκπαιδευτικά του επιτεύγματα (Watson et al., 2010). Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τις σημαντικότερες μεταβλητές που συγκαταλέγονται στους εξωτερικούς παράγοντες, καθώς συνιστούν τα πρωταρχικά περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης του ατόμου και, κατ' επέκταση, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στις επαγγελματικές του επιλογές (Barnett, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς προσφέρουν πόρους και ευκαιρίες για επαγγελματική εξερεύνηση στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία (Guan et al., 2015. Hirschi, 2009), ενώ παράλληλα, συμβάλλουν στην εδραίωση εμπιστοσύνης προς τον εαυτό (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia & Roxas, 2015. Ginevra, Nota & Ferrari, 2015). Ακόμα, μέσω της υποστήριξης και της ζεστασιάς που παρέχουν στους εφήβους, τους βοηθούν στη θέσπιση υψηλών προσωπικών και επαγγελματικών στόχων, καθώς και στην επιδίωξή τους (Guan et al., 2015).

Αντίστοιχα, το σχολικό πλαίσιο και οι παράγοντες που εντοπίζονται σε αυτό συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νεαρών ενηλίκων. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές μεταδίδοντάς τους γνώσεις, ενισχύοντας την αυτογνωσία τους και παρέχοντάς τους ερεθίσματα που επιτρέπουν την ανάπτυξη ικανοτήτων και αξιών (Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008. Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2008). Την ίδια στιγμή, το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά, μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, να ανταλλάξουν πληροφορίες αναφορικά με τα επαγγέλματα και να διαμορφώσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Μωυσιάδου, 2012).

Η πλήρης επίγνωση τόσο των ατομικών όσο και των εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν τις επαγγελματικές του επιλογές είναι ιδιαίτερα σημαντική για το άτομο, καθώς του επιτρέπει να παίρνει όσο το δυνατόν πιο ορθά και συνειδητά τις αποφάσεις του (Nyamwange, 2016). Παράλληλα, η κατανόηση των παραγόντων αυτών είναι απαραίτητη, διότι όχι μόνο αφορούν σε ένα βασικό άξονα της ζωής του ανθρώπου, αυτόν της εργασίας, αλλά την ίδια στιγμή επηρεάζουν την μετέπειτα ζωή του, καθορίζουν τις προσδοκίες για το μέλλον του, αυξάνουν τη μελλοντική επιτυχία και επηρεάζουν την ικανοποίησή του από την σταδιοδρομία (Carlos, Pessoa, Câmara, Perrier & Figueiredo, 2009. Navin, 2009).

Αναφορικά με τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνές χώρο.

Παρόλα αυτά, οι έρευνες αυτές στην πλειονότητά τους υιοθετούν αρχές και τεχνικές ποσοτικής μεθοδολογίας (Bojuwoye & Mbanjwa, 2006. Cheung, Cheung & Wu, 2014. Germeijs & Verschueren, 2009. Kniveton, 2004. Palos & Drobot, 2010. Pappas & Kounenou, 2011. Perry, Liu & Pabian, 2010). Ακόμη, οι περισσότερες έρευνες διερευνούν τους παράγοντες που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις στο σύνολό τους (Agarwala, 2008. Ahmed, Sharif & Ahmad, 2017. Faucett et al., 2019. Koech et al., 2016. Owusu, Essel-Anderson, Kwakye, Bekoe & Ofori, 2018), ενώ άλλες δίνουν έμφαση μόνο στο ρόλο της οικογένειας (Cenkseven-Onder, Kirdok & Isik, 2010. Ginevra et al., 2015. Lustig, Xu & Strauser, 2016. Palos & Drobot 2010. Vignoli, 2009)

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς και το γεγονός ότι η ολοκληρωμένη πληροφόρηση και σωστή καθοδήγηση είναι απαραίτητα στοιχεία, προκειμένου να ληφθεί η καλύτερη δυνατή απόφαση για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Sharf, 2010), η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στο ρόλο της οικογένειας και του σχολείου κατά τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων νεαρών ενηλίκων. Η έμφαση δίνεται στους παράγοντες αυτούς, καθώς έχει βρεθεί ότι αποτελούν από κοινού σημαντικά πλαίσια αναφοράς για την εξέλιξη του ατόμου, μέσω της υποστήριξης και της πληροφόρησης που παρέχουν στα παιδιά από μικρή ηλικία (Barnett, 2007). Ακόμα, η έρευνα ακολουθεί το ποιοτικό παράδειγμα, προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στις ερευνήτριες να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση των απόψεων και εμπειριών των νεαρών ενηλίκων μέσω της επικοινωνίας και της συζήτησης. Μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων επιδιώκεται η εστίαση στην οπτική των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς και στην ανάδυση πλούσιων ερευνητικών δεδομένων.

Η σημαντικότητα της έρευνας δεν εντοπίζεται μόνο στον εμπλουτισμό των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με ένα καιρίο και διαχρονικό ζήτημα, αυτό της επαγγελματικής επιλογής. Αντιθέτως, απώτερος σκοπός είναι ο καλύτερος και πιο ολοκληρωμένος σχεδιασμός υπηρεσιών συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού που οδηγεί στην ενδυνάμωση του ατόμου και στη λήψη συνειδητών αποφάσεων για το μέλλον του.

Πιο συγκεκριμένα, το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αναλύεται εκτενέστερα στα εξής κεφάλαια: α) Θεωρητικό Μέρος, β) Μεθοδολογία, γ)

Αποτελέσματα, δ) Συζήτηση, ε) Πρακτικές εφαρμογές και στ) Περιορισμοί & Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Το θεωρητικό μέρος εμπεριέχει εννοιολογικές αποσαφηνίσεις όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται συχνά στα πλαίσια παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών που αφορούν σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε σημαντικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες προσεγγίζουν και αναλύουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς και σε μοντέλα λήψης απόφασης, που εστιάζουν στην παροχή βοήθειας των ατόμων κατά διαδικασία αυτή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τελευταίες ενότητες του θεωρητικού μέρους, οι οποίες αφορούν τόσο στους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο όσο και σε λοιπούς περιβαλλοντικούς και ατομικούς παράγοντες, που επηρεάζουν το άτομο κατά τη διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο ελληνικών όσο και διεθνών πηγών.

Το κεφάλαιο της μεθοδολογίας περιλαμβάνει πληροφορίες για τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και τη μέθοδο ανάλυσής τους, τη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς και δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο που έπεται της μεθοδολογίας γίνεται εκτενής αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας και, πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα θέματα και υποθέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, καθώς και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών.

Στο κεφάλαιο της συζήτησης σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ παράλληλα, γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης αυτών με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τα πορίσματα άλλων ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν στις ενότητες του θεωρητικού μέρους της εργασίας.

Στο κεφάλαιο των πρακτικών εφαρμογών οι ερευνήτριες, βασιζόμενες στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρέχουν χρήσιμες πρακτικές για τους επαγγελματίες συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο των περιορισμών και των προτάσεων για μελλοντική έρευνα, στο οποίο γίνεται αναφορά στα ζητήματα που ενδέχεται να επηρεάσουν την ομαλή έκβαση της έρευνας και τα αποτελέσματά της, καθώς και στις προτάσεις βελτίωσης για τη διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών στο μέλλον.

2. Θεωρητικό Μέρος

2.1 Εννοιολογικοί Ορισμοί & Αποσαφηνίσεις

Στα πλαίσια παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών που αφορούν σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, έχει επισημανθεί η ανάγκη θέσπισης και τήρησης κοινών κατευθυντήριων γραμμών, οι οποίες θα διέπουν τη συμβουλευτική διαδικασία, καθώς και τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας μεταξύ των επαγγελματιών που εργάζονται σε αντίστοιχα πλαίσια (Savickas, Van Esbroek & Herr, 2005). Τα παραπάνω δύναται να συμβάλουν όχι μόνο στην εγκαθίδρυση κοινών πρακτικών και ευκαιριών κατάρτισης μεταξύ των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και στην αποφυγή παρανοήσεων κατά τη χρήση των διάφορων όρων που εντάσσονται στο πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού (Niles & Karajic, 2008).

Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνιση των παρακάτω όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται συχνά στην παρούσα εργασία.

2.1.1 Επαγγελματική Συμβουλευτική

Ο όρος «επαγγελματική συμβουλευτική» στοχεύει στο να βοηθήσει το άτομο, ώστε να αντιμετωπίσει δυσκολίες και ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική του ανάπτυξη, την επαγγελματική επιλογή και την προσαρμογή στο επάγγελμα (Brown & Brooks, 1991. Isaacson & Brown, 1997. Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2004).

Πρόκειται, επομένως, για μια εξελικτική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει βασικές τεχνικές συμβουλευτικής, ενώ παράλληλα ενσωματώνει και πληροφορίες γύρω από επαγγελματικής και εκπαιδευτικής φύσεως θέματα (Nathan & Hill 2006).

Η επαγγελματική συμβουλευτική απευθύνεται τόσο σε άτομα που είναι ήδη ενταγμένα σε ένα εργασιακό πλαίσιο όσο και σε άτομα, τα οποία προετοιμάζονται για τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας (Nathan & Hill 2006). Αυτό σημαίνει ότι ο χαρακτήρας της διαδικασίας αυτής μπορεί να είναι παρεμβατικός, αλλά και προληπτικός. Στην πρώτη περίπτωση, περιλαμβάνει στοχευμένες δράσεις, οι οποίες εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Spokane, 1991), ενώ στη δεύτερη, αφορά ενέργειες που συμβάλλουν στην ενίσχυση των ικανοτήτων του, προκειμένου να είναι σε θέση να παίρνει ορθές επαγγελματικές αποφάσεις για το μέλλον του (Σιδηροπούλου – Δημακάκου 2004).

Τα αποτελέσματα που αναμένονται από τη διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής ποικίλουν, ανάλογα με τις ανάγκες του συμβουλευόμενου. Ειδικότερα, σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την αυτογνωσία και την πληροφόρηση γύρω από τα επαγγέλματα και τις προοπτικές τους. Ακόμα, ενδέχεται να αφορούν στην παροχή βοήθειας για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ή ακόμα και στην ενίσχυση μιας επιλογής που το άτομο έχει ήδη κάνει, πριν εμπλακεί στη συμβουλευτική διαδικασία. Τέλος, το αίτημα του συμβουλευόμενου μπορεί να σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων που εντοπίζονται στο χώρο της εργασίας του, καθώς και την εύρεση στρατηγικών, ώστε να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής του ατόμου (Nathan & Hill 2006).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται χρήση του όρου «συμβουλευτική σταδιοδρομίας», αντί του όρου «επαγγελματική συμβουλευτική». Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας αφορά, επίσης, την επαγγελματική εξέλιξη και πορεία του ατόμου, δηλαδή το σύνολο της εργασίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Nathan & Hill 2006. Sears, 1982). Παρόλα αυτά, ένα βασικό σημείο που διαφοροποιεί τις δυο έννοιες είναι το γεγονός ότι στα πλαίσια της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, παρέχεται στήριξη σε άτομα, τα οποία είναι ήδη ενταγμένα στον εργασιακό χώρο (Δημητρόπουλος 2005. Nelson-Jones, 2005). Από την άλλη πλευρά, κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής, η βοήθεια προσφέρεται στο άτομο όχι μόνο από την στιγμή που έχει ξεκινήσει να εργάζεται, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής (Quintini, Martin & Martin, 2007).

2.1.2 Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ως «επαγγελματική ανάπτυξη» νοείται η εξελικτική πορεία του ατόμου σε σχέση με τον επαγγελματικό του προσανατολισμό και τις επαγγελματικές αποφάσεις που λαμβάνει (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008). Ειδικότερα, ο όρος αυτός αφορά στα αποτελέσματα μιας δια βίου διαδικασίας, κατά τη διάρκεια της οποίας ψυχολογικοί, κοινωνικοοικονομικοί, σωματικοί και προσωπικοί (αξίες, ικανότητες, ενδιαφέροντα) παράγοντες συνδυάζονται και διαμορφώνουν την σταδιοδρομία του ατόμου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2008. Isaacson & Brown, 1997. Nathan & Hill 2006). Συνοπτικά, κατά τους Brown και Brooks (1991), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την επιλογή ενός επαγγέλματος, την είσοδο του ατόμου σε αυτό, καθώς και την προσαρμογή και εξέλιξή του στο χώρο.

Η σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εντοπίζεται στο γεγονός ότι καθορίζει την επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου, καθώς το βοηθά στη διαμόρφωση των εργασιακών του αξιών και στη δημιουργία επαγγελματικών προτύπων, ενώ παράλληλα, συμβάλλει και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ωριμότητας (Sears, 1982).

2.1.3 Επαγγελματική Καθοδήγηση - Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Με τη χρήση του όρου «επαγγελματική καθοδήγηση» ή «επαγγελματικός προσανατολισμός» γίνεται αναφορά σε όλες τις μορφές παρεμβάσεων, στρατηγικών και τεχνικών που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια παροχής υποστήριξης σχετικά με επαγγελματικής και εκπαιδευτικής φύσεως θέματα (Nathan & Hill 2006). Ακόμα, η επαγγελματική καθοδήγηση απευθύνεται σε κάθε είδους πληθυσμό, όπως μαθητές Λυκείου ή φοιτητές Πανεπιστημίου, εστιάζοντας σε ποικίλες πλευρές της επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάλογα με τις ανάγκες που αναδύονται (Herr & Cramer, 1996).

Σύμφωνα με τους Nathan και Hill (2006), ένα πρόγραμμα επαγγελματικής καθοδήγησης βοηθάει το άτομο να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες γύρω από συγκεκριμένους τομείς. Οι τομείς αυτοί είναι οι εξής: α) η αυτογνωσία β) η πληροφόρηση γύρω από την αγορά εργασίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, γ) η σημασία του ελεύθερου χρόνου στη ζωή του ατόμου, δ) η συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ε) η λήψη ορθών επαγγελματικών αποφάσεων (Nathan & Hill 2006).

2.1.4 Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Ο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» αναφέρεται στα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο. Στα πλαίσια των προγραμμάτων αυτών, εφαρμόζονται ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που στόχο έχουν τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών. Ενδεικτικά, στις δραστηριότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η παροχή πληροφοριών για τα επαγγέλματα, ο προγραμματισμός επισκέψεων σε δομές και επιχειρήσεις, η οργάνωση ημερίδων και ομιλιών με θέματα γύρω από την αγορά εργασίας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Nathan & Hill, 2006).

Αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος και άρρηκτα συνδεδεμένο με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών είναι το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ). Μέσω της εφαρμογής του συγκεκριμένου μαθήματος επιδιώκεται η ενίσχυση της επαγγελματικής ωριμότητας του ατόμου και η κατάλληλη προετοιμασία του για τη μετάβαση από τη σχολική στην εργασιακή ζωή. Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, οι καθηγητές που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του ΣΕΠ εστιάζουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, στην παροχή και αξιοποίηση πληροφοριών αναφορικά με τον εργασιακό χώρο και τα επαγγέλματα και στην εύρεση λύσεων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Nathan & Hill, 2006).

2.1.5 Επαγγελματική Επιλογή

Η έννοια της επαγγελματικής επιλογής αφορά στην επιλογή ενός επαγγέλματος ή μιας κατηγορίας επαγγελμάτων από το άτομο και στην προσπάθεια που καταβάλλει, ώστε να εισέλθει σε αυτό (Δημητρόπουλος, 1999. Τσικαλάκη, 2009). Πρόκειται για μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που καλείται να λάβει ένας άνθρωπος στη ζωή του (Watson et al. 2010), καθώς, αναμφισβήτητα, η εργασία καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς του (Sharf, 2010).

Η επιλογή ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος υποδεικνύει ότι το άτομο, κατόπιν προσεκτικής παρατήρησης, απέκλεισε εναλλακτικές επιλογές και ακολούθησε μια συγκεκριμένη επαγγελματική πορεία. Μάλιστα, η απόφαση αυτή είναι συνέπεια ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Δημητρόπουλος, 1999). Μεταξύ των παραγόντων αυτών συμπεριλαμβάνονται, ενδεικτικά, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το άτομο, τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, οι προσωπικές του απόψεις, αξίες και ενδιαφέροντα, όπως και τα εκπαιδευτικά του επιτεύγματα (Muraguri, 2011. Watson et al.2010). Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι το επάγγελμα που επιλέγει κάποιος αντανακλά στοιχεία της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας (Τσικαλάκη, 2009).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι συχνά παρατηρείται αλληλοεπικάλυψη του όρου «επαγγελματική επιλογή» με αυτόν της «επαγγελματικής προτίμησης». Παρόλα αυτά, η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι, στην περίπτωση της επαγγελματικής προτίμησης, αν και το άτομο δείχνει φανερή προτίμηση προς ένα επάγγελμα, δεν είναι απαραίτητο ότι θα ακολουθήσει την πορεία αυτή. Αντιθέτως, η περίπτωση της επαγγελματικής

επιλογής αναφέρεται στη λήψη μιας απόφασης, σχετικά με το επάγγελμα που πρόκειται να ακολουθήσει το άτομο (Κάντας & Χατζή, 1991α).

2.2 Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Έχουν διαμορφωθεί πολλές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες προσεγγίζουν και αναλύουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, ενώ παράλληλα πραγματεύονται τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη από το άτομο και καθορίζουν την επαγγελματική του συμπεριφορά. Κάθε θεωρία εστιάζει σε διαφορετικούς άξονες και τομείς της ζωής του ανθρώπου, ωστόσο όλες έχουν ένα κοινό σκοπό: να οδηγήσουν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή και, κατ' επέκταση, να συντελέσουν στην οργάνωση και το σχεδιασμό κατάλληλων συμβουλευτικών παρεμβάσεων από συμβούλους και φορείς προσανατολισμού (Chen, 2003).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αρκετές είναι αυτές που δίνουν έμφαση στη γονεϊκή και σχολική επιρροή κατά τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών αποφάσεων. Μάλιστα, για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποιες θεωρίες που εστιάζουν ειδικότερα στο ρόλο της οικογένειας ή/και του σχολείου.

2.2.1 Η Θεωρία του Lipsett

Η θεωρία του Lipsett (1962) ανήκει στις κοινωνικές-πολιτισμικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο. Στα πλαίσια των επιρροών αυτών, η οικογένεια και το σχολείο διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο, ως πρωταρχικοί φορείς κοινωνικοποίησης των νέων (Δημητρόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τον Lipsett (1962), τα παραπάνω κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία το άτομο αναπτύσσεται, επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, και κατ' επέκταση, της επαγγελματικής του πορείας. Ειδικότερα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του ατόμου, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις με σημαντικούς άλλους παρέχουν ερεθίσματα και ευκαιρίες στο άτομο, ώστε να ανακαλύψει πτυχές του εαυτού του και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, οι γονείς και το σχολείο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, στη μετάδοση και καλλιέργεια αξιών και στη δημιουργία

φιλοδοξιών του ατόμου, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Δημητρόπουλος, 1989, 2004).

Επομένως, η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο βοηθούν το άτομο να συλλέξει πληροφορίες αναφορικά με τον εαυτό του και το περιβάλλον στο οποίο ζει, ώστε να θέσει στόχους, η σταδιακή εκπλήρωση των οποίων συμβάλλει στη δόμηση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Δημητρόπουλος, 1989, 2004).

2.2.2 Η Θεωρία των Αναγκών

Η θεωρία των αναγκών (Roe, 1956), ανήκει στην κατηγορία των ψυχοδυναμικών θεωριών και στηρίζεται στις θεωρίες γενετικών επιδράσεων στη συμπεριφορά του ατόμου (Murphy, 1947) και στη θεωρία των αναγκών του Maslow (1954). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι παιδικές εμπειρίες και, ειδικότερα, η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς αυτό αναπτύσσεται, όπως επίσης, και στην επαγγελματική ταυτότητα και τις προτιμήσεις που θα εκδηλώσει (Δημητρόπουλος, 1989).

Η Anne Roe (1956), στα πλαίσια της θεωρίας της, διατύπωσε τρεις θέσεις, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι παιδικές εμπειρίες του ατόμου επιδρούν στη διαμόρφωση των αναγκών του και, κατ' επέκταση, των επαγγελματικών του επιλογών. Ειδικότερα, οι θέσεις αυτές είναι οι εξής: α) όταν οι ανάγκες των παιδιών κατά την παιδική τους ηλικία ικανοποιούνται από τους γονείς, τότε δε δημιουργούνται κίνητρα, προκειμένου να καλύψει αυτές τις ανάγκες του στην ενήλικη ζωή του, β) όταν ανάγκες που βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο, σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (1954), δεν ικανοποιούνται, τότε παρεμποδίζεται η εμφάνιση των αναγκών του ανώτερου επιπέδου και γ) όταν οι ανάγκες του ατόμου κατά την παιδική του ηλικία δεν ικανοποιούνται από τους γονείς, τότε οι ανάγκες αυτές μετατρέπονται σε κίνητρα και το άτομο προσπαθεί συνειδητά ή υποσυνείδητα να τις ικανοποιήσει στην ενήλικη ζωή του (Δημητρόπουλος, 1989).

Γίνεται φανερό, επομένως, ότι υπεύθυνοι για την ικανοποίηση των αναγκών της παιδικής ηλικίας είναι οι γονείς. Κατά συνέπεια, η Anne Roe, στη θεωρία της, αναφέρθηκε στους τρόπους ανατροφής των παιδιών και στη συσχέτισή τους με το

είδος των αναγκών που ικανοποιούνται, με το βαθμό, αλλά και την πιθανή καθυστέρηση στην ικανοποίησή τους (Δημητρόπουλος, 1989).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι γονείς εμφανίζουν τέσσερα γονεϊκά στυλ (parenting style): α) ο επιεικής γονέας (indulgent), ο οποίος βρίσκεται κοντά στο παιδί και έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από αυτό, που συμβαδίζουν με τις ανάγκες του, β) ο αυταρχικός - απολυταρχικός γονέας (authoritarian), ο οποίος δεν αναγνωρίζει τις ανάγκες του παιδιού, είναι κατευθυντικός και απόλυτος, γ) ο επιτακτικός γονέας (authoritative) που αναγνωρίζει από τη μία πλευρά τις ανάγκες του παιδιού, αλλά, ταυτόχρονα, κρατά μία αυστηρή στάση, και δ) ο μη εμπλεκόμενος - αδιάφορος γονέας (uninvolved), ο οποίος δεν εμπλέκεται στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, δεν απαιτεί και δεν αναγνωρίζει τις ανάγκες του (Δημητρόπουλος, 2004).

Η συμπεριφορά των γονέων και η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού διαμορφώνει συγκεκριμένους τύπους προσωπικότητας, οι οποίοι με τη σειρά τους οδηγούν σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ατομικές διαφορές που προκύπτουν στην επαγγελματική πορεία των ατόμων σχετίζονται άμεσα και με τα γενετικά τους χαρακτηριστικά (Δημητρόπουλος, 1989).

2.2.3 Η Αψίδα των Καθοριστικών Παραγόντων

Σύμφωνα με τον Super (1953), οι επαγγελματικές επιλογές και, κατ' επέκταση, η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί μια μακρόχρονη και συνεχιζόμενη διαδικασία, που λαμβάνει χώρα ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία. Φαίνεται, επομένως, ότι η θεωρία του Super στηρίζεται στις βάσεις της εξελικτικής ψυχολογίας. Σημαντική έννοια, μάλιστα, στη συγκεκριμένη θεωρία έχει η έννοια που έχει εισάγει ο Super, περί «αυτοαντίληψης», η οποία αναφέρεται στην εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του, μέσω της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον (Κάντας & Χατζή, 1991β).

Ειδικότερα, ο Super, στην προσπάθειά του να εξηγήσει τη διαδικασία ανάπτυξης σταδιοδρομίας, παρουσίασε την «Αψίδα Καθοριστικών Παραγόντων» (Archway of Determinants). Στη βάση της Αψίδας, ο Super τοποθετεί βιογραφικά και γεωγραφικά δεδομένα (πχ. φύλο, φυλή, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, εθνικές και πολιτιστικές επιδράσεις), τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορίας της ζωής του ατόμου. Οι δύο κολώνες της Αψίδας συμβολίζουν τις εσωτερικές και

εξωτερικές μεταβλητές που τείνουν να επηρεάζουν τις αποφάσεις ζωής που λαμβάνει το άτομο, συμπεριλαμβανομένων και των επαγγελματικών επιλογών. Όσον αφορά στις εσωτερικές μεταβλητές, αυτές περιλαμβάνουν ενδεικτικά τις ανάγκες, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες, ενώ στις εξωτερικές μεταβλητές συμπεριλαμβάνονται η κοινωνία, η αγορά εργασίας, η οικογένεια και το σχολείο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην οικογένεια και το σχολείο, η θεωρία υπογραμμίζει ιδιαίτερα το ρόλο τους, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας και επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου. Οι γονείς και οι δάσκαλοι, κατά τον Super, παρέχουν ερεθίσματα στα παιδιά, δίνουν πληροφορίες και ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν, καλλιεργούν αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος, 2004).

Αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων είναι η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία απεικονίζεται στην κορυφή της Αψίδας. Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική ανάπτυξη αναφέρεται στα στάδια ανάπτυξης του ατόμου και στους ρόλους τους οποίους υιοθετεί στη ζωή του, όπως είναι και αυτός που αποκτά μέσω της εργασίας του. Επομένως, μέσω της Αψίδας, ο Super υποδηλώνει ότι η επιλογή του επαγγέλματος είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας της αυτοαντίληψης (Δημητρόπουλος, 2004).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Super ξεχώρισε πέντε βασικά στάδια κατά την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου: α) το στάδιο της ανάπτυξης (έως 14 ετών), κατά το οποίο τα άτομα διαμορφώνουν σταδιακά μία εικόνα για τον εαυτό τους και προσανατολίζονται σταδιακά στον κόσμο της εργασίας, β) το στάδιο της διερεύνησης (14-24 ετών), όπου τα άτομα συλλέγουν πληροφορίες για τα επαγγέλματα που τα ενδιαφέρουν και σκέφτονται τρόπους με τους οποίους θα οδηγηθούν στην επαγγελματική τους επιλογή, γ) το στάδιο του κατασταλάγματος (25-44 ετών), στο οποίο προσπαθούν να βρουν τρόπους, ώστε να προσαρμοστούν και να εξελιχθούν στο επάγγελμα που επέλεξαν, δ) το στάδιο της συντήρησης (45-64 ετών), όπου προσπαθούν να διατηρήσουν όσα κατέκτησαν κατά την επαγγελματική τους πορεία και προετοιμάζονται για την αποχώρησή τους και ε) το στάδιο της παρακμής (μετά τα 65 έτη), κατά το οποίο αποδεδμεύονται σταδιακά από το επάγγελμά τους (Δημητρόπουλος, 2004).

2.2.4 Η Θεωρία του Επιλεκτικού Προσανατολισμού & της Επιλογής

Μια από τις πιο διαδεδομένες εξελικτικές θεωρίες είναι η θεωρία του Επιλεκτικού Προσανατολισμού και Επιλογής της Linda Gottfredson (1981). Η Gottfredson (1981) ανέφερε πως η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου ξεκινά από την παιδική ηλικία και, μέσω της θεωρίας της, εστιάζει στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των ατόμων, οι οποίες σχηματίζονται κατά τη διάρκεια τεσσάρων διαδοχικών σταδίων.

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται «προσανατολισμός προς το μέγεθος και τη δύναμη» και εμφανίζεται στις ηλικίες μεταξύ 3 έως 5 ετών. Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου, τα παιδιά αναγνωρίζουν τις διαφορές αναφορικά με το μέγεθος και την ισχύ μεταξύ των ίδιων και των ενηλίκων, ενώ παράλληλα, αντιλαμβάνονται ότι οι ενήλικοι κατέχουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους. Επίσης, σε αυτό το στάδιο, ξεκινά η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού, η οποία εξελίσσεται και κατά τη διάρκεια των επόμενων σταδίων, και επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η νοημοσύνη, οι ικανότητες και οι αξίες. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, «προσανατολισμός σε ρόλους με βάση το φύλο», το οποίο εντοπίζεται σε παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών. Την περίοδο αυτή, τα παιδιά τείνουν να κατηγοριοποιούν τα επαγγέλματα με βάση το φύλο και απορρίπτουν τα επαγγέλματα, τα οποία θεωρούν ότι δε συμβαδίζουν με το φύλο τους. Μεταξύ των ηλικιών 9 έως 13 ετών, τα παιδιά διέρχονται στο στάδιο «προσανατολισμός προς τις κοινωνικές αξίες». Στο στάδιο αυτό, τα παιδιά κατευθύνονται προς επαγγέλματα λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική τους τάξη, το νοητικό τους επίπεδο και τις κοινωνικές αξίες που αντιπροσωπεύουν τις φιλοδοξίες τους. Για παράδειγμα, ένα επάγγελμα το οποίο έχει χαμηλό κύρος είναι πιθανό να απορριφθεί από το παιδί στην περίπτωση που ο παράγοντας του κύρους είναι σημαντικός για το ίδιο. Το τέταρτο στάδιο ξεκινά από την ηλικία των 14 ετών και ονομάζεται «προσανατολισμός προς τον εσωτερικό εαυτό». Σε αυτή τη φάση, το παιδί αποκλείει επαγγέλματα που δε συνάδουν με την αυτοεικόνα του και, κατ' επέκταση, με εσωτερικούς παράγοντες, όπως οι αξίες, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές ανάγκες του (Gottfredson, 1981). Η Gottfredson τόνισε ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου και, κατ' επέκταση, των επαγγελματικών φιλοδοξιών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το

κοινωνικό του περιβάλλον, ενώ τον ισχυρότερο παράγοντα επίδρασης φαίνεται να κατέχει η οικογένεια (Gottfredson, 1996). Η οικογένεια, ειδικότερα, τείνει να επηρεάζει το άτομο είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο. Από τη μία πλευρά, πολλές φορές οι γονείς τείνουν να εκφράζουν ανοιχτά τις προσδοκίες τους αναφορικά με το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, ενώ παράλληλα, προσπαθούν να επιδείξουν και να διαβιβάσουν συγκεκριμένες αρχές και επαγγελματικές κατευθύνσεις. Από την άλλη πλευρά, η γονεϊκή επίδραση εντοπίζεται και μέσα από το πρότυπο που αποτελούν οι ίδιοι οι γονείς για τα παιδιά, την οικονομική τους κατάσταση, το μορφωτικό και το πολιτιστικό τους επίπεδο. Όλα τα παραπάνω καθορίζουν τη συμπεριφορά των γονέων και διαμορφώνουν τις πρώιμες παιδικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις επιλογές των νέων σε μη συνειδητό επίπεδο (Δημητρόπουλος, 2004).

2.2.5 Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία Σταδιοδρομίας (Lent, 2005. Lent, Brown & Hackett, 2002. Lent & Hackett, 1994) έχει τις βάσεις της στη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (1977, 1986, 1997), η οποία ανήκει στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση και στη μίμηση προτύπων, κατά τη διαδικασία της μάθησης (Pervin & John, 2001). Ακόμα, η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας στηρίζεται στην αλληλεπίδραση τριών στοιχείων, των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου, των εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων και της έκδηλης συμπεριφοράς του ατόμου (Bandura, 1986).

Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, αυτή αναφέρεται στο σύνολο των κρίσεων του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά από ενέργειες, ώστε να πετύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Bandura, 1986). Με άλλα λόγια, σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του ατόμου αναφορικά με το βαθμό στον οποίο θα μπορέσει να φέρει εις πέρας τις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή δραστηριότητας (Germeijs & Verschueren, 2009. Κάντας & Χαντζή, 1991β. Pappas & Kounenou, 2011). Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, δεν αφορά μόνο στις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου. Αντιθέτως, προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την έκβαση συγκεκριμένων δράσεων και την αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων που θα κληθεί να αντιμετωπίσει στη ζωή και, κατ' επέκταση, την

ικανότητά του να λαμβάνει αποφάσεις σχετικές με την εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία (Χαροκοπάκη, 2012).

Η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από τέσσερις πηγές πληροφόρησης: α) την εμπειρία, δηλαδή τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες που έχει βιώσει το άτομο σε προηγούμενες αντίστοιχες καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν είτε ενισχυτικά είτε αποτρεπτικά για το άτομο, β) την έμμεση μάθηση, δηλαδή τη μάθηση μέσω παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων γ) τη λεκτική πειθώ, η οποία αφορά στην πειθώ του ίδιου του ατόμου ή άλλων προσώπων, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά του και δ) τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση, καθώς, για παράδειγμα, το άγχος ή η κόπωση μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Bandura, 1977).

Στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης, η οικογένεια επηρεάζει σημαντικά τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών (Carr & Sequeira 2007). Πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι τα παιδιά εκτίθενται από μικρή ηλικία και σε μεγάλο βαθμό στις συμπεριφορές των γονέων τους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για τα ίδια (Bandura 1986. Schmitt-Rodermund & Vondracek, 2002). Μάλιστα, όσο πιο σημαντικό και αξιόπιστο είναι το πρότυπο προς μίμηση για το παιδί, τόσο πιο ισχυρή είναι η επίδρασή του. Επομένως, η μίμηση γονεϊκών προτύπων μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση παρόμοιων συμπεριφορών με τους γονείς, ενώ παράλληλα, συμβάλλει και στην ενίσχυση ή στην απόσβεση των ήδη υπάρχουσών συμπεριφορών (Bandura 1986. Matthews & Moser 1996).

Ο Bandura (1986) υποστήριξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει μία αμοιβαία σχέση με τις προσδοκίες του αποτελέσματος και τις συνέπειες που αναμένονται από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Με τη σειρά τους, τα δύο παραπάνω στοιχεία διαμορφώνουν τα ενδιαφέροντα του ατόμου και, κατ' επέκταση, τους προσωπικούς του στόχους. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας το άτομο έχει την ευκαιρία να εμπλακεί σε διαφορετικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων αναπτύσσει ένα επίμονο ενδιαφέρον από το οποίο προσδοκά ένα θετικό αποτέλεσμα (Lent & Hackett, 1994).

2.2.6 Η Θεωρία των Συστημάτων για την Σταδιοδρομία

Οι McMahon και Patton (2006, 2014), διατύπωσαν τη Θεωρία Συστημάτων για τη Σταδιοδρομία, προκειμένου να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει

την επαγγελματική συμπεριφορά των ατόμων. Η συστημική θεωρία υποστηρίζει ότι όλοι οι οργανισμοί είναι συστήματα, τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν μέρη μεγαλύτερων συστημάτων (Σαΐτης, 2008). Ο όρος «σύστημα» χρησιμοποιήθηκε, ώστε να περιγράψει την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα σε ένα πλήθος στοιχείων που αλληλεπιδρούν (Patton & McMahon, 2006). Με άλλα λόγια, οι McMahon και Patton (2006, 2014) υποστήριξαν ότι το όλο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του, διότι περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις των επιμέρους στοιχείων του.

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, το άτομο αποτελεί από μόνο του ένα σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία όπως το φύλο, η προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, η υγεία, οι πεποιθήσεις, η αυτοεικόνα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι ικανότητες, η ηλικία, οι δεξιότητες, η γνώση του κόσμου, η εθνικότητα, τα σωματικά χαρακτηριστικά και οι κλίσεις. Ως σύστημα, το άτομο δεν είναι απομονωμένο, αλλά, αντιθέτως, αποτελεί κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, το οποίο περιλαμβάνει πληθώρα κοινωνικών και περιβαλλοντικών υποσυστημάτων και υπερσυστημάτων. Τα κοινωνικά συστήματα αναφέρονται σε πρόσωπα ή φορείς με τους οποίους το άτομο συναναστρέφεται, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι, οι κοινοτικές ομάδες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ο χώρος εργασίας. Από την άλλη, τα περιβαλλοντικά συστήματα περιλαμβάνουν τα συστήματα εκείνα στα οποία το άτομο δεν ασκεί άμεση επίδραση, όπως οι πολιτικές αποφάσεις, οι ιστορικές τάσεις, η παγκοσμιοποίηση, η αγορά εργασίας, η γεωγραφική θέση ή οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (McMahon & Patton, 2006, 2014).

Φαίνεται, επομένως, ότι το άτομο βρίσκεται στο επίκεντρο και αλληλεπιδρά με στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται η προσωπικότητα και οι επιλογές του. Μάλιστα, όσον αφορά στην επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου, ο Savickas (1993) αναφέρει ότι αυτή επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι φίλοι και το εργασιακό περιβάλλον. Η οικογένεια αποτελεί το πιο ισχυρό σύστημα στο οποίο ανήκει το άτομο και, μέσω της παροχής πληροφοριών σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, επηρεάζει συνεχώς τις επιλογές του. Ακόμη, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς η υποστήριξή τους στην ανεξαρτησία των παιδιών τους ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και ενθαρρύνει την αναζήτηση σταδιοδρομίας και την εξερεύνηση πιθανών επαγγελματιών (Bratcher, 1982). Η οικογένεια, ως εκ τούτου,

λειτουργεί ως ένα σύστημα στο οποίο κάθε μέλος της οικογένειας επηρεάζει και επηρεάζεται από τους άλλους (McMahon & Patton, 2006, 2014).

Τέλος, υπάρχει μία διαχρονική σύνδεση ανάμεσα στα συστήματα, καθώς το παρελθόν επηρεάζει το παρόν, ενώ το παρελθόν και το παρόν επηρεάζουν το μέλλον. Αυτό σημαίνει ότι κάθε σύστημα είναι ανοιχτό, δηλαδή δέχεται επιρροές από εξωτερικά συστήματα και, ταυτόχρονα, επηρεάζει οτιδήποτε βρίσκεται έξω από αυτό. Είναι, επομένως, κατανοητό, πως αν κάποιος θέλει να εξηγήσει τις ανθρώπινες συμπεριφορές ή επιλογές, όπως, για παράδειγμα, τις επαγγελματικές, είναι σημαντικό να εξετάσει τα συστήματα με τα οποία αλληλεπιδρά το άτομο στο παρόν, αλλά και στο παρελθόν (McMahon & Patton, 2006, 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη, ωστόσο, είναι μία διαδικασία η οποία δεν ακολουθεί πάντοτε μία λογική ή προβλέψιμη πορεία, καθώς χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα λόγω των απρόβλεπτων γεγονότων που είναι πιθανό να επηρεάσουν τις επιλογές του ατόμου (Patton & McMahon, 2006).

2.3 Μοντέλα Λήψης Αποφάσεων

Στα πλαίσια των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, τα άτομα καλούνται να λάβουν σημαντικές αποφάσεις σχετικά με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας τους. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε μοντέλα λήψης αποφάσεων, τα οποία εστιάζουν στο να βοηθήσουν τα άτομα κατά τη διαδικασία αυτή.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνει τρεις μεταβλητές: α) ένα πρόσωπο, το οποίο καλείται να πάρει μία απόφαση, β) μια κατάσταση που απαιτεί τη λήψη απόφασης και γ) τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις εναλλακτικές λύσεις και τις αντίστοιχες συνέπειες (Κάντας & Χαντζή, 1991β). Επομένως, το άτομο προσδιορίζει και επιλέγει μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις της εκάστοτε κατάστασης (Kreitner, 2008). Πιο συγκεκριμένα, το άτομο που παίρνει την απόφαση πρέπει να συνυπολογίσει όλες τις εναλλακτικές, ώστε να λάβει εκείνη την απόφαση που ταιριάζει καλύτερα στα κριτήριά του και να οδηγηθεί με αυτόν τον τρόπο στην επίτευξη των στόχων του (Hariri, 2011).

Προκειμένου το άτομο να λάβει μια επαγγελματική απόφαση είναι σημαντικό να συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται και, κατ' επέκταση, να τις επεξεργαστεί, έτσι ώστε να καταλήξει σε μια επιλογή που το ικανοποιεί στο

μέγιστο. Η διαδικασία αυτή, ενώ μπορεί να φαίνεται απλή, πολλές φορές μπορεί να επιφέρει δυσκολίες (Amir, Gati & Kleiman, 2008).

Τα μοντέλα λήψης απόφασης εστιάζουν ακριβώς στο να βοηθήσουν το άτομο στη διαδικασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα, «τεμαχίζουν» το πρόβλημα σε επιμέρους σημεία, βοηθώντας το άτομο να εξετάσει βήμα προς βήμα το θέμα ή τη δυσκολία που αντιμετωπίζει και να λάβει μια ορθή απόφαση (Gati & Tal, 2008). Με άλλα λόγια, εστιάζουν στη διαδικασία και στα στάδια λήψης μιας απόφασης, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο το άτομο συμπεριφέρεται, όταν λαμβάνει αποφάσεις.

Σύμφωνα με τους Jepsen και Dilley (1974), τα μοντέλα λήψης απόφασης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα κανονιστικά και τα περιγραφικά. Τα περιγραφικά μοντέλα εστιάζουν στο «πώς συνήθως» λαμβάνονται οι αποφάσεις, ενώ τα κανονιστικά μοντέλα αποφάσεων επικεντρώνονται στο «πώς πρέπει» να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα, ώστε να επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση της ωφέλειας. Οι Gati και Tal (2008), ωστόσο, πρόσθεσαν μια ακόμα κατηγορία, τα ρυθμιστικά μοντέλα λήψης απόφασης, τα οποία έχουν ως στόχο να ενσωματώσουν τα πλεονεκτήματα τόσο των κανονιστικών όσο και των περιγραφικών μοντέλων.

Παρακάτω αναλύονται οι τρεις κατηγορίες των μοντέλων λήψης αποφάσεων.

2.3.1 Κανονιστικά Μοντέλα

Τα κανονιστικά μοντέλα λήψης αποφάσεων, κατά την αξιολόγηση της κάθε εναλλακτικής επιλογής που έχει το άτομο, εστιάζουν σε δύο μεταβλητές, στην υποκειμενική χρησιμότητα και στην υπολογιζόμενη πιθανότητα. Η υποκειμενική χρησιμότητα αφορά στην αξία και το όφελος που έχει η κάθε δυνατή επιλογή για το άτομο, ενώ η υπολογιζόμενη πιθανότητα αναφέρεται στις πιθανότητες που έχει η κάθε επιλογή να οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Brown, 1990. Mitchell & Krumboltz, 1984. Pitz & Harren, 1980).

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι τα μοντέλα αυτά έχουν υποστεί κριτική σε ορισμένα σημεία. Ειδικότερα, θεωρούν το άτομο ως απόλυτα λογικό ον, το οποίο μπορεί να συλλέξει και να επεξεργαστεί όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική απόφαση που καλείται να πάρει (Gati & Tal, 2008).

Παράλληλα, υπάρχουν παράγοντες που δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης, όπως είναι η διαίσθηση (Hogarth, 1987).

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα εξής κανονιστικά μοντέλα:

Εξαίρεση - Αποκλεισμός με βάση προδιαγραφές

Το 1972 ο Trevsky πρότεινε το μοντέλο «Εξαίρεση-Αποκλεισμός με βάση προδιαγραφές», προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Σύμφωνα με τον ίδιο, ως προδιαγραφές νοούνται οι «όροι», που μετασχηματίζονται σε κριτήρια κατά τη λήψη απόφασης. Επομένως, η φιλοσοφία του μοντέλου βασίζεται στη διαδικασία της απόρριψης και όχι της επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο θέτει ορισμένα κριτήρια που σηματοδοτούν το ελάχιστο δυνατό επίπεδο αποδοχής, όπως, για παράδειγμα, υψηλές αποδοχές ή επαγγελματική ασφάλεια. Αφού συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με όλες τις δυνατές εναλλακτικές που έχει, εξετάζει την κάθε μία προσεκτικά, ώστε να εξακριβώσει σε τί βαθμό πληροί τις προδιαγραφές που είχε θέσει εξ αρχής. Αν κάποια λύση, αφού εξεταστεί ως προς κάθε κριτήριο και όρο, δεν ανταποκρίνεται στις ελάχιστες ζητούμενες προδιαγραφές του ατόμου, «εξαιρείται», δηλαδή αποκλείεται. Στόχος, δηλαδή, του ατόμου είναι σταδιακά να αποκλείσει επιλογές και να καταλήξει σε αυτήν που θα τον ικανοποιεί περισσότερο (Δημητρόπουλος, 2003).

Θεωρητικό κανονιστικό σχήμα του Gelatt

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό (Gelatt, 1962. Gelatt & Clarke, 1967), η απόφαση που θα πάρει το άτομο μπορεί να είναι είτε τερματική, δηλαδή τελική, είτε διερευνητική. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), οι αποφάσεις ακολουθούν μία κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι διερευνητικές αποφάσεις ενδέχεται να οδηγήσουν στην τελική απόφαση, η οποία με τη σειρά της είναι πιθανό να πυροδοτήσει την έναρξη της ίδιας διαδικασίας. Με άλλα λόγια, το άτομο, ύστερα από μια σειρά διερευνητικών επιλογών, καταλήγει στην τερματική του επαγγελματική απόφαση. Τα στάδια από τα οποία διέρχεται το άτομο, ώστε να φτάσει στην τελική επιλογή είναι τρία: α) εκτίμηση των πιθανοτήτων επιτυχίας και των αποτελεσμάτων κάθε εναλλακτικής, β) εκτίμηση της σημασίας των αποτελεσμάτων βάσει του αξιακού συστήματος του ατόμου και γ) επιλογή της επιθυμητής πορείας (Δημητρόπουλος, 1989, 2003).

Κανονιστικό οικονομικό-ψυχολογικό μοντέλο

Οι Kaldor και Zytowsky (1969) πρότειναν το δικό τους μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το άτομο λαμβάνει την απόφαση που θα του αποφέρει το υψηλότερο όφελος. Ειδικότερα, στην προσπάθειά του το άτομο να επιλέξει μεταξύ των λύσεων που διαθέτει, λαμβάνει υπόψη τους «εισερχόμενους παράγοντες», που αφορούν στα χαρακτηριστικά του ατόμου και τους «εξερχόμενους παράγοντες», που αναφέρονται στα αποτελέσματα. Συγκρίνοντας τα εισερχόμενα με τα εξερχόμενα το άτομο μπορεί να καταλήξει και να επιλέξει την εναλλακτική λύση που θα του αποφέρει το μεγαλύτερο καθαρό όφελος. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), προκειμένου το άτομο να υπολογίσει τη διαφορά μεταξύ κόστους και αποτελέσματος, προσδιορίζει την αξία του κάθε παράγοντα με βάση τις προσωπικές του αρχές και προσδοκίες. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του, το αξιακό του σύστημα και τις επαγγελματικές που προτιμήσεις, εξετάζει από τη μία τα μέσα που διαθέτει, ώστε να ικανοποιήσει την κάθε δυνατή επιλογή, και από την άλλη τα οφέλη που προκύπτουν από την κάθε μια. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκει να εκτιμήσει το καθαρό όφελος και την αξία της κάθε εναλλακτικής. Με άλλα λόγια, οι παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν την επιλογή του ατόμου είναι: α) οι επαγγελματικές του προτιμήσεις, β) τα μέσα που διαθέτει και γ) ο προβλεπόμενος βαθμός ικανοποίησης από την κάθε εναλλακτική. Σημαντικό ρόλο στη θεωρία αυτή φαίνεται, επομένως, να έχει η λειτουργία της «ωφελιμότητας», η οποία προσδιορίζεται διαφορετικά από το κάθε άτομο (Δημητρόπουλος, 2003).

2.3.2 Περιγραφικά Μοντέλα

Αναφορικά με τα περιγραφικά μοντέλα λήψης αποφάσεων, αυτά εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεδομένων των ατομικών διαφορών και των διαφόρων ειδών αποφάσεων, δεν υπάρχει μια ευρέως αποδεκτή θεωρία λήψης απόφασης (Jepsen & Dilley, 1974).

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά τα εξής μοντέλα:

Η θεωρία των Τριών Εικόνων

Σύμφωνα με τη θεωρία «των Τριών Εικόνων» (Beach, 1990), η διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων ελέγχεται με βάση την εικόνα (image), δηλαδή δομές

γνώσεων, κριτηρίων και εμπειριών που το άτομο έχει στη διάθεσή του, έτσι ώστε να αποφανθεί τί πρέπει να κάνει, αλλά και το πως θα το καταφέρει. Με άλλα λόγια, η αναπαράσταση αυτή το βοηθάει να θέσει στόχους, αλλά και να αναλογιστεί τα βήματα που απαιτούνται για την υλοποίησή τους. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως αν και τις περισσότερες φορές το άτομο επιλέγει με βάση τα προσωπικά του κριτήρια, συχνά επηρεάζεται και από τα ενδιαφέροντα άλλων προσώπων (Klein, 1995).

Κατά τον Beach (1990) υπάρχουν τρία είδη εικόνων. Η πρώτη εικόνα είναι η εικόνα αξιών που περιλαμβάνει το σύστημα αξιών και την ηθική, τα οποία ονομάζονται «αρχές». Ειδικότερα, οι αρχές που το άτομο κρίνει ως περισσότερο σχετικές με την απόφασή του, αποτελούν τα τελικά κριτήρια για την απόφαση αυτή, ενώ οι στόχοι και οι δράσεις που είναι ασύμβατοι με τις αρχές αυτές, απορρίπτονται. Δεύτερη είναι η εικόνα τροχιάς, η οποία αναφέρεται στους σκοπούς και τους στόχους του ατόμου, καθώς και στα χρονοδιαγράμματα για την ολοκλήρωσή τους. Τέλος, η εικόνα στρατηγικής αποτελείται από μια σειρά σχεδίων για την επίτευξη των στόχων. Κατά τη διάρκεια επίτευξης του στόχου το άτομο είναι σημαντικό να παρακολουθεί την εφαρμογή του σχεδίου, να επανεξετάζει την επάρκειά του και να λαμβάνει υπόψη του την πιθανή αντικατάστασή του (Klein, 1995).

Φαίνεται, επομένως, ότι η θεωρία διαθέτει δύο μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, έναν που χρησιμεύει στην απόρριψη ασύμβατων στόχων και έναν που εξυπηρετεί στην επιλογή του καλύτερου, στην περίπτωση που οι στόχοι είναι πολλοί (Klein, 1995).

Η θεωρία της αναγνώρισης

Η θεωρία της αναγνώρισης (Klein, Orasanu, Calderwood & Zsombok, 1993) στηρίζεται στη γνωστική ικανότητα του ατόμου, το οποίο, όταν βρεθεί σε μια προβληματική ή δύσκολη κατάσταση, αναζητά πληροφορίες ή ικανότητες από προηγούμενες εμπειρίες, σε συνδυασμό με το να αξιολογεί την παρούσα κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Με άλλα λόγια, δίνει έμφαση στην «αναγνώριση» κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και επισημαίνει ότι το άτομο μπορεί να λάβει αποφάσεις χωρίς να χρειάζεται να συγκρίνει τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του (Klein, 1995).

Το 1993 ο Klein και οι συνεργάτες του πρότειναν ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα αναγνώρισης, το οποίο συνδυάζει δύο βασικές διαδικασίες, την αξιολόγηση της κατάστασης και τη γνωστική αναπαράσταση. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι

άνθρωποι χρησιμοποιούν, από τη μια πλευρά, την αξιολόγηση της κατάστασης για να δημιουργήσουν μια πορεία δράσης και, από την άλλη, τη γνωστική αναπαράσταση για την αξιολόγηση της πορείας αυτής (Klein, 1995).

Αναφορικά με την αξιολόγηση της κατάστασης, υπάρχουν τέσσερις σημαντικές πτυχές: α) η κατανόηση των στόχων που μπορούν να επιτευχθούν, β) ο προσδιορισμός των πιο σημαντικών μεταβλητών της συνθήκης, γ) η διαμόρφωση των προσδοκιών, οι οποίες θα συμβάλλουν στον έλεγχο της ακριβούς εκτίμησης της κατάστασης και δ) ο προσδιορισμός των τυπικών ενεργειών που πρέπει να πραγματοποιηθούν (Klein, 1995).

Η θεωρία του Tiedeman

Η θεωρία του Tiedeman (1961), όπως συμπληρώθηκε από τους Tiedeman & O'Hara (1963), είναι ένα περιγραφικό μοντέλο, το οποίο, έχοντας ως αφετηρία του τις θεωρητικές θέσεις περί κοινωνικής ανάπτυξης του E. Erikson, παρουσιάζει τα στάδια λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο μιας εξελικτικής θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά τους Tiedeman και O' Hara (1963), η διαδικασία ανάπτυξης σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης πραγματοποιείται σε δύο φάσεις: α) την προεπαγγελματική φάση ή περίοδο προπαρασκευής και β) τη φάση της υλοποίησης και προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη φάση περιλαμβάνει τη διαδικασία α) της διερεύνησης, κατά την οποία το άτομο αναζητά πληροφορίες και τις εναλλακτικές επιλογές που έχει, β) της αποκρυστάλλωσης, όπου το άτομο επικεντρώνεται σε μια ομάδα ή περιοχή λύσεων, γ) της επιλογής, όπου επιλέγει μια συγκεκριμένη πορεία και κατεύθυνση και δ) της διασάφησης, όπου το άτομο καταλήγει σε μια συγκεκριμένη απόφαση και σχεδιάζει τον τρόπο με τον οποίο θα την υλοποιήσει. Έπειτα, η δεύτερη περίοδος αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες που οδηγούν από τον προγραμματισμό στην εφαρμογή, και, συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα στάδια α) της εισόδου, κατά το οποίο το άτομο θέτει σε εφαρμογή την απόφαση που έχει λάβει, καθώς εισέρχεται σε έναν εκπαιδευτικό ή επαγγελματικό χώρο, β) της αναμόρφωσης, όπου το άτομο, αφού έχει γίνει αποδεκτό, προσπαθεί να επηρεάσει το περιβάλλον του και γ) της ολοκλήρωσης, κατά το οποίο το άτομο επιτυγχάνει μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις δικές του ανάγκες (Δημητρόπουλος, 2003).

Η Θεωρία του Harren

Βασισμένος στη θεωρία των Tiedeman και O' Hara (1963), ο Harren (1979) με τη σειρά του, μελετώντας την συμπεριφορά των ανθρώπων κατά τη διαδικασία λήψης μιας επαγγελματικής απόφασης, αναφέρθηκε σε τέσσερα στάδια: α) τη γνώση, που αφορά στη γνώση του εαυτού και του περιβάλλοντος, β) το σχεδιασμό, ο οποίος σχετίζεται με τη μελέτη και την οργάνωση των βημάτων προς υλοποίηση, γ) τη δέσμευση, η οποία διακρίνεται σε λεκτική και πρακτική και στοχεύει στην υλοποίηση της συγκεκριμένης απόφασης και δ) την υλοποίηση, η οποία αφορά στην ανάληψη ενεργού ρόλου, με απώτερο σκοπό την μετατροπή της απόφασης σε πράξη.

Παράλληλα, ο Harren (1979) διέκρινε τρεις τρόπους σύμφωνα με τους οποίους το άτομο λαμβάνει μια απόφαση σχετικά με την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική πορεία του. Ο πρώτος είναι ο ορθολογικός τρόπος λήψης απόφασης, που στηρίζεται στην εξερεύνηση του προβλήματος, στη συλλογή πληροφοριών και την επεξεργασία των εναλλακτικών λύσεων. Ένας ακόμα τρόπος, ώστε να λάβει το άτομο μία απόφαση είναι ο διαισθητικός. Στην περίπτωση αυτή, το άτομο τείνει να βασίζεται περισσότερο στα συναισθήματα, παρά στη λογική του. Τρίτη κατηγορία αποτελεί ο εξαρτημένος τρόπος, όπου το άτομο, χωρίς να λαμβάνει προσωπική ευθύνη και ενεργό ρόλο, αποδέχεται τις επιλογές των άλλων. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι η επαγγελματική επιλογή περιλαμβάνει στοιχεία και από τους τρεις προαναφερθέντες τρόπους λήψης απόφασης (Δημητρόπουλος, 2003).

2.3.3 Ρυθμιστικά Μοντέλα

Σύμφωνα με τους Gati και Tal (2008), τα ρυθμιστικά μοντέλα λήψης απόφασης τείνουν να ενσωματώσουν τα πλεονεκτήματα τόσο των κανονιστικών όσο και των περιγραφικών μοντέλων, προσπαθώντας να βοηθήσουν το άτομο να λάβει τις καλύτερες και πιο ικανοποιητικές για το ίδιο αποφάσεις.

Ένα από αυτά τα μοντέλα παρουσιάζεται παρακάτω:

Prescreening-In Depth Exploration-Choice

Το μοντέλο είναι το Prescreening-In Depth Exploration-Choice (PIC) προτάθηκε από τους Gati και Asher (2001) με στόχο να βοηθήσει το άτομο να ανταπεξέλθει στην πολυπλοκότητα της διαδικασίας λήψης απόφασης σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η διαδικασία λήψης απόφασης διακρίνεται σε τρία στάδια: α) την προ-

διαλογή ή διερευνητικό στάδιο, όπου εντοπίζονται οι επιλογές που συμβαδίζουν με τις προτιμήσεις του ατόμου, β) την εις βάθος διερεύνηση, όπου συλλέγονται όλες οι πληροφορίες σχετικά με τις εναλλακτικές που έχει το άτομο και επαληθεύεται η καταλληλότητά τους, και γ) την επιλογή, όπου το άτομο εντοπίζει την καλύτερη για αυτό επιλογή. Καθένα από αυτά τα στάδια έχει συγκεκριμένα βήματα και στόχους, προσπαθώντας να μειώσει τον όγκο των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν και να αναλυθούν από το άτομο, βοηθώντας το, κατ' επέκταση, να επικεντρωθεί σε πιο σχετικές με την απόφασή του πληροφορίες (Gati & Asher, 2001).

2.4 Το Οικογενειακό Πλαίσιο

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία διαδικασία, η οποία ξεκινά νωρίς στη ζωή του ατόμου και για αυτόν το λόγο οι αποφάσεις του σχετικά με το επαγγελματικό του μέλλον συχνά διαμορφώνονται από την στάση και τις συμπεριφορές της οικογένειάς του (Palosz & Drobot, 2010). Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνες, το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια της μετάβασης των ατόμων όχι μόνο από την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, αλλά και κατά τη μετάβαση στα διάφορα στάδια εξέλιξης της σταδιοδρομίας τους (Garcia, Restubog, Toledano, Tolentino, & Rafferty, 2011. Restubog, Florentino & Garcia, 2010).

Οι γονείς θεωρούν πως η καθοδήγηση των νέων σε ζητήματα σχετικά με την καριέρα τους είναι βασικό στοιχείο του γονεϊκού τους ρόλου (Μαζηρίδου, 2008). Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι αρκετοί γονείς νιώθουν πως τα παιδιά τους είναι ικανά να λάβουν αποφάσεις σχετικές με την καριέρα τους και συμφωνούν με αυτές τις αποφάσεις, παραδέχονται πως έχουν εκφράσει σε εκείνα τη δική τους άποψη για το επάγγελμα που θα επιθυμούσαν να τα δουν να ασκούν στο μέλλον (Μιχαλού, 2011). Η Salmela-Aro (2009, 2010) κάνει, επίσης, λόγο για τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και εφήβου κατά τον προσδιορισμό και την επίτευξη των στόχων καριέρας (co- regulation), διαχωρίζοντάς την από την αυτόνομη και ανεξάρτητη προσπάθεια των νεαρών ενηλίκων για την εκπλήρωση των στόχων τους (self-regulation).

Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου αναφέρεται σε μια διαδραστική διαδικασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων και των παιδιών, η οποία ξεκινά ήδη από την παιδική ηλικία και την πρώιμη εφηβεία. Ειδικότερα, την περίοδο εκείνη, οι γονείς συνηθίζουν να προσφέρουν ευκαιρίες για μάθηση και

εξερεύνηση διαφορετικών ρόλων εργασίας (Guan et al., 2015. Hirschi, 2009), με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν σταδιακά την επαγγελματική συμπεριφορά που θα επιδείξουν οι νέοι, καθώς και τις αποφάσεις που θα λάβουν, μετά το σχολείο (Dietrich & Salmela-Aro, 2013). Μάλιστα, έχει βρεθεί πως όσο περισσότερη υποστήριξη και φροντίδα θεωρούν ότι δέχθηκαν οι νέοι κατά τα παιδικά και σχολικά τους χρόνια σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον τόσο πιο ανεξάρτητα κάνουν τις επαγγελματικές τους επιλογές μετά το σχολείο (Dietrich & Salmela-Aro, 2013).

2.4.1 Η υποστήριξη από την οικογένεια

Η οικογένεια θεωρείται βασική πηγή στήριξης για τα παιδιά (Keller & Whiston, 2008), ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκπαιδευτική και εργασιακή τους σταδιοδρομία (Garcia et al., 2011. Restubog et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή υποστήριξη συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικής ταυτότητας των νέων, παρέχοντας ευκαιρίες και πόρους για εξερεύνηση του χώρου εκπαίδευσης και εργασίας, ενώ την ίδια στιγμή εδραιώνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό και τους επιτρέπει να θέτουν υψηλούς στόχους (Dietrich & Salmela-Aro, 2013. Garcia, Restubog, Bordia, Bordia, & Roxas, 2015. Garcia, et al., 2011. Ginevra et al., 2015. Guan, et al. 2015. Restubog et al., 2010. Stringer & Kerpelman, 2010). Ακόμη, η υποστήριξη και η ζεστασιά από την πλευρά των γονέων έχει βρεθεί ότι καθορίζει το βαθμό αισιοδοξίας και απαισιοδοξίας των νέων αναφορικά με το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους μέλλον (Πεζηρκιανίδης, Αθανασιάδου & Μουτοπούλου, 2013) και, παράλληλα, ενισχύει την επαγγελματική τους ωριμότητα, έτσι ώστε να λαμβάνουν όσο το δυνατόν πιο ορθές και συνειδητές αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική τους πορεία (Keller & Whiston, 2008).

Η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά μπορεί να είναι ψυχοκοινωνικής φύσεως ή να σχετίζεται με συγκεκριμένες ενέργειες που οδηγούν τους εφήβους στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Η ψυχοκοινωνική στήριξη είναι η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των παιδιών στις αποφάσεις τους, μέσω συζητήσεων στις οποίες οι γονείς εκφράζουν τη διαθεσιμότητά τους και επισημαίνουν το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες του παιδιού. Παράλληλα, τα υψηλά επίπεδα αυτού του είδους υποστήριξης από τους γονείς σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Beyer, 2008), αλλά και επαγγελματικής εξερεύνησης από την πλευρά των παιδιών (Dietrich & Kracke, 2009).

Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορές που σχετίζονται με συγκεκριμένες ενέργειες που αφορούν στην καριέρα του ατόμου, περιλαμβάνουν την παροχή υλικού που πληροφορεί το παιδί για τα επαγγέλματα, τη συμμετοχή σε εργαστήρια ή σεμινάρια και τη χορήγηση τεστ ικανοτήτων (Palos & Drobot, 2010). Ακόμα, η παροχή πληροφοριών εστιάζει στο να ενημερώσει τα παιδιά όσον αφορά στα ρεαλιστικά εμπόδια που πρόκειται να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών και της καριέρας τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι νέοι είναι όχι μόνο ενήμεροι για αυτά τα εμπόδια, αλλά παράλληλα, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση για την αντιμετώπισή τους. Τα παραπάνω υποδεικνύουν τη σημαντικότητα της υποστήριξης από τους γονείς και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών και στην ενίσχυση της δέσμευσής τους ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τους στόχους, παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που είναι πιθανό να συναντήσουν (Raque-Bogdan, Klingaman, Martin & Lucas, 2013).

Έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς παρέχουν πιο συχνά ψυχοκοινωνική υποστήριξη στα παιδιά τους και δεν προτιμούν τον πιο πρακτικό τρόπο υποστήριξης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι χρειάζεται χρόνος από την πλευρά των γονέων, προκειμένου να ενημερωθούν και οι ίδιοι για τα επαγγέλματα και να συμμετέχουν μαζί με το παιδί τους σε δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο ή την κοινότητα (Palos, & Drobot, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι γονείς συνηθίζουν να ανταλλάσσουν προσωπικές απόψεις με τα παιδιά αναφορικά με τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν, ενώ όταν προσφέρουν πρακτικές οδηγίες σχετικά με την καριέρα τους, τείνουν να εστιάζουν από κοινού στην εύρεση πληροφοριών στο διαδίκτυο (Keller & Whiston, 2008). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι που λαμβάνουν πιο συχνά ψυχοκοινωνική υποστήριξη από την οικογένειά τους, θεωρούν ότι το κίνητρο για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων δεν αφορά μόνο τους ίδιους, αλλά και τους γονείς τους (Dietrich, Parker & Salmela-Aro, 2012. Dietrich & Salmela-Aro, 2013).

Από την άλλη πλευρά, το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει προσελκύσει τόσο η έλλειψη εμπλοκής σχετικά με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων από την πλευρά των γονέων όσο και η αποθάρρυνση που επιδεικνύουν αναφορικά με τις αποφάσεις ή προτιμήσεις που εκδηλώνουν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η απουσία ενασχόλησης των γονέων με τα παιδιά υποδεικνύει την έλλειψη δομής στην οικογένεια και τα παιδιά που βιώνουν αυτή τη συνθήκη είναι πιθανό να θέσουν

στόχους σχετικούς με την καριέρα τους επηρεάζόμενα από τις κοινωνικές πιέσεις που ορίζουν πως οι νέοι πρέπει να έχουν στόχους καριέρας μόλις αποφοιτούν από το σχολείο (Dietrich & Salmela-Aro, 2013). Χωρίς σαφή καθοδήγηση, προσδοκίες και ανατροφοδότηση σχετικά με τα επιτεύγματά τους οι έφηβοι είναι πιθανό να νιώσουν αναποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων τους και, ως εκ τούτου, να θέτουν χαμηλούς στόχους. Ακόμη, οι παραπάνω παράγοντες οδηγούν σε μικρότερη καταβολή προσπάθειας από την πλευρά των εφήβων και σε μικρότερη πρόοδο (Dietrich, Kracke & Nurmi, 2011).

Η έλλειψη εμπλοκής και υποστήριξης των γονέων επηρεάζει και τα επίπεδα της ψυχικής ευημερίας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι οι έφηβοι που δεν αισθάνονταν την ενθάρρυνση των γονιών τους κατά τη διαδικασία υποβολής αίτησης στο Πανεπιστήμιο έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη διαδικασία (Dietrich et al., 2011). Επιπλέον, η υποστήριξη των γονέων βοηθά τα παιδιά να αγωνιστούν με μεγαλύτερη ευκολία για την επίτευξη των στόχων τους και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα στρες για την επίτευξη των στόχων. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται πως η απουσία εμπλοκής των γονέων κάνει τη διαδικασία θεσμοθέτησης και επίτευξης στόχων των παιδιών εξαιρετικά στρεσογόνα (Salmela-Aro & Little, 2007).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ο τύπος και το μέγεθος υποστήριξης που παρέχεται από τους γονείς, επηρεάζεται από τη σχέση που αναπτύσσει ο γονέας με το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια ζωής του (Palos & Drobot, 2010. Wright & Perrone, 2008). Σύμφωνα με τον Bowlby (1988) και τη θεωρία του δεσμού, η σχέση που δημιουργεί ένα άτομο με τους σημαντικούς άλλους και κυρίως με τους φροντιστές του, το βοηθάει να νιώσει ασφάλεια και να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του με μεγαλύτερη βεβαιότητα και αυτοπεποίθηση, όταν αυτοί ανταποκρίνονται στις ανάγκες του (Ainsworth, 1989. Bretherton, 1992). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ασφαλή δεσμό έχουν την τάση να εξερευνούν το περιβάλλον και τις διαθέσιμες ευκαιρίες, αλλά και να έχουν θετικές προσδοκίες για τα αποτελέσματα των πράξεών τους (Wright & Perrone, 2008). Αντιθέτως, τα παιδιά που έχουν αναπτύξει αγχώδη ή αμφιθυμικό δεσμό με τους γονείς τους αποφεύγουν δραστηριότητες που μπορούν να τους βοηθήσουν στη διαμόρφωση της άποψής τους για την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται σε διάφορες καταστάσεις και, κατ' επέκταση, στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Palos & Drobot, 2010).

2.4.2 Ο ρόλος της μητέρας

Αναφορικά με την επίδραση της οικογένειας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των παιδιών, έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό και ο παράγοντας του φύλου του γονέα. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά στον τρόπο που επιλέγουν να σταθούν δίπλα στον έφηβο κατά την περίοδο λήψης απόφασης. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται σε ποικίλους τομείς, όπως στην επικοινωνία και στην παροχή υποστήριξης. Η βιβλιογραφία, ωστόσο, τείνει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της μητέρας, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις θα είναι αυτή που έχει πιο ενεργή και εμφανή παρουσία στη ζωή του έφηβου την περίοδο εκείνη (Palos & Drobot, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες, οι μητέρες αποτελούν τους πιο σημαντικούς συμβούλους σταδιοδρομίας για τους εφήβους (Dietrich & Kracke, 2009). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι, όταν τα παιδιά αισθάνονται κοντά με τη μητέρα τους και ασφαλή από τη σχέση τους μαζί της, νιώθουν, παράλληλα, ότι έχουν την ικανότητα να ξεπεράσουν με μεγαλύτερη ευκολία τα εμπόδια και τις δυσκολίες που ενδέχεται να παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Μάλιστα, τα παραπάνω βρέθηκε ότι δεν ισχύουν στην αντίστοιχη περίπτωση, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται ότι έχει δημιουργήσει μια ασφαλή σχέση με τον πατέρα (Germeijs & Verschueren, 2009).

Ομοίως, οι Muthukrishna και Sokoya (2008) βρήκαν ότι οι μητέρες είναι τα πρόσωπα στα οποία οι έφηβοι στρέφονται τις περισσότερες φορές, όταν θέλουν να συζητήσουν για θέματα που αφορούν στην καριέρα τους, ενώ σε έρευνα των Palos και Drobot (2010), φάνηκε πως οι έφηβοι θεώρησαν ότι η μητέρα τους ήταν αυτή που στήριξε περισσότερο και με ποικίλους τρόπους τους επαγγελματικούς στόχους που οι ίδιοι έθεσαν για το μέλλον τους, σε αντίθεση με τον πατέρα τους. Για το λόγο αυτό, η επιρροή που ασκείται από τις ίδιες στα παιδιά είναι, ευλόγως, μεγαλύτερη (Muthukrishna & Sokoya, 2008).

Τον κυρίαρχο ρόλο της μητέρας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των παιδιών τους έδειξε και η έρευνα των Shumba και Naong (2012). Ειδικότερα, φάνηκε πως οι μητέρες τείνουν να παρέχουν υποστήριξη και να καθησυχάζουν τα παιδιά τους, όταν εκείνα εκφράζουν τις ανησυχίες τους για θέματα που αφορούν στην σταδιοδρομία τους. Παράλληλα, έχει φανεί ότι βρίσκονται σε συχνότερη επικοινωνία

με τα παιδιά τους (Κυρίτσης & Χελιατσίδου, 2008), είναι πιο ενημερωμένες για τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις και περισσότερο υποστηρικτικές ως προς τις επιλογές που θέλουν να κάνουν (Μιχαλού, 2011).

2.4.3 Οι προσδοκίες των γονέων

Ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας που δύναται να διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων είναι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες των γονέων όσον αφορά στις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, επηρεάζουν τη θέσπιση στόχων, καθώς και την πορεία προς την επίτευξή τους (Agliata & Renk, 2008. Benner & Mistry, 2007. DiRago & Vaillant, 2007. Yazedjian, Toews & Navarro, 2009).

Έχει αποδειχθεί ότι οι έφηβοι, οι οποίοι νιώθουν πως οι ακαδημαϊκοί και επαγγελματικοί τους στόχοι είναι σύμφωνοι με τις προσδοκίες των γονέων τους, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε προβλήματα που προκύπτουν σε αυτούς τους τομείς (Leung, Hou, Gati & Li, 2011). Όπως, μάλιστα, αναφέρουν σε έρευνά τους ο Leung και οι συνεργάτες του (2011) οι φοιτητές που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στους προσδοκώμενους από τους γονείς τους τομείς λαμβάνουν ευκολότερα αποφάσεις σχετικές με την καριέρα τους από εκείνους που αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά που οι γονείς τους περιμένουν από εκείνους. Για αυτό το λόγο, είναι πολύ σημαντικό για τους εφήβους που καλούνται να λάβουν αποφάσεις καριέρας να αισθάνονται ότι οι προσδοκίες των γονέων τους συμβαδίζουν με τις δικές τους. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερό πως οι γονείς λειτουργούν όχι μόνο ως άτομα που παρέχουν συμβουλές στα παιδιά τους, αλλά και ως κινητήρια δύναμη για εκείνα (Huang, Greene & Day, 2008).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν περιπτώσεις, όπου οι προσδοκίες των γονέων αντιτίθενται στις επιθυμίες ή αποφάσεις των παιδιών, κάτι το οποίο δύναται να δημιουργήσει δυσκολίες κατά τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Leung et al., 2011). Ειδικότερα, πολλοί γονείς, βασιζόμενοι στις δικές τους προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες για τα παιδιά, δεν αποδέχονται τις εργασιακές τους προτιμήσεις και προσπαθούν, μέσω συναισθηματικών εκβιασμών και πιέσεων, να τα μεταπείσουν. Επιπλέον, τείνουν να κατευθύνουν τα παιδιά, δίνοντάς τους συμβουλές σχετικά με την επιλογή σταδιοδρομίας, που οι ίδιοι κρίνουν ότι είναι κατάλληλες για

αυτά (Bladeless όπως αναφέρεται στο Nyarko-Sampson, 2013). Μάλιστα, ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς δείχνουν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις των παιδιών τους, πολλές φορές θέτουν υψηλούς στόχους για εκείνα και προσπαθούν να τα κατευθύνουν με έμμεσο τρόπο προς την επίτευξή τους (Oladele, όπως αναφέρεται στο Nyarko-Sampson 2013).

Φαίνεται, επομένως, ότι οι συμπεριφορές των γονέων σε κάποιες περιπτώσεις παρεμποδίζουν την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού, καθώς ερμηνεύονται από τα παιδιά ως επιβολή ελέγχου (Garcia et al., 2011). Στην έρευνά τους οι Amundson, Borgen, Iaquina, Butterfield και Koert, (2010) αναφέρονται στην ανάγκη των νέων να αποστασιοποιηθούν από τις προσδοκίες των γονέων τους, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιλαμβάνονται την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία των παιδιών τους. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν τις αξίες τους και, κατ' επέκταση, την προσωπικότητά τους και να οδηγηθούν σε καλύτερες επιλογές σπουδών και καριέρας (Amundson et al., 2010). Μάλιστα, αυτό που ορίζει την επαγγελματική επιτυχία σύμφωνα με τους εφήβους είναι η δυνατότητα ανεξάρτητης και αυτόνομης επιλογής σπουδών και καριέρας, χωρίς την επιβολή των προσωπικών απόψεων και προσδοκιών των γονέων (Amundson et al., 2010).

2.4.4 Το γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης

Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών είναι ένας ακόμη παράγοντας που υποδεικνύει πως η οικογένεια είναι πιθανό να επηρεάσει τη διαδικασία λήψης των επαγγελματικών και ακαδημαϊκών αποφάσεων των νεαρών ενηλίκων. Έχουν διατυπωθεί πολλές γονεϊκές τυπολογίες, με τη δημοφιλέστερη να είναι αυτή της Diana Baumrind (1967), η οποία αναφέρθηκε σε τρεις τύπους γονέων: τους υποστηρικτικούς-δημοκρατικούς «authoritative», τους αυταρχικούς «authoritarian» και τους επιτρεπτικούς «permissive». Κάθε ένας από τους παραπάνω τύπους συνδέεται με διαφορετικές αξίες, συμπεριφορές και στάσεις από την πλευρά των γονέων αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Baumrind, 1991).

Τα δύο βασικά κριτήρια που συνέβαλαν στον προσδιορισμό της γονεϊκής τυπολογίας της Baumrind είναι ο βαθμός της ανταπόκρισης και της απαιτητικότητας (Baumrind, 1991. Maccoby & Martin, 1983). Η διάσταση της ανταπόκρισης αναφέρεται «στη σκόπιμη ενίσχυση της ατομικότητας, της αυτοεπιβεβαίωσης και της αυτορρύθμισης,

καθώς και της ανταπόκρισης του γονέα στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του παιδιού» (Baumrind, 1991, σελ. 62). Η διάσταση της απαιτητικότητας αναφέρεται «στις απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από τα παιδιά να είναι ενσωματωμένα στο σύνολο της οικογένειας, τις απαιτήσεις τους για ωριμότητα, εποπτεία, πειθαρχία και την προθυμία τους να αντιμετωπίσουν το παιδί που δεν υπακούει» (Baumrind, 1991, σελ. 61–62).

Αναφορικά με τον πρώτο τύπο γονέα, τον υποστηρικτικό - δημοκρατικό, βασικό χαρακτηριστικό του είναι ότι έχει απαιτήσεις από το παιδί του, οι οποίες διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία και τις ιδιαιτερότητές του (Παππά, 2017), ενώ την ίδια στιγμή, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του (Maccoby & Martin, 1983). Παράλληλα, ο υποστηρικτικός-δημοκρατικός γονέας επιδεικνύει υπομονή, επιθυμεί την εξέλιξη του παιδιού και το ενθαρρύνει, ώστε να πετύχει την αυτονομήσή του (Παππά, 2017. Palos & Drobot, 2010). Επιπλέον, οι γονείς, οι οποίοι εντάσσονται στην κατηγορία αυτή τείνουν να έχουν ενεργό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών, ασκώντας τους έλεγχο και θέτοντας όρια, αλλά με έναν σταθερό και ευέλικτο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα, εκδηλώνουν την στοργή και το ενδιαφέρον τους προς τα παιδιά και εμπιστεύονται τις αποφάσεις που εκείνα παίρνουν (Maccoby & Martin, 1983).

Ο αυταρχικός τύπος γονέα αναφέρεται στους γονείς, οι οποίοι δεν εκδηλώνουν στοργή προς τα παιδιά και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ενώ την ίδια στιγμή οι απαιτήσεις τους από αυτά είναι ιδιαίτερα υψηλές (Baumrind, 1971, 1989, 1991. Maccoby & Martin, 1983. Παππά, 2017). Σε αντίθεση με τους υποστηρικτικούς-δημοκρατικούς γονείς, ο συγκεκριμένος τύπος γονέα δεν ενθαρρύνει την αυτονομία των παιδιών και ασκεί μεγάλο έλεγχο στη ζωή τους (Maccoby & Martin, 1983). Πιο συγκεκριμένα, αντί να χρησιμοποιεί το διάλογο, προκειμένου να επικοινωνήσει με το παιδί γύρω από θέματα που το προβληματίζουν για το μέλλον του, τείνει να επιβάλει την προσωπική του άποψη, θεωρώντας ότι αυτή είναι η επικρατέστερη και ότι το παιδί οφείλει να την ακολουθήσει, χωρίς να εκφέρει αντίθετη γνώμη ή επιθυμία (Baumrind, 1966, 1971, 1991). Ακόμα ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τους αυταρχικούς γονείς είναι ότι συνηθίζουν να επιρρίπτουν ευθύνες και να μαλώνουν τα παιδιά για τυχόν αποτυχίες. Μέσα από αυτή την στάση και συμπεριφορά, οι γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον που παρεμποδίζει και δυσχεραίνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς δεν

τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν προβλήματα, που ενδέχεται να προκύψουν και να διερευνούν τα πιθανά αίτια που οδήγησαν σε μια αποτυχία (Baumrind, 1971, 1991).

Τέλος, οι επιτρεπτικοί γονείς, όσον αφορά στη διάσταση της ανταπόκρισης και της απαιτητικότητας, εκδηλώνουν την στοργή και την υποστήριξη τους προς τα παιδιά σε χαμηλό βαθμό, ενώ παράλληλα, δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από αυτά (Baumrind, 1971, 1973. Maccoby & Martin, 1983). Ακόμα, δεν ασκούν καθόλου έλεγχο στα παιδιά, ούτε οριοθετούν τις συμπεριφορές τους μέσω της θέσπισης κανόνων. Αντιθέτως, τους παρέχουν απόλυτη ελευθερία να συμπεριφερθούν όπως τα ίδια επιθυμούν και να λαμβάνουν μόνα τους αποφάσεις για τη ζωή τους, χωρίς οι ίδιοι να εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή (Baumrind, 1966). Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι οι επιτρεπτικοί γονείς μπορεί να θεωρηθούν αδιάφοροι ή ακόμα και ότι παραμελούν τα παιδιά τους (Baumrind, 1971, 1991. Spera, 2005). Κατά συνέπεια, τα παιδιά των επιτρεπτικών γονέων συνηθίζουν να εκδηλώνουν συμπεριφορές που δε συνάδουν με την ηλικία τους, για τις οποίες, μάλιστα, δεν τιμωρούνται (Maccoby & Martin, 1983).

Λίγα χρόνια αργότερα από την αναφορά της Baumrind (1967) στους τρεις τύπους γονέων, οι Maccoby και Martin (1983) πρότειναν μια νέα, πιο εμπλουτισμένη γονεϊκή τυπολογία. Ειδικότερα, αναφορικά με τον τρίτο τύπο γονέα, τον επιτρεπτικό, θεώρησαν σκόπιμο να το διαχωρίσουν σε δυο υπο-τύπους, τον επιτρεπτικό-επιεική («permissive-indulgent») και τον επιτρεπτικό-αδιάφορο («permissive-indifferent»). Ο επιτρεπτικός-επιεικής γονέας, από τη μία πλευρά, εμπλέκεται στη ζωή του παιδιού, συζητάει μαζί του, του παρέχει υποστήριξη σε ένα μέτριο βαθμό και εκδηλώνει το ενδιαφέρον και τη στοργή του. Παρόλα αυτά, αντιμετωπίζει ιδιαίτερη δυσκολία στην επιβολή ελέγχου (Παππά, 2017). Ειδικότερα, δεν μπορεί να θέσει όρια στη συμπεριφορά του παιδιού, με αποτέλεσμα αυτό να κινείται με απόλυτη ελευθερία και να λαμβάνει αποφάσεις μόνο του, ενώ, παράλληλα, δεν το επιπλήττει για τυχόν αρνητικές συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, δυσκολεύεται να αρνηθεί την ικανοποίηση οποιασδήποτε παρόρμησης και επιθυμίας του παιδιού (Παππά, 2017). Από την άλλη πλευρά, ως επιτρεπτικός-αδιάφορος γονέας χαρακτηρίζεται αυτός ο οποίος δεν υποστηρίζει το παιδί ούτε επιδεικνύει στοργή και ζεστασιά. Αλληλεπιδρά ελάχιστα με το παιδί, δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και δεν του ασκεί έλεγχο, με αποτέλεσμα να το αφήνει να ενεργήσει όπως αυτό επιθυμεί (Maccoby & Martin, 1983. Παππά, 2017). Φαίνεται, επομένως, ότι ο επιτρεπτικός-αδιάφορος γονέας

αποτελεί μια πιο αρνητική εκδοχή του επιτρεπτικού-επιεική γονέα, καθώς η περίπτωση αυτή, αναφέρεται σε γονείς που όχι μόνο απορρίπτουν, αλλά ταυτόχρονα αγνοούν και παραμελούν τα παιδιά τους (Παππά, 2017).

Όσον αφορά στη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων, η Cenkseven-Önder και οι συνεργάτες της (2010), αναφέρουν ότι οι υποστηρικτικοί - δημοκρατικοί και οι αυταρχικοί γονείς βοηθούν περισσότερο τα παιδιά τους την περίοδο που εκείνα καλούνται να λάβουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Μάλιστα, τα παιδιά που προέρχονται από δημοκρατικές και αυταρχικές οικογένειες είναι πιο αποφασιστικά σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από επιεικείς ή αδιάφορες οικογένειες. Αυτό συμβαίνει καθώς οι δημοκρατικοί γονείς δείχνουν αγάπη και ενδιαφέρον στα παιδιά τους, θέτουν όρια και κανόνες (Cenkseven-Önder et al., 2010), ενώ παράλληλα, επιτρέπουν την εξερεύνηση επιλογών και τη λήψη αποφάσεων, μέσω της αυτονομίας και της συναισθηματικής υποστήριξης που παρέχουν σε αυτά (Lease & Dahlbeck, 2009). Όσον αφορά στα παιδιά που προέρχονται από αυταρχικές οικογένειες, αυτά τείνουν, επίσης, να κάνουν εύκολα επιλογές σχετικές με τις προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και εξέλιξη, διότι έχουν εξοικειωθεί με το γεγονός ότι οι γονείς τους παίρνουν τις αποφάσεις για τη δική τους ζωή και θεωρούν ότι αυτές ταυτίζονται με τις δικές τους επιθυμίες (Cenkseven-Önder et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, οι επιεικείς ή αδιάφορες οικογένειες δεν υποστηρίζουν τα παιδιά τους στις επαγγελματικές τους αποφάσεις, δεν έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες και απαιτήσεις από αυτά και δε θέτουν όρια στη συμπεριφορά τους. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αποθαρρύνονται και δε νιώθουν ικανά να εξερευνήσουν τους επαγγελματικούς τομείς που τους ενδιαφέρουν (Cenkseven-Önder et al., 2010).

2.4.5 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Στα πλαίσια της οικογένειας, έχει διερευνηθεί αρκετά ο ρόλος του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων ως παράγοντας που συμβάλλει στη διαδικασία λήψης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων των παιδιών. Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι η εκπαίδευση επηρεάζει τα παιδιά σε πολλούς τομείς, όπως είναι οι ακαδημαϊκές επιλογές και φιλοδοξίες που θέτουν και οι εργασιακές αξίες που αναπτύσσουν (Björklund & Salvanes, 2011. Crede, Wirthwein, McElvany & Steinmayr, 2015. Mudhovozi & Chireshe, 2012).

Όσον αφορά στους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν θετικά την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, γονείς οι οποίοι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος τείνουν να ασκούν μεγάλη επιρροή στα παιδιά τους πάνω σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση και επιλογή επαγγέλματος (Sonnert, 2009). Ακόμα, έχει διαπιστωθεί ότι τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων οδηγούν τους εφήβους στο να θέτουν υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες για το μέλλον τους, ενώ κατά την ενηλικίωσή τους, τους ωθούν στο να αναζητήσουν επαγγέλματα με κύρος (Dubow, Boxer & Huesmann, 2009).

Παράλληλα, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει φανεί πως συμβάλλει και στη μετάδοση αξιών που σχετίζονται με την εργασία. Αναλυτικότερα, οι γονείς που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχει υποστηριχθεί ότι μεταδίδουν στα παιδιά τους κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, οι οποίες τα ενθαρρύνουν και τα κινητοποιούν στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων και στη διαμόρφωση υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών (Kim & Sherraden, 2011. Steinmayr, Dinger & Spinath, 2012).

Αντιστοίχως, σε έρευνα που αφορούσε στη σχέση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου γονέων και επαγγελματικών αξιών Ελλήνων μαθητών, φάνηκε, επίσης, ότι γονείς με υψηλό επίπεδο κατάρτισης μεταλαμπαδεύουν αξίες και πεποιθήσεις στα παιδιά τους, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση θεωρείται σημαντικός άξονας για την προσωπική και επαγγελματική ζωή του ατόμου (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos & Terzaki, 2012).

Από την άλλη πλευρά, έχει διερευνηθεί και η περίπτωση γονέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ως προς την επίδραση που είχαν στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των νέων. Ειδικότερα, σε έρευνα των Ojeda και Flores (2008), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε πως το γεγονός ότι η μητέρα τους είχε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν πως θα ήταν η ζωή τους αν δεν στόχευαν σε ανώτερη εκπαίδευση. Για αυτό λόγο προσπάθησαν να θέσουν ως στόχο μεγαλύτερα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά επιτεύγματα. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα των Mortimer, Zhang, Hussemann και Wu (2014), οι οποίοι ανέφεραν ότι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό, στις περιπτώσεις όπου οι γονείς τους είχαν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο επάγγελμά τους ή στην εύρεση εργασίας.

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί πως το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν επηρεάζει μόνο την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, αλλά και την στάση των ίδιων των

γονέων απέναντι σε αυτά. Χαρακτηριστικά, η έρευνα των Palos και Drobot (2010) εντόπισε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει το βαθμό και το είδος της υποστήριξης που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους. Επιπλέον, οι Judge και Livingston (2008) εξηγούν ότι οι μορφωμένοι γονείς τείνουν να συζητούν πιο ανοιχτά για θέματα που αφορούν στην κοινωνική ισότητα με τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα αυτά να αναπτύσσουν έναν ισότιμο τρόπο σκέψης για τους ρόλους των δύο φύλων και να επιλέγουν επαγγέλματα απαλλαγμένα από φυλετικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.

2.4.6 Το επάγγελμα των γονέων

Τα τελευταία χρόνια πολλές είναι οι έρευνες, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στο επάγγελμα και την εργασιακή εμπειρία των γονέων σε συνάρτηση με την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών και τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές αποφάσεις που λαμβάνουν (Zhao, Lim & Teo, 2012). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας και τα συναισθήματα των μελών της οικογένειας αναφορικά με τα δικά τους επαγγέλματα, είναι πολύ πιθανό να συμβάλλουν είτε θετικά είτε αρνητικά στη διαμόρφωση των εργασιακών επιλογών των παιδιών για το μέλλον τους (Porfeli, Wang & Hartung, 2008).

Αρχικά, η επαγγελματική απασχόληση των γονέων μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών και να τα ωθήσει προς αντίστοιχες κατευθύνσεις. Σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους αυτή διαδραματίζει η παρατήρηση των γονιών κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, καθώς και η εξοικείωση με την εικόνα αυτή (Moakler & Kim, 2014). Ακόμα, το γεγονός ότι τα παιδιά παρατηρούν τους γονείς τους στην εργασία τους και προσέχουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις συμβάλλει στην υιοθέτηση και διαμόρφωση κοινών επαγγελματικών αξιών και αρχών (Porfeli et al., 2008). Τέλος, σε κάθε περίπτωση οι γονείς μπορούν να μοιραστούν πληροφορίες με τον έφηβο τόσο για τα θετικά του επαγγέλματος όσο και για τις προκλήσεις που είναι πιθανό να αντιμετωπίσει στα πλαίσια αυτού, βασιζόμενοι στην προσωπική τους εμπειρία. Με αυτόν τον τρόπο, τον βοηθούν, ώστε να σχηματίσει μια όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική εικόνα για το συγκεκριμένο επάγγελμα και να λάβει πιο συνειδητά και ώριμα μια απόφαση για το μέλλον του (McLaughlin, Moutray & Moore, 2009).

Επίσης, το επάγγελμα του γονέα έχει βρεθεί ότι μπορεί να αποτελέσει πρότυπο προς μίμηση για τον έφηβο, ακόμα και αν οι γονείς σε πολλές περιπτώσεις αδυνατούν να αποκτήσουν επίγνωση της επιρροής τους στα παιδιά (Jungen, 2008). Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές, όταν ο ένας γονέας ή και οι δύο είναι αυτοαπασχολούμενοι. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να επηρεαστούν και να ακολουθήσουν αντίστοιχη εργασιακή πορεία, όταν προέρχονται από οικογένειες στις οποίες οι γονείς είναι αυτοαπασχολούμενοι, παρά όταν ο γονέας εργάζεται σε μία άλλη επιχείρηση (Chlosta, Patzelt, Klein, & Dormann, 2010).

Αντίστοιχη έρευνα αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων και τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, εστίασε σε οικογένειες με δικές τους επιχειρήσεις και μελέτησε τους παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση των νέων να ενταχθούν σε αυτές. Η έρευνα έδειξε ότι όσο περισσότερο τα παιδιά αισθάνονται πως είναι μέλος της επιχείρησης και αντιλαμβάνονται τη δουλειά των γονιών τους ως υψηλά αμειβόμενη, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να ενταχθούν σε αυτήν. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν πως όταν οι γονείς ωθούσαν τους απογόνους τους να αναλάβουν την οικογενειακή επιχείρηση, οι έφηβοι, τις περισσότερες φορές, επέλεξαν να γίνουν υπάλληλοι σε ένα άλλο εργασιακό περιβάλλον, παρά να απασχοληθούν στην επιχείρηση αυτή (Schröder, Schmitt-Rodermund & Arnaud, 2011).

Παρά το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις το επάγγελμα των γονέων έχει φανεί ότι εμφανίζει υψηλή συσχέτιση με το επάγγελμα που επιλέγουν τα παιδιά (Jungen, 2008), υπάρχει ένα παράγοντας που δύναται να μετριάσει την επιρροή της οικογένειας, και αυτός είναι η προσωπικότητα του ατόμου (Chlosta et al., 2010). Ειδικότερα, αν το άτομο έχει ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας την δημιουργικότητα, την εφευρετικότητα και την καινοτομία, η επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών είναι πιο ισχυρή από αυτή του γονέα που λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να μην ακολουθήσει επαγγελματικές κατευθύνσεις βασισμένες στα πρότυπα της οικογένειάς του, αλλά μία πορεία στηριζόμενη στις δικές του προτιμήσεις (Chlosta et al., 2010).

2.5 Το Σχολικό Περιβάλλον

Το σχολείο, όπως και η οικογένεια, συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των επαγγελματικών προτιμήσεων των παιδιών (Barnett, 2007). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά λαμβάνουν ερεθίσματα και γνώσεις, τα οποία είναι καθοριστικά τόσο για την προσωπική όσο και για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Metheny, McWhirter, & O'Neil, 2008. Μωυσιάδου, 2012). Παράλληλα, πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, το σχολείο στοχεύει και στη μετάδοση αξιών μέσω των οποίων οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2008).

Ακόμα, το σχολείο αποτελεί ένα βασικό θεσμό κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα, τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στο σχολικό πλαίσιο και έρχονται σε επαφή τόσο με τους καθηγητές όσο και με τους συμμαθητές τους. Μέσω αυτής της ουσιαστικής και συστηματικής αλληλεπίδρασης, έχουν την δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις με άλλα άτομα, να ανακαλύψουν καινούργιες επαγγελματικές επιλογές και ευκαιρίες, αλλά και να συγκεντρώσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές αναφορικά με τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν (Metheny et al., 2008. Μωυσιάδου, 2012).

Ένας ακόμα λόγος που το σχολείο θεωρείται σημαντική πτυχή της επαγγελματικής πορείας του παιδιού είναι το γεγονός ότι μέρος της εργασιακής κοινωνικοποίησής του ξεκινά από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τον Slocum (2017), αυτό συμβαίνει, καθώς ο ρόλος του μαθητή έχει αρκετά κοινά σημεία με το ρόλο του επαγγελματία. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο έχει ένα ακριβές ωράριο, το οποίο καθορίζει την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων και, κατ' επέκταση, την παρουσία του μαθητή στο χώρο. Επιπλέον, ο μαθητής αναλαμβάνει εργασίες, τις οποίες οφείλει να ολοκληρώσει σε προκαθορισμένα χρονικά όρια. Τέλος, η επίδοσή του, τόσο η προφορική όσο και η γραπτή, αξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα με βαθμούς ή άλλους τρόπους που ορίζονται από τους καθηγητές ή τη διεύθυνση του σχολείου. Φαίνεται, επομένως, ότι η εκμάθηση του ρόλου του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και η προσαρμογή του σε αυτό, μπορούν να θεωρηθούν σημαντικά στοιχεία για την επαγγελματική εξέλιξη και πορεία του στο μέλλον (Slocum, 2017).

2.5.1 Η επαγγελματική συμβουλευτική στο σχολείο

Η επαγγελματική συμβουλευτική στα σχολεία αναφέρεται στην ύπαρξη ενός επαγγελματία στο χώρο του σχολείου, ο οποίος προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης, αναφορικά με επαγγελματικής και εκπαιδευτικής φύσεως θέματα, που απασχολούν τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι υπηρεσίες αυτές, σχετίζονται με την αντιμετώπιση των ψυχολογικών, συναισθηματικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και έχουν ως άπώτερο στόχο τη συναισθηματική ευημερία τόσο των ίδιων όσο και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Lent, 2013), αλλά και την επιτυχή μετάβαση από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή (Yuen et al., 2010).

Η καθοδήγηση και η επαγγελματική συμβουλευτική στο σχολείο είναι μία διαδικασία, η οποία επικεντρώνεται στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων των μαθητών και στην κατάλληλη αξιοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει πληροφορίες στους μαθητές αναφορικά με ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τομείς συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο, στην ανάδυση των ικανοτήτων τους και στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Varalakshim & Moly, 2009). Ακόμα, η αποτελεσματική εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και να κατανοήσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκμεταλλευτούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ικανότητές τους. Την ίδια στιγμή, ενισχύει τις δεξιότητές τους, καθιστώντας τους ικανούς να ξεπερνούν εμπόδια, να λαμβάνουν συνειδητές αποφάσεις σταδιοδρομίας, να επιτυγχάνουν την ισορροπία μεταξύ της προσωπικής και της εργασιακής τους ζωής, αλλά και να προσεγγίζουν το μέλλον τους με αισιοδοξία (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2012). Τέλος, η επαγγελματική καθοδήγηση και η συμβουλευτική αποτελούν σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς βοηθούν τους συμβουλευόμενους να συνδέσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τα σχολικά τους χρόνια με την επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη (Chang & Rieple, 2013).

Παράλληλα με την επαγγελματική συμβουλευτική, το σχολείο επιδρά στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου μέσω της οργάνωσης δράσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής εξερεύνησης των μαθητών, ειδικά εκείνων που πλησιάζουν στη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (Hirschi et al., 2011. Koen, Klehe & van Vianen, 2012). Σύμφωνα με την Koen και τους συνεργάτες της (2012), ο σχεδιασμός δράσεων με εκπαιδευτικό και επαγγελματικό

περιεχόμενο βασίζεται σε δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση υπογραμμίζει ότι οι ικανότητες που αφορούν στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μπορούν να αποκτηθούν μέσω δράσεων που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στο γεγονός ότι μόνο όταν οι έφηβοι αποκτούν τις ικανότητες αυτές θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση τις δυσκολίες που είναι πιθανό να προκύψουν κατά το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους και της επιδίωξης των στόχων τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού τείνουν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, όπως η ανεργία και η αναντιστοιχία δεξιοτήτων, και στοχεύουν στον εμπλουτισμό και στη βελτίωση της παροχής γνώσεων, καθώς και στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική τους απασχόληση (Bae & Darling-Hammond, 2014. Symonds, Schwartz & Ferguson, 2011). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Hooley και Watts (2011), ένα πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού στο σχολείο, το οποίο έχει σχεδιαστεί με προσοχή, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των μαθητών που παραμένουν και ολοκληρώνουν το σχολείο, όπως, επίσης, και σε αποτελεσματικές μεταβάσεις από το σχολείο στην εργασία.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι υπεύθυνοι για την επαγγελματική καθοδήγηση παιδιών και εφήβων στο χώρο της εκπαίδευσης είναι οι πιστοποιημένοι σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Hooley, Watts & Andrews, 2015). Πράγματι, έχει βρεθεί ότι η ποιότητα της επαγγελματικής πορείας του μαθητή εξαρτάται όχι μόνο από το βαθμό κατά τον οποίο ο ίδιος δεσμεύεται ως προς τη διαδικασία, αλλά και από τον επαγγελματισμό των ανθρώπων που συντονίζουν τις υπηρεσίες αυτές (Ho, 2008, 2014). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει η τάση να αναλαμβάνουν το ρόλο του συμβούλου σταδιοδρομίας στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι συχνά δε διαθέτουν ειδική κατάρτιση στον τομέα αυτό (Hearne & Galvin, 2015. Hooley et al., 2015).

2.5.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με το σχολικό πλαίσιο και δύναται να επηρεάσει τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων των παιδιών αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ταυτότητα των μαθητών

(Μουσιάδου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλουν στην ενίσχυση της προσαρμοστικότητας και της ευεξίας των νέων, στη διαμόρφωση πεποιθήσεων αναφορικά με τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά τους σχέδια, στην υιοθέτηση μιας θετικής στάσης και ικανοποίησης από αυτά, και κατ' επέκταση, στην επιδίωξή τους (Burgess & Greaves, 2013. Dee, 2015).

Αναλυτικότερα, βασικό κομμάτι του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι να παρέχουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα ενδιαφέροντά τους, να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους και να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους (Μουσιάδου, 2012). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν τη διαδικασία αυτή, τείνουν να παρέχουν ερεθίσματα στους μαθητές, ανάλογα με τις δυνατότητες που οι ίδιοι αναγνωρίζουν σε αυτούς, αλλά και να τους παροτρύνουν να δοκιμάσουν τον εαυτό τους σε διάφορες συνθήκες και καταστάσεις (Falaye & Adams 2008).

Όπως, μάλιστα, επισημαίνουν οι Fabio και Kenny (2014), όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ικανότητες των μαθητών τους και τους ενθαρρύνουν προς αντίστοιχες επιλογές για το μέλλον τους, οι μαθητές επιδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό επιμονή στην επίτευξη του στόχου, ενώ παράλληλα, αντιμετωπίζουν με περισσότερη βεβαιότητα και αυτοπεποίθηση τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν και αισθάνονται έτοιμοι να εξερευνήσουν ένα αβέβαιο μέλλον (Fabio & Kenny, 2014).

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός και αποτελεσματικός τρόπος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να πετύχει τα παραπάνω είναι η διαμόρφωση ενός ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί δραστηριότητες σχετικά με την επαγγελματική εξερεύνηση (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011). Πράγματι, το περιβάλλον της τάξης αποτελεί ένα σημαντικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών και, κατ' επέκταση, διαμορφώνει τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Simpkins, Davis-Kean, & Eccles, 2006). Ακόμα, στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους, ώστε να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τους στόχους (Wang, 2012).

Αναφορικά με το περιβάλλον της τάξης, το οποίο διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τον εκπαιδευτικό, έμφαση έχει δοθεί και στη σημαντικότητα του διαλόγου που προωθεί και καλλιεργεί την επαγγελματική ταυτότητα των νέων (Kuijpers & Meijers, 2012). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Hazari, Sonnert,

Sadler και Shanahan (2010), οι οποίοι αναφέρονται στη σημασία της διεξαγωγής συζητήσεων στα πλαίσια της τάξης σχετικά με τις επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών. Μάλιστα, τονίζουν ότι μια τέτοιου είδους συζήτηση, ενδέχεται να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη συμφωνία μεταξύ των επαγγελματικών προσδοκιών τους και των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος που σκέφτονται να ακολουθήσουν και, παράλληλα, να τα οδηγήσει να σκεφτούν τον εαυτό τους να ασκεί το συγκεκριμένο επάγγελμα με έναν πιο ρεαλιστικό και λιγότερο ιδεατό τρόπο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στις συζητήσεις που διεξάγονται στα πλαίσια της τάξης (Barton & Tan, 2009. Basu, 2008. Olitsky, 2007. Tan & Barton, 2008). Ωστόσο, εξίσου σημαντική είναι και η ανταπόκριση από την πλευρά των μαθητών. Ειδικότερα, όταν οι ίδιοι συμμετέχουν στη συζήτηση και στους τύπους δραστηριότητας που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, έχουν την ευκαιρία να θέσουν ερωτήσεις, να εκφράσουν την άποψή τους, ακόμη και να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους, όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία σε ένα μάθημα (Hazari et al., 2010). Με τον τρόπο αυτό, νιώθουν περισσότερο ασφαλείς και σίγουροι για τις γνώσεις τους και αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς αισθάνονται ότι συνεισφέρουν στο διδακτικό έργο. Τέλος, έχει βρεθεί ότι η εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης συνδέεται και με την ικανότητά τους να σχεδιάσουν με μεγαλύτερη επιτυχία την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Hazari et al., 2010. Wang & Eccles, 2011).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι οδηγούνται στη λήψη διαφορετικών επαγγελματικών αποφάσεων δεν καθορίζεται μόνο από τις γνώσεις και την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς ή από τα χαρακτηριστικά της τάξης, αλλά επηρεάζεται και από τα μηνύματα που δέχονται τα παιδιά από τους καθηγητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Μουσιιάδου, 2012).

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, συχνά δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις προσδοκίες τους από αυτές των μαθητών, αναφορικά με το εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό τους μέλλον (Μουσιιάδου, 2012). Οι προσδοκίες αυτές τείνουν να επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η ταυτότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει ενδεικτικά την κοινωνικοοικονομική προέλευση και το φύλο, αλλά και από τα σχολικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η συμπεριφορά, οι γνωστικές τους ικανότητες και

οι επιδόσεις τους στα μαθήματα (Καντζάρα, 2008. Κελπανίδης, 2012). Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά τείνουν να ενστερνίζονται τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, απορρίπτοντας τις δικές τους φιλοδοξίες και ακολουθώντας την εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για τους ίδιους, φαινόμενο το οποίο είναι γνωστό ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Μπίκος, 2011).

2.5.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και η επίδοση των μαθητών

Ιδιαίτερα καθοριστικές για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος των μαθητών και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική τους εξέλιξη είναι οι τελευταίες τάξεις του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο πριν τη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι έφηβοι καλούνται να αποφασίσουν αναφορικά με το πεδίο και τα μαθήματα που θα επιλέξουν να εξεταστούν. Για το λόγο αυτό, συζητούν με τους γονείς και τους καθηγητές τους, προκειμένου να συγκεντρώσουν πληροφορίες και να λάβουν συνειδητά μια απόφαση καθοριστική για το επαγγελματικό τους μέλλον, κάτι το οποίο υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της διαρκούς επαφής και υποστήριξης των μαθητών τόσο από το πλαίσιο της οικογένειας όσο και από αυτό του σχολείου (Rogers & Creed, 2011).

Το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή τα μαθήματα που παρακολουθεί ο μαθητής στο σχολείο, επηρεάζουν τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα και, κατά συνέπεια, τις αποφάσεις που θα λάβει μετά το σχολείο (Nagy, Trautwein, Baumert, Köller & Garrett, 2006. Nagy et al., 2008. Parker et al., 2012). Μάλιστα, έρευνα των Shumba και Naong (2012) έδειξε ότι οι νεαροί ενήλικες είχαν επιλέξει τη σχολή στην οποία θα ήθελαν να φοιτήσουν, πριν την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Αυτό σημαίνει ότι η επιδίωξη ενός συγκεκριμένου επαγγελματικού στόχου ξεκίνησε επιλέγοντας τα κατάλληλα μαθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, καθόλη τη διάρκεια του σχολείου οι μαθητές έρχονται σε επαφή, τόσο θεωρητική όσο και πρακτική, με ένα εύρος μαθημάτων, μέσα από τα οποία πληροφορούνται και εξοικειώνονται με διαφορετικούς τομείς και επιστήμες. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα, την ανάπτυξη συμπάθειας και αντιπάθειας προς συγκεκριμένα μαθήματα (Volodina, & Nagy, 2016). Ομοίως, έχει βρεθεί ότι τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών προς συγκεκριμένους τομείς και αυξάνουν τις πιθανότητες εισαγωγής τους σε αντίστοιχες

σχολές (Wang, 2013). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Holland (1997), οι μαθητές που γνωρίζουν τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειές τους προς συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δραστηριότητες αναμένεται να εμφανίσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την σταδιοδρομία τους, να αντιμετωπίσουν λιγότερες δυσκολίες αναφορικά με την επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας, καθώς και να παρουσιάσουν υψηλότερα επίπεδα αποφασιστικότητας κατά την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Εκτός από το περιεχόμενο των μαθημάτων που προσφέρονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης, οι μαθητές δίνουν βαρύτητα και στις βαθμολογίες που λαμβάνουν σε αυτά. Πράγματι, η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών και κατευθύνει τις μελλοντικές τους αποφάσεις (Nagy, Trautwein & Maaz, 2012. Volodina, Nagy & Retelsdorf, 2015). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι μαθητές επιθυμούν να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες και επαρκείς γνώσεις, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, πριν ενταχθούν σε αυτό (Nagy et al., 2012. Päßler & Hell, 2012. Patrick et al., 2011. Volodina et al., 2015). Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα της Alexander και των συνεργατών της (2010), σύμφωνα με την οποία φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου.

Στα πλαίσια αυτά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα καθοριστικός. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν τους μαθητές που αποδίδουν καλά σε συγκεκριμένα μαθήματα και, μέσω υψηλών βαθμολογιών, τείνουν να αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και να τους ενθαρρύνουν προς τη θέσπιση και επίτευξη υψηλών επαγγελματικών στόχων (Slocum, 2017). Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται σε συγκεκριμένα μαθήματα και λαμβάνουν χαμηλούς βαθμούς σε αυτά τείνουν να κατευθύνονται προς επαγγέλματα με χαμηλότερες οικονομικές απολαβές και κοινωνική καταξίωση (Slocum, 2017).

Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνουν τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο, και, πιο συγκεκριμένα, παράγοντες που εντοπίζονται στα πλαίσια αυτού, όπως το περιεχόμενο των μαθημάτων, ο τρόπος διδασκαλίας τους και η σχολική επίδοση, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης εργασιακών επιλογών (Nagy et al., 2006. Nagy et al., 2008. Parker et al., 2012. Shumba & Naong, 2012. Slocum, 2017).

2.6 Λοιποί Περιβαλλοντικοί και Ατομικοί Παράγοντες

Αναμφισβήτητα, η οικογένεια και το σχολείο βοηθούν τους εφήβους στη θεσμοθέτηση και επίτευξη επαγγελματικών στόχων (Amundson et al., 2010). Παρόλα αυτά, η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα, καθώς υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που ασκούν επιρροή στο άτομο κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης (Πιπερόπουλος, 2005).

Πράγματι, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους και σε άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων και συμβάλλουν στην εργασιακή τους εξέλιξη. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζει η συμβολή των ανθρώπων που ανήκουν στο κοντινό περιβάλλον του ατόμου, όπως οι συνομήλικοι, οι φίλοι και τα πρότυπα-μέντορες (Amundson et al., 2010). Την ίδια στιγμή, στους εξωγενείς παράγοντες συγκαταλέγονται και τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως το υψηλό κύρος, η ικανοποίηση από την εργασία και η δυνατότητα εργασιακής ανέλιξης, τα οποία τείνουν να κατευθύνουν τους εφήβους προς συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές (Κατσανέβας & Τσιαπαρίκου, 2013). Τέλος, έμφαση έχει δοθεί και σε ενδογενείς παράγοντες, δηλαδή παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το άτομο, και επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων. Σε αυτούς συγκαταλέγονται τα ενδιαφέροντα, οι προτιμήσεις, οι δεξιότητες και τα ταλέντα του παιδιού (Κατσανέβας & Τσιαπαρίκου, 2013).

2.6.1 Ο κοινωνικός περίγυρος

Ανάμεσα στις επιρροές του ευρύτερου περιβάλλοντος του ατόμου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, εκτός από την οικογένεια και το σχολείο, εντάσσεται και ο κοινωνικός περίγυρος (Rogers, Creed & Ian Glendon, 2008). Ειδικότερα, στοιχεία όπως η κοινωνική υποστήριξη και οι σχέσεις, λειτουργούν ως παράγοντες, οι οποίοι είτε ενθαρρύνουν είτε αναστέλλουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την εξερεύνηση της σταδιοδρομίας από την πλευρά του παιδιού και οδηγούν στην επαγγελματική του εξέλιξη (Zikic & Hall, 2009).

Η ομάδα των ομηλικών αρχίζει να επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου ήδη από το τέταρτο έτος της ζωής του, καθώς τότε αρχίζει να έρχεται σε επαφή με τους γύρω του και να συμμετέχει σε κοινά παιχνίδια μαζί τους. Αυτή η αλληλεπίδραση ολοένα και αυξάνεται, ενώ γίνεται ακόμα πιο αισθητή κατά τη

φοίτηση του ατόμου στο σχολείο. Μάλιστα, μέσω της συναναστροφής του με τους συνομήλικους, το παιδί συνεργάζεται και συγκρίνει τις ικανότητές του με τους άλλους, μαθαίνει καλύτερα τον εαυτό του και αναπτύσσει αξίες και πρότυπα (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004). Ακόμα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο τρόπος με τον οποίο οι συμμαθητές αντιμετωπίζουν τον έφηβο, δηλαδή οι αντιλήψεις και οι στάσεις που υιοθετούν απέναντί του, όταν αυτός επιδιώκει να ενταχθεί σε μια παρέα (Μωυσιάδου, 2012). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον μετέπειτα σχολικό και επαγγελματικό του προσανατολισμό (Κασσωτάκης & Μαρμαρινός, 2004. Μωυσιάδου, 2012).

Ακόμη, αναφορικά με τη συμβολή των συνομήλικων στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού, σε έρευνά τους ο Amundson και οι συνεργάτες του (2010) ανέφεραν ότι η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που δέχονταν οι συμμετέχοντες από τους φίλους τους και τους ανθρώπους του κοντινού περιβάλλοντός τους γενικότερα, κατά την περίοδο επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, τους βοήθησε να θέσουν στόχους και να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που τους επέτρεψαν να κατευθυνθούν προς την επιδίωξη και υλοποίησή τους. Επίσης, έχει βρεθεί ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι απόψεις και συμβουλές που παρέχει ο κοινωνικός περίγυρος στον έφηβο, με βάση την προσωπική του εμπειρία σχετικά με θέματα σταδιοδρομίας (Alexander et al., 2010. Amani, 2013). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Edwards και Quinter (2011), η οποία ανέδειξε τη σημαντικότητα της γνώμης των φίλων και του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίοι εργάζονταν σε θέσεις που εντάσσονταν στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, αυτό εξηγήθηκε από τους ερευνητές από το γεγονός ότι οι πληροφορίες που παρέχονταν από τα άτομα αυτά ήταν υποστηρικτικές και συνέβαλλαν στη λήψη απόφασης (Edwards & Quinter, 2011).

Παράλληλα με τους συνομήλικους, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα πρότυπα προς μίμηση που εντοπίζονται στο ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο του ατόμου. Τα πρότυπα προς μίμηση και οι μέντορες τείνουν να παρέχουν επιβεβαίωση στο παιδί, να ενισχύουν τις αποφάσεις που αυτό λαμβάνει, αλλά και να το ενθαρρύνουν, προκειμένου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων του. Ακόμα, η σχέση

του παιδιού με ένα πρόσωπο-πρότυπο ή μέντορα δύναται να επηρεάσει σημαντικά τις επαγγελματικές του αποφάσεις μέσω της καθοδήγησης που λαμβάνει από το πρόσωπο αυτό με τρόπο αβίαστο και αυτόματο, εξαιτίας της σχέσης τους, ενώ, σε άλλες περιπτώσεις, οι έφηβοι αναζητούν πρότυπα προς μίμηση, ώστε να αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια, ακολουθώντας αντίστοιχες επαγγελματικές επιλογές (Amundson et al., 2010).

2.6.2 Οι επαγγελματικές επιλογές στη σύγχρονη εποχή

Στα πλαίσια μίας αγοράς εργασίας που μεταβάλλεται συνεχώς κατά τον 21^ο αιώνα, η λήψη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων δε θα μπορούσε παρά να αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται διαρκώς από τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις (Kriehok, Black & McKay, 2009). Πιο συγκεκριμένα, συνθήκες όπως, η οικονομική κρίση, η ανεργία και οι περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης τείνουν να ασκούν επιρροή στους νέους και στις επαγγελματικές επιλογές που λαμβάνουν για το μέλλον τους (Κασσωτάκης, 2004).

Ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας αποτελούν τα υψηλά ποσοστά ανεργίας. Προκειμένου οι νέοι και οι νέες να αυξήσουν τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας, σπεύδουν να αποκτήσουν ολοένα και περισσότερα πτυχία και να ενισχύσουν τα προσόντα τους (Καραμεσίνη, 2006). Η κίνηση αυτή, ωστόσο, εντείνει τον ανταγωνισμό για τις περιορισμένες θέσεις εργασίας που υπάρχουν, και υποβιβάζει την αξία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να μην παρέχει στους νέους τα αναμενόμενα εφόδια, παρά τη μεγάλη οικονομική και συναισθηματική τους επένδυση σε αυτήν. Τα παραπάνω φέρουν ως αποτέλεσμα οι νέοι πτυχιούχοι να συμβιβάζονται με θέσεις εργασίας κατώτερες από εκείνες που θα επέλεγαν υπό άλλες συνθήκες ή ακόμα και να μεταναστεύουν στο εξωτερικό, αναζητώντας ένα καλύτερο επαγγελματικό μέλλον (Κασσωτάκης 2004).

Παράλληλα με τη διαρκή ενίσχυση των προσόντων τους, οι νέοι και οι νέες έχουν την τάση να αναζητούν ευκαιρίες που, στα πλαίσια της ανασφαλούς εποχής, θα τους επιφέρουν μεγαλύτερη σιγουριά για το μέλλον τους (Κατσανέβας, 2009). Ενδεικτικά, κάποιιοι θέτουν ως προτεραιότητα την εύρεση μίας δουλειάς με υψηλό μισθό, ενώ άλλοι την άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας, αμέσως μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Amani, 2013. Beggs, Bantham & Taylor, 2008). Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας είναι πιθανό να

μεταβάλουν τα κίνητρα του ατόμου αναφορικά με τις επιλογές που σκέφτεται για το μέλλον του (Amani, 2013).

2.6.3 Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος

Ανάμεσα στους εξωγενείς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών φαίνεται να συγκαταλέγονται και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε επαγγέλματος (Κατσανέβας & Τσιαπαρίκου, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, σημαντικό κριτήριο κατά την αναζήτηση σπουδών και εργασίας αποτελούν οι υψηλές χρηματικές απολαβές (Beggs et al., 2008. Walstrom, Schambach, Jones & Crampton, 2008). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι, στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από εργασιακή αβεβαιότητα, τα υψηλόμισθα επαγγέλματα προσφέρουν περισσότερη ασφάλεια (Κατσανέβας, 2009). Ακόμα, έχει βρεθεί ότι ένας ικανοποιητικός μισθός δύναται να επηρεάσει και την εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου. Με άλλα λόγια, όταν ένα επάγγελμα προσφέρει υψηλές αμοιβές και είναι σύμφωνο με τις επαγγελματικές αξίες του ατόμου, αυξάνεται η πρόθεσή του να παραμείνει και να δεσμευτεί σε αυτό (Chuang, Yin & Dellmann-Jenkins, 2009. Wan, Wong & Kong, 2014).

Ακόμα, κατά την επιλογή των εφήβων, σημασία φαίνεται να έχει και ο παράγοντας του κύρους (Hogan & Li, 2009). Πράγματι, το υψηλό κοινωνικό κύρος και το γόητρο που συνοδεύει κάποια επαγγέλματα έχει βρεθεί ότι κατευθύνει τα περισσότερα άτομα προς συγκεκριμένες επαγγελματικές πορείες (Κατσανέβας & Τσιαπαρίκου, 2013), ενώ, παράλληλα, επηρεάζει την αξία που προσδίδει το άτομο σε αυτά (Sugahara, Boland & Cilloni, 2008). Μάλιστα, οι άνθρωποι επιδιώκουν την απόκτηση μιας εργασίας, που θεωρείται σεβαστή από την κοινωνία και έχει κύρος, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα ενισχύσουν την κοινωνική τους κατάσταση (Kusluvan & Kusluvan, 2000). Όπως αναφέρουν οι Rostamy, Hosseini, Azar, Khaef-Elahi και Hassanzadeh (2008), η κοινωνική κατάσταση αφορά σε χαρακτηριστικά που το άτομο φέρει από την στιγμή της γέννησής του, όπως η οικονομική κατάσταση, η φυλή, το όνομα της οικογένειας, ενώ ενισχύεται και από όλα όσα καταφέρνει και αποκτά κατά τη διάρκεια της ζωής του, δηλαδή την εκπαίδευση, αλλά και το είδος και τη φύση της εργασίας.

Τέλος, οι αποφάσεις σταδιοδρομίας τείνουν να επηρεάζονται και από τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρουν συγκεκριμένα επαγγέλματα

(Κατσανέβας, 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι επαγγελματικές προοπτικές σχετίζονται με τις αντιλήψεις του ατόμου αναφορικά με παράγοντες, όπως οι ανταμοιβές και οι ευκαιρίες προόδου και εξέλιξης, οι οποίες δύναται να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία (Beggs et al., 2008. Duignan & Iaquinto, 2005. Edwards & Quinter, 2011. Kuslivan & Kuslivan, 2000. Richardson, 2008). Ακόμα, έχει φανεί ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αναφορικά με τις προοπτικές που προσφέρει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, διαδραματίζει και το είδος της εργασίας, καθώς και οι αρμοδιότητες της θέσης (Sandiford & Seymour, 2010. Zhao & Zhou, 2008)

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι στη σημερινή εποχή, λόγω των υψηλών ποσοστών ανεργίας, είναι αρκετά δύσκολο για τους νέους και τις νέες να επιλέξουν ένα επάγγελμα, το οποίο θα τους προσφέρει όλα όσα επιθυμούν. Κατά συνέπεια, ενδέχεται, σε αρκετές περιπτώσεις, να συμβιβάζονται με επιλογές και επαγγέλματα που δεν τους ικανοποιούν στο μέγιστο βαθμό (Χαροκοπάκη και συν., 2011).

2.6.4 Το προσωπικό ενδιαφέρον

Το προσωπικό ενδιαφέρον θεωρείται ως ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια επιλογής σχολής και επαγγέλματος (Päblier & Hell, 2012. Mihyeon, 2009). Για το λόγο αυτό πολλές έρευνες που διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι και οι νέες λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις, έχουν εστιάσει την προσοχή τους στο συγκεκριμένο παράγοντα (Patrick, Care & Ainley, 2011. Scheuermann, Tokar, & Hall, 2014).

Το ενδιαφέρον είναι μία διανοητική διαδικασία και προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον (Armstrong, Day, McVay & Rounds, 2008). Σχετίζεται με τα κίνητρα επίτευξης στόχων, ενώ παράλληλα, αποτελεί πηγή από την οποία το άτομο αντλεί ικανοποίηση (Χαροκοπάκη και συν., 2011).

Ειδικότερα, το επαγγελματικό ενδιαφέρον αφορά στο ενδιαφέρον που εκδηλώνει ένα άτομο για έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο και αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Amani, 2013. Zhang, 2007), την απόκτηση πτυχίου (Webb, Lubinski & Benbow, 2002), την εργασιακή ικανοποίηση (Edwards & Quinter 2011) και την παραμονή στην τρέχουσα εργασία (Low, Yoon, Roberts & Rounds, 2005).

Μία από τις πιο γνωστές θεωρίες αναφορικά με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα είναι η θεωρία του Holland (1992). Ο ίδιος υποστήριξε ότι η εκτίμηση των

επαγγελματικών ενδιαφερόντων του ατόμου κρίνεται απαραίτητη στα πλαίσια της επαγγελματικής συμβουλευτικής, καθώς τα ενδιαφέροντα αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου (Holland, 1997). Η θεωρία, μάλιστα, αναφέρει ότι κάθε άνθρωπος αναζητά ένα εργασιακό περιβάλλον, το οποίο θα εμπίπτει στα ενδιαφέροντά του και θα συμβαδίζει με τις αξίες του, ενώ παράλληλα, μέσα σε αυτό θα μπορεί να ασκήσει τις ικανότητές του και να εξελιχθεί (Holland, 1992).

Σύμφωνα με τον Holland (1985, 1992), ο παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα παραπάνω είναι η προσωπικότητα. Ειδικότερα, αναφέρθηκε στους εξής έξι τύπους προσωπικότητας: α) ρεαλιστικός (realistic), ο οποίος εκδηλώνει το ενδιαφέρον του προς εξειδικευμένα και τεχνικά επαγγέλματα, β) ερευνητικός (investigative), ο οποίος προτιμά φυσικές, βιολογικές και κοινωνικές επιστήμες που σχετίζονται με την παρατήρηση και την έρευνα, γ) καλλιτεχνικός (artistic), ο οποίος προσανατολίζεται προς δραστηριότητες που σχετίζονται με τις τέχνες, δ) κοινωνικός (social) που αναζητά δραστηριότητες που εμπεριέχουν την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, όπως είναι οι δημόσιες σχέσεις, η εκπαίδευση και η παροχή βοήθειας, ε) επιχειρηματικός (enterprising), που επιδιώκει ηγετικές θέσεις και επαγγέλματα και στ) συμβατικός (conventional), που προτιμά δραστηριότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ακρίβεια, τάξη, πειθαρχία και μεθοδικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε άνθρωπος διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας, ο οποίος περιλαμβάνει διαφορετικά ενδιαφέροντα, αξίες, ικανότητες, ταλέντα και, κατ' επέκταση, προσελκύεται από διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα. Αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξη ή η απουσία συνάφειας μεταξύ προσωπικότητας και περιβάλλοντος, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο τα ενδιαφέροντα του ατόμου συμπίπτουν με τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, είναι αυτή που θα επηρεάσει τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων για το άτομο (Holland, 1992. 1997).

2.7 Ερευνητικός Σκοπός - Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της παραπάνω βιβλιογραφίας, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νεαροί ενήλικες νοηματοδοτούν το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη λήψη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τους αποφάσεων. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε καταλληλότερη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία ο ερευνητής βασίζεται στις εμπειρίες και απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Ακόμη, τα οφέλη της ποιοτικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής έχει πρόσβαση σε πλούσιες πληροφορίες, οι οποίες συμβάλουν στη βαθύτερη κατανόηση των υπό διερεύνηση θεμάτων (Τσιώλης, 2014).

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης είναι τα εξής:

- α) Ποιες είναι οι απόψεις των νέων για το ρόλο που διαδραμάτισε η οικογένειά τους στις αποφάσεις που έλαβαν αναφορικά με την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;
- β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεαρών ατόμων αναφορικά με το ρόλο του σχολικού πλαισίου κατά τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων;
- γ) Ποιο νόημα αποδίδουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σε πιθανούς άλλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι συνέβαλαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους πορείας;

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Οι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας προήλθαν από ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα, καθώς ήταν απαραίτητο να πληρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιτευχθεί η εις βάθος διερεύνηση και κατανόηση των θεμάτων που ερευνώνται και, κατ' επέκταση, να εξυπηρετηθούν κατά το μέγιστο δυνατόν οι σκοποί της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Ritchie, 2014). Όπως αναφέρει η Κυριαζή (2011, σελ. 116), «Με τη σκόπιμη δειγματοληψία ο ερευνητής συνήθως επιλέγει περιπτώσεις που θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικές του θέματος που θέλει να ερευνήσει [...] επικεντρώνεται σε κάποιες περιπτώσεις που θεωρεί ότι είναι τυπικές του πληθυσμού και μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα του [...]».

Ειδικότερα, βασική προϋπόθεση ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες να βρίσκονται στα δύο πρώτα έτη σπουδών στο Πανεπιστήμιο (Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.). Παράλληλα, κριτήριο αποτέλεσε και η ηλικία των φοιτητών/τριών, η οποία επίσης κυμαίνονταν από 18 έως 20 έτη, προκειμένου η διαδικασία λήψης ακαδημαϊκής απόφασης να αποτελεί μία πρόσφατη για εκείνους/ες εμπειρία. Επίσης, βασικό μέλημα των ερευνητριών ήταν να προσεγγίσουν ανάλογο αριθμό ανδρών και γυναικών, ώστε να ληφθούν υπόψη τα βιώματα και οι απόψεις και των δύο φύλων.

Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν περιορισμοί και κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008). Παρόλα αυτά, ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών ενδέχεται να δυσχεράνει τη διαχείριση των δεδομένων και την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των υποκειμένων (Μαντζούκας, 2007. Mason, 2009). Στην παρούσα έρευνα, ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών ανερχόταν στα 12 άτομα, και, ειδικότερα, αποτελούνταν από 6 άνδρες και 6 γυναίκες. Ο συγκεκριμένος αριθμός θεωρήθηκε, από τις ερευνήτριες, επαρκής για την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, λαμβάνοντας υπόψη τον κορεσμό των δεδομένων, καθώς δεν προέκυπταν νέες πληροφορίες από το υλικό των συνεντεύξεων αναφορικά με τους ερευνητικούς στόχους.

3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν μέσω της διεξαγωγής ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ένα από τα δημοφιλέστερα μέσα συγκέντρωσης δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Schostak, 2006) και παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές για μία δια ζώσης συζήτηση με τον εκάστοτε συμμετέχοντα, με σκοπό την άντληση πλούσιων πληροφοριών, σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα ή πρόβλημα (Creswell, 2011). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι ερευνήτριες συζήτησαν πρόσωπο με πρόσωπο με κάθε συμμετέχοντα/ουσα, έθεσαν ερωτήσεις και κατέγραψαν απαντήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των νεαρών ενηλίκων όσον αφορά στο ρόλο που διαδραμάτισαν η οικογένεια και το σχολείο στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους αποφάσεις.

Ακόμη, οι ερευνήτριες, μέσω της προσωπικής συνέντευξης, είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας, όπως την έκφραση προσώπου και τη στάση σώματος του/της συμμετέχοντα/ουσας, στοιχεία στα οποία δε θα είχαν πρόσβαση με τη χρήση ποσοτικών εργαλείων (Robson, 2010).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο και στη δομή της ατομικής συνέντευξης, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μία ευέλικτη μορφή συνέντευξης (Τσιώλης, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είχαν ευελιξία όσον αφορά στη σειρά με την οποία τέθηκαν οι ερωτήσεις, στο βάθος που κάθε μία από αυτές αναλύθηκε, στην πρόσθεση ή/ και την αφαίρεσή ερωτήσεων, αλλά, και στην αναδιαμόρφωση του περιεχομένου τους, με σκοπό την πληρέστερη ανάλυση του υπό διερεύνηση θέματος.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα σχέδιο συνέντευξης το οποίο περιλάμβανε 17 ανοιχτού τύπου προκαθορισμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Α), οι οποίες είχαν στόχο να αναδείξουν τις προσωπικές ερμηνείες και περιγραφές των ερωτώμενων σχετικά με τις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές τους αποφάσεις.

3.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με στόχο τη μετέπειτα ανάλυσή τους. Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, καθώς τα δεδομένα από μόνα τους δεν μπορούν να οδηγήσουν

σε συμπεράσματα. Ο ερευνητής είναι αυτός που δίνει νόημα στα δεδομένα, συνδέοντας τα φαινομενικά ασύνδετα σημεία, προκειμένου να κατανοήσει τις περιγραφές των συμμετεχόντων/ουσών (Mantzoukas, 2007). Για το λόγο αυτό, στην ποιοτική έρευνα θα είχε νόημα να χρησιμοποιείται η έννοια της παραγωγής δεδομένων αντί της συλλογής αυτών, καθώς ο ερευνητής σε συνεργασία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες «χτίζει» και παράγει το υλικό (Mason, 2009).

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η Μέθοδος Θεματικής Ανάλυσης. Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην ποιοτική έρευνα και χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία», καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση του ερευνητή σε συγκεκριμένες επιστημολογικές ή οντολογικές θέσεις (Braun & Clarke, 2006. Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Οι Braun και Clarke (2006, σελ. 79) ορίζουν τη θεματική ανάλυση ως τη «μέθοδο για να αναγνωριστούν, να αναλυθούν και να παρουσιαστούν μοτίβα νοήματος («patterns») στα δεδομένα». Τα βασικά βήματα της θεματικής ανάλυσης είναι τα εξής: εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση πιθανών «θεμάτων», ανασκόπηση «θεμάτων», ορισμός-ονοματοδοσία «θεμάτων» και «παρουσίαση αναφοράς».

Με βάση τον τρόπο που ορίζει η μεθοδολογία της θεματικής ανάλυσης, οι ερευνήτριες, αφού μετέτρεψαν τα δεδομένα σε γραπτή μορφή, μελέτησαν επανειλημμένα και προσεκτικά το υλικό, μη λαμβάνοντας υπόψιν τους ερευνητικούς στόχους, προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών. Έπειτα, δημιουργήθηκαν αρχικοί κώδικες, εντοπίζοντας τις μονάδες νοήματος και αποδίδοντας όνομα – κωδικό, ο οποίος συνόψιζε το νόημα του αποσπάσματος. Στο σύνολό τους οι αρχικοί κώδικες ήταν 1132. Στη συνέχεια, οι ερευνήτριες προχώρησαν στην νοηματική επεξεργασία όλων των κωδικών ταυτόχρονα και κατέληξαν στην πρώτη ομαδοποίηση, η οποία περιλάμβανε 52 κατηγορίες α' επιπέδου. Πριν τον εντοπισμό των θεμάτων, πραγματοποιήθηκε η αναγωγή των κατηγοριών α' επιπέδου σε 24 ευρύτερες κατηγορίες β' επιπέδου. Τέλος, οι κατηγορίες β' επιπέδου ενοποιήθηκαν και προέκυψαν 3 θεματικές ενότητες με επιμέρους υποενότητες η κάθε μία.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική ενότητα είναι οι «Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια», η οποία περιλαμβάνει τις εξής υποενότητες: ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων, η συμβολή της μητέρας, το δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων, το επάγγελμα των γονέων ως παράδειγμα προς αποφυγή και η σημασία

του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στους «Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο» και εμπεριέχει τις εξής υποενότητες: η επίδοση των μαθητών, η υποστήριξη από τους καθηγητές, η επιρροή των εκπαιδευτικών μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων, η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Η τρίτη θεματική ενότητα, «Λοιποί ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες», περιλαμβάνει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών, τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, τη σημασία των σπουδών και την επιρροή του κοινωνικού περιγύρου.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεματικές ενότητες, διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του κεφαλαίου της Εισαγωγής που αφορά στον άξονα της οικογένειας και του σχολείου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται επαγωγική, καθώς η δομή της εργασίας εδράζεται στις πληροφορίες που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, σε ένα πρώτο επίπεδο τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν από τις δύο ερευνήτριες ξεχωριστά. Στη συνέχεια, οι ερευνήτριες συζήτησαν σχετικά με το υλικό που προέκυψε και προσπάθησαν να κατανοήσουν τις απόψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων/ουσών ανεξάρτητα από τις προκαταλήψεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Παράλληλα, συνεργάστηκαν με την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η οποία μέσω των διορθώσεων και των επεξηγήσεων που παρείχε, συνέβαλε στην τελική διαμόρφωση των θεματικών ενοτήτων και υποενοτήτων.

Ακόμη, σημαντικός ήταν και ο έλεγχος των αποτελεσμάτων από τα ίδια τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα («member checks»). Ειδικότερα, όταν οι ερευνήτριες κατέληξαν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, τα προώθησαν άμεσα, μέσω email, σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα. Μαζί με τον πίνακα αποτελεσμάτων, συντάχθηκε και ένα κείμενο, το οποίο περιέγραφε συνοπτικά τα αποτελέσματα, προκειμένου αυτά να είναι πιο κατανοητά στους αναγνώστες. Σκοπός της διαδικασίας ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα, αλλά και να τα σχολιάσουν, εάν το επιθυμούσαν, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι οι ερμηνείες αντικατοπτρίζουν τη δική τους πραγματικότητα και όχι αυτή των ερευνητριών (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016). Πράγματι, κάθε

συμμετέχοντας/ουσα επιβεβαίωσε το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων και επισήμανε τη σημαντικότητά τους ως προς το θέμα που διερευνάται.

3.4 Η διαδικασία της συνέντευξης

Οι ερευνήτριες έδρασαν ανεξάρτητα η μία από την άλλη, προκειμένου να εντοπίσουν και να προσεγγίσουν τα άτομα που πληρούσαν τις προϋποθέσεις και θα μπορούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν φοιτητές/τριες σε ελληνικά πανεπιστήμια και η προσέγγισή τους πραγματοποιήθηκε στις πόλεις καταγωγής τους. Η αρχική επικοινωνία μαζί τους πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων ορίστηκε με βάση το πρόγραμμα των συνεντευξιαζόμενων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα μεταξύ Ιανουαρίου 2020 και Μαρτίου 2020 και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις οι οποίες διεξήχθησαν τον Ιανουάριο και το Φεβρουάριο, πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, σε ουδέτερο και ήσυχο περιβάλλον, ενώ όσες έλαβαν χώρα το μήνα Μάρτιο διεξήχθησαν μέσω Skype δεδομένων των περιοριστικών μέτρων που ήταν σε ισχύ λόγω της πανδημίας του COVID – 19.

Πριν ξεκινήσει η μαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης, δόθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες το έντυπο ενημέρωσης (βλ. Παράρτημα Β), όπου αναγράφονταν οι πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, ο σκοπός της έρευνας και τα στοιχεία των ερευνητριών και της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Ακόμη, το έντυπο ενημέρωσης περιλάμβανε πληροφορίες αναφορικά με τη δεοντολογία (μαγνητοφώνηση συνέντευξης, ανωνυμία και εχεμύθεια, εθελοντική συμμετοχή, δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή και δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες υπέγραψαν το έντυπο συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα Γ), το οποίο κράτησαν στο αρχείο τους οι ερευνήτριες. Όσοι συμμετέχοντες/ουσες έλαβαν μέρος στην έρευνα μέσω Skype έλαβαν το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης μέσω email, ενώ παράλληλα, τους ζητήθηκε να υπογράψουν το δεύτερο και να το αποστείλουν στην ηλεκτρονική διεύθυνση των ερευνητριών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, προκειμένου να ελεγχθεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η πιλοτική δοκιμή είναι απαραίτητη, καθώς συμβάλλει στον εντοπισμό τυχόν περιορισμών ή αδυναμιών του σχεδίου της συνέντευξης και επιτρέπει, κατ' επέκταση, τις αναγκαίες αλλαγές και

διορθώσεις (Kvale, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκαν ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων και η ακρίβεια των απαντήσεων και δεδομένου ότι δεν προέκυψαν αδυναμίες, οι ερευνήτριες προχώρησαν στη διεξαγωγή των υπόλοιπων συνεντεύξεων.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των δεδομένων, το υλικό καταστράφηκε. Σε καμία από τις συνεντεύξεις δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα και δεν υπήρξε επιθυμία για διακοπή της διαδικασίας.

3.5 Δεοντολογία και ηθικά ζητήματα

Στην ποιοτική έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να μιλήσουν για τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις, προκειμένου να επιτευχθεί η εις βάθος περιγραφή ενός φαινομένου (Creswell, 2011). Κατά συνέπεια, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της εν λόγω διαδικασίας, ήταν σημαντικό οι ερευνήτριες να ακολουθήσουν τις βασικές αρχές δεοντολογίας.

Αρχικά, οι ερευνήτριες, προκειμένου να εδραιώσουν την εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδρασή τους με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, επέδειξαν έντιμη στάση και συμπεριφορά και τους/τις βοήθησαν να εκφραστούν ελεύθερα και αυθεντικά, αντιμετωπίζοντάς τους ισότιμα και ως πρόσωπα στην ολότητά τους, παρά ως «αντικείμενα» της διαδικασίας.

Παράλληλα, σε μια προσπάθεια σεβασμού του δικαιώματος των συμμετεχόντων/ουσών στην ανωνυμία και στη μη αποκάλυψη στοιχείων της προσωπικής τους ταυτότητας, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα και αφαιρέθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση της ταυτότητας των ατόμων, όπως ο τόπος καταγωγής.

Στα πλαίσια της νομοθεσίας περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων, οι ερευνήτριες ενημέρωσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τόσο προφορικά όσο και μέσω του εντύπου ενημέρωσης σχετικά με τα άτομα που θα είχαν πρόσβαση στο υλικό. Παράλληλα, το υλικό διαφυλάχθηκε σε ασφαλές μέρος και μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του καταστράφηκε.

Επιπρόσθετα, οι ερευνήτριες έλαβαν υπόψη το γεγονός ότι οι πληροφορίες που μοιράζονται οι συμμετέχοντες/ουσες τόσο κατά τη διάρκεια όσο και με το πέρας των συνεντεύξεων είναι πολύ προσωπικές και πιθανόν να προκαλούν έντονα συναισθήματα, όπως αναστάτωση, θυμό ή θλίψη (Τσιώλης, 2014. Willig, 2008).

Δεδομένης, λοιπόν, της ενδεχόμενης συναισθηματικής φόρτισης, οι ερευνήτριες βρίσκονταν σε εγρήγορση για την άμεση και αποτελεσματική διαχείριση κάθε έντονης αντίδρασης από την πλευρά των συμμετεχόντων/ουσών. Ακόμη, φρόντισαν να ενημερώσουν τους συμμετέχοντες σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, πριν αυτή ολοκληρωθεί, προκειμένου να διορθώσουν από κοινού τυχόν παρανοήσεις στην ερμηνεία των ευρημάτων και να μειωθεί η πιθανότητα συναισθηματικής βλάβης των εμπλεκόμενων, σε περίπτωση που θεωρήσουν ότι η ερμηνεία που δόθηκε δεν είναι σύμφωνη με τις δικές τους αντιλήψεις.

4. Αποτελέσματα

4.1 Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια

Η πρώτη θεματική κατηγορία αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και συμβάλλουν στη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων των νεαρών ενηλίκων. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν, οι συμμετέχοντες/ουσες μίλησαν για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς τους συνέβαλαν στην επιλογή σπουδών, μέσω της συναισθηματικής και πρακτικής υποστήριξης που παρείχαν και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της μητέρας, η οποία, όπως υποστηρίχθηκε από τους/τις περισσότερους/ες είχε μεγαλύτερη εμπλοκή στη διαδικασία λήψης της απόφασής τους. Ακόμη, οι φοιτητές/τριες αναφέρθηκαν στο δημοκρατικό και φιλελεύθερο στυλ ανατροφής που υιοθέτησαν οι γονείς, καθώς και στο επάγγελμα και το μορφωτικό τους επίπεδο, τα οποία συνετέλεσαν στην επιλογής τους.

4.1.1 Ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων

Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές του ρόλου της οικογένειας, η οποία ήταν εμφανής στις περισσότερες συνεντεύξεις και αποτελεί την πρώτη θεματική υποκατηγορία, είναι η υποστήριξη που παρείχαν οι γονείς στα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο κατά την οποία οι νέοι και οι νέες κλήθηκαν να λάβουν αποφάσεις σχετικές με το μέλλον τους, αναδείχθηκε ότι βίωσαν την υποστήριξη από τους γονείς τους τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, γεγονός που τους βοήθησε ιδιαίτερα. Για παράδειγμα, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί, οι γονείς του Στέργιου, μέσω της παροχής πληροφοριών σχετικά με το επάγγελμα που τον ενδιέφερε, της ενθάρρυνσης και της οικονομικής υποστήριξής του, τον βοήθησαν να λάβει την απόφασή του και να επιτύχει τον στόχο.

«Η στάση των γονιών μου με βοήθησε πάρα πολύ εκείνη την περίοδο. Ε με έκανε να καταφέρω να orthοποδήσω, είναι όπως οι βοηθητικές ρόδες στο ποδήλατο, όταν είσαι μικρός. Ήμουν, είχα αρκετή αυτοπεποίθηση για τον εαυτό μου και τις επιλογές που έκανα, τις σχολές που έβαλα και τη σειρά που τις έβαλα στο μηχανογραφικό [...] με ενθάρρυναν και με βοήθησαν αρκετά, καθώς όντας μεγαλύτεροι άνθρωποι και έχοντας περισσότερη εμπειρία στη ζωή, με βοήθησαν να επιλέξω ένα επάγγελμα που ενδεχομένως να ήταν καλύτερο για μένα για το μέλλον. Στην πράξη μου έδωσαν λεφτά

για να πάω να σπουδάσω. [...] Και μου δώσανε γενικότερες πληροφορίες για το επάγγελμα, όσο γνώριζαν και αυτοί. Και εντάξει, με βάση τα όσα πίστευα και εγώ, έβγαλα κάποια συμπεράσματα.» (Στέργιος, 20)

Όπως ο Στέργιος, έτσι και ο Γιώργος ανέφερε ότι οι γονείς του στήριζαν την αρχική του απόφαση, χωρίς να προβάλλουν τις δικές τους προσδοκίες και απόψεις, ενώ παράλληλα, τον βοήθησαν να συλλέξει σχετικές πληροφορίες από διάφορες πηγές και συζήτησαν μαζί του για τις προοπτικές που δυνητικά θα του προσέφερε το επάγγελμα που ήθελε να επιλέξει.

«Ναι... η στάση των γονιών μου... ήταν πάρα πολύ βοηθητικοί, ήταν δίπλα μου... ανοίξαμε τα βιβλία με τις σχολές και ψάξαμε και στο ίντερνετ για τις σχολές και είδαμε μαζί το μηχανογραφικό... ήταν πολύ βοηθητικοί, μου αφιέρωσαν πολύ χρόνο και σκέψη και ενέργεια στο τι μπορώ να κάνω μπαίνοντας και βγαίνοντας από μία σχολή [...] και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ γιατί δεν είχα από κανέναν ποτέ δεύτερες σκέψεις πέρα από τους καθηγητές που είπα πριν, δεν είχα κάποιον στο σπίτι μου να μου πει ότι «Ναι ρε συ Ψυχολογία αλλά μήπως καλύτερα να πας Πολυτεχνείο;»... το γεγονός ότι είχα εγώ την πρωτοβουλία και οι γονείς μου έλεγαν «Οκ, το έχεις, μια χαρά συνέχισε» και όλα αυτά, σίγουρα έπαιξε ρόλο.» (Γιώργος, 19)

Ακόμη, η Μαρία μίλησε για τη βοήθεια και την στήριξη που έλαβε από τους γονείς και για το πόσο σημαντικό ήταν για εκείνη το γεγονός ότι συζήτησε και μοιράστηκε τους προβληματισμούς της, ώστε να καταφέρει να λάβει τη σωστή για την ίδια απόφαση.

«[...] ήταν πολύ υποστηρικτικοί και βοηθητικοί γιατί ήταν μία φάση που δεν είχα κατασταλάξει 100% και ήθελα και τη δική τους γνώμη σίγουρα... και μέχρι στιγμής θεωρώ ότι με βοήθησαν να πάρω τη σωστή απόφαση [...] Πιστεύω ότι με επηρέασε θετικά γιατί είχα πάντα πολύ καλές σχέσεις μαζί τους, ήμασταν πολύ κοντά οπότε είχα την ευκαιρία να καθίσω να συζητήσω μαζί τους τους προβληματισμούς μου σχετικά με το ποιο πεδίο θέλω να ακολουθήσω, με το ποιο επάγγελμα, ποια σχολή [...] να μου δώσουν κάποιες... εε... κατευθυντήριες γραμμές οπότε είναι πολύ σημαντικό να έχεις τους κοντινούς σου ανθρώπους που έχουν παραπάνω εμπειρία από εσένα κοντά σου ώστε να μοιραστείς μαζί τους τις ανησυχίες σου» (Μαρία, 20)

Από την άλλη πλευρά, ο Σπύρος και η Χριστίνα δήλωσαν πως οι γονείς τους, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κομμάτι της επαγγελματικής ασφάλειας και ανέλιξης,

δεν ήταν υποστηρικτικοί απέναντί τους, όσον αφορά στις αποφάσεις για τις σπουδές τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Σπύρος αναφέρθηκε στους «συναισθηματικούς εκβιασμούς» που χρησιμοποίησε η μητέρα του, προκειμένου να εγκαταλείψει το όνειρό του, καθώς η ίδια δεν το ενέκρινε.

«Λοιπόν, ε, αυτό είναι κάτι που δεν το έχω συγχωρέσει στη μητέρα μου μέχρι τώρα [...] Η μητέρα μου, παρόλο που πιστεύω ότι το έκανε σίγουρα επειδή νοιαζόταν για μένα, για αυτό δεν αμφιβάλω, παρόλα αυτά το έκανε με εντελώς λάθος τρόπο, ε συνεχώς με ωθούσε να εγκαταλείψω την επιλογή που είχα στο μυαλό μου, ε, και να ακολουθήσω κάτι που θα μπορούσε να μου παρέχει επαγγελματική ασφάλεια και επαγγελματική ανέλιξη γρήγορη [...] Δηλαδή μέχρι τα 30 να ήξερα που βαδίζω. Να ήξερα τι θα γίνει στο μέλλον. Ε το έκανε αυτό, κάποιες φορές με περισσότερη πίεση, ας το πούμε, θα χρησιμοποιήσω την έκφραση «συναισθηματικούς εκβιασμούς» [...]» (Σπύρος, 20)

Ομοίως, η Χριστίνα είπε πως οι γονείς της επέμεναν στις προσδοκίες τους για εκείνη να σπουδάσει Ιατρική, βασιζόμενοι στην επαγγελματική αποκατάσταση, απορρίπτοντας οποιαδήποτε άλλη σκέψη είχε η ίδια σχετικά με τις σπουδές της.

«Κοίταξε από όταν ήμουνα μικρή έλεγα ότι θέλω να γίνω παιδίατρος. Όσο περνούσαν τα χρόνια περνούσαν από το μυαλό μου κι άλλα επαγγέλματα. Με το πιο κύριο να είναι το επάγγελμα του ψυχολόγου. Απλά υπήρχε μεγάλη αρνητικότητα προς αυτό με την έννοια ότι μου λέγανε «γιατί να γίνεις ψυχολόγος και να μη γίνεις ψυχίατρος;». Με την έννοια της αποκατάστασης τα χρήματα και τα λοιπά. Μετά, κάποια στιγμή βασικά, και ακόμα μου αρέσει πάρα πολύ το θέατρο, στο οποίο εντάζει, δεν υπήρχε περίπτωση, δεν υπήρχε πιθανότητα να με αφήσουν να πάω [...] το πιο ακραίο που έχει γίνει είναι την πρώτη χρονιά που πέρασα Βιολογία και σκεφτόμουνα πολύ σοβαρά να πάω, ε εντάζει, υπήρχαν και σχόλια, του τύπου «εγώ δε θα σου δώσω λεφτά» [...]» (Χριστίνα, 19)

4.1.2 Η συμβολή της μητέρας

Η δεύτερη θεματική υποκατηγορία αφορά στη συμβολή της μητέρας. Από την πλειοψηφία των συνεντεύξεων, αναδείχθηκε ότι η εμπλοκή της μητέρας κατά την περίοδο λήψης απόφασης και προετοιμασίας για την επίτευξη του στόχου, ήταν πιο εμφανής από αυτήν του πατέρα. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Κώστα, συμμετείχε ενεργά στη μελέτη των μαθημάτων και στην προετοιμασία του για τις πανελλαδικές εξετάσεις.

«[...] δηλαδή η μάνα μου υπέφερε μαζί μου που κρατούσε το βιβλίο... πραγματικά νομίζω πως υπέφερε πιο πολύ από εμένα γιατί και εγώ ήμουν αρκετά καταναγκαστικός όποτε έκανα κάποιο λάθος που το αναγνώριζα εγώ και δεν το αναγνώριζε εκείνη τσακωνόμασταν και για αυτό ήθελα να το κρατάει η μάνα μου το βιβλίο και όχι ο πατέρας μου, γιατί ο πατέρας μου ήταν πιο χαλαρός και έλεγε «έλα, μωρέ, εντάξει μια χαρά τα είπες» και νευρίαζα, οπότε εμπιστευόμουν πιο πολύ τη μάνα μου. [...]γιατί με τη μάνα μου διάβαζα πάντα και η μάνα μου ήταν αυτή που ασχολούνταν κυρίως με αυτό το κομμάτι... ο πατέρας μου απλά ήξερε ότι είμαι ένας καλός, πολύ καλός μαθητής ενώ η μάνα μου ήξερε και τους βαθμούς που είχα.» (Κώστας, 19)

Χαρακτηριστική είναι, επίσης, και η περίπτωση της Σοφίας, η οποία, στο απόσπασμα που ακολουθεί, περιγράφει την στάση της μητέρας της και τη βοήθεια που της παρείχε, όταν η ίδια ήθελε να συμπληρώσει το μηχανογραφικό της. Όπως λέει και η ίδια:

«Η μαμά μου με βοηθήσει λίγο για τις πόλεις, να τα βάλω λίγο σε προτεραιότητα. Εντάξει, η μαμά μου κοιτούσε πιο πολύ τη σχολή, σε συνδυασμό με το πόσο μακριά ή κοντά θα είμαι. Εμένα δε με απασχολούσε το πόσο μακριά θα είμαι. Οπότε, έτσι, με βοήθησε λίγο να βάλω μια σειρά, γιατί εγώ είχα αρκετό άγχος και ήμουν λίγο στα χαμένα [...] Ο μπαμπάς μου επειδή ξέρει ότι θα με αγχώσει, επειδή ξέρει ότι είναι πιο έντονος χαρακτήρας, με άφησε μόνη μου να δει τί αποφάσεις θα πάρω. Και θα το συζητούσαμε από εκεί και πέρα.» (Σοφία, 19)

Ωστόσο, την ίδια στιγμή από τέσσερις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες δεν ξεχώρισαν κανέναν από τους δύο γονείς τους όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην προετοιμασία τους και στη διαδικασία λήψης της απόφασής τους, επισημαίνοντας ότι η εμπλοκή και η βοήθεια και των δύο ήταν εξίσου σημαντικές. Χαρακτηριστικά, ο Στέργιος ανέφερε τα εξής:

«Και οι δύο ήταν σημαντικοί για μένα. Μου έδιναν δηλαδή κάτι που το χρειαζόμουν, ειδικά τότε. Ε ναι, δηλαδή και την υποστήριξη χρειάζεσαι, ότι «ναι, το έχεις», αλλά χρειάζεσαι και κάποιον που και που να σε βοηθάει να κάνεις πρόγραμμα στο διάβασμα και να το τηρείς.» (Στέργιος, 20)

4.1.3 Το δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων

Η τρίτη θεματική υποκατηγορία αφορά στο δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων, έτσι όπως αυτό προέκυψε από την πλειοψηφία των συνεντεύξεων.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν στο σεβασμό και στην ελευθερία έκφρασης που πηγάζει από το δημοκρατικό τρόπο ανατροφής τους και στον τρόπο με τον οποίο αυτά διευκόλυναν τη διαδικασία λήψης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τους αποφάσεων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί, στο οποίο η Ελένη μιλάει για το γεγονός ότι μεγάλωσε σε μία φιλελεύθερη οικογένεια και για την ασφάλεια που ένιωθε γνωρίζοντας ότι οι γονείς της θα σέβονταν όποια απόφαση και να έπαιρνε.

«Γενικά είναι υποστηρικτικοί. [...] Ό,τι και να τους έλεγα, ξέρω ότι θα με βοηθούσαν και θα με στήριζαν. Έτσι ήταν δηλαδή πάντα η σχέση μας. Από όταν ήμουν μικρή. Δεν εννοώ ότι ήμουν καλομαθημένη ή κάτι τέτοιο. Απλά είμαστε όλοι κοντά σαν οικογένεια. Μεγάλωσα σε μια πολύ φιλελεύθερη οικογένεια. Πάντα νομίζω ότι μπορούσαμε να μιλάμε άνετα για ό,τι θέλαμε και περνούσαμε [...] Έχουμε μια καλή σχέση και είμαστε όλοι κοντά μεταξύ μας. Τους ακούω σε όσα μου λένε, αλλά το ξέρουνε πως πρέπει εγώ τελικά να παίρνω τις αποφάσεις και το σέβονται.» (Ελένη, 20)

Συνεχίζοντας, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί, για παρόμοια βιώματα έκανε λόγο και η Μαρία, η οποία ανέφερε ότι, παρά τα όρια που έθεταν οι γονείς της, η ίδια ένιωθε ελεύθερη να εκφράσει την άποψή της και να λάβει τις αποφάσεις της.

«Σίγουρα οι γονείς μου δεν ήταν αυστηροί... εε... θα έλεγα πως από παιδί μου επέτρεπαν να πω την άποψή μου και με άκουγαν και βέβαια σίγουρα υπήρχαν κάποια όρια που μου έθεταν πάντα σαν παιδί [...] οπότε σε εμένα λειτούργησε δημοκρατικά θα έλεγα γιατί από μόνη μου έκανα τις επιλογές μου και ίσως και για αυτό δεν ήταν και πολύ αυστηροί οι γονείς μου μαζί μου.» (Μαρία, 20)

4.1.4 Το επάγγελμα των γονέων ως παράδειγμα προς αποφυγή

Η τέταρτη θεματική υποκατηγορία αφορά στον τρόπο με τον οποίο το επάγγελμα των γονέων επηρέασε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην επιλογή τους. Όπως προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, το γεγονός ότι οι νέοι γνώριζαν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των γονιών τους, λειτούργησε αποθαρρυντικά για εκείνους/ες, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να ακολουθήσουν μία αντίστοιχη

επαγγελματική πορεία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί, στο οποίο ο Κώστας μοιράζεται με τη συνεντεύκτρια την εμπειρία του από την επαφή του με το επάγγελμα του πατέρα και το πως αυτή η επαφή τον βοήθησε να απορρίψει το συγκεκριμένο επάγγελμα.

«[...] δηλαδή από μικρός ήξερα ότι δεν ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα του πατέρα μου γιατί δεν μου ταίριαζε... δηλαδή ο πατέρας μου είναι ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων και ποτέ... ακόμη και μικρός με τα αυτοκινητάκια δε με τρέλαινε να παίζω... φαντάσου μικρός... εε... και ήξερα ότι έχει να κάνει με μουντζούρες και με τέτοια πράγματα και επίσης ποτέ και ο πατέρας μου δε μου είπε «έλα στο συνεργείο να συνεχίσεις» και όσες φορές πήγαινα μπορεί να καθόμουν στο ταμείο έτσι απλά...»
(Κώστας, 19)

Αντίστοιχα και η Φανή, αναφερόμενη στην απαιτητική εργασία της μητέρας της, εξήγησε τους λόγους για τους οποίους δεν επιθυμούσε να ασκήσει το ίδιο επάγγελμα.

«[...] σίγουρα αποτέλεσε έναν παράγοντα... εε... ο οποίος με αποθάρρυνε να διαλέξω αυτό το επάγγελμα γιατί μου φαίνεται πάρα πολύ κουραστική η δουλειά της, πάρα πολύ απαιτητική, πάρα πολλές ώρες και παράλληλα δεν είναι μόνο οι ώρες οι οποίες δουλεύεις στο φροντιστήριο ή κάνεις το ιδιαίτερο είναι και οι ώρες που πρέπει να αφιερώσεις για προσωπικό διάβασμα στο σπίτι... εε... να διορθώσεις γραπτά και τα λοιπά, επομένως θεωρώ ότι είναι ένα πολύ απαιτητικό επάγγελμα και ήξερα ότι δεν ήθελα κάτι τόσο απαιτητικό.» (Φανή, 20)

4.1.5 Η σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων

Η πέμπτη θεματική υποκατηγορία αφορά στη σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Ειδικότερα, οι νεαροί ενήλικες έχοντας στο μυαλό τους όσα κατάφεραν να επιτύχουν οι γονείς τους μέσω της εκπαίδευσής τους, κινητοποιήθηκαν, προκειμένου να επιδιώξουν ανώτερες σπουδές και να έχουν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες στο μέλλον τους. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η Φανή ανέφερε ότι η μητέρα της λειτούργησε ως πρότυπο προς μίμηση για εκείνη, όσον αφορά στις σπουδές της και στην επιλογή της να φοιτήσει στο πανεπιστήμιο.

«[...]σίγουρα βλέποντας ότι η μητέρα μου που τελείωσε το πανεπιστήμιο μπορεί και... μπορεί να βρει εύκολα δουλειά, μπορεί να έχει έναν καλό μισθό και μπορεί να εξελιχθεί... έχει δυνατότητες εξέλιξης... εε... σίγουρα με ενθάρρυνε στο να διαλέξω και εγώ να πάω στο πανεπιστήμιο [...] επομένως σίγουρα το μορφωτικό επίπεδο της

μητέρας μου βοήθησε στο να επιλέξω και εγώ την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και δεν αποκλείω ίσως το να προχωρήσω και παραπέρα στο μέλλον.» (Φανή, 20)

Ένα ακόμα παράδειγμα που υπογραμμίζει τη σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων είναι και αυτό του Γιώργου, ο οποίος στη συνέντευξή του δήλωσε ότι θα ήθελε να επιτύχει ανώτερους εκπαιδευτικούς στόχους από αυτούς των γονιών του.

«Εε... κατά τον ίδιο τρόπο είπα ότι θέλω να κάνω κάτι παραπάνω... είπα ότι θέλω να δοκιμάσω να κάνω κάτι παραπάνω... δεν ήξερα αν θα μου έβγαινε εξαρχής... δηλαδή γνωρίζοντας που έχουν φτάσει οι γονείς μου έχοντας μόνο το απολυτήριο Λυκείου, είπα ότι θέλω να δοκιμάσω κάτι παραπάνω και να πάω λίγο παραπέρα [...] επομένως κάπως έτσι, ας πούμε και βλέποντας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών μου και τι έπεται αυτοί να κάνουν βάσει αυτών που έχουν καταφέρει είπα ότι θέλω να πάω λίγο παραπέρα.» (Γιώργος, 19)

4.2 Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο

Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορά στους παράγοντες που συνδέονται με το σχολικό πλαίσιο και συμβάλλουν στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Σε αυτή τη θεματική κατηγορία, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας μίλησαν για τις παραμέτρους που εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου και τους διευκόλυναν να επιλέξουν μία συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση. Οι παράμετροι αυτοί σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών, την υποστήριξη από τους με τους καθηγητές, την επιρροή που δέχονται από αυτούς μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων και την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

4.2.1 Η επίδοση των μαθητών

Η πρώτη θεματική υποκατηγορία αναφορικά με το σχολείο είναι η επίδοση των μαθητών. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών επισήμαναν ότι η σχολική τους επίδοση στα θετικά, θεωρητικά και τεχνολογικά μαθήματα διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του πεδίου και, κατ' επέκταση, της σχολής στην οποία αποφάσισαν να φοιτήσουν. Αντιστοίχως, η Φανή περιέγραψε πως οι υψηλοί βαθμοί της στα θεωρητικά μαθήματα την οδήγησαν στην επιλογή μιας θεωρητικής σχολής και, συγκεκριμένα, της Νομικής.

«[...] Σίγουρα το ότι είχα μία κλίση σε θεωρητικά μαθήματα με βοήθησε στο να διαλέξω τη σχολή μου γιατί στην Νομική μόνο μέσα από το πρώτο πεδίο μπορείς να

περάσεις [...] οι βαθμοί μου όμως... η επίδοσή μου δηλαδή σε αυτά σίγουρα... δηλαδή αν δεν είχα καλούς βαθμούς σε αυτά τα μαθήματα δε θα επέλεγα τη συγκεκριμένη σχολή γιατί είμαι ρεαλίστρια και θα ήξερα ότι δε θα υπήρχε περίπτωση να περάσω αν δεν ήμουν καλή μαθήτρια, επομένως θα διάλεγα κάτι άλλο [...] και σίγουρα θα απέρριπτα την Νομική» (Φανή, 20)

Ανάλογη ήταν και η εμπειρία του Κώστα, ο οποίος αναλογιζόμενος την πολύ καλή επίδοσή του στα μαθήματα του σχολείου και το γεγονός ότι είχε τη δυνατότητα να συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία στις πανελλαδικές εξετάσεις, αποφάσισε να επιδιώξει τη φοίτησή του στο τμήμα Ψυχολογίας και να απορρίψει τις σπουδές σε ένα ΙΕΚ.

«Ναι, ναι... γιατί αν ήξερα ότι δεν είμαι καλός στα μαθήματα, δε θα έμπαινα καν στη διαδικασία να δώσω πανελλήνιες και θα πήγαινα σε ένα ΙΕΚ για να σπουδάσω αθλητική δημοσιογραφία... απλώς επειδή ήξερα ότι είμαι καλός και μπορώ να τα καταφέρω επεδίωξα να μπω στο πανεπιστήμιο και να σπουδάσω σε μία καλύτερη σχολή, δηλαδή στην Ψυχολογία.» (Κώστας,19)

4.2.2 Η υποστήριξη από τους καθηγητές

Η δεύτερη θεματική υποκατηγορία αφορά στην υποστήριξη που έλαβαν οι συμμετέχοντες/ουσες από τους καθηγητές του σχολείου και, πιο συγκεκριμένα, στην ενθάρρυνση που τους παρείχαν κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και κατά την περίοδο που κλήθηκαν να λάβουν την απόφασή τους για το μέλλον τους. Για παράδειγμα, η Φανή, στο απόσπασμα που ακολουθεί, μίλησε για τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές της προσπαθούσαν να την ενισχύσουν και να αυξήσουν το αίσθημα αυτεπάρκειάς της.

«[...] γενικότερα όμως επειδή οι καθηγητές ήξεραν ποια είναι η κλίση μου και το είχα δηλώσει από το Γυμνάσιο ίσως ότι θέλω να ακολουθήσω αυτόν τον δρόμο... εε... ήταν πολύ υποστηρικτικοί απέναντί μου και επειδή ακριβώς ήξεραν ποιος ήταν ο στόχος με ενθάρρυναν να διαβάσω και να προσπαθήσω να πάρω τους κατάλληλους βαθμούς για να περάσω στη σχολή [...] με βοήθησαν σε αυτό το κομμάτι κυρίως της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης και δείχνοντάς μου ότι πιστεύουν σε εμένα... και αυτό πιστεύω ότι με βοήθησε αρκετά γιατί ήταν ένας ακόμη λόγος να πιστέψω ότι μπορώ να τα καταφέρω και να προσπαθήσω.» (Φανή, 20)

Συνεχίζοντας, η Ελένη έκανε λόγο για την εγρήγορση των καθηγητών, οι οποίοι, όταν αντιλαμβάνονταν ότι οι μαθητές είχαν ανάγκη τη βοήθειά τους, συζητούσαν μαζί τους και τους έδιναν κουράγιο.

«Σίγουρα κάποιοι καθηγητές στο σχολείο προσπαθούσαν να σε βοηθήσουν. Να σε παροτρύνουν για κάποια πράγματα. Θεωρώ δηλαδή ότι υπήρχαν τέτοιοι καθηγητές [...] Βασικά κυρίως ήταν όλοι οι καθηγητές πεδίου που βοηθούσαν. Αν έβλεπαν, δηλαδή, ότι έκανες κάποια κοιλιά, σε καλούσαν προσωπικά να σου μιλήσουν και να σου πουν «τί συμβαίνει;» και τέτοια [...] Και μέσα στη συζήτηση, μας ρωτούσαν τί θέλαμε να σπουδάσουμε και μας ενθάρρυναν κάπως με τον τρόπο τους. Σα να μας έδιναν κουράγιο να συνεχίσουμε.» (Ελένη, 20)

Ωστόσο, σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι δύο συμμετέχοντες και μία συμμετέχουσα ανέφεραν ότι οι καθηγητές του σχολείου τους δεν τους υποστήριζαν στην επιλογή τους βασιζόμενοι στις δικές τους απόψεις για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, ο καθηγητής του Γιώργου προσπαθούσε να τον μεταπείσει, προκειμένου να μην επιλέξει τη σχολή της Ψυχολογίας, γεγονός που τον δυσκόλεψε στη διαδικασία λήψης της απόφασης για το μέλλον του.

«[...] επίσης, το ίδιο πράγμα συνέβαινε και στο Λύκειο... εε... όταν έφτασα στο Λύκειο... εε... οι καθηγητές και του φροντιστηρίου αλλά και του σχολείου αν και τους είχα πει ότι ο στόχος μου ήταν να περάσω στην Ψυχολογία είχαν το ίδιο μοτίβο ότι «Εντάξει και θα είσαι πολλά χρόνια στην ανεργία και γιατί να το κάνεις αυτό και σκέψου κάτι άλλο και σκέψου μήπως πας σε άλλο πεδίο και ίσως κάτι που θα σου φέρει πιο άμεση αποκατάσταση» και λέω «Μα, εγώ θέλω να κάνω αυτό» δηλαδή το μεγαλύτερο κομμάτι της επίδρασης που είχαν πάνω μου ήταν αυτό ότι μου έλεγαν συνέχεια τι να μην κάνω και όχι... δε με βοήθησαν στο να αξιοποιήσω την επιλογή που είχα κάνει... δηλαδή να μου πουν «θέλεις να κάνεις αυτό; κάνε το έτσι και έχεις αυτές τις προοπτικές» (Γιώργος, 19)

Παρόμοια ήταν και η εμπειρία της Χριστίνας, η οποία έκανε λόγο για την αποθαρρυντική συμπεριφορά από την πλευρά του καθηγητή της, η οποία στηριζόταν στον κορεσμό του επαγγέλματος της Ιατρικής και στην αδυναμία εύρεσης εργασίας που πιθανόν να αντιμετωπίζε στο μέλλον.

«Θυμάμαι στο σχολείο ήταν ένας καθηγητής, ο οποίος μου είπε πράγματα για την Ιατρική, αποτρεπτικά όμως, όχι βοηθητικά [...] Γενικώς μέσα στην τάξη, δηλαδή

μάλλον στο τμήμα, πολλές φορές μπορεί να κάναμε συζητήσεις ή να σπάμε πλάκα. Ή να συζητάμε για διάφορα θέματα. Ε και πάνω στην συζήτηση του «ποιος θέλει να περάσει σε ποια σχολή» μιλούσε ο καθηγητής αυτός με όλους μας έναν-έναν και μου είπε την άποψή του για την Ιατρική. «Ε και πόσο πια με τους γιατρούς; Φαγώθηκατε όλοι με την Ιατρική». Αυτό. «Βγαίνετε όλοι γιατροί και πού θα βρεις και εσύ δουλειά» και τέτοια.» (Χριστίνα, 19)

4.2.3 Η επιρροή των εκπαιδευτικών μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων

Η επιρροή που ασκούν οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων αποτελεί την τρίτη θεματική υποκατηγορία της παρούσας θεματικής. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχθηκε το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές μετέδιδαν τις γνώσεις τους ενίσχυε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για συγκεκριμένα μαθήματα και τους κατηύθυνε προς αντίστοιχες σχολές. Ειδικότερα, ο Σπύρος ανέφερε πως οι καθηγητές της Ιστορίας, μέσω της διδασκαλίας τους, επιβεβαίωσαν την κλίση και την απόφασή του να ασχοληθεί μετέπειτα με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

«Από την άλλη όμως, ε, θα σου πω ότι ένας-δυο καθηγητές που είχα στο Γυμνάσιο στην Ιστορία προσπαθούσαν και το έκαναν καλά το μάθημα, ας το πούμε έτσι γενικά. Αυτό τί σημαίνει; Ότι εκείνη η περίοδος, επειδή ήταν μεταβατική και θα μπορούσε κάτι να με επηρεάσει, ενώ μου άρεσε η Ιστορία, θα μπορούσε να υπήρχε ένας καθηγητής που να μην την έκανε καθόλου καλά. Δεν υπήρχε δηλαδή κάτι τέτοιο. [...] Θα μπορούσε κάποιος να μου ασκήσει επίδραση με τον τρόπο που έκανε το μάθημα. Αλλά αυτό δεν έγινε. Ίσα ίσα. Ενίσχυσε κιόλας την αγάπη που είχα για αυτό το μάθημα και για αυτό το αντικείμενο.» (Σπύρος, 20)

Μία ακόμα περίπτωση είναι και αυτή της Μαρίας, η οποία επισήμανε ότι η καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας τη βοήθησε να συνειδητοποιήσει το ενδιαφέρον της για το μάθημα αυτό και να αποφασίσει να ασχοληθεί με μια κοινωνική - ανθρωπιστική επιστήμη.

«[...] με βοήθησε πάρα πολύ η καθηγήτρια που είχα στο σχολείο που δίδασκε Κοινωνιολογία, εκείνη με έκανε λίγο να μπω στη διαδικασία να αντιληφθώ γιατί πραγματικά θέλω την Νομική, δηλαδή ήταν κάτι το οποίο ήξερα αλλά λίγο συνειδητοποίησα καλύτερα με αυτό το μάθημα [...] ότι με ενδιαφέρει η κοινωνία και

γενικά η συμπεριφορά των ανθρώπων και όλο αυτό στο πλαίσιο της συνύπαρξης και έτσι κατέληξα στο ότι θέλω να ασχοληθώ με μία τέτοια επιστήμη.» (Μαρία, 20)

4.2.4 Η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού

Η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελεί την τελευταία υποκατηγορία της θεματικής των παραγόντων που σχετίζονται με το σχολείο.

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες νέοι και νέες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αναφέρθηκαν στην απουσία δράσεων αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο, ενώ παράλληλα, επισήμαναν την ανεπαρκή εφαρμογή του μαθήματος του ΣΕΠ στα πλαίσια της τάξης. Η αδυναμία του σχολικού πλαισίου να ανταποκριθεί επιτυχώς στην εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού είχε ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες/ουσες να θεωρούν ότι δεν έλαβαν τη βοήθεια που είχαν ανάγκη από το σχολείο την περίοδο που κλήθηκαν να λάβουν την απόφαση για το μέλλον τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί αυτό του Σπύρου, ο οποίος συνέδεσε τη μη αποτελεσματική εφαρμογή του μαθήματος του ΣΕΠ με την αδυναμία του καθηγητή να υποστηρίξει το συγκεκριμένο μάθημα λόγω των ανεπαρκών γνώσεών του, καθώς ανήκε στην ειδικότητα του γυμναστή.

«Για το σχολείο δε ξέρω να σου πω γενικά κατά πόσο με βοήθησε με απόλυτη βεβαιότητα. Σίγουρα υπήρχε ένα μάθημα, το ΣΕΠ, για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, όπου ασκώ κριτική και θα σου πω ότι δεν έγινε σωστά. Γιατί καθηγητής, ο οποίος ήταν γυμναστής, και από ότι είχα μάθει κιόλας και σε άλλα σχολεία το κάνανε γυμναστές και αυτά, ε πιστεύω ότι δεν είχε βάσεις για το πως θα πρέπει να συμβουλευτεί ένα παιδί και να ζυγίσει το τι του αρέσει, ε, με το τι θα πρέπει να ασχοληθεί, αν θα πρέπει να αφήσει αυτό που του αρέσει για να ασχοληθεί με κάτι που θα του δώσει χρήματα. Ε όλα αυτά που μπέρδευαν τα παιδιά, δε ξέρω αν θα μπορούσε ένας γυμναστής ή κάποιος που δεν έχει σπουδάσει κάτι σχετικό, να σου δώσει κάποιες απαντήσεις.» (Σπύρος, 20)

Αντίστοιχα, ο Γιώργος, στο απόσπασμα που ακολουθεί, μίλησε για το γεγονός ότι το σχολείου του δεν οργάνωσε δράσεις σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, με αποτέλεσμα ο ίδιος να νιώθει ότι δεν έλαβε τη βοήθεια που είχε ανάγκη από το σχολείο την περίοδο εκείνη. Χαρακτηριστικά ανέφερε τα εξής:

«Ωραία... λοιπόν...εε... αυτό που λες οι δράσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό... εε... η αλήθεια είναι ότι στο σχολείο το δικό μου και στην πόλη... στην επαρχιακή πόλη από την οποία κατάγομαι δεν είχαμε έντονο... έντονες δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού... οπότε δεν έχω καμία εικόνα από δράσεις για να σου πω... εε... και το σχολείο δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε σε αυτό το κομμάτι μέσω κάποιων δράσεων» (Γιώργος, 19)

Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μόλις τέσσερα άτομα ανέφεραν στις ερευνήτριες την ύπαρξη δράσεων και την αποτελεσματική εφαρμογή του ΣΕΠ στην τάξη. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η Χριστίνα μίλησε για την επίσκεψη που οργάνωσε το σχολείο της σε μια σχολή του πεδίου που είχε επιλέξει και το γεγονός ότι τη βοήθησε να συγκεντρώσει πληροφορίες και να συνειδητοποιήσει ότι δε θα επιθυμούσε να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο κλάδο, με αποτέλεσμα να τον αποκλείσει από τις επιλογές της.

«Μία φορά επισκεφτήκαμε τη Βιοχημεία. [...] Στη Β' Λυκείου με την κατεύθυνση δηλαδή. Και μας μίλησαν, μας εξήγησαν ακριβώς τη σχολή, τη Βιοχημεία. Για αυτό και αποφάσισα ότι δεν μου άρεσε και ότι δεν υπήρχε περίπτωση ποτέ να τη βάλω στο μηχανογραφικό μου. Γιατί είδα ότι δεν θα μπορούσα να το κάνω ποτέ αυτό το πράγμα.» (Χριστίνα, 19)

Ομοίως, ο Θωμάς έκανε λόγο για το μάθημα του ΣΕΠ και τον τρόπο με τον οποίο τον βοήθησε να επιβεβαιώσει τις κλίσεις του και να κατευθυνθεί σε μία σχολή του ενδιαφέροντός του. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο ίδιος:

«Εντάξει, σίγουρα βοηθούν αυτού του είδους τα μαθήματα... εε... εμένα προσωπικά με βοήθησαν κάποια τεστ που είχαμε κάνει... αν θυμάμαι καλά ήταν τεστ για τις ικανότητες του καθενός μας... εγώ κατάλαβα και με τη βοήθεια της καθηγήτριας ότι είμαι καλύτερος και μπορώ να τα καταφέρω περισσότερο στα τεχνικά επαγγέλματα... βέβαια αυτό ήταν κάτι που το είχα στο μυαλό μου γιατί από μικρό μου άρεσαν οι συγκεκριμένες δουλειές αλλά το τεστ με βοήθησε να επιβεβαιώσω ότι έχω ικανότητες σχετικά με αυτά τα επαγγέλματα... έτσι, λοιπόν, κατάλαβα ότι θα ήταν καλύτερο για εμένα να ακολουθήσω έναν τέτοιο δρόμο [...] με βοήθησε να τα ξεκαθαρίσω κάπως στο μυαλό μου γιατί είχα ένα δίλημμα και έλεγα μήπως να κοιτάζω και τα πιο θεωρητικά επαγγέλματα... αλλά το ΣΕΠ με βοήθησε σε ένα βαθμό νομίζω στην επιλογή

μου χωρίς όμως να μπορώ να πω ότι έπαιξε καθοριστικό ρόλο γιατί ήταν κάτι που το είχα στο μυαλό μου και απλώς επιβεβαιώθηκα.» (Θωμάς, 20)

4.3 Λοιποί ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες

Η τελευταία θεματική κατηγορία αναφέρεται στους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τους νέους και τις νέες κατά τη διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, πέραν της οικογένειας και του σχολείου. Για τους/τις περισσότερους/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ήταν σημαντικό το αντικείμενο σπουδών να συμβαδίζει με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, ενώ παράλληλα, έμφαση δόθηκε και στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος. Ακόμη, οι νέοι και οι νέες συνέδεσαν την επιλογή τους με την αναγκαιότητα των σπουδών στη σύγχρονη εποχή, όπως επίσης και με την επιρροή που δέχθηκαν από το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο.

4.3.1 Το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών

Η πρώτη θεματική και υποκατηγορία αναφορικά με τους παράγοντες λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων σχετίζεται με το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών. Όπως φάνηκε από τις περισσότερες συνεντεύξεις ήταν εξαιρετικά σημαντικό για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να φοιτήσουν σε μία σχολή, το αντικείμενο της οποίας θα ενέπιπτε στο εύρος των ενδιαφερόντων τους. Για παράδειγμα, ο Αντώνης επισήμανε πως επιθυμία του ήταν να εισαχθεί σε μία σχολή του Πολυτεχνείου, προκειμένου να απασχολείται με πρακτικής και τεχνικής φύσεως ζητήματα, καθώς αυτά τον ενδιέφεραν περισσότερο. Όπως αναφέρει και ο ίδιος:

«Ήθελα να είμαι σε μια σχολή στο Πολυτεχνείο, να έχω δηλαδή να κάνω με πρακτικά-τεχνικά ζητήματα, και όχι με θεωρητικές επιστήμες. Ήθελα κάτι πιο εφαρμοσμένο, το θεωρώ πιο ενδιαφέρον. Και από τις σχολές του Πολυτεχνείου που υπάρχουνε, αυτή που έχει περισσότερο μακροσκοπικά πράγματα, μακροσκοπικές γνώσεις, είναι η επιστήμη του Πολιτικού Μηχανικού. Δηλαδή δε θα μπορούσα να ασχολούμαι με τον μικρόκοσμο, δηλαδή με το ρεύμα, τους υπολογιστές, τα προγράμματα κτλ. Ήθελα κάτι που να μπορεί να είναι χειροπιαστό [...] Κάτι το οποίο μπορώ να το βλέπω, να το ακουμπήσω, να το καταλάβω, να δω πως λειτουργεί.» (Αντώνης, 19)

Συνεχίζοντας, ο Στέργιος ανέφερε ότι δε θα επέλεγε μία σχολή βασιζόμενος αποκλειστικά στο υψηλό της επίπεδο και στα υψηλά μόρια εισαγωγής σε αυτήν, αλλά

έθεσε ως προτεραιότητα να φοιτήσει σε ένα τμήμα, το οποίο θα του άρεσε και θα του κινούσε το ενδιαφέρον.

«Δε θα έβαζα μια σχολή στο μηχανογραφικό μόνο και μόνο επειδή είναι καλή σχολή ή επειδή έχει μόρια. Είναι ρίσκο, αν το σκεφτείς [...] Γιατί αυτό θα κάνεις όπως και να έχει την υπόλοιπη ζωή σου, δε γίνεται να μη σου αρέσει καθόλου. Δηλαδή και η πιο καλή σχολή να είναι, με τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, τί να το κάνεις αν δεν είναι αυτό που σου αρέσει. Δε ξέρω, εγώ δεν λειτουργώ έτσι. [...] Και όσο το έψαχνα και το συζητούσα, μου κινούσε και το ενδιαφέρον σαν αντικείμενο. Δηλαδή θα μπορούσα να με φανταστώ στο μέλλον να δουλεύω ως μηχανικός. Και τώρα δηλαδή που βλέπω πως είναι, δεν το μετανιώνω. Ίσα ίσα» (Στέργιος, 20)

4.3.2 Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος

Η δεύτερη θεματική υποκατηγορία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του εκάστοτε επαγγέλματος. Ενδεικτικά, όπως ισχυρίζεται και ο Κώστας στο απόσπασμα που ακολουθεί, βασικοί παράμετροι για την επιλογή του αποτέλεσαν το κύρος του επαγγέλματος, καθώς και οι προοπτικές εξέλιξης που θα μπορούσε να του προσφέρει.

«[...] έχει, αν το θες, και ένα κύρος... εε... και έχει και πολλές προοπτικές... δηλαδή παίζοντας στη σχολή Ψυχολογίας έμαθα ότι δεν είναι μόνο αυτό... το ότι έχω το γραφείο μου και δουλεύω ως ψυχολόγος αλλά μπορείς να εφαρμόσεις αυτά που μαθαίνεις στην Ψυχολογία και σε άλλους τομείς όπως τα... ακόμα και τα οικονομικά, το marketing οπουδήποτε.» (Κώστας, 19)

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με το επάγγελμα και αναδείχθηκε από αρκετές συνεντεύξεις είναι οι οικονομικές απολαβές. Για παράδειγμα, ο Θωμάς επισήμανε πως λόγω των οικονομικών δυσκολιών της οικογένειάς του, μέλημά του ήταν να ακολουθήσει ένα επάγγελμα το οποίο θα του προσφέρει υψηλό μισθό.

«[...] βέβαια, σίγουρα εγώ προσωπικά κοιτάω μελλοντικά να έχω και καλές απολαβές από το επάγγελμά μου, γιατί μικρότερος στερήθηκα αρκετά καθώς οι γονείς μου είχαν οικονομικές δυσκολίες και έβλεπα άλλους ανθρώπους που έβγαζαν αρκετά χρήματα μέσω της δουλειάς τους... έτσι σκέφτηκα να κάνω ένα επάγγελμα το οποίο θα με βοηθήσει να βγάλω αρκετά χρήματα [...]» (Θωμάς, 20)

4.3.3 Η σημασία των σπουδών

Η τρίτη θεματική υποκατηγορία, η σημασία των σπουδών, αναδείχθηκε από αρκετές συνεντεύξεις στις οποίες οι νέοι και οι νέες υποστήριζαν ότι ένας από τους λόγους που αποφάσισαν να σπουδάσουν ήταν οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τη συνέντευξη της Ειρήνης, στο οποίο η ίδια έκανε λόγο για τις ευκαιρίες που προσφέρονται στους νεαρούς ενήλικες που κατέχουν πτυχία από ΤΕΙ.

«[...] εν τέλει χαίρομαι που πέρασα από το Λύκειο και μετά πέρασα στο ΤΕΙ και όλα αυτά, γιατί πλέον στις μέρες μας το απολυτήριο Λυκείου είναι πολύ βασικό και το πτυχίο από το ΤΕΙ μπορεί να μου ανοίξει περισσότερες πόρτες από ότι το πτυχίο από το ΙΕΚ.» (Ειρήνη, 20)

Αντιστοίχως, η Σοφία υποστήριξε πως, λόγω του ανταγωνισμού που επικρατεί στη σημερινή εποχή, το πτυχίο αποτελεί απαραίτητο προσόν για την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας. Η ίδια ανέφερε τα εξής:

«Σκεφτόμουν ότι είναι σημαντικό να σπουδάσω, γιατί καταλαβαίνω ότι όντως χρειάζεται το χαρτί, ειδικά στην εποχή που ζούμε, γιατί όλοι σπουδάζουν, παντού το ζητάνε και υπάρχει ανταγωνισμός. Και ούτως ή άλλως τελειώνουμε το σχολείο σε αρκετά νεαρή ηλικία, αν υποθέσουμε ότι τελειώνουμε τη σχολή στα 4 ή 5 χρόνια, όσο είναι η σχολή, και από εκεί και πέρα, αφού έχεις το πτυχίο, μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις.» (Σοφία, 19)

4.3.4 Η επιρροή του κοινωνικού περιγύρου

Η τελευταία θεματική υποκατηγορία αφορά στην επιρροή από τον κοινωνικό περίγυρο. Ως κοινωνικός περίγυρος, προσδιορίστηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες τόσο το φιλικό τους περιβάλλον όσο και το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό τους πλαίσιο. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Χριστίνας, οι στόχοι και οι επιδιώξεις της φίλης της και η ενθάρρυνση από τη μητέρα της φίλης της, την παρακίνησαν, ώστε να προσπαθήσει να ακολουθήσει ανώτερες σπουδές και, κατ' επέκταση, να επιτύχει την εισαγωγή της στην Ιατρική σχολή.

«Υπήρχε η κολλητή μου που έχει μια μανία με την καριέρα και θέλει να πάει κάπου ψηλά και με έκανε να σκέφτομαι «γιατί να μην πάω και εγώ κάπου ψηλά;», με διαφορετικούς σκοπούς βέβαια η κάθε μία και επιδιώξεις. Και υπήρχε και η μαμά της

κολλητής μου, με την οποία συζητάω πολλές φορές και είναι γιατρός. Και μου λέει «ναι θα σου πηγαινε» και «το έχεις» και «θα γινόσουν πάρα πολύ καλή» και τα λοιπά.»

(Χριστίνα, 19)

Ομοίως, ο Θωμάς ανέφερε ότι οι συζητήσεις με τους φίλους του και η επαφή του με τα επαγγέλματά τους του προσέφεραν κίνητρο, προκειμένου να επιδιώξει την ενασχόλησή του με τον ίδιο τομέα και να εξελιχθεί σε αυτόν, όπως και εκείνοι.

«[...]οι παρέες μου με επηρέασαν γιατί πολλοί φίλοι ασχολούνται με το συγκεκριμένο κλάδο, οπότε έχουμε κοινό και αυτό και το συζητούσαμε σχεδόν καθημερινά, όπως και συζητάμε ακόμη για τη σχολή και τα μαθήματα...εε,.. και παράγοντες όπως το ότι και εγώ έβλεπα κάποιους στο συγκεκριμένο επάγγελμα που τους είχα ως πρότυπα και ήθελα και εγώ να εξελιχθώ σαν και αυτούς.» (Θωμάς, 20)

Τέλος, στο απόσπασμα που ακολουθεί, ο Κώστας μίλησε για τη συζήτηση που είχε με ένα μακρινό θείο του αναφορικά με τις οφθαλμαπάτες και την ψυχολογία του καταναλωτή, τα οποία στάθηκαν ως αφορμή, ώστε να στρέψει την προσοχή του προς τη σχολή της Ψυχολογίας.

«Ναι, ένας άλλος παράγοντας που νομίζω ότι με επηρέασε ήταν η συνάντησή μου με έναν μακρινό θείο που έχω, ο οποίος είναι καθηγητής σε ένα πανεπιστήμιο στην Αμερική και διδάσκει marketing εκεί και είχε έρθει το προηγούμενο Πάσχα και μου έδειχνε κάποια βίντεο σχετικά με τις οφθαλμαπάτες και το πως χρησιμοποιούνται αυτές στο marketing για να επηρεάσουν το κοινό [...] εμένα αυτό μου έκανε πάρα πολύ κλικ μέσα μου... [...] από εκεί και μετά είδα ότι αυτό που άκουγα και μου άρεσε είχε να κάνει πάρα πολύ με τη ψυχολογία [...] Ναι, νομίζω ότι αυτό ήταν ένα ερέθισμα το οποίο δεν είχε σκοπό να με κάνει εμένα να επιλέξω το οτιδήποτε αλλά μου έδωσε κάτι το οποίο λειτούργησε στην επιλογή της ψυχολογίας... [...]» (Κώστας, 19)

5. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων νεαρών ενηλίκων αναφορικά με το ρόλο που διαδραμάτισε η οικογένεια και το σχολείο στις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές τους αποφάσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, φαίνεται πως υπάρχουν πολλαπλοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, καθώς και άλλοι ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι ωθούν τους νέους και τις νέες σε συγκεκριμένες επιλογές για το μέλλον τους.

Ειδικότερα, ξεκινώντας από το οικογενειακό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναφέρθηκαν στην υποστήριξη που έλαβαν από τους γονείς τους την περίοδο που κλήθηκαν να λάβουν τις αποφάσεις για την καριέρα και τις σπουδές τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η υποστήριξη από την πλευρά των γονέων είχε τόσο συναισθηματικό όσο και πρακτικό χαρακτήρα, καθώς μέσω της ενθάρρυνσης, της συζήτησης, αλλά και της οικονομικής υποστήριξης και της αναζήτησης χρήσιμων πληροφοριών, οι γονείς προσπαθούσαν να τους συμπαρασταθούν και να τους βοηθήσουν να λάβουν τις κρίσιμες για το μέλλον τους αποφάσεις. Όπως φαίνεται και από προηγούμενες έρευνες, η οικογένεια αποτελεί την κυριότερη πηγή στήριξης για τα παιδιά (Keller & Whiston, 2008) και είναι καίριας σημασίας, καθώς προωθεί τη δημιουργία της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Garcia et al., 2015), την τάση τους για επαγγελματική εξερεύνηση (Dietrich & Kracke, 2009) και την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην επίτευξη των στόχων τους (Raque-Bogdan et al., 2013).

Ωστόσο, παράλληλα με τη σημαντικότητα του υποστηρικτικού ρόλου των γονέων, ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσων έκανε αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά τη λήψη των αποφάσεών τους λόγω της ελλιπούς υποστήριξης από τους γονείς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι νέοι και οι νέες αναφέρθηκαν στην επικέντρωση των γονιών τους στις προσωπικές τους φιλοδοξίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την τάση τους να αποθαρρύνουν και να κατευθύνουν τα παιδιά τους προς την πορεία που οι γονείς είχαν ονειρευτεί για αυτά, απορρίπτοντας οποιαδήποτε προτίμηση είχαν τα παιδιά για το μέλλον τους. Οι δυσκολίες που προκύπτουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των νέων λόγω της απουσίας υποστήριξης και της αποθάρρυνσης από την πλευρά των γονέων, επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, καθώς οι νέοι και οι νέες που

βιώνουν αυτή την κατάσταση νιώθουν αναποτελεσματικοί και βιώνουν έντονο άγχος κατά τη θεσμοθέτηση και την επίτευξη των στόχων τους (Salmela-Aro & Little, 2007), ενώ παράλληλα δεν αντλούν ικανοποίηση από τις αποφάσεις που έχουν λάβει (Dietrich et al., 2011).

Στα πλαίσια της υποστήριξης από την πλευρά των γονέων, οι νέοι και οι νέες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επισήμαναν τη μεγαλύτερη εμπλοκή της μητέρας σε σχέση με αυτήν του πατέρα, κατά την περίοδο της λήψης αποφάσεων και της προετοιμασίας για την επίτευξη του στόχου τους. Η εμπλοκή των μητέρων αφορούσε τόσο σε εκπαιδευτικά και πρακτικά ζητήματα των συμμετεχόντων/ουσων, όπως η μελέτη των μαθημάτων για τις πανελλαδικές εξετάσεις και η αναζήτηση πληροφοριών για συγκεκριμένα επαγγέλματα, όσο και σε συναισθηματικά θέματα, όπως η συζήτηση των προβληματισμών των παιδιών και η ενίσχυσή τους στην προσπάθεια να επιτύχουν τις επιδιώξεις τους. Η βιβλιογραφία στηρίζει τη σημαντικότητα του ρόλου της μητέρας την περίοδο που τα παιδιά καλούνται να λάβουν αποφάσεις για την καριέρα τους, τονίζοντας πως εκείνες αποτελούν σημαντικούς συμβούλους σταδιοδρομίας για τα παιδιά (Dietrich & Kracke, 2009), είναι τα πρόσωπα στα οποία οι έφηβοι/ες θα στραφούν για να συζητήσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους και, παράλληλα, είναι ενήμερες και υποστηρικτικές όσον αφορά στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους (Palos & Drobot, 2010).

Βασικό παράγοντα, αναφορικά με το ρόλο της οικογένειας στις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές αποφάσεις των νεαρών ενηλίκων, αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να αναθρέψουν τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε πως οι γονείς που υιοθέτησαν το δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης και, συνεπώς, η επικοινωνία στην οικογένειά τους χαρακτηριζόταν από σεβασμό και ελευθερία έκφρασης, βοήθησαν ιδιαίτερα στον προγραμματισμό του επαγγελματικού και ακαδημαϊκού μέλλοντος των παιδιών τους. Μάλιστα, φάνηκε πως η επίγνωση των συμμετεχόντων/ουσων ότι η άποψή τους και η επιλογή τους για το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν θα εισακουστεί και θα γίνει σεβαστή από τους γονείς τους, τα βοήθησε να νιώθουν ασφάλεια κατά την εξερεύνηση των επιλογών τους και ικανά για την επίτευξη των στόχων τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Cenkseven-Önder et al., 2010. Lease & Dahlbeck, 2009).

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε πως οι γονείς δεν λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης για τα παιδιά τους όσον αφορά στην επαγγελματική τους πορεία. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως το γεγονός ότι οι νέοι/ες γνώριζαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των επαγγελμάτων που ασκούσαν οι γονείς τους, τους/τις οδήγησε στην απόρριψη των συγκεκριμένων επαγγελμάτων και στην αναζήτηση διαφορετικών τύπων εργασίας. Τα παραπάνω στοιχεία έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως η παρατήρηση των γονέων κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους είναι πιθανό να οδηγήσει στη διαμόρφωση κοινών επαγγελματικών αξιών και στόχων από την πλευρά των παιδιών (Moakler & Kim, 2014. Porfeli et al., 2008). Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορούν να υποστηριχθούν από κάποιες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το άτομο βασιζόμενο στις πληροφορίες που έχει συλλέξει, όσον αφορά στο επάγγελμα που ασκούν οι γονείς του και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, μπορεί να διαφοροποιηθεί από τις επαγγελματικές επιλογές των γονιών του και να ακολουθήσει μία άλλη επαγγελματική πορεία (Chlosta et al., 2010. Schröder et al., 2011). Ένας ακόμη παράγοντας επίδρασης που εντοπίζεται στο πλαίσιο της οικογένειας και προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ειδικότερα, βρέθηκε πως οι νέοι και οι νέες που συμμετείχαν στην έρευνα, κατά τη λήψη των ακαδημαϊκών τους αποφάσεων, έλαβαν υπόψη τους το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους και, μάλιστα, πολλοί εξέφρασαν την επιθυμία τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους, προκειμένου να επιτύχουν μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς στόχους από εκείνους των γονιών τους και να έχουν ένα καλό επίπεδο κατάρτισης. Μάλιστα, εξήγησαν το λόγο για τον οποίο θα ήθελαν να έχουν περισσότερα επιτεύγματα από εκείνα των γονιών τους, αναφέροντας πως αναλόγως με τις απαιτήσεις της εποχής είναι σημαντικό κανείς να επιδιώκει περισσότερα σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να επιτύχει ένα καλύτερο επίπεδο ζωής. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνες, η εκπαίδευση των γονέων επηρεάζει τις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των παιδιών (Björklund & Salvanes, 2011. Crede et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης τείνουν να παρακινούν τα παιδιά τους στην επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων (Dubow et al., 2009), ενώ τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προσπαθούν να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους επιδιώκοντας υψηλά επιτεύγματα όσον αφορά στο επαγγελματικό και εκπαιδευτικό τους μέλλον (Mortimer et al., 2014. Ojeda & Flores, 2008).

Συνεχίζοντας, η παρούσα έρευνα, παράλληλα με το ρόλο της οικογένειας στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, επισημαίνει και τον εξέχοντα ρόλο του σχολείου. Αρχικά, διαπιστώθηκε πως η επίδοση των μαθητών και μαθητριών επηρέασε τις αποφάσεις για το μέλλον τους, καθώς, όπως δήλωσαν, η βαθμολογία τους στα μαθήματα ήταν ένας δείκτης των ικανοτήτων τους και της δυνατότητας τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις συγκεκριμένων σχολών και επαγγελμάτων. Ακόμη, πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν και στο υπάρχον σύστημα ένταξης σε πανεπιστημιακές σχολές, τονίζοντας πως σε ένα πρώτο επίπεδο, με βάση την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα μαθήματα, επέλεξαν το επιστημονικό πεδίο στο οποίο θα εξετάζονταν και, κατ' επέκταση, τις σχολές στις οποίες θα μπορούσαν να εισαχθούν. Επομένως, φαίνεται πως οι επιλογές τους βασίστηκαν σημαντικά στον παράγοντα της επίδοσης, γεγονός που συμβαδίζει με τα δεδομένα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου και διαμορφώνει τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές του επιδιώξεις (Alexander et al., 2010. Nagy et al., 2012. Volodina et al., 2015).

Παράλληλα με την υποστήριξη από την πλευρά των γονέων κατά την περίοδο λήψης των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων των παιδιών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν και τη σημαντικότητα της υποστήριξης από την πλευρά των καθηγητών/τριών. Οι νεαροί/ές ενήλικες μίλησαν για το πόσο σημαντικό ήταν να γνωρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της προσπάθειας επίτευξης των στόχων τους είχαν δίπλα τους και τους/τις καθηγητές/τριες τους. Αναφέρθηκαν στην ενθάρρυνση που τους παρείχαν, στις συζητήσεις που έκαναν σχετικά με τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για το μέλλον τους, αλλά και στη διαθεσιμότητά τους κάθε φορά που τους χρειαζόνταν. Πράγματι, η υποστήριξη από την πλευρά των καθηγητών/τριών είναι καίριας σημασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποτελούν βασικές πηγές στήριξης για τα παιδιά και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ταυτότητα (Hookey et al., 2015. Μωυσιάδου, 2012). Επίσης, αρκετές είναι οι έρευνες, οι οποίες τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί, μέσω των ερεθισμάτων που παρέχουν στα παιδιά, των συζητήσεων που πραγματοποιούν μαζί τους και της διαμόρφωσης ενός ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, συμβάλλουν στη δημιουργία των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών, στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους

και στην επιδίωξη των στόχων τους για το μέλλον (Fabio & Kenny, 2014. Kuijpers et al., 2011. Hazari et al., 2010).

Από την άλλη πλευρά, η μειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών αναφέρθηκε στις αποθαρρυντικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές αποφάσεις που είχαν λάβει και στον τρόπο με τον οποίο αυτή η στάση τους επηρέασε. Αναλυτικότερα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, όντας προσκολλημένοι στις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με τα επαγγέλματα που προσφέρουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση και στις προσδοκίες τους αναφορικά με το μέλλον των μαθητών/τριών τους, εξέφραζαν τις αντιρρήσεις τους στα παιδιά σχετικά με τις επιλογές τους, προκαλώντας τους σύγχυση. Η έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά των καθηγητών/τριών σχετικά με τις αποφάσεις των νέων για το μέλλον τους φαίνεται πως έχει παρόμοια αποτελέσματα με την έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά των γονέων, δημιουργώντας δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συνδέονται με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, όπως οι γονείς έτσι και οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχωρίσουν τις προσωπικές τους απόψεις από εκείνες των παιδιών (Μωυσιάδου, 2012), με αποτέλεσμα να προσπαθούν να τα κατευθύνουν προς συγκεκριμένες επιλογές, τις οποίες πολλές φορές, τα παιδιά καταλήγουν να ακολουθούν, απορρίπτοντας τις προσωπικές τους φιλοδοξίες (Μπίκος, 2011).

Ακολούθως, η επιρροή των εκπαιδευτικών δεν προκύπτει μόνο μέσω της υποστήριξης και των προσδοκιών τους από μαθητές και μαθήτριες, αλλά και μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων. Σύμφωνα με όσα υποστήριξαν οι συμμετέχοντες/ουσες, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν συγκεκριμένα μαθήματα, κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, ενέτεινε το ενδιαφέρον τους για αυτά και την επιθυμία τους να ασχοληθούν με ένα αντίστοιχο επιστημονικό πεδίο στο μέλλον. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία ενός εύρους μαθημάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη της προτίμησης των μαθητών για συγκεκριμένα μαθήματα (Volodina, & Nagy, 2016), στην ενίσχυση τους ενδιαφέροντος για παρόμοια επιστημονικά πεδία και στην επιδίωξη της εισαγωγής τους σε αντίστοιχες σχολές (Wang, 2013).

Ένας ακόμη παράγοντας, ο οποίος εντάσσεται στο χώρο του σχολείου και βρέθηκε να επηρεάζει τις επιλογές των νέων στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα, είναι η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον

είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νέων που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την απουσία οργάνωσης δράσεων σχετικών με τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο, καθώς και την ανεπαρκή εφαρμογή του μαθήματος ΣΕΠ. Οι περισσότεροι και οι περισσότερες, μάλιστα, πιστεύουν πως εάν οι δράσεις και το μάθημα ΣΕΠ εφαρμόζονταν επαρκώς, οι ίδιοι/ες θα διευκολύνονταν σε σημαντικό βαθμό όσον αφορά στη λήψη των κρίσιμων για το μέλλον τους αποφάσεων. Επιπλέον, προσδιόρισαν πως η ανεπάρκεια του μαθήματος ΣΕΠ προέκυπτε κυρίως από το γεγονός ότι η διδασκαλία του είχε ανατεθεί σε καθηγητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις, καθώς και από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μάθημα δεν κατείχε σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Τα παραπάνω ενισχύονται από τα αποτελέσματα ερευνών, τα οποία δίνουν έμφαση στη σημαντικότητα της εφαρμογής προγραμμάτων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού στο χώρο του σχολείου, καθώς συμβάλλουν στην επιτυχή μετάβαση των παιδιών από την εκπαίδευση στην εργασία (Chang & Rieple, 2013. Yuen et al., 2010), ενώ την ίδια στιγμή, γίνεται αναφορά στην κακή ποιότητα των υπηρεσιών αυτών, εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης των ανθρώπων που αναλαμβάνουν αυτές τις υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο (Hearne & Galvin, 2015. Hooley et al., 2015).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως ένας μικρός αριθμός ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφέρθηκε στην αποτελεσματική εφαρμογή των δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού και του μαθήματος ΣΕΠ στο σχολικό περιβάλλον, τονίζοντας τη σημαντικότητα των υπηρεσιών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες/ουσες διευκρίνισαν πως μέσω των δράσεων και του μαθήματος ΣΕΠ κατάφεραν να αποκτήσουν μία σαφή εικόνα για τις σχολές που τους ενδιέφεραν, να αναγνωρίσουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους και, τελικά, να λάβουν την καλύτερη για εκείνους απόφαση για το μέλλον τους. Πράγματι, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού βοηθά την επαγγελματική εξερεύνηση των μαθητών/τριών παρέχοντας πληροφορίες για διάφορους τομείς εργασίας (Varalakshim & Moly, 2009), συμβάλλει στην ανάδυση και ανακάλυψη των ικανοτήτων τους και οδηγεί στη δημιουργία της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Hirschi et al., 2011, Koen et al., 2012). Έτσι, λοιπόν, γίνεται σαφές πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς οδηγεί στη λήψη συνειδητών αποφάσεων σταδιοδρομίας και επιτυγχάνει την

ομαλή μετάβαση από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή (Coetzee & Roythorne-Jacobs, 2012).

Πέρα από την οικογένεια και το σχολείο, καθώς και τους παράγοντες που σχετίζονται με τα πλαίσια αυτά, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξαν ότι υπάρχουν και άλλοι περιβαλλοντικοί και ατομικοί παράγοντες που οι νέοι και οι νέες λαμβάνουν υπόψη κατά την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών έκανε λόγο για τη σημαντικότητα της ύπαρξης ενδιαφέροντος αναφορικά με το αντικείμενο σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι για τους/τις περισσότερους/ες ήταν υψίστης σημασίας να φοιτήσουν σε μια σχολή, της οποίας το αντικείμενο ενέπιπτε στο φάσμα των ενδιαφερόντων τους και θα ήταν σύμφωνο με την προσωπικότητα και τις δεξιότητές τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία το προσωπικό ενδιαφέρον θεωρείται ως ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια επιλογής σχολής και επαγγέλματος για τους νέους (Päblier & Hell, 2012. Mihyeon, 2009), καθώς τα άτομα αναζητούν εργασιακά περιβάλλοντα τα οποία θα ταιριάζουν με την προσωπικότητα, τις αξίες και τις ικανότητές τους (Holland, 1992).

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες/ουσες φάνηκε να συνυπολογίζουν τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε επαγγέλματος κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το επαγγελματικό τους μέλλον και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ανάμεσα σε αυτά συμπεριλαμβάνεται ο οικονομικός παράγοντας. Ειδικότερα, σε αρκετές συνεντεύξεις αναδύθηκε η ανάγκη εύρεσης μίας εργασίας, η οποία θα προσφέρει έναν ικανοποιητικό μισθό, ιδιαίτερα στο πλαίσιο μίας αβέβαιης οικονομικά κοινωνίας. Πράγματι, τα υψηλόμισθα επαγγέλματα τείνουν να προσφέρουν περισσότερη ασφάλεια (Κατσανέβας, 2009), ενώ παράλληλα, δύναται να επηρεάσουν και την εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου, κάνοντάς το να επιδεικνύει ισχυρότερες προθέσεις και δέσμευση σταδιοδρομίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου το επάγγελμα είναι σύμφωνο με τις αξίες του ατόμου (Chuang, Yin & Dellmann-Jenkins, 2009. Wan et al., 2014).

Ένα ακόμα εργασιακό χαρακτηριστικό που προέκυψε από τα λεγόμενα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το κύρος. Πολλοί νεαροί ενήλικες έκαναν αναφορά σε αυτό τον παράγοντα, γεγονός που συμβαδίζει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Κατσανέβας & Τσιαπαρίκου, 2013). Ειδικότερα, οι

συμμετέχοντες και συμμετέχουσες φάνηκε να κατευθύνθηκαν προς συγκεκριμένες επαγγελματικές κατευθύνσεις λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό κύρος και το γόητρο που συνοδεύει ορισμένα επαγγέλματα, όπως είναι αυτό του δικηγόρου. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα σεβαστά και αναγνωρίσιμα από την κοινωνία επαγγέλματα θεωρείται ότι έχουν περισσότερη αξία, ενώ η ένταξή τους σε αυτά ενισχύει την κοινωνική κατάσταση του ατόμου (Kuslivan & Kuslivan, 2000. Sugahara et al., 2008).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι βασικός παράγοντας, ο οποίος επηρέασε τις αποφάσεις των νέων ήταν και οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται από συγκεκριμένα επαγγέλματα. Αναλυτικότερα, τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες μίλησαν για τον τρόπο που φαντάζονταν το μέλλον τους και την επιθυμία τους για διαβίου εξέλιξη. Μάλιστα, σύμφωνα με την επιλογή σχολής και, κατ' επέκταση, επαγγέλματος, έδειξαν φανερά την προτίμησή τους προς επαγγέλματα, τα οποία παρέχουν ευκαιρίες συνεχούς μάθησης και προόδου, αντιπαραθέτοντάς τα με αυτά που θεωρούνται πιο στατικά. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν ότι οι επαγγελματικές προοπτικές επιδρούν στις αποφάσεις των νέων και εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία τους (Κατσανέβας, 2009. Beggs et al., 2008. Edwards & Quinter, 2011).

Η τρίτη θεματική υποκατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων σχετίζεται με την σημασία των σπουδών γενικότερα στη σύγχρονη εποχή. Πράγματι, συνθήκες, όπως η οικονομική κρίση και η ανεργία, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι και οι νέες οραματίζονται το μέλλον τους (Κασσωτάκης, 2004). Η διαρκής ενίσχυση των προσόντων του ατόμου θεωρείται αναγκαία, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της πραγματικότητας και να διεκδικήσει με επιτυχία μια θέση εργασίας, σε ένα αντικείμενο που το ενδιαφέρει (Κατσανέβας, 2009). Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες μίλησαν για την ανάγκη ολοκλήρωσης σπουδών και, μάλιστα, για τη φοίτηση σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, τα οποία δύναται να προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στους νέους.

Ένα τελευταίο κριτήριο που φάνηκε να διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος ήταν και ο κοινωνικός περίγυρος. Τόσο οι φίλοι όσο και το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον φάνηκε ότι παρείχαν συναισθηματική στήριξη στους

νεαρούς ενήλικες, ενθαρρύνουν τις αποφάσεις τους, παρέχουν συμβουλές, αλλά και αποτελούν πρότυπα για τους ίδιους, μέσω της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς και πορείας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η στάση και η στήριξη του κοινωνικού περιγυρου βοηθάει το άτομο να θέσει επαγγελματικούς στόχους, καθώς και να τους φέρει εις πέρας (Alexander et al., 2010. Amani, 2013. Amundson et al., 2010. Edwards & Quinter, 2011).

6. Πρακτικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ανέδειξαν τη σημασία της επίδρασης των παραγόντων που σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο, αλλά και λοιπών περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων. Ωστόσο, την ίδια στιγμή επισημάνθηκαν και τα ελλείμματα που αφορούν στους άξονες αυτούς. Για το λόγο αυτό, παρακάτω ακολουθούν ορισμένες προτάσεις βελτίωσης και αναπροσαρμογής του πλαισίου συμβουλευτικής υποστήριξης για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, με στόχο την ολοκληρωμένη παροχή υπηρεσιών και την ενδυνάμωση των εφήβων κατά τη μετάβασή τους από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή.

Αρχικά, αναγνωρίζοντας τον εξέχοντα ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των παιδιών, καθώς και το γεγονός ότι οι αποφάσεις για το μέλλον τους περνούν συχνά από το φίλτρο της οικογένειας, κρίνονται σημαντικές οι ενέργειες που αποσκοπούν στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, ιδιαίτερα κατά την περίοδο επιλογής σπουδών και επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς χρειάζεται να αποκτήσουν επαρκή γνώση αναφορικά με τη δύναμη της επίδρασής τους στους/στις νέους/ες. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της διοργάνωσης ομιλιών και ημερίδων από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι/ες θα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους γονείς, βασισμένες σε εμπειρικές έρευνες των τελευταίων χρόνων σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης και τους παράγοντες που είναι πιθανό να την επηρεάσουν. Παράλληλα, προτείνεται ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή σχολών και ομάδων γονέων, καθώς και βιωματικών εργαστηρίων, τα οποία θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, στη συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου τους στην επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού και, κατ' επέκταση, στην αύξηση της υποστήριξης που του παρέχουν. Τέλος, στα πλαίσια των δράσεων αυτών, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού θα μπορούσαν, επίσης, να βοηθήσουν τους γονείς να αναγνωρίσουν τις προσωπικές τους προσδοκίες και στερεοτυπικές απόψεις, να ενισχύσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους και να αναζητήσουν τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών τους.

Δεδομένου ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας του παιδιού λαμβάνει χώρα σε μεγάλο βαθμό και στο χώρο του σχολείου, είναι αναμενόμενο οι προτάσεις βελτίωσης των υπηρεσιών επαγγελματικού

προσανατολισμού να αφορούν και στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ειδικότερα, βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, κρίνεται αναγκαία η τοποθέτηση συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα, μέσω των υπηρεσιών που προσφέρονται από το σχολείο, να λαμβάνουν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με θέματα που αφορούν στην αγορά εργασίας, καθώς και να αναγνωρίζουν τις κλίσεις και τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα. Με τον τρόπο αυτό, θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν με μεγαλύτερη ευκολία και σιγουριά τα μελλοντικά τους σχέδια, όπως επίσης και να λάβουν συνειδητές αποφάσεις για την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία.

Ακόμα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικά πρόσωπα αναφοράς για τα παιδιά και η αλληλεπίδραση μαζί τους υφίσταται σε καθημερινή βάση, προτείνεται και η επιμόρφωση όλων των διδασκόντων σε θέματα επαγγελματικής καθοδήγησης, καθώς και σε δεξιότητες συμβουλευτικής. Τα παραπάνω, θα ενισχύσουν το ρόλο τους και την αποτελεσματικότητά τους στην παροχή συναισθηματικής στήριξης στα παιδιά και στην ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Μάλιστα, κρίνεται επιτακτική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και των ψυχολόγων που εργάζονται στα σχολεία, προκειμένου να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών.

Παράλληλα, είναι υψίστης σημασίας η αναβάθμιση του μαθήματος του ΣΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να κατέχει εξέχουσα θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και, ακόμα περισσότερο, να ανατίθεται σε καθηγητές/τριες, οι οποίοι/ες κατέχουν την κατάλληλη κατάρτιση και γνώσεις σε εκπαιδευτικής και επαγγελματικής φύσεως θέματα. Μάλιστα, η διδασκαλία του μαθήματος του ΣΕΠ, καθώς και όλες οι δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο του σχολείου, όπως οι επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους και σχολές, οι ενημερώσεις και ομιλίες από ειδικούς, προτείνεται να οργανώνονται από τα πρώτα χρόνια φοίτησης του παιδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή από το Γυμνάσιο. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί θα έχει την ευκαιρία και το χρόνο να επεξεργάζεται τα ερεθίσματα και τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω του, γεγονός που θα διευκολύνει την ομαλή του μετάβαση στο χώρο της εργασίας.

Στα πλαίσια της επαγγελματικής συμβουλευτικής, θα ήταν αδύνατο να μη ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των ίδιων των εφήβων, οι οποίοι/ες αποτελούν τους βασικούς αποδέκτες των υπηρεσιών υποστήριξης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Πιο συγκεκριμένα, κατά την επαγγελματική συμβουλευτική είναι απαραίτητη η διερεύνηση και κατανόηση του εαυτού. Αυτό σημαίνει ότι ο επαγγελματικός σύμβουλος θα πρέπει να βοηθάει το παιδί, ώστε να ανακαλύπτει τις επαγγελματικές του αξίες, τις κλίσεις, τις προτιμήσεις και τα ταλέντα του, καθώς και να παρέχει ερεθίσματα και ευκαιρίες για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που συνάδουν με τα ενδιαφέροντά του. Μέσα από τη δυνατότητα συμμετοχής σε ατομική ή ομαδική συμβουλευτική, οι νέοι/ες θα μαθαίνουν τρόπους, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους αναφορικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Η διαδικασία αυτή δύναται να συμβάλλει στη διευκόλυνση της διάκρισης ανάμεσα στις προσωπικές τους φιλοδοξίες και σε αυτές που έχουν άλλοι για τους ίδιους. Με άλλα λόγια, θα μάθουν να αναγνωρίζουν τις προσδοκίες σημαντικών άλλων, όπως των μελών της οικογένειάς τους, καθώς και να αντιλαμβάνονται την επιρροή που ασκεί η κοινωνία στον τρόπο που οι ίδιοι σκέφτονται για το μέλλον τους. Τέλος, εξίσου ωφέλιμη θεωρείται η ενημέρωση των παιδιών, είτε μέσω της διαδικασίας της συμβουλευτικής υποστήριξης είτε μέσω ομιλιών ή ενημερωτικών φυλλαδίων, αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη λήψη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων, τις δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσουν, αλλά και τρόπους ενίσχυσης της εμπιστοσύνης στον εαυτό και στις δυνάμεις τους. Τα παραπάνω αναμένεται να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός πιο ολοκληρωμένου εαυτού, που θα επιτρέψει στο άτομο να εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις και επιθυμίες, να θέτει ώριμα και υπεύθυνα επαγγελματικούς στόχους και να οδηγείται με επιτυχία στην επίτευξή τους.

7. Περιορισμοί & Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, είναι αναμενόμενο να προκύψουν ορισμένα ζητήματα, τα οποία είναι πιθανό να επηρεάσουν την ομαλή έκβαση και τα αποτελέσματά της. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να γίνει μια σύντομη αναφορά στους περιορισμούς που αφορούν στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Αρχικά, ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Κάθε ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση των προσωπικών απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν επαρκής για την ανάδυση πλούσιου υλικού, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό μαθητών και νεαρών ενηλίκων.

Την ίδια στιγμή, στα πλαίσια διεξαγωγής ποιοτικών ερευνών, το υποκειμενικό στοιχείο είναι ιδιαίτερα έντονο και εμφανές. Από τη μία πλευρά, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παροχή ποικίλων δεδομένων, αλλά από την άλλη, προκύπτει και το ενδεχόμενο της απόκρυψης πληροφοριών. Αυτό συνεπάγεται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες είναι πιθανό να επέλεξαν να αποκρύψουν πληροφορίες είτε γιατί δεν ήθελαν να παραδεχθούν την αλήθεια στον εαυτό τους είτε γιατί προτίμησαν να ικανοποιήσουν τις ερευνήτριες, δίνοντας τις απαντήσεις που οι ίδιοι/ες έκριναν ότι εκείνες θα περίμεναν να ακούσουν.

Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι ένα σημαντικό μέρος της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Εξαιτίας της εφαρμογής των μέτρων προστασίας, αρκετές συνεντεύξεις έγιναν διαδικτυακά, μέσω της εφαρμογής Skype. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνήτριες δεν είχαν πρόσβαση στα εξω-λεκτικά στοιχεία κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα σημαντικό κομμάτι πληροφοριών να έχει χαθεί. Με άλλα λόγια, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν αποκλειστικά από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/ουσών και όχι από τη μη λεκτική επικοινωνία, όπως είναι η βλεμματική επαφή, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα στο σύνολό τους.

Παρά τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας,

επισημαίνει την αναγκαιότητα του θεσμού του επαγγελματικού συμβούλου και παρέχει τη βάση για έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής. Ωστόσο, αναφορικά με τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Αυτό συμβαίνει, καθώς η διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών αποφάσεων αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα, το οποίο, στο πλαίσιο μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, τείνει να περιπλέκεται διαρκώς. Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν μια συγκεκριμένη περίοδο, και ειδικότερα, αυτή που έπεται της επιλογής σπουδών, θα είχε νόημα νέες έρευνες να λάβουν δεδομένα από τον ίδιο πληθυσμό σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους, δηλαδή κατά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο, αλλά και μετά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό, οι ερευνητές ενδέχεται να οδηγηθούν στην καλύτερη κατανόηση της επαγγελματικής πορείας και εξέλιξης των νέων. Τέλος, προτείνεται ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή και άλλων ποιοτικών ερευνών, οι οποίες θα εστιάζουν σε συγκεκριμένες ενέργειες και τύπους συμπεριφορών, τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνει ακόμα πιο εμφανής ο τρόπος με τον οποίο η οικογένεια και το σχολείο δύναται να επηρεάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων.

Βιβλιογραφία

- Agarwala, T. (2008). Factors influencing career choice of management students in India. *Career Development International*, 13(4), 362-376. doi:10.1108/13620430810880844
- Agliata, A. K., & Renk, K. (2008). College students' adjustment: The role of parent-college student expectation discrepancies and communication reciprocity. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 967-982. doi:10.1007/s10964-007-9200-8
- Ahmed, K. A., Sharif, N., & Ahmad, N. (2017). Factors Influencing Students' Career Choices: Empirical Evidence from Business Students. *Journal of Southeast Asian Research*, 1-15. doi:10.5171/2017.718849
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. doi:10.1037/0003-066x.44.4.709
- Alexander, P. M., Holmner, M., Lotriet, H. H., Mathee, M. C., Pieterse, H. V., Naidoo, S., Twinomurinzi, H., & Jordaan, D. (2010). Factors Affecting Career Choice: Comparison Between Students from Computer and Other Disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 300-315. doi:10.1007/s10956-010-9254-3
- Amani, J. (2013). Social Influence and Occupational Knowledge as Determinants of Career Choice Intentions among Undergraduate Students in Tanzania. *International Journal of Learning and Development*, 3(3), 185. doi:10.5296/ijld.v3i3.3990
- Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of career assessment*, 16, 281-309. doi:10.1177/1069072708317367
- Amundson, N. E., Borgen, W. A., Iaquina, M., Butterfield, L. D., & Koert, E. (2010). Career Decisions From the Deciders Perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(4), 336-351. doi:10.1002/j.2161-0045.2010.tb00182.x
- Armstrong, P., Day, S., McVay, J., & Rounds, J. (2008). Holland's RIASEC Model as an Integrative Framework for Individual Differences. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 1-18. doi:10.1037/0022-0167.55.1.1
- Bae, S., & Darling-Hammond, L. (2014). *Recognizing college and career readiness in the California school accountability system*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory: Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.*
- Bandura, A. (1997). *Self - efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.
- Barnett, R. C. (2007). *Understanding the Role of Pervasive Negative Gender Stereotypes: What Can Be Done?* Heidelberg: Brandeis University
- Barton, A. C., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(1), 50–73. doi: 10.1002/tea.20269.
- Basu, S. J. (2008). How students design and enact physics lessons: Five immigrant caribbean youth and the cultivation of student voice. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(8), 881–899. doi: 10.1002/tea.20257.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907. doi:10.2307/1126611
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*, 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Eds.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, J. Lerner & A.C. Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland
- Beach, L. R. (1990). *Image theory: Decision making in personal and organizational contexts.* Chichester, England: Wiley.
- Beggs, J. M., Bantham, J. H., & Taylor, S. (2008). Distinguishing the factors influencing college students' choice of major. *College Student Jour, 42*(2), 381.
- Benner, A., & Mistry, R. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 140–53. doi:10.1037/0022-0663.99.1.140
- Beyer, S. (2008). Gender differences and intra-gender differences amongst Management Information Systems students. *Journal of Information Systems Education, 19*(3), 301-310.

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. doi:10.1177/1049732316654870
- Björklund, A., & Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. In A. Eric, S. M. Hanushek & W. Ludger (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (vol 3, pp. 201–247). Elsevier.
- Bojuwoye, O., & Mbanjwa, S. (2006). Factors Impacting on Career Choices of Technikon Students from Previously Disadvantaged High Schools. *Journal of Psychology in Africa*, 16(1), 3-16. doi:10.1080/14330237.2006.10820099
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(2), 87-91. doi:10.1002/j.2164-4918.1982.tb00734.x.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brown, D. (1990). Models of career decision making. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 395-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D., & Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burgess, S., & Greaves, E. (2013). Test scores, subjective assessment, and stereotyping of ethnic minorities. *Journal of Labor Economics*, 31(3), 535-576. doi:10.1086/669340
- Carlos, A., Pessoa, M., Câmara, A., Perrier, R., & Figueiredo, J. A. (2009). Factors Involved in the Choice of Dentistry as an Occupation by Pernambuco Dental Students in Brazil. *Journal of dental education*, 7, 73.
- Carr, J. C., & Sequeira, J. M. (2007). Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent: A theory of planned behavior approach. *Journal of Business Research*, 60(10), 1090–1098. doi:10.1016/j.jbusres.2006.12.016.
- 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*, 5(1), 263- 280.

- Chang, J., & Rieple, A. (2013). Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20(1), 225-241. doi:10.1108/14626001311298501
- Chen, C. P. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51(2), 203-216. doi: 10.1002/j.21610045.2003.tb00602.x
- Cheung, C., Cheung, H. Y., & Wu, J. (2014). Career unreadiness in relation to anxiety and authoritarian parenting among undergraduates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(3), 336-349. doi:10.1080/02673843.2014.928784
- Chlosta, S., Patzelt, H., Klein, S. B., & Dormann, C. (2010). Parental role models and the decision to become self-employed: The moderating effect of personality. *Small Business Economics*, 38(1), 121–138. doi:10.1007/s11187-010-9270-y
- Chuang, N. K., Yin, D., & Dellmann-Jenkins, M. (2009). Intrinsic and extrinsic factors impacting casino hotel chef's job satisfaction. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(3), 323-340. doi:10.1108/09596110910948323
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Eds.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed., pp. 222-248). London: Sage.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents academic achievement and life satisfaction: the role of parents education. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00052
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1989). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική* (3η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Ι. Μ. Κασσωτάκης (2004), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Μέρος δεύτερο Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Ι. Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη* (σ.101-166). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2005). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Μέρος πρώτο: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dee, T. S. (2015). Social identity and achievement gaps: Evidence from an affirmation intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8, 149-168.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119.
doi:10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Dietrich, J., Kracke, B., & Nurmi, J. (2011). Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 134-144.
doi:10.1016/j.jvb.2010.12.003
- Dietrich, J., Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2012). Phase-adequate engagement at the post school transition. *Developmental Psychology*, 48(6), 1575-1593. doi:10.1037/a0030188
- Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. (2013). Parental involvement and adolescents career goal pursuit during the post-school transition. *Journal of Adolescence*, 36(1), 121–128.
doi:10.1016/j.adolescence.2012.10.009
- DiRago, A. C., & Vaillant, G. E. (2007). Resilience in inner city youth: Childhood predictors of occupational status across the lifespan. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 61–70. doi:10.1007/s10964-006-9132-8
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249.
doi:10.1353/mpq.0.0030
- Duignan, R., & Iaquinto, A. (2005). Female managers in Japan: Early indications of career progression. *Women in Management Review*, 20(3), 191-207.
doi:10.1108/09649420510591861
- Edwards, K., & Quinter, M. (2011). Factors influencing students career choices among secondary school students in Kisumu municipality, Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(2), 81-87.

- Falaye, F. W., & Adams, B. T. (2008). An assessment of factors influencing career decisions of in-school youths. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(3), 222–225.
- Faucett, E. A., Newsome, H., Chelius, T., Francis, C. L., Thompson, D. M., & Flanary, V. A. (2019). African American Otolaryngologists: Current Trends and Factors Influencing Career Choice. *The Laryngoscope*. doi:10.1002/lary.28420
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. doi:10.1177/160940690600500107
- Garcia, P. R., Restubog, S. L., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. doi:10.1016/j.jvb.2015.02.004
- Garcia, P. R., Restubog, S. L., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. E. (2011). Differential Moderating Effects of Student- and Parent-Rated Support in the Relationship Between Learning Goal Orientation and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 22-33. doi:10.1177/1069072711417162
- Garcia, P. R., Restubog, S., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. L. (2012). Differential moderating effects of student- and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 29, 22–33. doi:10.1177/1069072711417162.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp.7-54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroek, (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-1-4020-6230-8_8
- Gelatt, H. G. (1962). Decision-making: A conceptual frame and reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245. doi:10.1037/h0046720
- Gelatt, H. B., & Clarke, R. B. (1967). Role of subjective probabilities in the decision process. *Journal of Counseling Psychology*, 14(4), 332–341. doi:10.1037/h0024752

- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2009). Adolescents' Career Decision Making Process: Related to Quality of Attachment to Parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 459-483. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00603.x
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *Career Development Quarterly*, 63, 2-15.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's Theory on Circumscription and Compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying contemporary approaches to practice* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., . . . Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103. doi:10.1016/j.jvb.2014.10.007
- Hariri, H. (2011). *Leadership styles, decision-making styles, and teacher job satisfaction: an Indonesian school context* (Doctoral dissertation). James Cook University, Australia.
- Harren, V. A. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students. *Journal on Vocational Behavior*, 98, 132-35.
- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of Research in Science Teaching*. doi:10.1002/tea.20363
- Hearne, L., & Galvin, J. (2015). The role of the regular teacher in a whole school approach to guidance counselling in Ireland. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(2), 229-240.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117, 32-60.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (5th ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.002
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34, 173-182. doi:10.1016/j.adolescence.2009.12.009
- Ho, Y. F. (2008). Reflections on school career education in Hong Kong: Responses to Norman C. Gysbers, Darryl Takizo Yagi, and Sang Min Lee & Eunjoo Yang. *Asian Journal of Counselling*, 15, 81–103.
- Ho, Y. F. (2014). Career education for all? A review of career education development in Hong Kong within the context of the New Academic Structure. *CAISE Review*, 2, 1–36. doi:10.12796/caise-review.2014V2.007
- Hogan, P., & Li, L. (2009). The Perceptions of Business Students Regarding Management Information Systems (MIS) Programs. *Journal of Technology Research*, 2, 1-8.
- Hogarth, R. M. (1987). *Judgment and choice* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1992). *Making Vocational Choices*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (Vol. 3rd). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hooley, T., & Watts, A. G. (2011). *Careers Work with Young People: Collapse or Transition?* Derby, UK: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T., Watts, A. G., & Andrews, D. (2015). *Teachers and careers. The role of school teachers in delivering career and employability learning*. Derby, UK: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Huang, W. W., Greene, J., & Day, J. (2008). Outsourcing and the decrease of IS program enrollment. *Communications of the ACM*, 51(6), 101-104. doi:10.1145/1349026.1349046
- Isaacson, L., & Brown, D. (1997). *Career information, career counseling and career developmental*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε από:
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jepsen, D. A., & Dilley, J. S. (1974). Vocational decision-making models: A review and comparative analysis. *Review of Educational Research*, 44(3), 331–349.
doi:10.3102/00346543044003331
- Judge, T. A., & Livingston, B. A. (2008). Is the gap more than gender? A longitudinal analysis of gender, gender role orientation, and earnings. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 994-1012. doi:10.1037/0021-9010.93.5.994
- Jungen, K. A. (2008). *Parental influence and career choice: How parents affect the career aspirations of their children*. A Research Paper Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Master of Science Degree in Guidance and Counselling. University of Wisconsin-Stout.
- Kaldor, D. R., & Zytowski, D. G. (1969). A maximizing model of occupational decision-making. *Personnel and Guidance Journal*, 47(8), 47781-788.
doi:10.1002/j.2164-4918.1969.tb03006.x
- Κάντας, Α., & Χατζή Α. (1991α). *Ψυχολογία της εργασίας- Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991β). *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης - Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καραμεσίνη, Μ. (2006). *Ανεργία των Νέων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ν. Πουλιαντζάς.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.
- Κασσωτάκης, Μ., & Μαρμαρινός, Ι., (2004). Οι κοινωνικές διαστάσεις του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Ι. Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σελ. 173-186). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός

- Κατσανέβας, Θ. Κ. (2009). *Ο χρυσός κανόνας για επιλογές σταδιοδρομίας: σύγχρονος επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Πατάκης
- Κατσανέβας, Θ. Κ., & Τσιαπαρίκου, Ι. (2013). *Εφαρμοσμένη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 198-217. doi:10.1177/1069072707313206
- Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ζυγός.
- Kim, Y., & Sherraden, M. (2011). Do parental assets matter for children's educational attainment?: Evidence from mediation tests. *Children and Youth Services Review, 33*(6), 969-979. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.01.003
- Klein, G. A. (1995). *Decision making in action: models and methods*. Norwood, NJ: Ablex.
- Klein, G. A., Orasanu, J., Calderwood, R., & Zsombok, C. E. (1993). *Decision making in action: Models and methods*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Kniveton, B. H. (2004). The Influences and Motivations on Which Students Base Their Choice of Career. *Research in Education, 72*(1), 47-59. doi:10.7227/rie.72.4
- Koech, J., Bitok, J., Rutto, D., Koech, S., Okoth, J. O., Korir, B., & Ngala, H. (2016). Factors Influencing Career Choices among Undergraduate Students in Public Universities in Kenya: A Case Study of University of Eldoret. *International Journal of Contemporary Applied Sciences, 3*(2), 50-63.
- Koen, J., Klehe, U. C., & van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior, 81*(3), 395-408. doi:10.1016/j.jvb.2012.10.003.
- Kreitner, R. (2008). *Management* (11th ed). Canada: Houghton Mifflin Harcourt.
- Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 275-290. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.006
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education, 37*(4), 449-467. doi:10.1080/03075079.2010.523144

- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21-30. doi:10.1016/j.jvb.2010.05.005
- Κυριαζή, Ν. (2011) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίτσης, Δ., & Χελιατσίδου, Ζ. (2008). Η επιλογή του επαγγέλματος. Εμπειρική έρευνα σε μαθητές της Γ' Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 84-85, 126-140.
- Kusluvan, S., & Kusluvan, Z. (2000). Perceptions and attitudes of undergraduate tourism students towards working in the tourism industry in Turkey. *Tourism Management*, 21(3), 251-269. doi:10.1016/s0261-5177(99)00057-6
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lease, S. H., & Dahlbeck, D. T. (2009). Parental Influences, Career Decision-Making Attributions, and Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 36(2), 95-113. doi:10.1177/0894845309340794
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W. (2013). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x
- Lent, R. W., Brown, C. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1994). Socialcognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical aspects. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp.77 - 101). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Leung, S. A., Hou, Z., Gati, I., & Li, X. (2011). Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese University students. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 11-20. doi:10.1016/j.jvb.2010.08.004
- Lipsett, L. (1962). Social factors in vocational development. *Personnel & Guidance Journal*, 40, 432-437. doi:10.1002/j.2164-4918.1962.tb02135.x

- Low, K. S., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The Stability of Vocational Interests from Early Adolescence to Middle Adulthood: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, *131*(5), 713-737. doi:10.1037/0033-2909.131.5.713
- Lustig, D. C., Xu, Y. J., & Strauser, D. R. (2016). The Influence of Family of Origin Relationships on Career Thoughts. *Journal of Career Development*, *44*(1), 49-61. doi:10.1177/0894845316633791
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Hand book of child psychology: Socialization, personality, and social development* (vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, *46*(1), 88-98.
- Mantzoukas, S. (2007). *Qualitative research in six easy steps the epistemology, the methods and the presentation*. London, UK: Thames Valley University.
- Massey, E., Gebhardt, W., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, *28*(4), 421-460. doi:10.1016/j.dr.2008.03.002
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.
- Matthews, C. H., & Moser, S. B. (1996). A longitudinal investigation of the impact of family background and gender on interest in small firm ownership. *Journal of Small Business Management*, *34*(2), 29-43.
- Μαζηρίδου, Ε. (2008). Διαμόρφωση ταυτοτήτων φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο: Προσδοκίες γονέων για το μέλλον των παιδιών τους. Στο Α. Φρόση, Β. Λέντζα, Θ. Καστράνη & Κ. Πετρίδου (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Συνέδριο Καλλιρρόη: Πρακτικά* (σ. 152-178). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ.
- Mclaughlin, K., Moutray, M., & Moore, C. (2010). Career motivation in nursing students and the perceived influence of significant others. *Journal of Advanced Nursing*, *66*(2), 404-412. doi:10.1111/j.1365-2648.2009.05147.x

- McMahon, M., & Patton, W. (2014). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Metheny, J., Mcwhirter, E. H., & O'neil, M. E. (2008). Measuring Perceived Teacher Support and Its Influence on Adolescent Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. doi:10.1177/1069072707313198
- Mihyeon, K. (2009). *The relationship between thinking style differences and career choice for High-achieving high school students* (PhD Dissertation). Department of Education: The College of William and Mary, United States, Virginia.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp.238-282). New York: Wiley.
- Μιχαλού, Α. (2011). *Γονείς και έφηβοι μπροστά στη λήψη επαγγελματικής απόφασης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Mudhovozi, P., & Chireshe, R. (2012). Socio-demographic Factors Influencing Career Decision-making among Undergraduate Psychology Students in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 31(2), 167–176. doi:10.1080/09718923.2012.11893025
- Moakler, M. W., & Kim, M. M. (2014). College Major Choice in STEM: Revisiting Confidence and Demographic Factors. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 128-142. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00075.x
- Mortimer, J., Zhang, F., Hussemann, J., & Wu, C. (2014). Parental economic hardship and children's achievement orientations. *Longitudinal and Life Course Studies*, 5(2), 105–128. doi:10.14301/lcs.v5i2.271
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ζυγός.
- Muraguri, J. M. (2011). *Factors influencing degree choices among female undergraduate students at the University of Nairobi: a case study of the 2010/2011 Cohort*. Kenya, University of Nairobi.
- Murphy, G. (1947). *Personality*. New York: Harper.
- Muthukrishna, N., & Sokoya, G. (2008). Gender Differences in Pretend Play Amongst School Children In Durban, Kwazulu-Natal, South Africa. *Gender and Behaviour*, 6(1). doi:10.4314/gab.v6i1.23405

- Μουσιιάδου, Α. (2012). *Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία*. Ανακτήθηκε από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/moisiadou-aikaterini-prosanatolismos-efiveia/moisiadou-epaggelmatikos-prosanatolismos.htm>
- Nagy, G., Garrett, J., Trautwein, U., Cortina, K. S., Baumert, J., & Eccles, J. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered occupational careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Explaining gendered occupational outcomes: Examining individual and social explanations through school and beyond* (pp. 115–143). Washington DC: APA books.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 323-345.
doi:10.1080/13803610600765687
- Nagy, G., Trautwein, U., & Maaz, K. (2012). Fähigkeits- und Interessenprofile am Ende der Sekundarstufe I: Struktur, Spezifikation und der Zusammenhang mit Gymnasialzweigwahlen [Ability and interest profiles at the end of lower secondary school: Structure, specifications, and associations with educational choices]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 79–99.
- Navin, D. S. (2009). *Effects of dating and parental attachment on career exploration*. USA: University of New Hampshire.
- Nelson-Jones, R. (2005). *Theory and Practice of Counselling and Therapy* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Niles, S. G., & Karajic, A. (2008). Training Career Practitioners in the 21st Century. *International Handbook of Career Guidance*, 355-372. doi:10.1007/978-1-4020-6230-8_18
- Nyamwange, J. (2016). Influence of Student's Interest on Career Choice among First Year University Students in Public and Private Universities in Kisii County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(4), 2222-1735.
- Nyarko-Sampson, E. (2013). Tutors' participation in guidance and counselling programmes in Colleges of Education in northern Ghana. *Ife Psychologia: an International Journal*, 21(2), 141-149.
- Olitsky, S. (2007). Facilitating identity formation, group membership, and learning in science classrooms: What can be learned from out-of-field teaching in an urban school? *Science Education*, 91(2), 201–221. doi: 10.1002/sce.20182

- Ojeda, L., & Flores, L. Y. (2008). The Influence of Gender, Generation Level, Parents Education Level and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 84–95. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00168.x
- Owusu, G. M., Essel-Anderson, A., Kwakye, T. O., Bekoe, R. A., & Ofori, C. G. (2018). Factors influencing career choice of tertiary students in Ghana. *Education + Training*, 60(9), 992-1008. doi:10.1108/et-04-2017-0050
- Päßler, K., & Hell, B. (2012). Do Interests and Cognitive Abilities Help Explain College Major Choice Equally Well for Women and Men? *Journal of Career Assessment*, 20(4), 479-496. doi:10.1177/1069072712450009
- Paloş, R., & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407–3411. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.524
- Παππά, Β. (2017). *Επάγγελμα Γονέας: Τύποι Γονέων και Συμπεριφορά Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ
- Pappas, T. S., & Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post-secondary vocational students: The impact of parents and career decision making selfefficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410-3414. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.310
- Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y. M., Nagy, G., Trautwein, U., & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: A multicontext study. *Developmental Psychology*, 48, 1629–1642.
- Patrick, L., Care, E., & Ainley, M. (2010). The Relationship Between Vocational Interests, Self-Efficacy, and Achievement in the Prediction of Educational Pathways. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 61-74. doi:10.1177/1069072710382615
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(2), 153-166. doi:10.1007/s10447-005-9010-1
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38, 269–295. doi:10.1177/0011000009349272

- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός
- Πεζηρκιανίδης, Χ., Αθανασιάδου, Χ., & Μουτοπούλου, Ν. (2013). Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εφήβων για την εργασία των γονέων τους και το μελλοντικό επαγγελματικό τους προσανατολισμό. *Γ' Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*, σσ. 100-126.
- Πιπερόπουλος, Γ. (2005). *Ψυχολογία, Άτομο, Ομάδα*. Θεσσαλονίκη: Ιδίο.
- Pitz, G. F., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 320-346. doi:10.1016/0001-8791(80)90059-7
- Porfeli, E. J., Wang, C., & Hartung, P. J. (2008). Family transmission of work affectivity and experiences to children. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 278-286. doi:10.1016/j.jvb.2008.06.001
- Quintini, G., Martin, J. P., & Martin, S. (2007). The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries, IZA Discussion PaperNo.2582.
- Raque-Bogdan, T. L., Klingaman, E. A., Martin, H. M., & Lucas, M. S. (2013). Career-Related Parent Support and Career Barriers: An Investigation of Contextual Variables. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 339–353. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00060.x
- Restubog, S. L., Florentino, A. R., & Garcia, P. R. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 186-195. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.005
- Richardson, S. (2008). Undergraduate Tourism and Hospitality Students Attitudes Toward a Career in the Industry: A Preliminary Investigation. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 8(1), 23-46. doi:10.1080/15313220802410112
- Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.

- Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34(1), 163–172. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.010
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Ian Glendon, A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132–142. doi:10.1016/j.jvb.2008.02.002
- Rostamy, A. A. A., Hosseini, H. K., Khaef-Elahi, A. A., & Hassanzadeh, A. (2008). Employees' social status in Iranian public and governmental organizations: effect of individual, organizational and social factors. *Singapore Management Review*, 30(1), 77-98.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1-2), 63-73. doi:10.1016/j.alcr.2009.03.003
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives? In S. Schulman & J.-E. Nurmi (Eds.), *The role of goals in navigating individual lives during emerging adulthood*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26.
- Salmela-Aro, K., & Little, B. (2007). Mine, yours, ours and other's: Relational aspects of project pursuit. In B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (Eds.). *Personal project pursuit: Goals, action and human flourishing* (pp.199-220). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sandiford, P. J., & Seymour, D. (2010). Exploring public house employee's perceptions of their status: A UK case study. *The Service Industries Journal*, 30(7), 1063-1076. doi:10.1080/02642060802311294
- Savickas, M. L., Esbroeck, R., & Herr, E. L. (2005). The Internationalization of Educational and Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 77-85. doi:10.1002/j.2161-0045.2005.tb00143.x
- Scheuermann, T. S., Tokar, D. M., & Hall, R. J. (2014). An investigation of African-American women's prestige domain interests and choice goals using Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 273-282. doi:10.1016/j.jvb.2014.01.010

- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (2002). Occupational dreams, choices and aspirations: Adolescents' entrepreneurial prospects and orientations. *Journal of Adolescence*, 25(1), 65–78. doi:10.1006/jado.2001.0449
- Schostak, J. F. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Maidenhead: Open University Press.
- Schröder, E., Schmitt-Rodermund, E., & Arnaud, N. (2011). Career Choice Intentions of Adolescents with a Family Business Background. *Family Business Review*, 24(4), 305-321. doi:10.1177/0894486511416977
- Sears, S. (1982). A Definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association Perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31(2), 137-143. doi:10.1002/j.2164-585x.1982.tb01305.x
- Sharf, R. S. (2010). *Applying Career Development Theory to Counseling* (5th Ed.). Belmont California: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Shumba, A., & Naong, M. (2012). Factors Influencing Students' Career Choice and Aspirations in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 33(2), 169–178. doi: 10.1080/09718923.2012.11893096
- Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Αθήνα: Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τομέας Ψυχολογίας
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., & Terzaki, M. (2012). Career beliefs of Greek and Non-Greek Vocational Education students. *Creative Education*, 3(7), 1241-1250. doi:10.4236/ce.2012.37183
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42, 70–83. doi: 10.1037/0012-1649.42.1.70
- Slocum, W. L. (2017). *Occupational Careers* (2nd ed.). New York, NY: Routledge
- Sonnert, G. (2009). Parents Who Influence Their Children to Become Scientists. *Social Studies of Science*, 39(6), 927–941. <https://doi.org/10.1177/0306312709335843>
- Spokane, A. (1991). *Career interventions*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2011). Motivation as a Mediator of Social Disparities in Academic Achievement. *European Journal of Personality*, 26(3), 335-349. doi:10.1002/per.842
- Stringer, K. J., & Kerpelman, J. L. (2010). Career Identity Development in College Students: Decision Making, Parental Support, and Work Experience. *Identity*, 10(3), 181-200. doi:10.1080/15283488.2010.496102
- Sugahara, S., Boland, G., & Cilloni, A. (2008). Factors Influencing Students' Choice of an Accounting Major in Australia. *Accounting Education*, 17(1), 37- 54. doi:10.1080/09639280802009199
- Super, D. E. (1953). A Theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. doi:10.1037/h0056046.
- Symonds, W. C., Schwartz, R. B., & Ferguson, R. (2011). *Pathways to prosperity: Meeting the challenges of preparing young Americans for the 21st century*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Tan, E., & Barton, A. C. (2008). From peripheral to central, the story of Melanies metamorphosis in an urban middle school science class. *Science Education*, 92(4), 567–590. doi: 10.1002/sce.20253
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *The Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-21. doi:10.1002/j.2164-4918.1961.tb02078.x
- Tiedemann, D.V., & O'Hara R. P. (1963). *Career development and adjustment*. New York. College Entrance Examination Board.
- Τσικαλάκη, Κ. (2009). *Εκπαίδευση και κατάρτιση: Νέες αναγκαιότητες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας*. Επιστημονικό Βήμα, τ. 10, Ιανουάριος 2009
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. *Psychological Review*, 79, 281-299. doi:10.1037/h0032955
- Varalakshmi, R. S. R. & Moly, T. M. (2009). Career guidance services in college libraries. A proposed model. *ICAL 2009-Library Services*, 513-519.
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91-99.

- Volodina, A., & Nagy, G. (2016). Vocational choices in adolescence: The role of gender, school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior, 95-96*, 58-73. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.005
- Volodina, A., Nagy, G., & Retelsdorf, J. (2015). Berufliche Interessen und der Übergang von der Sekundarstufe I in die gymnasiale Profileroberstufe: Ihre Struktur und Vorhersagekraft für das individuelle Wahlverhalten [Vocational interests and the transition to the thematic profiles of upper secondary school: Their structure and utility for predicting educational choices]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2*, 89–100.
- Walstrom, K., Schambach, T., Jones, K., & Crampton, W. (2008). Why are Students Not Majoring in Information Systems?. *Journal of Information Systems Education, 19*(1), 43-54.
- Wan, Y. K., Wong, I. A., & Kong, W. H. (2014). Student career prospect and industry commitment: The roles of industry attitude, perceived social status, and salary expectations. *Tourism Management, 40*, 1-14. doi:10.1016/j.tourman.2013.05.004
- Wang, M. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology, 48*(6), 1643-1657. doi:10.1037/a0027247
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, X. (2013). Why Students Choose STEM Majors. *American Educational Research Journal, 50*(5), 1081–1121. doi: 10.3102/0002831213488622
- Watson, M., McMahon, M., Foxcroft, C., & Els, C. (2010). Occupational aspirations of low socio-economic Black South African children. *Journal of Career Development, 37*(4), 717–734. <https://doi.org/10.1177/0894845309359351>.
- Webb, R. M., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2002). Mathematically facile adolescents with math-science aspirations: New perspectives on their educational and vocational development. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 785-794. doi:10.1037/0022-0663.94.4.785
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press

- Wright, S. L., & Perrone, K. M. (2008). The Impact of Attachment on Career-Related Variables. *Journal of Career Development, 35*(2), 87-106.
doi:10.1177/0894845308325643
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών-μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου.
- Χαροκοπάκη, Α., Βλαχάκη, Φ., & Τετραδάκου, Σ. (2011). Προετοιμασία για την προσέγγιση της αγοράς εργασίας στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας. Στο Α. Ασβεστάς, Φ. Βλαχάκη, Μ. Δροσινού, Χ. Κοσμίδου-Hardy, Δ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μπούκα & Α. Χαροκοπάκη (Επιμ.), *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης*, (σσ.193-223).
- Ψάλλη, Α., & Κουιμτζή, Ε. (2008). Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Η μελέτη του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Σ. Ν. Γωνίδα & Γ. Κιοσέογλου, (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς)* (σελ. 7-21). Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among White and Hispanic college students. *Journal of College Student Development, 50*(4), 458–467. doi:10.1353/csd.0.0080
- Yuen, M., Chan, R. M., Gysbers, N. C., Lau, P. S., Lee, Q., Shea, P. M., . . . Chung, Y. B. (2010). Enhancing life skills development: Chinese adolescents' perceptions. *Pastoral Care in Education, 28*(4), 295-310. doi:10.1080/02643944.2010.528015
- Zhang, W. (2007). Why IS: Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major. *Journal of Information Systems Education, 18*(4), 447-458.
- Zhao, W., & Zhou, X. (2008). Intraorganizational career advancement and voluntary turnover in a multinational bank in Taiwan. *Career Development International, 13*(5), 402-424. doi:10.1108/13620430810891446
- Zhao, X., Lim, V. K. G., & Teo, T. S. H. (2012). The long arm of job insecurity: Its impact on career-specific parenting behaviors and youths' career self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 619–628. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.018.

Zikic, J., & Hall, D. T. (2009). Toward a more complex view of career exploration. *Career Development Quarterly*, 58, 181–191. doi:10.1002/j.2161-0045.2009.tb00055.x.

Παράρτημα Α. Σχέδιο Συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις

1. Μίλησέ μου για τη σχολή στην οποία φοιτάς (π.χ. σε ποια σχολή είσαι; σε ποιο έτος; κλπ.).
2. Πως ήταν η εμπειρία των Πανελλαδικών εξετάσεων;
3. Με ποια κριτήρια πιστεύεις ότι επέλεξες τη συγκεκριμένη σχολή (π.χ., τυχαίο γεγονός, μόρια, προσωπική επιλογή, κλπ.);

Σχολείο

4. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι το σχολείο σου και οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν σε αυτό σε βοήθησαν στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;
5. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι σε βοήθησε το μάθημα του ΣΕΠ να επιλέξεις σχολή και το επάγγελμα;
6. Πως θεωρείς ότι σε επηρέασαν οι καθηγητές σου στο σχολείο όσον αφορά στις σπουδές και στο επάγγελμα που αποφάσισες να ακολουθήσεις;
7. Πως θα έλεγες ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου σε κατεύθυνε προς τη συγκεκριμένη σχολή;
8. Με ποιον τρόπο η επίδοσή σου τα μαθήματα του σχολείου συνέβαλε στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;

Οικογένεια

9. Θα ήθελες να μου πεις λίγα πράγματα για την οικογένειά σου (πόσα άτομα είστε, ποιο είναι το επάγγελμα ή/και η εκπαίδευση των γονέων σου, κλπ.);
10. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι η οικογένειά σου συνέβαλε στην απόφασή σου να ακολουθήσεις το συγκεκριμένο επάγγελμα;
11. Πως θα χαρακτήριζες την στάση των γονέων σου προς εσένα την περίοδο που επρόκειτο να αποφασίσεις για τη σχολή και το επάγγελμα που θα ακολουθήσεις;
 - 11.α Πως πιστεύεις ότι σε επηρέασε η στάση των γονιών σου στις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές σου αποφάσεις;
 - 11.β Τι είχες περισσότερο ανάγκη από τους γονείς σου εκείνη την περίοδο της ζωής σου;

12. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι ο τρόπος ανατροφής σου γενικότερα επηρέασε τις επαγγελματικές σου αποφάσεις;
- 12.α Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι η σχέση σου με τους γονείς σου επηρέασε τις επαγγελματικές σου αποφάσεις;
13. Τι ρόλο πιστεύεις ότι διαδραμάτισε το επάγγελμα των γονιών σου στις δικές σου επαγγελματικές αποφάσεις;
14. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι σε επηρέασε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σου στις δικές σου επαγγελματικές αποφάσεις;
15. Ποιος από τους δύο γονείς σου θεωρείς ότι σε επηρέασε περισσότερο στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;
16. Με ποιον τρόπο πιστεύεις ότι ο καθένας από τους δύο συνέβαλε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που ακολούθησες;

Λοιποί Παράγοντες

17. Ποιοι άλλοι παράγοντες πιστεύεις ότι συνέβαλαν στις επαγγελματικές και ακαδημαϊκές σου αποφάσεις;

Παράρτημα Β. Έντυπο ενημέρωσης

Αξιότιμε/η κύριε/α,

Προτού αποφασίσετε αν θα λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα, είναι σημαντικό να κατανοήσετε τους λόγους πραγματοποίησής της, καθώς και τι περιλαμβάνει. Για αυτό, σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά τις πληροφορίες που παρέχονται στη συνέχεια. Παρακαλούμε να ζητήσετε διευκρινίσεις για ό,τι δεν σας είναι ξεκάθαρο από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Σας ευχαριστούμε που διαβάζετε τις πληροφορίες αυτές.

Ποιος είναι ο στόχος αυτής της έρευνας;

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Εργασίας των φοιτητριών, Δρακακίδου Χαρίκλειας και Μπακάλη Βασιλικής, στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας υπό την επίβλεψη της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Α.Π.Θ. Αθανασιάδου Χριστίνας. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νεαροί ενήλικες νοηματοδοτούν το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου στη διαδικασία λήψης των ακαδημαϊκών τους αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις νεαρών φοιτητών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο κατέληξαν στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος και τον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια και το σχολείο συνέβαλαν στην επιλογή αυτή.

Δεδομένου ότι οι περισσότερες έρευνες διερευνούν τους παράγοντες που επιδρούν στις επαγγελματικές αποφάσεις στο σύνολό τους, ενώ άλλες δίνουν έμφαση μόνο στο ρόλο της οικογένειας, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εστιάζει στο ρόλο της οικογένειας και του σχολείου, καθώς αποτελούν τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου. Τα αποτελέσματα της έρευνας προσδοκείται να συμβάλουν στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καθώς και να επιφέρουν αλλαγές σε επίπεδο εφαρμογών. Συγκεκριμένα, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νέοι λαμβάνουν αποφάσεις σχετικές με το μέλλον τους, ενδέχεται να συμβάλει στη διαμόρφωση κατάλληλων τρόπων υποστήριξής τους, τόσο από τους γονείς τους, όσο και από το σχολικό περιβάλλον και τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Όσον αφορά στο σχολείο, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και εξειδικευμένους επαγγελματίες στο πλαίσιο της σχολικής

κοινότητας, προκειμένου να σχεδιαστούν αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής.

Η εργασία έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και η εκπόνησής της πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2019 – 2020.

Γιατί καλούμαι να λάβω μέρος;

Καλείστε να συμμετέχετε διότι η εμπειρία σας θα αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων και τους παράγοντες που ασκούν επίδραση σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συμμετοχής σας θα δοθεί η ευκαιρία στις ερευνήτριες να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση των απόψεων και εμπειριών των νεαρών ενηλίκων μέσω της επικοινωνίας και της συζήτησης. Μέσω της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, σκοπός είναι η εστίαση στην οπτική των συμμετεχόντων, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς και στην ανάδυση πλούσιων ερευνητικών δεδομένων.

Πρέπει να συμμετέχω;

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι **εθελοντική**. Το αν θα λάβετε μέρος είναι καθαρά δική σας επιλογή και μπορείτε να αρνηθείτε. Επίσης, ακόμα και αν δεχτείτε να λάβετε μέρος, μπορείτε να αρνηθείτε να απαντήσετε σε κάποια ερώτηση. Τέλος, μπορείτε να αποχωρήσετε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς αιτιολόγηση.

Τι θα χρειαστεί να κάνω;

Αν αποφασίσετε να συμμετέχετε, θα χρειαστεί να αφιερώσετε περίπου μία ώρα από το χρόνο σας, ώστε να συμμετέχετε σε μία συνέντευξη, στην οποία θα κληθείτε να παρέχετε πληροφορίες σχετικά με το ρόλο που διαδραμάτισε η οικογένεια, το σχολείο ή άλλοι παράγοντες κατά τη διαδικασία λήψης των ακαδημαϊκών σας αποφάσεων. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί, προκειμένου να καταγραφούν ακριβώς οι πληροφορίες που θα μας δώσετε.

Αν αποφασίσετε να συμμετέχετε, θα πρέπει να συμπληρώσετε και να υπογράψετε το έντυπο συγκατάθεσης.

Εάν αποφασίσετε κάποια στιγμή να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας, παρακαλούμε επικοινωνήστε με τη Δρακακίδου Χαρίκλεια ή την Μπακάλη Βασιλική στα email

drakxaris@yahoo.gr και vaso.s.mpak@gmail.com αντίστοιχα. Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι θα είναι δυνατό να αποσύρετε τη συμμετοχή σας από την έρευνα μόνο για το διάστημα που θα μπορούμε να ταυτοποιήσουμε τις απαντήσεις σας στα δεδομένα που θα έχουν συλλεγεί. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και από τη στιγμή που έχουν καταστραφεί τα αρχεία βάσει των οποίων θα μπορούμε να εντοπίσουμε τις απαντήσεις σας στα δεδομένα, η απόσυρσή της συμμετοχής σας από την έρευνα δε θα είναι εφικτή.

Πώς θα επωφεληθώ εγώ από την έρευνα;

Εκτιμούμε ότι οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της οικογένειας και του σχολείου στη λήψη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων των νέων. Συνεπώς με τη συμμετοχή σας συμβάλετε στην ουσιαστική διερεύνηση ενός ζητήματος της καθημερινής ζωής που απασχολεί μεγάλο αριθμό ατόμων.

Σε περίπτωση που λάβω μέρος, υπάρχουν κάποιες αρνητικές συνέπειες ή πιθανοί κίνδυνοι;

Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα δεν αναμένεται να προκαλέσει δυσφορία ή να εκθέσει τους συμμετέχοντες σε κίνδυνο. Η πιθανότητα πρόκλησης δυσφορίας στο πλαίσιο της συλλογής δεδομένων δεν διαφοροποιείται από αυτή που αφορά σε οποιαδήποτε καθημερινή δραστηριότητα. Επίσης η έρευνα δεν πρόκειται να έχει οποιαδήποτε αρνητική επίπτωση σε εσάς, καθώς δεν πρόκειται να κοινοποιηθούν προσωποποιημένες πληροφορίες σας.

Τι θα γίνει με τις πληροφορίες που θα σας παρέχω;

Οι πληροφορίες που θα συλλέξουμε θα είναι **ανωνυμοποιημένες/ψευδώνυμες** και **εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η επεξεργασία των δεδομένων που θα μας παρέχετε θα γίνει μέσω ενός κωδικού που θα αντιστοιχεί στα στοιχεία σας. Όλα τα προσωπικά στοιχεία που αναφέρετε στη διάρκεια της συνέντευξης θα τροποποιηθούν στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία σας. Η επεξεργασία των πληροφοριών που παρέχετε θα γίνει με βάση αυτό το ανωνυμοποιημένο κείμενο. Το ηλεκτρονικό αρχείο, στο οποίο κρατούνται τα ονόματα και οι κωδικοί των συμμετεχόντων, καθώς και τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων, θα φυλάσσονται σε κωδικοποιημένα αρχεία στους υπολογιστές των μελών της ερευνητικής ομάδας και θα καταστραφούν αμέσως μετά

την ολοκλήρωση της έρευνας. Στα αρχεία αυτά πρόσβαση θα έχουν αποκλειστικά τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Είναι πιθανό τα **ψευδώνυμα (μη ταυτοποιήσιμα)** δεδομένα που θα συλλέξουμε να χρησιμοποιηθούν και από άλλους ερευνητές (εντός και εκτός του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), πέρα από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, για τη μελέτη ερευνητικών ερωτημάτων στο μέλλον. Επίσης, είναι πιθανόν τμήματα των **ψευδώνυμων** δεδομένων να συμπεριληφθούν σε ακαδημαϊκές μελέτες και δημοσιεύσεις.

Καθώς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι πιθανό να συλλεγούν κάποια δεδομένα που ορίζονται ως ευαίσθητα (π.χ., πληροφορίες για το φύλο, το επάγγελμα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τον τόπο διαμονής), θα πρέπει να σας ενημερώσουμε ότι εφαρμόζουμε τη νομοθεσία που ισχύει στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τις 28 Μαΐου 2018 και η οποία ορίζει ότι η χρήση αυτών των δεδομένων επιτρέπεται για σκοπούς επιστημονικής έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες για την προστασία των προσωπικών δεδομένων μπορείτε να βρείτε στην ακόλουθη ιστοσελίδα <https://www.dpa.gr>.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας. Είμαστε στη διάθεση σας ανά πάσα στιγμή.

Μεταπτυχιακές Φοιτήτριες

Δρακακίδου Χαρίκλεια

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Π.Θ

Email: drakxaris@yahoo.gr

Μπακάλη Βασιλική

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Π.Θ.

Email: vaso.s.mpak@gmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Χριστίνα Αθανασιάδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Τομέας: Εξελικτική και Σχολική

Τηλέφωνο: 2310997992

Email: cathan@psy.auth.gr

Παράρτημα Γ. Έντυπο συγκατάθεσης

Θέμα έρευνας: «Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη διαδικασία λήψης ακαδημαϊκών αποφάσεων νεαρών ενηλίκων»

<i>Παρακαλούμε επιλέξτε ένα από τα κουτάκια (Ναι, Όχι)</i>	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Η συμμετοχή μου στην έρευνα		
Διάβασα και κατανόησα το περιεχόμενο του εντύπου ενημέρωσης που αφορά στην παρούσα έρευνα. <i>Αν απαντήσετε ΟΧΙ σε αυτήν την ερώτηση, παρακαλούμε μην προχωρήσετε με τη συμπλήρωση του εντύπου συγκατάθεσης, έως ότου σας είναι απολύτως ξεκάθαρο σε τι αφορά η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.</i>		
Είχα τη δυνατότητα να θέσω ερωτήσεις στην ερευνήτρια και να συζητήσω τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Οι ερωτήσεις μου απαντήθηκαν ικανοποιητικά.		
Συμφωνώ να συμμετάσχω στη έρευνα. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου περιλαμβάνει:		
1. Παραχώρηση μιας συνέντευξης		
2. Μαγνητοφώνηση της συνέντευξης		
Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και είμαι ελεύθερη/ος να μην απαντήσω σε όσες ερωτήσεις δεν επιθυμώ ή και να αποσύρω τη συμμετοχή μου, χωρίς να υπάρξουν συνέπειες για την απόφαση αυτή και χωρίς να ζητηθεί από εμένα να την αιτιολογήσω. Επίσης, έχω κατανοήσει τους περιορισμούς που ισχύουν σχετικά με την απόσυρση των δεδομένων μου από την έρευνα (βλ. έντυπο ενημέρωσης).		
Πώς θα χρησιμοποιηθούν δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της		
Κατανοώ ότι προσωπικές πληροφορίες, όπως ονόματα, στοιχεία επικοινωνίας, δεν θα αποκαλυφθούν σε μη μέλη της ερευνητικής ομάδας ή σε μέλη της ερευνητικής ομάδας που δεν απαιτείται να έχουν πρόσβαση στα στοιχεία αυτά.		
Δίνω τη συγκατάθεσή μου στα μέλη της ερευνητικής ομάδας ή ερευνητές που ενδέχεται να συνεργαστούν με την παρούσα ερευνητική ομάδα να έχουν πρόσβαση στα ψευδώνυμα δεδομένα που θα συλλεχθούν και να τα χρησιμοποιήσουν σε δημοσιεύσεις ή προϊόντα – παραδοτέα της έρευνας, μόνο εφόσον συμφωνήσουν να τηρήσουν την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών (βλ. έντυπο ενημέρωσης).		
Δίνω τη συγκατάθεσή μου ψευδώνυμα δεδομένα και αποσπάσματα του λόγου μου να χρησιμοποιηθούν σε δημοσιεύσεις που αφορούν στην παρούσα έρευνα ή προϊόντα – παραδοτέα αυτής (π.χ. ανακοινώσεις σε συνέδρια – ημερίδες, ιστοσελίδες). Κατανοώ ότι δεν μπορεί να εμφανίζεται το όνομά μου σε κανένα σχετικό παραδοτέο – προϊόν – δημοσίευση.		

Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντα

/ / 2020
Υπογραφή

/ / 2020
Υπογραφή

Παράρτημα Δ. Συνοπτικός πίνακας αποτελεσμάτων

Θέματα	Υπο-θέματα	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια	Ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων	<p>«Η στάση των γονιών μου με βοήθησε πάρα πολύ εκείνη την περίοδο. Ε με έκανε να καταφέρω να ορθοποδήσω, είναι όπως οι βοηθητικές ρόδες στο ποδήλατο, όταν είσαι μικρός. Ήμωνα, είχα αρκετή αυτοπεποίθηση για τον εαυτό μου και τις επιλογές που έκανα, τις σχολές που έβαλα και τη σειρά που τις έβαλα στο μηχανογραφικό [...] με ενθάρρυναν και με βοήθησαν αρκετά, καθώς όντας μεγαλύτεροι άνθρωποι και έχοντας περισσότερη εμπειρία στη ζωή, με βοήθησαν να επιλέξω ένα επάγγελμα που ενδεχομένως να ήταν καλύτερο για μένα για το μέλλον. Στην πράξη μου έδωσαν λεφτά για να πάω να σπουδάσω. [...] Και μου δώσανε γενικότερες πληροφορίες για το επάγγελμα, όσο γνώριζαν και αυτοί. Και εντάξει, με βάση τα όσα πίστευα και εγώ, έβγαλα κάποια συμπεράσματα.» (Στέργιος, 20)</p> <p>«Ναι... η στάση των γονιών μου... ήταν πάρα πολύ βοηθητικοί, ήταν δίπλα μου... ανοίξαμε τα βιβλία με τις σχολές και ψάξαμε και στο ίντερνετ για τις σχολές και είδαμε μαζί το μηχανογραφικό... ήταν πολύ βοηθητικοί, μου αφιέρωσαν πολύ χρόνο και σκέψη και ενέργεια στο τι μπορώ να κάνω μπαίνοντας και βγαίνοντας από μία σχολή [...] και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ γιατί δεν είχα από κανέναν ποτέ δεύτερες σκέψεις πέρα από τους καθηγητές που είπα πριν, δεν είχα κάποιον στο σπίτι μου να μου πει ότι «Ναι ρε συ Ψυχολογία αλλά μήπως καλύτερα να πας Πολυτεχνείο;»... το γεγονός ότι είχα εγώ την πρωτοβουλία και οι γονείς μου έλεγαν «Οκ, το έχεις, μια χαρά συνέχισε» και όλα αυτά σίγουρα έπαιξε ρόλο.» (Γιώργος, 19)</p>
	Η συμβολή της μητέρας	<p>«[...] δηλαδή η μάνα μου υπέφερε μαζί μου που κρατούσε το βιβλίο... πραγματικά νομίζω πως υπέφερε πιο πολύ από εμένα γιατί και εγώ ήμουν αρκετά καταναγκαστικός όποτε έκανα κάποιο λάθος που το αναγνώριζα εγώ και δεν το αναγνώριζε εκείνη</p>

		<p>τσακωνόμασταν και για αυτό ήθελα να το κρατάει η μάνα μου το βιβλίο και όχι ο πατέρας μου, γιατί ο πατέρας μου ήταν πιο χαλαρός και έλεγε «έλα, μωρέ, εντάξει μια χαρά τα είπες» και νευρίαζα, οπότε εμπιστευόμουν πιο πολύ τη μάνα μου. [...]γιατί με τη μάνα μου διάβαζα πάντα και η μάνα μου ήταν αυτή που ασχολούνταν κυρίως με αυτό το κομμάτι... ο πατέρας μου απλά ήξερε ότι είμαι ένας καλός, πολύ καλός μαθητής ενώ η μάνα μου ήξερε και τους βαθμούς που είχα.» (Κώστας, 19)</p> <p>«Η μαμά μου με βοηθήσει λίγο για τις πόλεις, να τα βάλω λίγο σε προτεραιότητα. Εντάξει, η μαμά μου κοιτούσε πιο πολύ τη σχολή, σε συνδυασμό με το πόσο μακριά ή κοντά θα είμαι. Εμένα δε με απασχολούσε το πόσο μακριά θα είμαι. Οπότε, έτσι, με βοήθησε λίγο να βάλω μια σειρά, γιατί εγώ είχα αρκετό άγχος και ήμουν λίγο στα χαμένα [...] Ο μπαμπάς μου επειδή ξέρει ότι θα με αγχώσει, επειδή ξέρει ότι είναι πιο έντονος χαρακτήρας, με άφησε μόνη μου να δει τί αποφάσεις θα πάρω. Και θα το συζητούσαμε από εκεί και πέρα.» (Σοφία, 19)</p>
	<p>Το δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων</p>	<p>«Γενικά είναι υποστηρικτικοί. [...] Ό,τι και να τους έλεγα, ξέρω ότι θα με βοηθούσαν και θα με στήριζαν. Έτσι ήταν δηλαδή πάντα η σχέση μας. Από όταν ήμουν μικρή. Δεν εννοώ ότι ήμουν καλομαθημένη ή κάτι τέτοιο. Απλά είμαστε όλοι κοντά σαν οικογένεια. Μεγάλωσα σε μια πολύ φιλελεύθερη οικογένεια. Πάντα νομίζω ότι μπορούσαμε να μιλάμε άνετα για ότι θέλαμε και περνούσαμε [...] Έχουμε μια καλή σχέση και είμαστε όλοι κοντά μεταξύ μας. Τους ακούω σε όσα μου λένε, αλλά το ξέρουνε πως πρέπει εγώ τελικά να παίρνω τις αποφάσεις και το σέβονται.» (Ελένη, 20)</p> <p>«Σίγουρα οι γονείς μου δεν ήταν αυστηροί... εε... θα έλεγα πως από παιδί μου επέτρεπαν να πω την άποψή μου και με άκουγαν και βέβαια σίγουρα υπήρχαν κάποια όρια που μου έθεταν πάντα σαν παιδί... [...]οπότε σε εμένα λειτούργησε</p>

		δημοκρατικά θα έλεγα γιατί από μόνη μου έκανα τις επιλογές μου και ίσως και για αυτό δεν ήταν και πολύ αυστηροί οι γονείς μου μαζί μου.» (Μαρία, 20)
	Το επάγγελμα των γονέων ως παράδειγμα προς αποφυγή	<p>«[...] δηλαδή από μικρός ήξερα ότι δεν ήθελα να ακολουθήσω το επάγγελμα του πατέρα μου γιατί δεν μου ταίριαζε... δηλαδή ο πατέρας μου είναι ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων και ποτέ... ακόμη και μικρός με τα αυτοκινητάκια δε με τρέλαινε να παίζω... φαντάσου μικρός... εε... και ήξερα ότι έχει να κάνει με μουντζούρες και με τέτοια πράγματα και επίσης ποτέ και ο πατέρας μου δε μου είπε «έλα στο συνεργείο να συνεχίσεις» και όσες φορές πήγαινα μπορεί να καθόμουν στο ταμείο έτσι απλά...» (Κώστας, 19)</p> <p>«[...] σίγουρα αποτέλεσε έναν παράγοντα... εε... ο οποίος με αποθάρρυνε να διαλέξω αυτό το επάγγελμα γιατί μου φαίνεται πάρα πολύ κουραστική η δουλειά της, πάρα πολύ απαιτητική, πάρα πολλές ώρες και παράλληλα δεν είναι μόνο οι ώρες οι οποίες δουλεύεις στο φροντιστήριο ή κάνεις το ιδιαίτερο είναι και οι ώρες που πρέπει να αφιερώσεις για προσωπικό διάβασμα στο σπίτι... εε... να διορθώσεις γραπτά και τα λοιπά, επομένως θεωρώ ότι είναι ένα πολύ απαιτητικό επάγγελμα και ήξερα ότι δεν ήθελα κάτι τόσο απαιτητικό...» (Φανή, 20)</p>
	Η σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων	<p>«[...] σίγουρα βλέποντας ότι η μητέρα μου που τελείωσε το Πανεπιστήμιο μπορεί και... μπορεί να βρει εύκολα δουλειά, μπορεί να έχει έναν καλό μισθό και μπορεί να εξελιχθεί... έχει δυνατότητες εξέλιξης... εε... σίγουρα με ενθάρρυνε στο να διαλέξω και εγώ να πάω στο Πανεπιστήμιο [...] επομένως σίγουρα το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας μου βοήθησε στο να επιλέξω και εγώ την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση και δεν αποκλείω ίσως το να προχωρήσω και παραπέρα στο μέλλον.» (Φανή, 20)</p> <p>«Εε... κατά τον ίδιο τρόπο είπα ότι θέλω να κάνω κάτι παραπάνω... είπα ότι θέλω να δοκιμάσω να κάνω κάτι παραπάνω... δεν ήξερα αν θα μου έβγαινε εξαρχής...»</p>

		δηλαδή γνωρίζοντας που έχουν φτάσει οι γονείς μου, είπα ότι θέλω να δοκιμάσω κάτι παραπάνω και να πάω λίγο παραπέρα... [...] επομένως κάπως έτσι, ας πούμε και βλέποντας και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών μου και τι έπεται αυτοί να κάνουν βάσει αυτών που έχουν καταφέρει είπα ότι θέλω να πάω λίγο παραπέρα...» (Γιώργος, 19)
Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο	Η επίδοση των μαθητών	<p>«[...] Σίγουρα το ότι είχα μία κλίση σε θεωρητικά μαθήματα με βοήθησε στο να διαλέξω τη σχολή μου γιατί στην Νομική μόνο μέσα από το πρώτο πεδίο μπορείς να περάσεις... [...] οι βαθμοί μου όμως... η επίδοσή μου δηλαδή σε αυτά σίγουρα... δηλαδή αν δεν είχα καλούς βαθμούς σε αυτά τα μαθήματα δε θα επέλεγα τη συγκεκριμένη σχολή γιατί είμαι ρεαλίστρια και θα ήξερα ότι δε θα υπήρχε περίπτωση να περάσω αν δεν ήμουν καλή μαθήτρια, επομένως θα διάλεγα κάτι άλλο [...] και σίγουρα θα απέρριπτα την Νομική» (Φανή, 20)</p> <p>«Ναι, ναι... γιατί αν ήξερα ότι δεν είμαι καλός στα μαθήματα, δε θα έμπαινα καν στη διαδικασία να δώσω πανελλήνιες και θα πήγαινα σε ένα ΙΕΚ για να σπουδάσω αθλητική δημοσιογραφία... απλώς επειδή ήξερα ότι είμαι καλός και μπορώ να τα καταφέρω επεδίωξα να μπω στο πανεπιστήμιο και σπουδάσω σε μία καλύτερη σχολή.» (Κώστας, 19)</p>
	Η υποστήριξη από τους καθηγητές	«[...] γενικότερα όμως επειδή οι καθηγητές ήξεραν ποια είναι η κλίση μου και το είχα δηλώσει από το Γυμνάσιο ίσως ότι θέλω να ακολουθήσω αυτόν τον δρόμο... εε... ήταν πολύ υποστηρικτικοί απέναντί μου και επειδή ακριβώς ήξεραν ποιος ήταν ο στόχος με ενθάρρυναν να διαβάσω και να προσπαθήσω να πάρω τους κατάλληλους βαθμούς για να περάσω στη σχολή [...] με βοήθησαν σε αυτό το κομμάτι κυρίως της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης και δείχνοντάς μου ότι πιστεύουν σε εμένα... και αυτό πιστεύω ότι με βοήθησε αρκετά γιατί ήταν ένας ακόμη λόγος να πιστέψω ότι μπορώ να τα καταφέρω και να προσπαθήσω.» (Φανή, 20)

		<p>«Σίγουρα κάποιοι καθηγητές στο σχολείο που προσπαθούσαν να σε βοηθήσουν. Να σε παροτρύνουν για κάποια πράγματα. Θεωρώ δηλαδή ότι υπήρχαν τέτοιοι καθηγητές [...] Βασικά κυρίως ήταν όλοι οι καθηγητές πεδίου που βοηθούσαν. Αν έβλεπαν, δηλαδή, ότι έκανες κάποια κοιλιά, σε καλούσαν προσωπικά να σου μιλήσουν και να σου πουν «τί συμβαίνει;» και τέτοια. [...] Και μέσα στη συζήτηση, μας ρωτούσαν τί θέλαμε να σπουδάσουμε και μας ενθάρρυναν κάπως με τον τρόπο τους. Σα να μας έδιναν κουράγιο να συνεχίσουμε.» (Ελένη, 20)</p>
	<p>Η επιρροή των εκπαιδευτικών μέσω της διδασκαλίας μαθημάτων</p>	<p>«Από την άλλη όμως, ε, θα σου πω ότι ένας-δυο καθηγητές που είχα στο Γυμνάσιο στην Ιστορία προσπαθούσαν και το έκαναν καλά το μάθημα, ας το πούμε έτσι γενικά. Αυτό τί σημαίνει; Ότι εκείνη η περίοδος, επειδή ήταν μεταβατική και θα μπορούσε κάτι να με επηρεάσει, ενώ μου άρεσε η Ιστορία, θα μπορούσε να υπήρχε ένας καθηγητής που να μην την έκανε καθόλου καλά. Δεν υπήρχε δηλαδή κάτι τέτοιο. [...] Θα μπορούσε κάποιος να μου ασκήσει επίδραση με τον τρόπο που έκανε το μάθημα. Αλλά αυτό δεν έγινε. Ίσα ίσα. Ενίσχυσε κιόλας την αγάπη που είχα για αυτό το μάθημα και για αυτό το αντικείμενο.» (Σπύρος, 20)</p> <p>«[...] με βοήθησε πάρα πολύ η καθηγήτρια που είχα στο σχολείο που δίδασκε Κοινωνιολογία, εκείνη με έκανε λίγο να μπω στη διαδικασία να αντιληφθώ γιατί πραγματικά θέλω την Νομική, δηλαδή ήταν κάτι το οποίο ήξερα αλλά λίγο συνειδητοποίησα καλύτερα με αυτό το μάθημα [...] ότι με ενδιαφέρει η κοινωνία και γενικά η συμπεριφορά των ανθρώπων και όλο αυτό στο πλαίσιο της συνύπαρξης και έτσι κατέληξα στο ότι θέλω να ασχοληθώ με μία τέτοια επιστήμη.» (Μαρία, 20)</p>
	<p>Η εφαρμογή του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού</p>	<p>«[...]Εε να σου πω την αλήθεια, δεν είχαμε κάποια ενημέρωση πάνω κάτω από το σχολείο. Γενικά δε θυμάμαι να έγινε τίποτα σχετικό με επιλογή σπουδών [...] Εε για να πω την αλήθεια το σχολείο δε σου δίνει κάποια συγκεκριμένη</p>

		<p>κατεύθυνση για το τι θα σπουδάσεις. Ε λίγο πολύ όλα τα παιδιά της ηλικίας του Λυκείου είναι λίγο στα χαμένα πάνω κάτω με τη διαδικασία επιλογής [...]» (Στέργιος, 20)</p> <p>«Σίγουρα υπήρχε ένα μάθημα, το ΣΕΠ, για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, όπου ασκώ κριτική και θα σου πω ότι δεν έγινε σωστά. Γιατί καθηγητής, ο οποίος ήταν γυμναστής, και από ότι είχα μάθει κιόλας και σε άλλα σχολεία το κάνανε γυμναστές και αυτά, ε πιστεύω ότι δεν είχε βάσεις για το πως θα πρέπει να συμβουλευτεί ένα παιδί και να ζυγίσει το τι του αρέσει, ε, με το τι θα πρέπει να ασχοληθεί, αν θα πρέπει να αφήσει αυτό που του αρέσει για να ασχοληθεί με κάτι που θα του δώσει χρήματα. Ε όλα αυτά που μπέρδευαν τα παιδιά, δεν ξέρω αν θα μπορούσε ένας γυμναστής ή κάποιος που δεν έχει σπουδάσει κάτι σχετικό, να σου δώσει κάποιες απαντήσεις.» (Σπύρος, 20)</p>
<p>Λοιποί ατομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες</p>	<p>Το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών</p>	<p>«Ήθελα να είμαι σε μια σχολή στο Πολυτεχνείο, να έχω δηλαδή να κάνω με πρακτικά-τεχνικά ζητήματα, και όχι με θεωρητικές επιστήμες. Ήθελα κάτι πιο εφαρμοσμένο, το θεωρώ πιο ενδιαφέρον. Και από τις σχολές του Πολυτεχνείου που υπάρχουνε, αυτή που έχει περισσότερο μακροσκοπικά πράγματα, μακροσκοπικές γνώσεις, είναι η επιστήμη του Πολιτικού Μηχανικού. Δηλαδή δε θα μπορούσα να ασχολούμαι με τον μικρόκοσμο, δηλαδή με το ρεύμα, τους υπολογιστές, τα προγράμματα κτλ. Ήθελα κάτι που να μπορεί να είναι χειροπιαστό [...] Κάτι το οποίο μπορώ να το βλέπω, να το ακουμπήσω, να το καταλάβω, να δω πως λειτουργεί.» (Αντώνης, 19)</p> <p>«Δε θα έβαζα μια σχολή στο μηχανογραφικό μόνο και μόνο επειδή είναι καλή σχολή ή επειδή έχει μόρια. Είναι ρίσκο, αν το σκεφτείς [...] Γιατί αυτό θα κάνεις όπως και να έχει την υπόλοιπη ζωή σου, δε γίνεται να μη σου αρέσει καθόλου. Δηλαδή και η πιο καλή σχολή να είναι, με τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, τί να το κάνεις αν δεν είναι αυτό που σου αρέσει. Δε ξέρω, εγώ δεν λειτουργώ έτσι. [...] Και</p>

		<p>όσο το έψαχνα και το συζητούσα, μου κινούσε και το ενδιαφέρον σαν αντικείμενο. Δηλαδή θα μπορούσα να με φανταστώ στο μέλλον να δουλεύω ως μηχανικός. Και τώρα δηλαδή που βλέπω πως είναι, δεν το μετανιώνω. Ίσα ίσα» (Στέργιος, 20)</p>
	<p>Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος</p>	<p>«[...] έχει, αν το θες, και ένα κύρος... εε... και έχει και πολλές προοπτικές... δηλαδή μπαίνοντας στη σχολή Ψυχολογίας έμαθα ότι δεν είναι μόνο αυτό... το ότι έχω το γραφείο μου και δουλεύω ως ψυχολόγος αλλά μπορείς να εφαρμόσεις αυτά που μαθαίνεις στην Ψυχολογία και σε άλλους τομείς όπως τα... ακόμα και τα οικονομικά, το marketing οπουδήποτε.» (Κώστας, 19)</p> <p>«[...] βέβαια, σίγουρα εγώ προσωπικά κοιτάω μελλοντικά να έχω και καλές απολαβές από το επάγγελμά μου, γιατί μικρότερος στερήθηκα αρκετά καθώς οι γονείς μου είχαν οικονομικές δυσκολίες και έβλεπα άλλους ανθρώπους που έβγαζαν αρκετά χρήματα μέσω της δουλειάς τους... έτσι σκέφτηκα να κάνω ένα επάγγελμα το οποίο θα με βοηθήσει να βγάλω αρκετά χρήματα [...]» (Θωμάς, 20)</p>
	<p>Η σημασία των σπουδών</p>	<p>«[...] εν τέλει χαίρομαι που πέρασα από το Λύκειο και μετά πέρασα στο ΤΕΙ και όλα αυτά, γιατί πλέον στις μέρες μας το απολυτήριο Λυκείου είναι πολύ βασικό και το πτυχίο από το ΤΕΙ μπορεί να μου ανοίξει περισσότερες πόρτες από ότι το πτυχίο από το ΙΕΚ.» (Ειρήνη, 20)</p> <p>«Σκεφτόμουν ότι είναι σημαντικό να σπουδάσω, γιατί καταλαβαίνω ότι όντως χρειάζεται το χαρτί, ειδικά στην εποχή που ζούμε, γιατί όλοι σπουδάζουν, παντού το ζητάνε και υπάρχει ανταγωνισμός. Και ούτως ή άλλως τελειώνουμε το σχολείο σε αρκετά νεαρή ηλικία, αν υποθέσουμε ότι τελειώνουμε τη σχολή στα 4 ή 5 χρόνια, όσο είναι η σχολή, και από εκεί και πέρα, αφού έχεις το πτυχίο, μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις.» (Σοφία, 19)</p>
	<p>Η επιρροή του κοινωνικού περιγύρου</p>	<p>«Υπήρχε η κολλητή μου που έχει μια μανία με την καριέρα και θέλει να πάει κάπου ψηλά και με έκανε να σκέφτομαι "γιατί να μην πάω και εγώ κάπου ψηλά;"</p>

	<p>με διαφορετικούς σκοπούς βέβαια η κάθε μία και επιδιώξεις. Και υπήρχε και η μαμά της κολλητής μου, με την οποία συζητάω πολλές φορές και είναι γιατρός. Και μου λέει "ναι θα σου πήγαινε" και "το έχεις" και "θα γινόσουν πάρα πολύ καλή" και τα λοιπά.» (Χριστίνα, 19)</p> <p>«[...]οι παρέες μου με επηρέασαν γιατί πολλοί φίλοι ασχολούνται με τον συγκεκριμένο κλάδο, οπότε έχουμε κοινό και αυτό και το συζητούσαμε σχεδόν καθημερινά, όπως και συζητάμε ακόμη για τη σχολή και τα μαθήματα...εε,.. και παράγοντες όπως το ότι και εγώ έβλεπα κάποιους στο συγκεκριμένο επάγγελμα που τους είχα ως πρότυπα και ήθελα και εγώ να εξελιχθώ σαν και αυτούς.» (Θωμάς, 20)</p>
--	---