

**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Τομέας Ψυχολογίας**

***ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕΠ***

Τελική Έκθεση Πεπραγμένων

Δράση 1:

*"Διερεύνηση παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση
στάσεων και αντιλήψεων των εφήβων κατά τη μετάβασή στην
ενήλικη ζωή, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές
και επαγγελματικές τους επιλογές".*

Επιστημονικός υπεύθυνος: Η. Γ. Μπεζεβέγκης

Επιστημονική επιτροπή: Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, Δ. Δ. Γεώργας,
Ν. Δ. Γιαννίτσας, Κ. Λ. Μυλωνάς

Αθήνα, 2000

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΕΑΕΚ)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕΠ

Δράση 1:

**“Διερεύνηση παραγόντων που συντελούν
στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των εφήβων
κατά τη μετάβασή στην ενήλικη ζωή,
όσον αφορά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές”.**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**Σε συνεργασία με
το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,
Τομέας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ:

Όνοματεπώνυμο: Ηλίας Μπεζεβέγκης
Ιδιότητα/Θέση: Καθηγητής Ψυχολογίας

Ταχυδρομική διεύθυνση: Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστημιόπολη,
Ιλίσια, 157 84, Αθήνα

Τηλ.: 7277 529, 7277 531

Fax: 7277 534

Email: IMPEZEV@psych.uoa.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Σκοπιμότητα της ερευνητικής μελέτης	5
1. Η σχολική πραγματικότητα: Παράμετροι ακαδημαϊκής επίτευξης	8
1.1 Άγχος επίτευξης στόχων και έκδηλο μόνιμο άγχος	8
1.2 Αυτοεκτίμηση	11
1.3 Εσωτερικό και εξωτερικό κέντρο ελέγχου	13
2. Αξίες, εκπαιδευτικές στάσεις και στάσεις προς τον Σ.Ε.Π.	14
2.1 Αξιολογικές προτεραιότητες και ενδιαφέροντα	14
2.2 Οικογενειακές – παραδοσιακές αξίες	20
2.3 Εκπαιδευτικές στάσεις και Στάσεις προς τον Σ.Ε.Π.	21
3. Οι διαστάσεις της Προσωπικότητας	22
4. Στερεοτυπικές αντιλήψεις	27
5. Προτιμήσεις για συγκεκριμένες Επαγγελματικές δραστηριότητες	30
6. Στόχοι	35
B. ΜΕΘΟΔΟΣ	36
1. Δείγμα	36
2. Μέσα συλλογής δεδομένων	39
3. Διαδικασία	40
4. Η Συμβουλευτική επαγγελματική παρέμβαση	41
Γ. ΕΥΡΗΜΑΤΑ	47
Στερεοτυπικές αντιλήψεις	51
Χαρακτηριστικά–δραστηριότητες επαγγελμάτων	54
Συσχετίσεις των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων με τις ψυχολογικές μεταβλητές	57
Επαγγελματικές προτιμήσεις	60
Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
Ε. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	75
ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	82

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο Τομέας Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει αναπτύξει, κυρίως τα τελευταία 10 έτη, έντονη ερευνητική δραστηριότητα ή οποία αφορά στις ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους που διέπουν την συμπεριφορά των νέων. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στις παραμέτρους που επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον των νέων καθώς επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, των δεξιοτήτων, διαφορόντων, αξιών, στάσεων, προσδοκιών, κ.ο.κ. Οι παράμετροι αυτές που έχουν τη βάση τους στην ελληνική οικογένεια, στο σχολείο και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των μαθητών, στην ψυχοδυναμική της ομάδας συνομηλίκων και στις διαμορφωμένες πεποιθήσεις, κοινωνικές-επαγγελματικές αξίες και θεσμούς, έχουν ερευνηθεί σε βάθος μέσω διαφόρων ερευνητικών προγραμμάτων του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι διαδοχικές έρευνες για την Οικογένεια οι οποίες και έχουν οδηγήσει σε σειρά δημοσιεύσεων και ανακοινώσεων, έρευνες για τις Αξίες, την Προσωπικότητα, το Coping (αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων) σε σχέση -στην περίπτωση- με το επαγγελματικό δίλημμα.

Το παρόν έργο –"Δράση 1" του γενικότερου έργου "Ερευνητικά Προγράμματα και Μελέτες Εφαρμογής ΣΕΠ"– θεωρείται ότι συνεισφέρει προσθετικά στις προαναφερθείσες ερευνητικές δραστηριότητες καθώς χρησιμοποίησε τα ήδη υπάρχοντα συμπεράσματα των ερευνών αυτών εφαρμόζοντάς τα στην επαγγελματική συμβουλευτική. Η κατάρτιση του αντίστοιχου παρεμβατικού προγράμματος έγινε σε συνεννόηση με τους ειδικούς Συμβούλους ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά και με βάση τα συμπεράσματα από τις προηγούμενες αυτές έρευνες καθώς και την υπάρχουσα γνώση ως προς τις ειδικές ψυχολογικές παραμέτρους που συνδυάζονται με την εφαρμογή του προγράμματος αυτού.

Για την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους ακόλουθους φορείς: το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας του Πανεπιστημίου Αθηνών, την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, καθώς και όλα τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (10 λύκεια της επικράτειας) που μετείχαν στην όλη ερευνητική διαδικασία. Θα θέλαμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε του Διευθυντές και Διευθύντριες των Λυκείων αυτών για την αμέριστη βοήθειά τους και για την διευκόλυνση της ομαλής εξέλιξης της όλης διαδικασίας.

Οι συνεργάτες του Τομέα Ψυχολογίας, Γ. Γεωργουλέας, Ι. Παπαδήμου, Β. Παυλόπουλος, Π. Γιαβρίμης, Δ. Γιαννίτσας, Α. Γιαννίτσα, Π. Μερμίκη, Α. Πριμικήρη, και Θ. Χαραλάμπους, προσέφεραν με ευσυνειδησία και αποτελεσματικότητα ιδιαίτερα σημαντικό για την πορεία της έρευνας έργο, σε όλες τις φάσεις του. Τους ευχαριστούμε όλους ιδιαίτερα.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους μαθητές και μαθήτριες των Λυκείων που υπομονετικά συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, προσφέροντας τις απαραίτητες πληροφορίες για την αξιολόγηση των πεπραγμένων.

Η.Γ. Μπεζεβέγκης
 Ι.Ν. Παρασκευόπουλος
 Δ.Δ. Γεώργας
 Ν.Δ. Γιαννίτσας
 Κ.Α. Μυλωνάς

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Α' τάξη του Λυκείου δεν είναι μια νέα υπόθεση. Οι προσπάθειες που έχουν καταβληθεί τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, έχουν υπογραμμίσει ότι ένας τέτοιος θεσμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε πλεοναστικός ούτε ανεδαφικός. Ασφαλώς, δεν είναι πλεοναστικός ένας τέτοιος θεσμός, αν είναι δυνατό να συμβάλει στην ενημέρωση για επαγγελματικά θέματα, στη διευκρίνιση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών και συνθηκών, καθώς και στην πολύπλευρη χρήση των δυνατοτήτων που ο κάθε μαθητής και μαθήτρια διαθέτουν. Μια τέτοια προσπάθεια δεν είναι ανεδαφική, αν και δείχνει πολλές φορές ουτοπική κάτω από τις σύγχρονες συνθήκες. Οι πιθανότητες επιτυχίας τέτοιων προσπαθειών έγκεινται στη χρήση των απαραίτητων πληροφοριών και από τους μαθητές και μαθήτριες, αλλά και από τον εκπαιδευτικό, που είναι αναγκαίο να γνωρίζει τις βαθύτερες και, πολλές φορές, δυσπροσπέλαστες ικανότητες και ανάγκες των μαθητών –τριών του. Ακόμη περισσότερο, πέρα από τις συνήθεις προσεγγίσεις ως προς την ενημέρωση και την προσπάθεια ταύτισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών –τριών με πιθανές επαγγελματικές επιλογές, είναι σαφώς χρήσιμη μια περισσότερο οργανωμένη, σε ομαδικά συμβουλευτικά πλαίσια, προσέγγιση και αποκάλυψη –πολλές φορές και στον ίδιο τον μαθητή– των ιδιοτήτων εκείνων (ψυχολογικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών), οι οποίες θα διαλευκάνουν κατά το δυνατόν το μάλλον αβέβαιο επαγγελματικό τοπίο.

Παρά, όμως, την ισχύ του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού από το 1976, η αποτελεσματικότητά του καθώς και το κύρος του τίθενται υπό αμφισβήτηση διότι η συμβουλευτική λειτουργία του θεσμού δεν φαίνεται να αποδίδει ως προς τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των νέων, αλλά και της γενικότερης στάσης, αντίληψης και αντιμετώπισης απέναντι στα επαγγέλματα και τις επαγγελματικές επιλογές. Καθώς οι επαγγελματικές επιλογές συνδέονται άμεσα με την προσωπικότητα, τις δεξιότητες, τις κλίσεις, τις αξίες κ.ο.κ. των νέων θα ήταν πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες που οδηγούν τους εφήβους σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις μέσω της αντίστοιχης ψυχολογικής τους συγκρότησης.

Αν και ο θεσμός του Σ.Ε.Π. και της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής εφαρμόζεται στα σχολεία μας, η ερευνητική δραστηριότητα που συνοδεύει τη διαμόρφωση των αντίστοιχων προγραμμάτων δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής, καθώς στις περισσότερες

των περιπτώσεων, οι εμπειρικές έρευνες εστιάζονται αυτόνομα ή σε γενικότερα θέματα στάσεων και αντιλήψεων προς τον Σ.Ε.Π. ή στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις και αντιλήψεις αυτές ή στις επαγγελματικές αποφάσεις και την επαγγελματική συμβουλευτική. Έτσι δεν αντιμετωπίζεται ερευνητικά το σύστημα Σ.Ε.Π., η Επαγγελματική συμβουλευτική, οι Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές των νέων σε σχέση με τους ειδικότερους ψυχολογικούς παράγοντες ρύθμισης και καθοδήγησης των αποφάσεων αυτών.

Παράλληλα, η ίδια η συμβουλευτική διαδικασία (ατομική και ομαδική) δεν υλοποιείται στις βασικές της μορφές κατά την εφαρμογή της με συνέπεια και την έλλειψη διερεύνησης των παραμέτρων αντικειμενικά επιτυχούς εφαρμογής των μορφών αυτών. Εκτός αυτού, βασικές παράμετροι αλληλεπίδρασης κατά τη συμβουλευτική διαδικασία δεν ελέγχονται αλλά και ούτε αποτελούν αντικείμενο έρευνας, με αποτέλεσμα να μην είμαστε σε θέση να καθορίσουμε την επιθυμητή ως προς την αποτελεσματικότητα ενεργό συμμετοχή του συμβουλευομένου, την επιθυμητή σχέση συμβούλου-συμβουλευομένου, τον προσανατολισμό (προς το έργο ή προς το συναίσθημα) της 'ηγετικής' παρουσίας του επαγγελματικού συμβούλου, κ.ο.κ.

Σκοπιμότητα της ερευνητικής μελέτης

Με βάση τα παραπάνω, η σκοπιμότητα του έργου εστιάζεται στην κάλυψη των βιβλιογραφικών και ερευνητικών κενών με απώτερο στόχο την αξιοποίηση στη συμβουλευτική παρέμβαση των ερευνητικά αποδεδειγμένων ουσιαστικών παραγόντων διαμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών από τους νέους. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου έργου, οργανώθηκε και επιχειρήθηκε δίμηνη συμβουλευτική παρέμβαση με σκοπό την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων. Οι παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, οι οποίοι διερευνήθηκαν μέσω διαφόρων ερευνητικών ερωτηματολογίων είναι οι ακόλουθοι: Προσωπικότητα (χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα), Αυτοεικόνα-αυτοαντίληψη, Αξίες (προσωπικά συστήματα αξιών και παραδοσιακές οικογενειακές αξίες), Στάσεις (ως προς τον Σ.Ε.Π., την εργασία, την οικονομική και κοινωνική αποκατάσταση, τις σπουδές), Στερεότυπες αντιλήψεις (ως προς τα χαρακτηριστικά εκπροσώπων διαφόρων επαγγελμάτων), Κοινωνική αποδοχή (προσπάθεια αποδοχής από τους ομηλικούς και τον κοινωνικό περίγυρο, την οικογένεια, το σχολείο, τους καθηγητές), Επαγγελματικές-εκπαιδευτικές επιλογές και Επίδραση της παρακολούθησης του προγράμματος επαγγελματικής συμβουλευτικής σε αυτές.

Ο τελικός στόχος της ερευνητικής δραστηριότητας είναι η εκτίμηση των ψυχολογικών παραμέτρων διαμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης και τον βαθμό αποτελεσματικότητάς του.

Συγκεκριμένα, στο παρόν ερευνητικό έργο (Δράση 1 της Ενέργειας Επαγγελματικός Προσανατολισμός) επιχειρήθηκαν τα ακόλουθα:

α) Χαρτογράφηση ειδικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών των νέων της Α' τάξης του λυκείου, όπου τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν σημαντικές παραμέτρους δεκτικότητας των μηνυμάτων του επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής και τα οποία αναφέρονται σε Στάσεις προς τον Σ.Ε.Π., σε προσωπικά και οικογενειακά συστήματα Αξιών των νέων, σε Στερεότυπες αντιλήψεις για επαγγελματικές ομάδες, στην Προσωπικότητα και την Αυτοεικόνα, σε παράγοντες Κοινωνικής αποδοχής καθώς και σε δεδηλωμένους Εκπαιδευτικούς και Επαγγελματικούς στόχους και σε άλλες ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους.

β) Κατασκευή συστάδας ερευνητικών ερωτηματολογίων ως προς τις παραμέτρους αυτές με σκοπό τη διερεύνηση της ισχύος επίδρασής τους στην ετοιμότητα των νέων στη συμβουλευτική καθώς και στις επαγγελματικές αποφάσεις τους.

γ) Κατασκευή και εφαρμογή διμήνου προγράμματος επαγγελματικής συμβουλευτικής με στόχο την δραστηριοποίηση των νέων και την ενίσχυση των ειδικών εκείνων ψυχολογικών χαρακτηριστικών που αναπτύσσουν τη δεκτικότητά τους στην επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδηγούν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους.

δ) Συνεκτίμηση των ψυχολογικών-ψυχοκοινωνικών παραμέτρων και της εφαρμογής του προγράμματος Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και σύγκριση της διαφοροποίησης των ψυχολογικών χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των νέων με ομάδα ελέγχου.

Το κύριο διερευνητικό ερώτημα αναφέρθηκε στη μελέτη της επίδρασης των ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών και κυρίως των στάσεών τους απέναντι στον Σ.Ε.Π. και την εργασία/επάγγελμα, μέσω του προγράμματος επαγγελματικής συμβουλευτικής καθώς και της πιθανότητας διαμόρφωσης επιλογών από τους μαθητές, μέσω του ιδίου προγράμματος.

Τα αντίστοιχα παραδοτέα προϊόντα, μέσω του προγράμματος επαγγελματικής συμβουλευτικής, είναι η διερεύνηση και η καταγραφή/χαρτογράφηση των ψυχολογικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και τις επαγγελματικές επιλογές οι οποίες ταυτόχρονα σχετίζονται και με τη συμβουλευτική παρέμβαση. Το τελικό παραδοτέο προϊόν του έργου είναι η παρούσα αναλυτική μελέτη, η οποία περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους κανόνες συγγραφής της εμπειρικής έρευνας, το βασικό θεωρητικό πλαίσιο στήριξης, τα διερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογία της ερευνητικής προσέγγισης, τα ευρήματα-πορίσματα της ερευνητικής διαδικασίας και τη θεμελιωμένη παρουσίαση και ανάπτυξη αποτελεσματικότερης χάραξης και υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής, ως τελικό αποτέλεσμα της ολοκληρωμένης έρευνας.

Στα επόμενα τμήματα της "Εισαγωγής" παρουσιάζονται σύντομα τα θεωρητικά πλαίσια που αναφέρονται στο άγχος επίτευξης και στο μόνιμο έκδηλο άγχος, στην αυτοεκτίμηση και στα εσωτερικά και εξωτερικά κέντρα ελέγχου. Οι παράμετροι αυτές αφορούν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης μέσα στα σχολικά πλαίσια. Στο επόμενο τμήμα προσεγγίζονται οι αξίες (αξιολογικές προτεραιότητες, διαφέροντα και οικογενειακές αξίες) και οι εκπαιδευτικές στάσεις καθώς και οι στάσεις προς τον Σ.Ε.Π. ενώ ακολουθεί το θεωρητικό τμήμα που αναφέρεται σε παραμέτρους της προσωπικότητας των μαθητών. Τα επόμενα τμήματα αναφέρονται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις γενικά και απέναντι στα διάφορα επαγγέλματα, στις προτιμήσεις για επαγγελματικές δραστηριότητες και στο γενικότερο θεωρητικό πρότυπο στο οποίο μετέχουν οι ανωτέρω παράμετροι.

1. Η σχολική πραγματικότητα: Παράμετροι ακαδημαϊκής επίτευξης

1.1 Άγχος επίτευξης στόχων και έκδηλο μόνιμο άγχος

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα διάφορα προβλήματα και συνθήκες που άλλοτε τους δυσκολεύουν και άλλοτε τους προβληματίζουν σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Συχνά, οι νέοι της ηλικίας αυτής, ειδικά στην Α' τάξη του λυκείου (στην οποία αρχίζουν να φαίνονται και τα πρώτα χαρακτηριστικά της μετεφηβικής προσωπικότητας), αγωνιούν για τις ικανότητές τους και για το αν θα τα "καταφέρουν" στη μελλοντική τους ζωή. Συνήθως, το άγχος αυτό, μεταφράζεται στο έκδηλο άγχος της αποτυχίας, ή "άγχος επίτευξης στόχων" (*achievement anxiety*), που οι μαθητές εκφράζουν με διάφορους τρόπους. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι η θέση χαμηλότερων στόχων, ώστε να περιοριστούν σημαντικά οι πιθανότητες αποτυχίας. Δεν είναι ασύνηθες το φαινόμενο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες λυκείου αποφασίζουν να ακολουθήσουν κάποια κατεύθυνση σπουδών μόνο και μόνο επειδή στην κατεύθυνση αυτή "τα καταφέρνουν καλύτερα" και ίσως να μην αποτύχουν. Η επιλεγόμενη κατεύθυνση, όμως, στην περίπτωση αυτή, δεν αποτελεί την επιθυμητή εξέλιξη –είτε εκπαιδευτική είτε επαγγελματική– και είναι πιθανόν να οδηγήσει σε απογοητεύσεις και επαγγελματικές παλινδρομήσεις.

Το άγχος τη αποτυχίας εκδηλώνεται τις περισσότερες φορές κάτω από συνθήκες εξέτασης, οι οποίες είναι πιεστικές για τους νέους του λυκείου. Οι μαθητές "παγώνουν" κατά τη διάρκεια της εξέτασης και δεν μπορούν να "θυμηθούν" τις απαντήσεις, ενώ έχουν προετοιμαστεί επαρκώς. Οι πολλές ερωτήσεις, φαίνονται ακόμη περισσότερες και οι εκφωνήσεις των θεμάτων εξέτασης γίνονται ακατανόητες. Μερικές φορές, οι μαθητές λόγω του άγχους της αποτυχίας βιώνουν ένα είδος εξουθένωσης, δηλαδή νιώθουν ότι έχουν κουραστεί τόσο πολύ διαβάζοντας, που δεν τους ενδιαφέρει πλέον η απόδοσή τους. Τα φαινόμενα αυτά είναι περισσότερο έντονα στον ανδρικό πληθυσμό. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει διότι οι άνδρες τείνουν περισσότερο από τις γυναίκες να συγκρίνουν τη δική τους επίδοση σε κάποια δοκιμασία με την αναμενόμενη από άλλους ή τουλάχιστον με τα συνήθη επίπεδα επιτυχίας (Atkinson & Feather, 1966). Διάφορες, άγνωστες μέχρι στιγμής, δοκιμασίες, καθώς και περίπλοκες ή υψηλά ανταγωνιστικές δοκιμασίες προκαλούν στους άνδρες ιδιαίτερα έντονο άγχος επίτευξης στόχου. Από την άλλη, αν οι προσδοκίες επιτυχίας μειωθούν ραγδαία –όπως θα συμβεί όταν η δοκιμασία έχει *a-priori* μικρά περιθώρια επιτυχίας– τότε το άγχος επίτευξης στόχου μειώνεται.

Στην σχολική πραγματικότητα, όπως είναι προφανές, οι δοκιμασίες τις οποίες καλούνται οι μαθητές, αλλά και οι μαθήτριες να αντιμετωπίσουν είναι υψηλά ανταγωνιστικές, περίπλοκες και, στην Α' τάξη του λυκείου, σχεδόν πρωτόγνωρες. Ο φόβος της αποτυχίας και γενικότερα το άγχος της επίτευξης συνδέεται και με τον φόβο της επιτυχίας, ή τις "αρνητικές επιπτώσεις της επιτυχίας", φαινόμενο του οποίου την ύπαρξη εισηγήθηκε η Horner (1969) και φαίνεται να εξηγεί με αντίστοιχο τρόπο τα προβλήματα αποτυχίας στις γυναίκες. Οι διαφορές φύλου δεν είναι, βέβαια, το προκείμενο. Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις πιθανές συσχετίσεις του "άγχους επίτευξης στόχων" με τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς προβληματισμούς των νέων του δείγματος.

Ερευνητικά, το άγχος της αποτυχίας έχει προσεγγισθεί από πολύ νωρίς και διάφοροι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αναπτύξουν ψυχομετρικές μεθόδους μέτρησής του. Μία από τις μεθόδους αυτές έχει προταθεί από τους Alpert & Haber (1960). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα που έχουν ως βάση τα αντίστοιχα ερωτήματα της κλίμακας των Alpert & Haber. Η επιλογή του συγκεκριμένου ψυχομετρικού μέσου συλλογής δεδομένων έγινε για το λόγο ότι οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται προσεγγίζουν καλύτερα τους κυρίαρχους φόβους ακαδημαϊκής επίτευξης στόχων των μαθητών και μαθητριών, καθώς αναφέρονται σε εξετάσεις και διαγωνισμούς. Το μέσο αυτό συλλογής ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζεται ευρύτερα στο τμήμα της Μεθόδου και στο Παράρτημα Ι.

Μια άλλη παράμετρος είναι το έκδηλο άγχος –συνοδό αλλά και ευρύτερο του άγχους επίτευξης στόχων– που εκφράζεται ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (*trait anxiety*). Για το έκδηλο άγχος πολλοί ερευνητές –ανάλογα και με το θεωρητικό τους υπόβαθρο– έχουν προτείνει διάφορους ορισμούς. Σύμφωνα με την αναλυτική ψυχολογία, το άγχος γεννιέται όταν αναγκάζομαστε να υποκύπτουμε στις κοινωνικές απαιτήσεις και υφιστάμεθα αυστηρούς περιορισμούς των αναγκών μας λόγω του περιεχομένου τους. "Σημαντικοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται το μέγεθος του άγχους είναι το χρονικό σημείο ζωής που άρχισαν μαζί οι κοινωνικές απαιτήσεις, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο πείστηκε να προσαρμοστεί και το περιεχόμενο των κοινωνικών απαιτήσεων" (Dhoum , 1981, σελ. 43-44).

Με βάση τη συμπεριφοριστική άποψη, το άγχος αυτό περιλαμβάνει καταστάσεις έντασης, νευρικότητας, φόβου, ανησυχίας, κ.τ.λ. (Spielberger, 1979) που μπορούν να θεωρηθούν "επίκτητες αντιδράσεις" σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura (1977). Μια άλλη προσέγγιση είναι αυτή των κέντρων ελέγχου (εσωτερικό ή εξωτερικό κέντρο ελέγχου), όμως αυτή η προσέγγιση θα χρησιμοποιηθεί χωρίς να αποτελεί μία ακόμη έκφανση του έκδηλου άγχους, δηλαδή θα εξετασθεί ανεξάρτητα από το άγχος, αν και σε συνάρτηση με αυτό. Η συμπεριφοριστική κυρίως προσέγγιση καθώς και οι ψυχομετρικές αναγκαιότητες και επιταγές οδήγησαν στη δημιουργία διαφόρων τεστς μέτρησης του έκδηλου άγχους. Οι Spielberger, Gorsuch & Lushene (1970) έχουν προτείνει το *State-Trait Anxiety Inventory – STAI* (Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Άγχους Κατάστασης και Μόνιμου Άγχους). Σύμφωνα με τη θεώρηση Spielberger, το άγχος επηρεάζει αρνητικά την επίδοση και το "μόνιμο άγχος" εκφράζει επιρρέπεια προς αυτό, δηλαδή παρατηρούνται ατομικές διαφορές στις αντιδράσεις σε διάφορα επίπεδα στρες, αντιδράσεις που εκδηλώνονται μέσω "άγχους κατάστασης". Οι Patty & Safford (1979) διερεύνησαν τη σχέση του "μόνιμου έκδηλου άγχους" και του "άγχους επίτευξης" και παρατήρησαν υψηλές συσχετίσεις στο γυναικείο πληθυσμό. Με βάση το εύρημα αυτό, καθώς και τη γενικότερη θεώρηση Spielberger, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στις γυναίκες τη θέση του "άγχους επίτευξης στόχων" καταλαμβάνει το "μόνιμο έκδηλο άγχος", δηλαδή αν δεν είναι εφικτό να ανιχνεύσει κανείς το άγχος επίτευξης στις γυναίκες, ίσως η αμέσως καλύτερη εναλλακτική λύση είναι να αξιολογήσεις το μόνιμο έκδηλο άγχος τους.

Στην παρούσα έρευνα, σκοπός μας ήταν να διαθέτουμε στοιχεία και για το άγχος επίτευξης στόχων, καθώς και για το μόνιμο έκδηλο άγχος. Συλλέξαμε τα στοιχεία για το μόνιμο έκδηλο άγχος μέσω της μετάφρασης του ερωτηματολογίου *STAI* για ενήλικες στα ελληνικά (αν και το τεστ δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα για τον ενήλικο πληθυσμό), καθώς η μορφή *STAI* για παιδιά δεν θεωρήθηκε ικανοποιητική για να χορηγηθεί σε εφήβους ηλικίας 16 ετών. Ο στόχος ήταν η μέτρηση των δύο αυτών δεικτών (δύο, για να μπορούμε να τους χρησιμοποιούμε εναλλακτικά, αν προέκυπταν διαφορές φύλου), ώστε να καταστεί δυνατή η συσχέτιση τους με άλλες παραμέτρους της καθημερινής σχολικής ζωής, αλλά και με παραμέτρους της μελλοντικής ζωής, δηλαδή παραμέτρους που αφορούν σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

1.2 Αυτοεκτίμηση

Στο κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο του σχολείου δεν υπάρχουν μόνον οι ψυχολογικές ισορροπίες που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της μάθησης, καθώς ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει την καθημερινή σχολική πραγματικότητα μόνος του. Η διαρκής επαφή με τους συμμαθητές και η επανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους αποτελούν σημαντικές παραμέτρους διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στον εαυτό. Ένα από τα συστήματα αυτά στάσεων και απόψεων για τον εαυτό είναι η "αυτοεκτίμηση". Η αυτοεκτίμηση δεν ταυτίζεται με την αυτοπεποίθηση, αν και οι δύο έννοιες συσχετίζονται. Η αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με το άγχος, είναι "εσωτερικό" φαινόμενο, δεν είναι "έκδηλη". Για τον λόγο αυτό δημιουργούνται δυσκολίες τόσο στον εννοιολογικό όσο και στον λειτουργικό ορισμό της αυτοεκτίμησης. Η βιβλιογραφία ορίζει, συνήθως, τρία "είδη" αυτοεκτίμησης: την "αγάπη προς τον εαυτό" (*self love*), την "αποδοχή του εαυτού" (*self acceptance*) και, την "αίσθηση της ικανότητας" (*sense of competence*). Οι διαδικασίες που υποστηρίζουν αυτά τα τρία είδη αυτοεκτίμησης είναι είτε συναισθηματικού είτε γνωστικού τύπου, καθώς η αγάπη προς τον εαυτό και η αποδοχή του εαυτού εκφράζουν περισσότερο συναισθηματικές πλευρές του ατόμου, ενώ η αίσθηση της ικανότητας εκφράζει περισσότερο τη γνωστική διαδικασία της εκτίμησης των ικανοτήτων του ατόμου. Σχετικά με την εκτίμηση των ικανοτήτων, οι ερευνητές τονίζουν τη λειτουργική πλευρά της αυτοεκτίμησης. Έτσι, διάφοροι "ορισμοί" της αυτοεκτίμησης τονίζουν τα κίνητρα για επίτευξη, την αίσθηση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, τις συσχετίσεις ελέγχου επάνω σε καταστάσεις και αμοιβής και την κυριαρχία στο κοινωνικό περιβάλλον.

Εκτός από την ιδιότητα της αυτοεκτίμησης να εκφράζει στάσεις προς τον εαυτό, μια άλλη θεώρηση υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση είναι λειτουργικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Ziller, et al., 1969). Για τη θεώρηση αυτή, η αυτοεκτίμηση είναι "ένα στοιχείο του εαυτού το οποίο ρυθμίζει το κατά πόσο ο εαυτός δεν επηρεάζεται από πιεστικές καταστάσεις, ειδικά όταν αυτές περικλείουν νέες πληροφορίες για τον εαυτό" (Ziller, et al., 1969, σ. 84). Η θεώρηση Ziller είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι εισάγει την έννοια του διαρκούς επαναπροσδιορισμού του εαυτού μέσω νέων πληροφοριών, οι οποίες προέρχονται από τη γνωστική εκτίμηση του εαυτού καθώς και από πηγές επανατροφοδότησης από το κοινωνικό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή είναι επίσης σημαντική διότι μέσω της επανατροφοδοτικής διαδικασίας είναι βέβαιο ότι ο εαυτός εμπλέκεται σε σειρά αναπροσαρμογών, ανάλογα με το σύστημα πληροφοριών

που διαθέτει. Μάλιστα η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με υψηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας, δηλαδή, οι ικανότητες του ατόμου να προσαρμόζει τον εαυτό του, ώστε να αποφύγει τη διατάραξη της ισορροπίας του ψυχολογικού συστήματος, είναι ένδειξη υψηλής αυτοεκτίμησης, ενώ δρα και επανατροφοδοτικά για το άτομο αυτό.

Σύμφωνα με τους Boshier (1969), Coopersmith (1967), Linton & Graham (1959) και, Rosenberg (1965), ένας έφηβος με χαμηλή αυτοεκτίμηση θα παρουσιάζει χαμηλή αυτοπεποίθηση, θα είναι εξαρτημένος από άλλα άτομα, χωρίς φαντασία και τάση για αναζήτηση, θα είναι ντροπαλός, διαρκώς θα βρίσκεται σε κατάσταση άμυνας και θα χρησιμοποιεί αλλοτριωμένους μηχανισμούς για την άμυνα αυτή, θα αποφεύγει την αυτό-ανάλυση, θα είναι λιγότερο δημιουργικός και ευέλικτος, θα συμμορφώνεται ακραία ως προς τις αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντός του, ενώ παράλληλα θα είναι περισσότερο αυταρχικός. Σύμφωνα με τους Baumeister, et al., (1989) η αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη δυνατότητα αυτοπαρουσίασης που δίνει έμφαση στην προθυμία για τον χειρισμό επίφοβων καταστάσεων, στις ιδιαίτερα "διαφορετικές" ικανότητες του ατόμου, στις στρατηγικές που το άτομο εφαρμόζει και στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος επάνω του. Αυτά τα "χαρακτηριστικά" παρουσιάζονται από το άτομο στο περιβάλλον κάτω από συνθήκες υψηλής αυτοεκτίμησης. Σε αντίθετη περίπτωση, η αυτοπαρουσίαση περιλαμβάνει χαρακτηριστικά αυτοπροστασίας, απροθυμία αντιμετώπισης επίφοβων καταστάσεων και αποφυγή τοποθέτησης του εαυτού στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ή στο στόχαστρο.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν υπάρχουν για εσωτερική-ατομική "κατανάλωση", αλλά έχουν διαρκείς και έντονες επιπτώσεις στις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του, είτε αυτό είναι σχολικό-εκπαιδευτικό είτε είναι επαγγελματικό. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης έχουν προταθεί, κατά καιρούς, διάφορες ψυχομετρικές μέθοδοι, ανάλογες της έμφασης στις συναισθηματικές ή στις γνωστικές διαδικασίες και ανάλογες της έμφασης στις διαδικασίες της επανατροφοδότησης και την προσαρμοστικότητα του ατόμου για τη διατήρηση της ομοιόστασης. Μία από τις μεθόδους αυτές έχει προταθεί από τον Rosenberg (1964) και περιλαμβάνει 10 ερωτήματα τα οποία περιέχουν τη διάσταση της σύγκρισης του εαυτού με το κοινωνικό περιβάλλον, σύγκριση που οδηγεί σε προσαρμογή της συμπεριφοράς, εφόσον η γενικότερη αυτοεκτίμηση είναι υψηλή. Η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg χρησιμοποιήθηκε στην ελληνική της μετάφραση στην έρευνα αυτή. Η μέτρηση της

αυτοεκτίμησης, ως παρεμβαίνουσας μεταβλητής στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, κρίθηκε απαραίτητη επί τη βάση των όσων συζητήθηκαν μέχρι στιγμής, αλλά και με γνώμονα το γεγονός ότι αποτελεί τμήμα ενός συνόλου από ψυχολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν τους μαθητές ως προς τις αποφάσεις τους (ικανότητες και άγχος επίτευξης, έκδηλο άγχος, αξίες και εκπαιδευτικές στάσεις, ενδιαφέροντα, προσωπικότητα, εξωτερικό και εσωτερικό κέντρο ελέγχου, κ.ά.), μεταβλητές που απετέλεσαν, *ως σύστημα*, αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

1.3 Εσωτερικό και εξωτερικό κέντρο ελέγχου

Η θεωρία των κέντρων ελέγχου (*Locus of Control*) αναφέρεται σε μεταβλητές προσωπικότητας, καθώς τα κέντρα ελέγχου είναι μεταβλητές προσωπικότητας. Ο Rotter (1966) έχει ορίσει τα κέντρα ελέγχου ως τη γενικευμένη προσδοκία σχετικά με τις θετικές και αρνητικές ενισχύσεις στη ζωή. Αυτή η συμπεριφοριστική θεώρηση εστιάζεται στο γεγονός ότι κάποιοι πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τις θετικές και τις αρνητικές ενισχύσεις συμπεριφοράς που δέχονται (εσωτερικό κέντρο ελέγχου) και άλλοι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτε για να τις επηρεάσουν (εξωτερικό κέντρο ελέγχου).

Τα κέντρα ελέγχου διερευνώνται συχνά στη βιβλιογραφία ως προς τη συνάφειά τους με έννοιες όπως: μάθηση, δημιουργική σκέψη, κίνητρα επίτευξης στόχων, τις δημογραφικές μεταβλητές "φύλο", "ηλικία", "κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο", "εθνική ταυτότητα", αλλά και με ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (π.χ., κατάθλιψη). Το εξωτερικό κέντρο ελέγχου έχει φανεί να συσχετίζεται (Tesiny, et al., 1980) αντιστρόφως ανάλογα με την σχολική-ακαδημαϊκή επιτυχία. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι αυτό των Andrisani & Nestel (1976), οι οποίοι σε διαχρονική έρευνα την οποία διεξήγαγαν σε 3000 ενήλικους βρήκαν ότι το εξωτερικό και το εσωτερικό κέντρο ελέγχου συνδέονται σημαντικά με την επαγγελματική επιτυχία. Το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, όπως φάνηκε στη ίδια έρευνα, προϋποτίθεται και ενθαρρύνεται στα εργασιακά πλαίσια με σκοπό την επαγγελματική επιτυχία.

Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη σύνδεση των κέντρων ελέγχου με επαγγελματικές παραμέτρους. Έτσι, θα ήταν προτιμότερη η επιλογή και χρήση ερωτημάτων μέτρησης κέντρων ελέγχου που εστιάζονται περισσότερο στην

εργασία και τον επαγγελματικό χώρο γενικά. Ο Spector (1988, 1994) έχει προτείνει μια ανάλογη κλίμακα μέτρησης η οποία προσομοιάζει κλίμακα στάσεων προς την εργασία, αν και οι διαστάσεις της είναι το εσωτερικό και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, όπως έχει δείξει ο Spector μέσω του ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της κλίμακας αυτής. Ο κύριος στόχος της κλίμακας είναι να χρησιμοποιήσει την αρχική κατευθυντήρια θεωρητική γραμμή του Rotter, ώστε τα κέντρα ελέγχου να ορίζονται πλέον ως η γενικευμένη προσδοκία σχετικά με τις θετικές και αρνητικές ενισχύσεις στον επαγγελματικό χώρο. Για παράδειγμα, τα άτομα των οποίων το κέντρο ελέγχου αποδεικνύεται εξωτερικό, θα αποδίδουν τις θετικές και αρνητικές ενισχύσεις της συμπεριφοράς (και απόδοσής τους) στην εργασία σε ισχυρούς άλλους (προϊσταμένους), στην τύχη, στη μοίρα. Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αφού πρώτα μεταφράστηκε στα ελληνικά, με σκοπό τη σύνδεσή της με τις υπόλοιπες μετρήσεις της σχολικής μαθητικής "καθημερινότητας", αλλά και τον ψυχομετρικό της έλεγχο και το συσχετισμό της με επαγγελματικά–εργασιακά χαρακτηριστικά και επιλογές των μαθητών και μαθητριών του δείγματος.

2. Αξίες, εκπαιδευτικές στάσεις και στάσεις προς τον Σ.Ε.Π.

2.1 Αξιολογικές προτεραιότητες και ενδιαφέροντα

Οι διάφορες θεωρητικές και πειραματικές προσεγγίσεις στο θέμα των αξιών ξεκινούν από τις αρχές σχεδόν του αιώνα. Οι θεωρητικοί κυρίως ψυχολόγοι, διάφορων σχολών και θεωρητικών μοντέλων, διαπίστωσαν την ανάγκη ενσωμάτωσης της έννοιας των αξιών στη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση διάφορων εννοιών και ψυχολογικών διεργασιών του ατόμου. Ξεκινώντας από τον ορισμό της αξίας που δίνει ο Kluckhohn (1951), η αξία "είναι μια σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή κάποιας ομάδας και η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων που υπάρχουν στην κοινωνία". Η παραβίαση του χαρακτηριστικού κάθε αξίας που η κοινωνία ορίζει ως "επιθυμητό" δημιουργεί τύψεις, κρίσεις συνείδησης ή και συναισθήματα αποτυχίας. Γι' αυτούς τους λόγους η κάθε αξία αποτελεί ουσιαστικά άγραφο νόμο, η ισχύς και η έκταση του οποίου καθορίζεται από τη συλλογική συνείδηση και ανάλογα με τους υπόλοιπους άγραφους νόμους–αξίες της ίδιας κοινωνίας.

Μια φιλόδοξη προσπάθεια για την ενσωμάτωση της έννοιας των αξιών στο γενικότερο ψυχολογικό–θεωρητικό πλαίσιο, ώστε αυτή πλέον να θεωρείται βασικός μοχλός της κινητοποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η θεωρία Rokeach (1973). Δύο ήταν οι μεγάλες προσφορές του Rokeach. Πρώτα, σε θεωρητικό καθαρά επίπεδο, ο Rokeach προσέφερε μια ισχυρή θεωρητική βάση με το να διαφοροποιήσει τις αξίες από άλλες συναφείς έννοιες όπως πεποιθήσεις, κίνητρα και στάσεις. Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά των εννοιών αυτών και προσφέροντας λειτουργικούς ορισμούς ξεκαθάρισε τη λειτουργικότητα των αξιών, δείχνοντας έτσι την κεντρικότητα, το δυναμισμό και τη σχέση των αξιών με τη γνωστική θεωρία. Για τον Rokeach, οι αξίες είναι ιδιαίτερα σταθερές δομές, αντιλήψεις του επιθυμητού, προτιμήσεις και κυρίαρχες κατευθυντήριες γραμμές ζωής. Ο κυριότερος ρόλος τους είναι να προσφέρουν σταθερά σημεία αναφοράς κατευθύνοντας έτσι τη συμπεριφορά, και να συνδυάζουν μέσα και σκοπούς, δηλαδή να ενεργοποιούν ενδιάμεσους–βοηθητικούς και τελικούς στόχους καθοδηγώντας μας έτσι στον τρόπο που παρουσιάζουμε τους εαυτούς μας στους άλλους ανθρώπους.

Οι διευκρινίσεις αυτές που προσέφερε ο Rokeach οδηγούν θεωρητικά στη διασύνδεση των αξιών με πολλά θεωρητικά μοντέλα της ψυχολογικής έρευνας, όπως για παράδειγμα τη θεωρία των παραγωγικών αιτιών της συμπεριφοράς (Heider, 1944· 1958) ή την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Fiske & Taylor, 1983· Smith, 1984), επειδή ο βασικός μοχλός ενεργοποίησης των συμπεριφορών που περιγράφονται από τις θεωρίες αυτές είναι οι αξίες. Συνδυάζοντας παλαιότερα της θεωρίας του Rokeach ευρήματα όπου διαφαίνονται οι διασυνδέσεις των αξιών με φαινόμενα που άπτονται ακόμη και του καθαρά γνωστικού τομέα, η πιο πάνω διασύνδεση των αξιών επισφραγίζεται και ανοίγει νέους ερευνητικούς δρόμους, πολλοί από τους οποίους είναι ακόμη και σήμερα ανεξερεύνητοι.

Μέσα από σειρά ερευνών, ο ίδιος ο Rokeach (1973) επεχείρησε μέσω του Rokeach Value Survey (RVS), το οποίο είναι το ψυχομετρικό αποτέλεσμα της θεωρίας που εκπόνησε, να βρει το αξιολογικό στίγμα διάφορων επαγγελματικών κλάδων. Το RVS αποτελείται από 18 "αξίες–σκοπούς" και 18 "αξίες–μέσα". Οι δύο κατάλογοι αξιών ιεραρχούνται από τους συμμετέχοντες ως προτιμώμενες καθοδηγητικές αρχές στη ζωή. Οι 18 αξίες–σκοποί είναι οι ακόλουθες: *η ευχαρίστηση* (ευχάριστη και χαλαρή, ξεκούραστη ζωή), *η ευτυχία* (αίσθηση πληρότητας), *η οικογενειακή ασφάλεια* (προστασία των προσφιλών προσώπων), *η ισότητα* (αδελφoσύνη, ίσες ευκαιρίες για

όλους), *η ώριμη αγάπη* (βαθιά συγκινησιακή και πνευματική σχέση), *ο αυτοσεβασμός* (αυτοεκτίμηση), *η αληθινή φιλία* (στενή συντροφικότητα), *η κοινωνική αναγνώριση* (σεβασμός, θαυμασμός από τους άλλους), *η άνετη ζωή* (οικονομικά και υλικά άνετη), *η σοφία* (ώριμη αντίληψη για τη ζωή), *η συναρπαστική ζωή* (έντονη, γεμάτη ερεθίσματα), *ένας κόσμος ομορφιάς* (ομορφιά στη φύση και στις τέχνες), *η εσωτερική αρμονία* (αποφυγή συγκρούσεων με τον εαυτό), *ένας κόσμος ειρήνης* (χωρίς βία και συγκρούσεις), *η σωτηρία της ψυχής* (αιώνια ζωή), *η εθνική ασφάλεια* (προστασία της χώρας από επιθέσεις), *η ελευθερία* (ανεξαρτησία, ελεύθερες επιλογές) και, *η αίσθηση ολοκλήρωσης* (αίσθηση διαρκούς προσφοράς).

Στην προσπάθεια ανεύρεσης του επαγγελματικού αξιολογικού στίγματος, η πιο ενδιαφέρουσα σύγκριση που επεχείρησε ο Rokeach ήταν εκείνη 212 Ακαδημαϊκών δασκάλων με ένα δείγμα 1409 "ενηλίκων Αμερικανών". Οι Ακαδημαϊκοί προέρχονταν από 5 διαφορετικούς κλάδους (Βιολογία, Φυσικές επιστήμες, Κοινωνικές επιστήμες, Τέχνες και Οργάνωση & Διοίκηση Επιχειρήσεων). Παρόλο που και οι ομάδες αυτές δεν παρουσίασαν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους ως προς την ιεράρχηση αξιών, παρουσίασαν μεγάλες διαφορές με το δείγμα των ενηλίκων Αμερικανών. Ασφαλώς, ίσως αυτό να οφείλεται στο μεγάλο αριθμό ατόμων του δευτέρου δείγματος, αλλά δεν παύει να προσφέρει την ένδειξη ότι η κοινή (Ακαδημαϊκή) ταυτότητα για τις 5 μικρές ομάδες ισχυροποιεί και σταθεροποιεί μια κοινή αντίληψη και ένα σχετικά κοινό αξιολογικό σύστημα απέναντι στη ζωή. Βέβαια, θα περίμενε κανείς μεγάλες διαφορές ανάμεσα στη "Βιολογία" και στις "Τέχνες" για παράδειγμα, αλλά το ίδιο το RVS ίσως να επιδρά συνολικά και να ισοπεδώνει κάποιες πιθανές διαφορές λόγω ψυχομετρικών προβλημάτων. Η απαισιόδοξη αυτή λογική γίνεται αισιόδοξη αν σκεφτούμε ότι μελλοντική ερευνητική δουλειά με μεγαλύτερα δείγματα για το συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο θα μπορούσε να εμφανίζει τις πραγματικές διαφορές στα συστήματα αξιών. Εξάλλου, αντίστοιχες έρευνες για αντίστοιχους επαγγελματικούς κλάδους, έστω στο επίπεδο των σπουδών, έχουν καταδείξει ισχυρές διαφοροποιήσεις. Αυτές είναι περισσότερο αξιόπιστες επειδή ναι μεν από τη μια μεριά, ο Ακαδημαϊκός πληθυσμός έχει την κοινή ταυτότητα του "επιστήμονα" και "Ακαδημαϊκού δασκάλου", αλλά από την άλλη, κατά τη διάρκεια των σπουδών, αν και πάλι υπάρχει η κοινή ταυτότητα του "φοιτητή", υπάρχει ταυτόχρονα και το στερεότυπο ή πρότυπο για τον κάθε ένα αντίστοιχο επαγγελματικό χώρο. Αυτή η ιδεατή πραγματικότητα λειτουργεί καταλυτικά και φέρνει στην επιφάνεια τα αληθινά αξιολογικά συστήματα των φοιτητών

ή τουλάχιστον σε μεγαλύτερο και περισσότερο αξιόπιστο ποσοστό από τα αξιολογικά συστήματα των Ακαδημαϊκών.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η διασύνδεση των αξιών, ως καθοδηγητικών αρχών στη ζωή, αποτελεί σημαντικό τμήμα της διερεύνησης των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προτιμήσεων των μαθητών της Α' λυκείου. Φαίνεται, όμως, ότι μια τέτοια προσέγγιση ίσως να μην είναι αρκετή. Σύμφωνα με αναλύσεις που διεξήγαγε ο Feather (1975) σχετικά με την παραγοντική δομή του RVS, προκύπτουν τέσσερις διαστάσεις για τις αξίες-σκοπούς, οι οποίες φαίνεται να παραπέμπουν και σε άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, εκτός από αυτήν του Rokeach.

Στον πιο κάτω Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων για τις 18 αξίες-σκοπούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων επιχειρήθηκε και για τις 18 αξίες-μέσα, η οποία και κατέληξε αντίστοιχα σε διαστάσεις. Τα αποτελέσματα αυτά, όμως, δεν ενδιαφέρουν επί του παρόντος, καθώς στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνον οι 18 αξίες-σκοποί, διότι αποτελούν τους τελικούς αξιολογικούς "στόχους" του ατόμου, σύμφωνα με τη γενικότερη θεώρηση.

"Μερικές πιθανές ερμηνείες για τις τέσσερις διαστάσεις-παράγοντες που προκύπτουν μετά την ανάλυση των 18 αξιών-σκοπών, είναι οι ακόλουθες:

Διάσταση 1: Φαίνεται να διαφοροποιεί τις *αλτρουϊστικές* ή *'ευγενείς'* αξίες από τις *ηδονιστικές* αξίες και περιλαμβάνει τις πιο κάτω αντιδιαστολές εννοιών: *σοφία, ισότητα, κόσμος ομορφιάς* απέναντι σε *μία άνετη ζωή, ευχαρίστηση, ευτυχία.*

Διάσταση 2: Φαίνεται να διαφοροποιεί ανάμεσα στην *εσωτερική ηρεμία (serenity)* ή *ενσυνείδηση* και την *πρωτοβουλία-επιτυχία*. Αντιδιαστέλλει τις ακόλουθες αξίες: *σωτηρία (salvation), εσωτερική αρμονία, οικογενειακή ασφάλεια* με την *αίσθηση επίτευξης στόχων, μια άνετη ζωή και μια συναρπαστική ζωή.*

Διάσταση 3: Διαφοροποίησε ανάμεσα στις *προσωπικές* και *κοινωνικές* αξίες και εκπροσωπεί καθαρά την προσωπική-κοινωνική διάσταση της αρχικής θεώρησης του Rokeach. Αντιδιαστέλλει τις ακόλουθες αξίες: *κοινωνική αναγνώριση, αυτοεκτίμηση, αίσθηση επίτευξης στόχων* με *ένα ειρηνικό κόσμο, ισότητα, ελευθερία.*

Διάσταση 4: Αν και δύσκολη στην ερμηνεία, φαίνεται να διαφοροποιεί ανάμεσα στην *ολοκλήρωση* και την *ασφάλεια*: Αντιδιαστέλλει τις ακόλουθες αξίες: *ώριμη αγάπη, κόσμος ομορφιάς, μια συναρπαστική ζωή με εθνική ασφάλεια, οικογενειακή ασφάλεια, ισότητα."*

Πηγή: **Feather, N.T.**, (1975) *Values in Education and Society*, The Free Press

Οι τέσσερις πιο πάνω διαστάσεις ουσιαστικά παραπέμπουν σε ένα άλλο θεωρητικό πλαίσιο αξιών που άπτεται της έννοιας των διαφερόντων και κλίσεων. Το 1928, ο Γερμανός Καθηγητής της Φιλοσοφίας Eduard Spranger δημοσίευσε το σύγγραμμα "Τύποι Ανθρώπων", όπου επιχειρούσε την ταξινόμηση των προσωπικοτήτων σε έξι βασικούς τύπους. Οι έξι αυτοί τύποι αντιπροσωπεύουν τις κινητήριες δυνάμεις, τα κίνητρα και τις αξίες στις οποίες βασίζεται ο κάθε άνθρωπος για να διαμορφώσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του. Ανάλογα με τις κινητήριες δυνάμεις, τα κίνητρα και τις αξίες που κανείς ενστερνίζεται, μπορεί να "ταξινομηθεί" σε έναν από τους έξι τύπους προσωπικότητας. Ο Spranger δεν υποστήριξε ότι οποιαδήποτε προσωπικότητα προέρχεται μόνο από έναν από τους έξι τύπους ανθρώπων. Απεναντίας, η θεωρία του τονίζει ότι όλες οι προσωπικότητες είναι συνδυασμοί των έξι τύπων αλλά οι διαφορές τους εξαρτώνται από τις αναλογίες των έξι τύπων στη σύνθεση της κάθε προσωπικότητας. Αυτή η "συνταγή", η οργανωτική αλληλουχία αξιών στη σύνθεση της κάθε προσωπικότητας εντυπωσίασε τον Gordon Allport και τους συνεργάτες του (1931), επειδή σ' αυτήν αντελήφθησαν τη δυνατότητα κατασκευής ενός μεθοδολογικά στερεού και θεωρητικά βάσιμου πλαισίου μέτρησης των έξι αυτών αξιών.

Οι έξι τύποι αξιών, όπως τους παρουσίασε ο Spranger, μπορούν να παρουσιαστούν εν συντομία ως εξής: Ο *Θεωρητικός* τύπος ανθρώπου έχει κυρίαρχο ενδιαφέρον στην ανακάλυψη της αλήθειας, χρησιμοποιώντας γνωστικές διαδικασίες και ψάχνοντας για ομοιότητες και διαφορές, ενδιαφέρεται μόνο να παρατηρεί και να διαλογίζεται, συστηματοποιώντας τη γνώση. Ο *Οικονομικός* τύπος ενδιαφέρεται για ό,τι είναι χρήσιμο. Τα πρακτικά επιτεύγματα, ο πλούτος και το βιοτικό επίπεδο είναι τα κύρια ενδιαφέροντά του. Ο *Αισθητικός* τύπος ενδιαφέρεται για την αρμονία πραγμάτων σε κάθε του εμπειρία. Η συμμετρία και η αλληλουχία πραγμάτων είναι οι κύριοι στόχοι ζωής και επιτυγχάνονται μέσα από ατομικιστικές στάσεις και υψηλή οργανωτική αντιμετώπιση πραγμάτων. Ο *Κοινωνικός* τύπος αξιολογεί τους άλλους ανθρώπους ως τελικούς στόχους ζωής και ενδιαφέρεται κυρίως για την αγάπη των ανθρώπων. Είναι αλτρουιστής, αρωγός, μετριόφρων, συμπάσχων και θεωρεί την αγάπη ως τη μόνη σωστή μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας. Ο *Πολιτικός* τύπος ενδιαφέρεται κυρίως για την ισχύ και την εξουσία. Αυτό δεν σημαίνει ότι περιορίζεται στα στενά πλαίσια της πολιτικής, αλλά ότι τον ενδιαφέρει να έχει την ικανότητα να επηρεάζει και να ελέγχει

όλες τις καταστάσεις, Ο *Θρησκευτικός* τύπος δεν είναι απαραίτητα "θρήσκος" με τη στενή έννοια της λέξης, τον ενδιαφέρει να αντιληφθεί την ολότητα του κόσμου και να ενσωματωθεί σ' αυτή την ολότητα. Ταυτίζοντας τον εαυτό του με μια υψηλότερη πραγματικότητα δικαιολογεί την ύπαρξή του.

Είναι σαφείς οι πολλαπλές διασυνδέσεις και αντιδιαστολές που ενυπάρχουν στις τέσσερις διαστάσεις αξιών κατά Rokeach με τις 5 από τις 6 τύπους-αξίες του Spranger: Οι "αλτρουιστικές"- "ηδονιστικές" αντιδιαστολές σε συνδυασμό με τον "κοινωνικό-προσωπικό" παράγοντα αντιπροσωπεύουν τις Κοινωνικές και Οικονομικές αξίες των Spranger-Allport. Επίσης αντιδιαστέλλονται οι υπαρξιακές έννοιες όπως η "σωτηρία" με τις έννοιες ισχύος όπως η "αίσθηση επίτευξης στόχων", δηλαδή αντιδιαστέλλονται οι Θρησκευτικές αξίες με τις Πολιτικές Αξίες, όπως αυτές έχουν περιγραφεί από τον Spranger. Παράλληλα, ενσωματωμένες στον κοινωνικό και θρησκευτικό παράγοντες είναι και οι Αισθητικές αξίες ("κόσμος ομορφιάς" και "εσωτερική αρμονία"), αντιδιαστελλόμενες άλλοτε με τις Οικονομικές και άλλοτε με τις Πολιτικές αξίες. Η μόνη αξία-διάσταση που δεν φαίνεται να υπάρχει σ' αυτή την παραγοντική δομή των αξιών-σκοπών του Rokeach είναι η Θεωρητική αξία-τύπος και αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι ο Rokeach δεν συμπεριέλαβε στις αξίες-σκοπούς την αναζήτηση της αλήθειας ή κάποια άλλη θεωρητική αξία. Αντίθετα, συμπεριέλαβε τέτοιες έννοιες ("διανοούμενος"-intellectual) στις αξίες-μέσα και επομένως δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το ποια είναι η σχέση αυτής της διάστασης με τις άλλες διαστάσεις των αξιών-σκοπών. Σε γενικές γραμμές όμως, μπορεί κανείς να πει ότι η εννοιολογική τουλάχιστον σχέση των αξιών που μετρά το RVS με αυτές που μετρώνται από το AVL είναι ιδιαίτερα μεγάλη.

Για όλους τους πιο πάνω λόγους, καθώς και για την πιο ευθεία μέτρηση διαφερόντων και κλίσεων, χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα παραλλαγή της μεθοδολογικής και ψυχομετρικής αναπροσαρμογής για τον ελληνικό πληθυσμό του Study of Values Test των Allport, Vernon & Lindzey (Μυλωνάς, 1994). Οι δύο μετρήσεις (καθοδηγητικές αρχές στη ζωή-αξίες σκοποί του Rokeach και διαφέροντα-κλίσεις και αξίες Spranger με βάση την παραλλαγή του αναπροσαρμοσμένου Study of Values Test), θα μπορούσαν να συνδυαστούν στην προσπάθεια ανίχνευσης του θεωρητικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των μαθητών.

2.2 Οικογενειακές – παραδοσιακές αξίες

Έρευνες του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών έχουν μελετήσει τις επιδράσεις κοινωνικών μεταβολών, ιδιαίτερα της δομής και της λειτουργίας της οικογένειας, σε ψυχολογικές μεταβλητές. Στις μελέτες μας (Γεώργας, 1986· Georgas, 1989, 1991· Georgas & Kalantzi-Azizi, 1992) επιλέξαμε αξίες που συνδέονται με την οικογένεια διότι οι αξίες είναι στοιχεία της ψυχοσύνθεσης του ατόμου η οποίες αντικατοπτρίζουν τη συνάφεια ανάμεσα στην προσωπικότητα του ατόμου και τις αξίες της κοινωνίας. Στις έρευνές μας, επιλέξαμε αξίες οι οποίες είναι συναφείς με την παραδοσιακή ελληνική αγροτική εκτεταμένη οικογένεια και χρησιμοποιήσαμε τις παραδοσιακές αυτές οικογενειακές αξίες ως μέτρο σύγκρισης, έτσι ώστε να μετρήσουμε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας με τις παραδοσιακές αυτές αξίες. Ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας προσδιορίζει τον βαθμό διαφοροποίησης από αυτές τις αξίες.

Είναι σημαντικό ότι οι οικογενειακές αξίες μπορούν να ερμηνευθούν με βάση παράγοντες-διαστάσεις, οι οποίοι προκύπτουν σε σταθερή βάση στις διάφορες ερευνητικές δραστηριότητες σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι ιεραρχικοί ρόλοι γονέων, οι υποχρεώσεις παιδιών καθώς και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες αξιών "σπουδιαιότητα πανεπιστημιακών σπουδών" και "χρησιμότητα σπουδών και γνώσης". Στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση δεν μας ενδιέφεραν οι διαστάσεις αυτές καθαυτές, καθώς μας ενδιέφερε να μελετήσουμε τη συσχέτιση καθεμιάς από τις 21 αυτές αξίες της αντίστοιχης κλίμακας με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών του δείγματος. Έτσι, δεν προχωρήσαμε σε συγκερασμό των δεικτών σε 4 διαστάσεις-παράγοντες, αλλά διατηρήσαμε το σύνολο των 21 ερωτημάτων στις στατιστικές αναλύσεις.

Η ταυτότητα, όμως, των διαστάσεων παραδοσιακών-οικογενειακών αξιών είναι αρκετή για να διαπιστώσουμε την αναγκαιότητα μέτρησης των στοιχείων αυτών κάτω από το πρίσμα της διερεύνησης παραγόντων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στην περίπτωση του παρόντος δείγματος, όπως έχει συμβεί σε άλλες ερευνητικές εργασίες, οι ιεραρχικοί ρόλοι γονέων και οι υποχρεώσεις των παιδιών αποτελούν ένα κεντρικό σύστημα αναφοράς, το οποίο, ανάλογα με την παραδοσιακότητά του και ανάλογα με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαστάσεις αξιών και την παραδοσιακότητά τους, ρυθμίζει

τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών και μαθητριών, τουλάχιστον εν μέρει.

2.3 Εκπαιδευτικές στάσεις και Στάσεις προς τον Σ.Ε.Π.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από τα θέματα των επαγγελματικών επιλογών και αποφάσεων "επικεντρώνονται (Κασιμάτη, 1989, σ. 13-40) στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου που αποφασίζει (ψυχοδυναμικές και ψυχολογικές θεωρίες), στις κοινωνικές δομές που ασκούν επιρροή στην λήψη αποφάσεων (κοινωνιολογικές θεωρίες) και, στην περιγραφή της όλης διαδικασίας επιλογής και τη μελέτη κανονιστικών προτύπων επιλογής" (Γκαρή, 1992, σ. 36).

Από τη δεκαετία του '60, επίσης μελετώνται οι στάσεις των νέων για την "εργασία", τείνοντας προς τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας των απόψεων του νέου ατόμου. Έτσι (le Bouedec, 1982), γίνεται λόγος για τη διάκριση της αντιμετώπισης της εργασίας ως "αξίας καθεαυτής", ως "μέσου" για την ικανοποίηση αναγκών και, ως "περιεχομένου". Στην πρώτη περίπτωση, το νέο άτομο ταυτίζεται με την εργασία αυτή καθεαυτή, θεωρώντας την ως αξία κυρίαρχη στη ζωή του. Στη δεύτερη περίπτωση, η εργασία γίνεται σε ένα πρώτο στάδιο μέσον επιβίωσης και σε ένα δεύτερο στάδιο, αποτελεί μέσο επιλογής τρόπου ζωής, κοινωνικής ανόδου και απόκτησης κοινωνικής δύναμης. Η εργασία τέλος, ως περιεχόμενο, σημαίνει ότι το άτομο ενδιαφέρεται για τον προσανατολισμό, την οργάνωση, την ποιότητα και το ενδιαφέρον που έχει η εργασία για τον ίδιο τον εαυτό του, επηρεάζοντάς τον θετικά ή αρνητικά.

Για να μπορέσει ο νέος άνθρωπος να προσεγγίσει την εργασία με κάποιον από τους τρεις παραπάνω τρόπους, δίνει έμφαση ή αδιαφορεί για εκπαιδευτικές στάσεις που αφορούν κυρίως στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες σε αυτές, οι περιεχόμενες μορφές γνώσης (γενικές και εξειδικευμένες), κ.ο.κ., κατέχουν (Τσαούσης, 1987) ιδιαίτερα σημαντική θέση στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, δηλαδή στους μηχανισμούς αναπαραγωγής του κοινωνικού συνόλου, με βάση καθορισμένες διαδικασίες και σε συγκεκριμένους τομείς (τυπική κοινωνικοποίηση). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνεχίζουν το έργο της κοινωνικοποίησης του ατόμου που επιτελεί η οικογένεια (πρωτογενής κοινωνικοποίηση) από την παιδική ηλικία και σε όλη τη διάρκεια της ζωή του ατόμου.

Κατά συνέπεια, οι στάσεις των μαθητών εφηβικής ηλικίας προς το εκπαιδευτικό σύστημα (με έμφαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση), τις σπουδές τους στο μέλλον, προς τη σχολική ζωή, τις εξετάσεις, τις σχολικές αποτυχίες, τους διδάσκοντες και, γενικά προς τις προσδοκίες, τις ευχαριστήσεις και τις δυσαρέσκειές τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν κυρίαρχο τμήμα της εκπαιδευτικής "πολιτικής" που οι μαθητές και οι μαθήτριες ακολουθούν. Για τον λόγο αυτόν, στην παρούσα έρευνα συμπεριελήφθησαν στο ερευνητικό ερωτηματολόγιο ερωτήματα που αφορούν ακριβώς σε αυτές τις ανησυχίες των μαθητών και προσεγγίζουν τις αντίστοιχες στάσεις προς τα θέματα αυτά.

Στις πιο πάνω ερωτήσεις περιελήφθησαν πέντε ερωτήματα που αφορούν καθαρά σε στάσεις των μαθητών απέναντι στο Θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν σε βασικές ανησυχίες των μαθητών, όπως ανάγκη για περαιτέρω πληροφόρηση και ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση μέσω του Σ.Ε.Π. των ειδικών δυνατοτήτων των μαθητών. Η ένταξη των ερωτημάτων αυτών στο ερευνητικό ερωτηματολόγιο ήταν ουσιώδης, καθώς μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, λόγω και της συμβουλευτικής παρέμβασης, αναμένονταν αλλαγές στην αντιμετώπιση των θεμάτων αυτών από τους μαθητές και μαθήτριες του δείγματος. Τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των εκπαιδευτικών στάσεων και των στάσεων απέναντι στον Σ.Ε.Π. προέρχονται από Διδακτορική Διατριβή του Τομέα Ψυχολογίας (Γκαρή, 1992).

3. Οι διαστάσεις της Προσωπικότητας

Η μελέτη των επαγγελματικών ενδιαφερόντων θεωρήθηκε για πολύ καιρό ως εντελώς ξεχωριστό πεδίο διερεύνησης από τη μελέτη της προσωπικότητας (Costa, McCrae, & Holland, 1984). Σε αυτό συνέβαλε ο διαφορετικός προσανατολισμός κατασκευής και χρήσης των ερωτηματολογίων προσωπικότητας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Έτσι, αρκετά ενωρίς υπήρξαν ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Super, 1957) οι οποίοι διαπίστωναν ότι τα γνωρίσματα της προσωπικότητας δεν φαίνονται να ασκούν σαφή και πρακτικά αξιοποιήσιμη διαφοροποιητική επίδραση στην επαγγελματική επιλογή.

Ωστόσο, τέτοια συμπεράσματα βρίσκονται τουλάχιστον σε αναντιστοιχία με το γεγονός ότι μπορεί κανείς εύκολα να εντοπίσει προτάσεις-γνωρίσματα που

χρησιμοποιούνται από κοινού σε διαφορετικά ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση τόσο της προσωπικότητας όσο και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Αυτό αποτελεί έμμεση ένδειξη ότι οι επαγγελματικές επιλογές ενδέχεται να υποδηλώνουν ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα. Από το άλλο μέρος, βέβαια, η ύπαρξη διαστάσεων με κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο σε διαφορετικά ψυχομετρικά μέσα δυσχεραίνει την ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς οι παρατηρούμενες συνάφειες μπορούν να αποδοθούν σε επικάλυψη των γνωρισμάτων που χρησιμοποιήθηκαν στη μέτρηση και όχι σε ουσιαστικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Για παράδειγμα, η θεωρία των επαγγελματικών ενδιαφερόντων του Holland (1973) μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως ένα μοντέλο προσωπικότητας, αφού οι έξι κατηγορίες τις οποίες περιλαμβάνει, αντιπροσωπεύουν αντίστοιχους τύπους προσωπικότητας. Οι Costa, McCrae, & Holland (1984) εντόπισαν ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα προσωπικότητας Δεκτικότητα σε Εμπειρίες, αφενός, και σε εξερευνητικά και καλλιτεχνικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα, αφετέρου. Οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ότι τα κοινωνικά ενδιαφέροντα σχετίζονται με την Εξωστρέφεια, ενώ τα συμβατικά, συντηρητικά επαγγέλματα συνδέονται με την τάση των ατόμων για εσωστρέφεια. Ένας άλλος παράγοντας της προσωπικότητας, η Ευσυνειδησία, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην πρόβλεψη της επαγγελματικής επιτυχίας, εύρημα το οποίο έχει αναφερθεί επανειλημμένως για διαφορετικές κατηγορίες επαγγελμάτων (π.χ. Barrick, & Mount, 1991. Costa, & McCrae, 1992). Ο ίδιος παράγοντας συνδέεται επίσης με την σχολική επίδοση (Digman, & Inouye, 1986). Επομένως, γίνεται φανερό ότι από τη διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ γνωρισμάτων της προσωπικότητας και διαστάσεων επαγγελματικής επιλογής μπορούν να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα και για τους δύο αυτούς τομείς έρευνας.

Οι νεότερες έρευνες για τη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων διευκολύνονται από την ύπαρξη ενός γενικά αποδεκτού μοντέλου για την περιγραφή της δομής της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μία συνεχώς αυξανόμενη συμφωνία των ερευνητών ότι οι ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα είναι δυνατόν να περιγραφούν επαρκώς από πέντε παράγοντες (π.χ. Goldberg, 1990 · McCrae & Costa, 1985): Ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται Εξωστρέφεια (Extraversion) και περιλαμβάνει γνωρίσματα όπως: κοινωνικότητα, ισχύς, αυτοέκφραση, επιβεβαίωση. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η Προσήγεια (Agreeableness) που αναφέρεται γενικά στη φιλική διάθεση και στη διαπροσωπική ευαισθησία. Ο τρίτος παράγοντας έχει επικρατήσει να λέγεται Ευσυνειδησία (Conscientiousness) και

περιέχει χαρακτηριστικά όπως: αξιοπιστία, εργατικότητα, κίνητρα για επιτυχία. Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στη Συναισθηματική Σταθερότητα (Emotional Stability), δηλαδή στην ικανοποίηση και το συναίσθημα ή, αντίθετα, στο νευρωτισμό. Ο πέμπτος παράγοντας είναι αυτός για τον οποίο υπάρχει μεγαλύτερη ασυμφωνία ως προς την ονομασία. Τείνει να επικρατήσει ο όρος Δεκτικότητα σε Εμπειρίες (Openness to Experience), εναλλακτικά όμως χρησιμοποιούνται και οι όροι Νόηση (Intellect) και Πνευματική Καλλιέργεια (Culture). Οι πέντε αυτές διαστάσεις συναπαρτίζουν το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (ΜΠΠ) της προσωπικότητας (Five-Factor Model, FFM) ή αλλιώς τους "Μεγάλους Πέντε" ("Big Five").

Βέβαια, η αποδοχή του ΜΠΠ απέχει αρκετά από το να είναι καθολική, ενώ δεν λείπει η κριτική αντιμετώπιση (π.χ. McAdams, 1992). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο αριθμός "πέντε" έχει επικριθεί άλλοτε ως πλεονάζων και άλλοτε ως ανεπαρκής για τη μελέτη της προσωπικότητας. Επίσης, η ονομασία των παραγόντων αποτελεί σημείο διαφωνιών, ακόμα και μεταξύ των υποστηρικτών του μοντέλου (π.χ. De Raad, & Van Heck, 1994). Ανταποκρινόμενοι σε αυτούς τους προβληματισμούς, οι ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε επιμέρους πλευρές ή σύνδρομα (facets) εντός των γενικών παραγόντων προσωπικότητας. Η ιδέα αυτή δεν είναι νέα: Έχει χρησιμοποιηθεί ήδη από θεωρητικούς του χώρου, όπως ο Allport (1937), ο Cattell (1957) και ο Eysenck (Eysenck, & Eysenck, 1985). Η αναζήτηση παραγόντων ενδιάμεσου επιπέδου γενίκευσης, μεταξύ των μεμονωμένων προτάσεων και των πέντε "μεγάλων" παραγόντων, είναι χρήσιμη επειδή συνδυάζει την οικονομία και τη δυνατότητα γενίκευσης ενός ολιγοδιάστατου μοντέλου με την αντιπροσωπευτικότητα και την περιεκτικότητα μιας πολυδιάστατης θεώρησης (Perugini, 1999). Μπορεί επίσης να συμβάλει στην ακριβέστερη ονομασία των παραγόντων, καθώς δεν είναι σπάνια η απόδοση παρόμοιων ονομάτων σε διαφορετικούς παράγοντες ή, αντίθετα, η χρήση εναλλακτικών τίτλων για διαστάσεις με κοινό περιεχόμενο.

Ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα που καλείται να ερμηνεύσει η μελέτη της Προσωπικότητας αφορά στην ανάπτυξη, δηλαδή τις δομικές ή/και λειτουργικές αλλαγές που συντελούνται στο χαρακτήρα από τη βρεφική έως την ώριμη ηλικία, καθώς και τις διεργασίες που αναπτύσσονται κατά τα εξελικτικά στάδια. Μια ανασκόπηση των μελετών που διερευνούν θέματα της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου οδηγεί σε δύο διαπιστώσεις: Πρώτον, αν εξαιρέσει κανείς παλαιότερες θεωρητικές αναζητήσεις που, ούτως ή άλλως, δεν αφορούσαν αποκλειστικά το

αναπτυσσόμενο άτομο, η σύγχρονη έρευνα στην παιδική και εφηβική προσωπικότητα δεν έχει να επιδείξει μια συνολική θεώρηση του θέματος που να επιδέχεται άμεσης εμπειρικής τεκμηρίωσης. Δεύτερον, οι όποιες προσπάθειες εμπειρικής διερεύνησης της αναπτυξιακής πορείας της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι αποσπασματικές, δεν εγγίζουν το κρίσιμο πρόβλημα της δομής της προσωπικότητας και ασχολούνται με την περιγραφή, κάθε φορά, επιμέρους πλευρών της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ατόμου, κατά κανόνα σε επίπεδο εξωτερικής/εμφανούς συμπεριφοράς. Έτσι, δεν φαίνεται αστήρικτος ο ισχυρισμός ότι η έρευνα στην Ψυχολογία της Προσωπικότητας δίνει την εντύπωση ότι ο άνθρωπος δεν υπήρξε ποτέ παιδί, αλλά γεννιέται ενήλικος! (Kohnstamm, Mervielde, Besevegis, & Halverson, 1995).

Η υιοθέτηση της ιεραρχικής οργάνωσης των ατομικών διαφορών στη μελέτη της παιδικής προσωπικότητας και ιδιοσυγκρασίας έχει πολλαπλά οφέλη (Mervielde, & De Fruyt, 1999). Μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη μελέτη της προσωπικότητας παιδιών και ενηλίκων, καθώς είναι πιθανό ότι γνωρίσματα που εμφανίζονται αυτόνομα κατά την παιδική ηλικία εντάσσονται ως επιμέρους σύνδρομα σε γενικότερες διαστάσεις της προσωπικότητας κατά την ενήλικη ζωή. Έτσι, είναι δυνατόν να εντοπιστούν αναπτυξιακοί προάγγελοι των παραγόντων της ενήλικης προσωπικότητας, επιτρέποντας πιο ασφαλή πρόγνωση και, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο, πιο αποτελεσματική παρέμβαση. Επιπλέον, η ανάλυση της προσωπικότητας στο ενδιάμεσο επίπεδο των συνδρόμων / επιμέρους πλευρών μπορεί ν' αποδειχθεί χρήσιμη για την ανεύρεση γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια, αφού επιτρέπει τη λεπτομερέστερη διερεύνηση των ατομικών διαφορών. Τέλος, είναι ευκολότερο ν' αναδειχθούν εξελικτικές τάσεις, όπως η "μετακίνηση" ενός συνδρόμου γνωρισμάτων σε διαφορετικό παράγοντα με την αλλαγή της ηλικίας. Τέτοια ευρήματα μπορούν να εξηγήσουν την, όχι σπάνια, ασταθή συνάφεια μεταξύ μεμονωμένων γνωρισμάτων και γενικών παραγόντων κατά τις φάσεις της ανάπτυξης.

Οι παραπάνω θεωρητικοί και εμπειρικοί προβληματισμοί αποτέλεσαν το κοινό υπόβαθρο για τη δημιουργία ενός διεθνούς προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν πανεπιστήμια από επτά χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, με σκοπό την κατασκευή μιας νέας γενιάς ψυχομετρικών μέσων για την αξιολόγηση των ατομικών διαφορών από την προσχολική ηλικία μέχρι την εφηβεία. Τα πρώτα ευρήματα από τη συνεργασία αυτή έχουν δημοσιευτεί όσον αφορά τόσο το διαπολιτιστικό μέρος

(Kohnstamm, Halverson, Mervielde, & Havill, 1998) όσο και την ελληνική συμμετοχή (Μπεζεβέγκης, & Παυλόπουλος, 1998. Μπεζεβέγκης, Παυλόπουλος, & Μουρουσάκη, 1996). Αναφέρονται εδώ μόνο οι βασικές μεθοδολογικές επιλογές: (α) Οι γονείς αποτέλεσαν την κύρια πηγή άντλησης των δεδομένων, ως οι σημαντικότεροι ενήλικες στην πορεία της ανάπτυξης και εφόσον η αξιοπιστία των αυτοαναφορών των ίδιων των παιδιών αμφισβητείται σοβαρά. (β) Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφές της προσωπικότητας σε ελεύθερο, "ρέοντα" λόγο ως αφετηρία για την κατασκευή των νέων ερωτηματολογίων. (γ) Επιλέχθηκε το ΜΠΠ για τη θεωρητική στήριξη της έρευνας, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν πρόδρομοι των "μεγάλων πέντε" κατά την παιδική ηλικία και επειδή κανένα από τα υπάρχοντα μοντέλα για την παιδική προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία δεν κρίθηκε αρκετά περιεκτικό. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις: Η πρώτη φάση αναφέρεται στη συλλογή και επεξεργασία ελεύθερων γονεϊκών περιγραφών της παιδικής προσωπικότητας και ιδιοσυγκρασίας, από την οποία προέκυψε η αρχική έκδοση των νέων ψυχομετρικών μέσων. Κατά τη δεύτερη φάση, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε γονείς και έγινε η στατιστική επεξεργασία για τον καθορισμό των γενικών παραγόντων και των επιμέρους πλευρών της προσωπικότητας.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, το ΜΠΠ μπορεί να περιγράψει τη δομή και της παιδικής προσωπικότητας (Παυλόπουλος, 1998). Ειδικότερα: (α) Περίπου 80% των γονεϊκών περιγραφών εντάχθηκαν σε κάποιον από τους "μεγάλους" πέντε παράγοντες. (β) Οι γενικοί παράγοντες (Συναισθηματική Αντιδραστικότητα, Ευσυνειδησία, Διανοητική Ανάπτυξη, Προσήνεια, Εξωστρέφεια) και οι επιμέρους πλευρές τους, που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του νέου Ερωτηματολογίου "Διαστάσεις Προσωπικότητας Παιδιών και Εφήβων" (Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ) ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με το ΜΠΠ. (γ) Τα "αναπτυξιακά", ιδιοσυγκρασιακά γνωρίσματα απέτυχαν να σχηματίσουν ξεχωριστό, αυτόνομο παράγοντα και εντάχθηκαν στο παραπάνω σχήμα. Αξιοσημείωτη είναι η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, με ελάχιστες αποκλίσεις κατά περίπτωση (Slotboom, Havill, Pavlopoulos, & De Fruyt, 1998).

Από τον έλεγχο της επίδρασης δημογραφικών χαρακτηριστικών του παιδιού, του γονέα και της οικογένειας στους μέσους όρους των παραγόντων της παιδικής προσωπικότητας εντοπίστηκαν ενδιαφέρουσες συσχετίσεις (Μπεζεβέγκης, & Παυλόπουλος, 1999): (α) Οι αναφορές των πατέρων και των μητέρων για την

προσωπικότητα του παιδιού παρουσίασαν πολύ υψηλό επίπεδο ομοιότητας. (β) Το φύλο, η σειρά γέννησης και η σχολική επίδοση του παιδιού διαφοροποίησαν την αξιολόγηση των διαστάσεων της προσωπικότητάς του προς αναμενόμενη κάθε φορά κατεύθυνση, σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας. (γ) Η δομή της οικογένειας (πυρηνική ή εκτεταμένη) και οι συναισθηματικοί δεσμοί μεταξύ των μελών επηρέασαν την εκδήλωση ορισμένων χαρακτηριστικών της παιδικής προσωπικότητας, ιδιαίτερα όσων ενσωματώνουν διαπροσωπικά στοιχεία. Συνολικά, τα ευρήματα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι το E-ΔΙΠΡΟΠΕ είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο για την αξιολόγηση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου. Επομένως, το νέο αυτό ερωτηματολόγιο μπορεί να προσφέρει αξιολογες πληροφορίες αν χρησιμοποιηθεί, σε συνδυασμό με άλλα ψυχομετρικά μέσα, για τη διερεύνηση της συσχέτισης ανάμεσα στην προσωπικότητα και άλλες σημαντικές μεταβλητές, όπως τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα.

4. Στερεοτυπικές αντιλήψεις

Ένα μεγάλο κεφάλαιο στην Κοινωνική ψυχολογία είναι αυτό των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των λαθών στη συμπεριφορά του ατόμου που μπορεί να προκύψουν λόγω της ύπαρξης των αντιλήψεων αυτών. Πρόκειται για γνωστική διεργασία με την οποία ταξινομούμε πρόσωπα, συνήθως ξένα, σε κατηγορίες με βάση εμπειρίες με τα πρόσωπα αυτά ή με βάση πληροφορίες από συγκεκριμένες πηγές, π.χ. η γνώμη άλλων, άρθρα σε περιοδικά, κ.τ.λ. Η εννοιολογική δομή των στερεοτύπων είναι όμοια με αυτή των στάσεων, διότι τα στερεότυπα είναι ουσιαστικά στάσεις –το γνωστικό στοιχείο, το συναισθηματικό στοιχείο και η πραξιακή συμπεριφορά– για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, π.χ. εθνότητες, μειονότητες, κ.ά. (Allport, 1958). Ο Allport εξήγησε ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις για ομάδες προσώπων αντιπροσωπεύουν μια γνωστική διεργασία η οποία απλοποιεί τα πολλαπλά ερεθίσματα ή πληροφορίες που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η γνωστική διεργασία της κατηγοριοποίησης, σύμφωνα με τη θεωρία των Bruner & Postman (1956), λειτουργεί με στόχο την οργάνωση των πολλών ερεθισμάτων στο περιβάλλον σε σύνολα, σε κατηγορίες. Για παράδειγμα, παρόλο που μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα σε πολλές αποχρώσεις του κόκκινου, τείνουμε να

τις τοποθετούμε εννοιολογικά στη γνωστική κατηγορία "κόκκινο" και να αντιλαμβανόμαστε όλες τις αποχρώσεις αυτές ως ένα ενιαίο σύνολο. Η γνωστική διεργασία της κατηγοριοποίησης διευκολύνει την αντίληψη των στοιχείων του περιβάλλοντος, διότι η αντίληψη διαφορετικών ερεθισμάτων ως ενιαίο σύνολο απλοποιεί τις αντιδράσεις του οργανισμού. Ωστόσο, η διεργασία της κατηγοριοποίησης, της απλοποίησης των ερεθισμάτων, έχει το μειονέκτημα ότι τοποθετεί συγχρόνως σε ίδια κατηγορία ερεθίσματα που ενδέχεται να διαφέρουν. Αγνοεί, δηλαδή, τις ατομικές διαφορές, τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας.

Τα χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας αναφέρονται σε συγκεκριμένες ιδιότητες της κατηγορίας. Για παράδειγμα, η κατηγορία "Κινέζοι" έχει πολλά χαρακτηριστικά όπως, "έχουν μαύρα μαλλιά", "τρώνε ρύζι", "έχουν στρογγυλά πρόσωπα", "είναι κοντοί", "δεν εκδηλώνουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους", "είναι καλοί έμποροι", κ.ά. Το μεγάλο σφάλμα όσον αφορά στις στερεότυπες αντιλήψεις για ομάδες είναι ότι εκλαμβάνουμε τα *χαρακτηριστικά* ως *κατηγορίες*. Τείνουμε, δηλαδή, να εκλαμβάνουμε κάποιο χαρακτηριστικό, π.χ. "είναι καλοί έμποροι", στο οποίο υπάρχουν ατομικές διαφορές ως ενιαία κατηγορία, π.χ. "**όλοι** οι Κινέζοι είναι καλοί έμποροι".

Ο Tajfel (1978) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της διεργασίας της προκατάληψης ως: α) ο άνθρωπος εύκολα χαρακτηρίζει ομάδες ανθρώπων με ελάχιστα και χονδροειδή γνωρίσματα, β) οι χαρακτηρισμοί διατηρούνται στο νου του καθενός για μεγάλα χρονικά διαστήματα, γ) αλλάζουν, με δυσκολία όμως, σε συνδυασμό με κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, δ) επιτείνονται οι αρνητικά φορτισμένες προκαταλήψεις όταν υπάρχουν εχθρότητες ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες, ε) μαθαίνονται σε μικρή ηλικία και χρησιμοποιούνται από παιδιά μέχρι την ηλικία που αρχίζουν να σκέπτονται μόνο τους, στ) δεν δημιουργούν προβλήματα κάτω από ομαλές κοινωνικές συνθήκες αλλά δύσκολα μεταβάλλονται κάτω από εχθρικό κοινωνικό κλίμα.

Οι Secord & Berscheid (1963) έχουν υποστηρίξει ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τροφοδοτούνται από εσωτερικευμένες θεωρίες προσωπικότητας οι οποίες οδηγούν σε πολώσεις με τις ακόλουθες μορφές: α) οι μέσες τιμές χαρακτηριστικών που αποδίδονται στις διάφορες ομάδες διαφέρουν από άτομο σε άτομο, β) η διασπορά των μέσων τιμών δεν είναι η ίδια για τα ίδια

χαρακτηριστικά μεταξύ ατόμων, γ) τα άτομα διασυνδέουν τα χαρακτηριστικά μεταξύ τους ανάλογα με τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις ομάδες στις οποίες αναφέρονται. Το συμπέρασμα από τη διαπίστωση αυτή είναι ότι οι ατομικές διαφορές που αντικατοπτρίζονται στις διάφορες στερεοτυπικές αντιλήψεις για κοινωνικές ομάδες επιτείνονται λόγω της μεγάλης διασποράς-διαφορετικότητας στις πολώσεις που παρατηρούνται. Είναι προβληματικό να θεωρούμε τις πολώσεις συγκεκριμένες και να προσπαθούμε να τις περιγράψουμε συστηματικά, ενώ αυτές είναι δυνατό να διαφέρουν από τη μία στιγμή στην άλλη, καθώς ο πολωτικός τους χαρακτήρας δεν εκφράζει προκατάληψη, αλλά προκατάληψη **και** τυχειότητα. Η τυχειότητα αυτή οφείλεται και την ελαφρότητα της "γνώμης της στιγμής", ελαφρότητα που επιτρέπεται στα καθημερινά πλαίσια που δεν απαιτούν ακρίβεια στις διαπιστώσεις και τις θέσεις του καθενός μας (Secord & Berscheid, 1963). Ο Campbell (1967) έδειξε μέσω πειραμάτων ότι όσο ισχυρότερες είναι οι διαφορές μεταξύ της ομάδας στην οποία ανήκει κάποιος και στην ομάδα ατόμων στην οποία αναφέρεται στερεοτυπικά, τόσο εντονότερα θα χρησιμοποιηθεί το "ίδιον" χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής, ειδικά όταν είναι αρνητικό.

Οι Panek, et al. (1977) προσπάθησαν να διαπιστώσουν αν υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις φύλου για διάφορα (25) επαγγέλματα. Ο σκοπός της προσπάθειάς τους αυτής ήταν η σύγκριση των πολωμένων αποδιδόμενων χαρακτηριστικών φύλου (ποσοστό εργαζομένων ανδρών και γυναικών σε κάθε επάγγελμα) για τους άνδρες και τις γυναίκες του δείγματος. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι πολλά από τα επαγγέλματα θεωρούνταν ακόμη στερεοτυπικά "ανδρικά" και ότι είναι αναγκαία πρόοδος, ώστε να αλλάξουν οι στάσεις απέναντι στη γυναικεία συμμετοχή σε ορισμένα επαγγέλματα. Σε νεότερες έρευνες (White, et al., 1989) έχει παρατηρηθεί μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα επαγγέλματα και φαίνεται ότι η πρόοδος που ενδιέφερε τους Panek, et al., έχει, εν μέρει, συντελεστεί.

Όπως υποστηρίζουν οι White, et al.(1989) καθώς και άλλοι ερευνητές (Betz & Fitzgerald, 1987· Eccles, 1987) οι όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις επαγγελμάτων είναι πολύ σημαντικές κατά τη διαδικασία εκπαιδευτικών επιλογών, αλλά συνεχίζουν να είναι σημαντικές και αργότερα, όταν ο σπουδαστής αποφασίζει συγκεκριμένα πλέον για το επαγγελματικό του μέλλον. Οι Betz & Fitzgerald (1987) υποστηρίζουν ότι, χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση

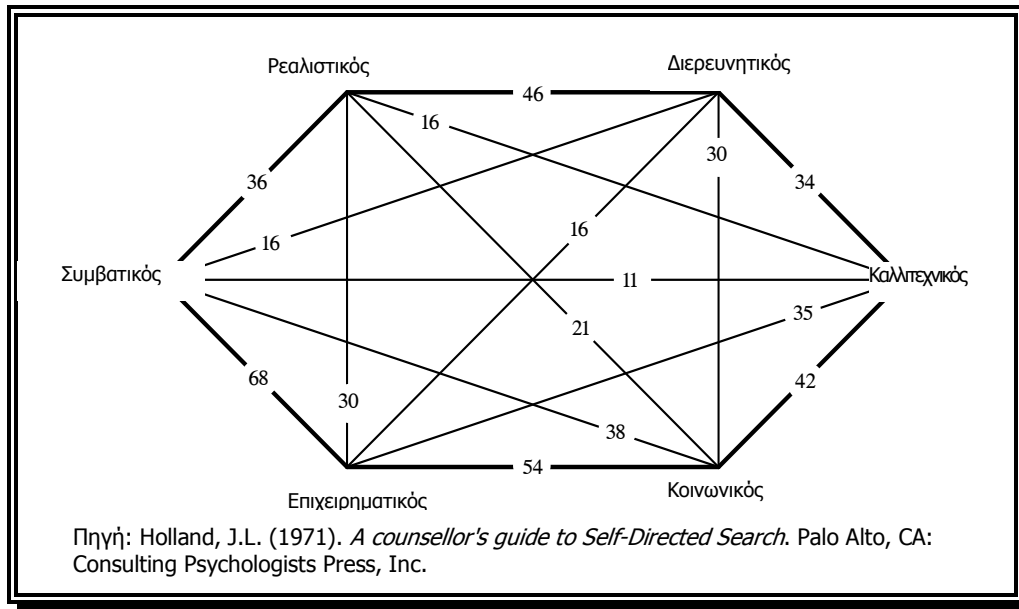
και τα κατάλληλα "αντίμετρα" στην δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα διάφορα επαγγέλματα, οι πιθανές εξομαλύνσεις των στερεοτύπων αυτών θα συντελεστούν, αλλά θα συντελούνται με αργό ρυθμό.

Η μέτρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα επαγγέλματα έγινε, και στην παρούσα έρευνα, με παρόμοιο τρόπο με αυτό που χρησιμοποίησαν οι Panek, et al. το 1977. Χρησιμοποιήθηκε κατάλογος 50 επαγγελμάτων –μερικά από τα οποία επελέγησαν από τους Panek, et al. (1977) και μερικά από τους White, et al., (1989)–, τα οποία οι μαθητές και μαθήτριες "αξιολόγησαν" ως προς το ποσοστό ανδρών και το ποσοστό γυναικών που εργάζονται σε αυτά. Οι στερεοτυπικές αυτές "αξιολογήσεις" απετέλεσαν έναν από τους τρεις βασικούς "στόχους" ελέγχου αλλαγής από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση. Ο δεύτερος στόχος ελέγχου αλλαγής ήταν η δήλωση επαγγελματικών προτιμήσεων στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση (τρεις προτιμήσεις–επαγγελματικές επιλογές σε ιεραρχική βάση σε κάθε μέτρηση). Ο τρίτος στόχος ελέγχου αλλαγής από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ήταν οι προτιμήσεις που δηλώνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος σχετικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επαγγελματικών δραστηριοτήτων, χωρίς να ταυτίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά με συγκεκριμένα επαγγέλματα.

5. Προτιμήσεις για συγκεκριμένες Επαγγελματικές δραστηριότητες

Μία θεωρητική αντιμετώπιση του θέματος της μέτρησης των χαρακτηριστικών του ατόμου που είναι δυνατόν να τον οδηγήσουν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές προέρχεται από τον J.L. Holland. Το επόμενο Σχήμα παρουσιάζει συνοπτικά το βασικό μοντέλο της αρμονίας προσώπου και εργασιακού περιβάλλοντος (*person–environment fit*).

Μοντέλο σχέσης ανάμεσα στους έξι τύπους Προσωπικότητας κατά Holland



Ο Holland, προσπαθώντας να μελετήσει τη σχέση εργαζομένου και εργασιακού περιβάλλοντος, δηλαδή τη συμβατότητα του εργαζομένου με το επάγγελμά του και τον κοινωνικό χώρο αλληλεπίδρασης που αυτό αντιπροσωπεύει, στόχευε στην αναδιάρθρωση και αναβάθμιση των εργασιακών σχέσεων καθώς και καθαρά σε θέματα επαγγελματικού-συμβουλευτικού προσανατολισμού. Το μοντέλο του Holland είναι περισσότερο γνωστικής μορφής και αντιπροσωπεύει τις σχέσεις ανάμεσα σε έξι τύπους προσωπικότητας. Ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο του μοντέλου αυτού είναι ότι οι έξι αυτοί τύποι προσωπικότητας μοιάζουν πάρα πολύ με τους έξι τύπους ανθρώπων της θεώρησης Spranger. Ο Πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει εν συντομία μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά καθενός από τους έξι τύπους προσωπικότητας του μοντέλου Holland όπως αυτά συνοψίζονται στο *Making Vocational Choices* (1985) σελ. 19-23.

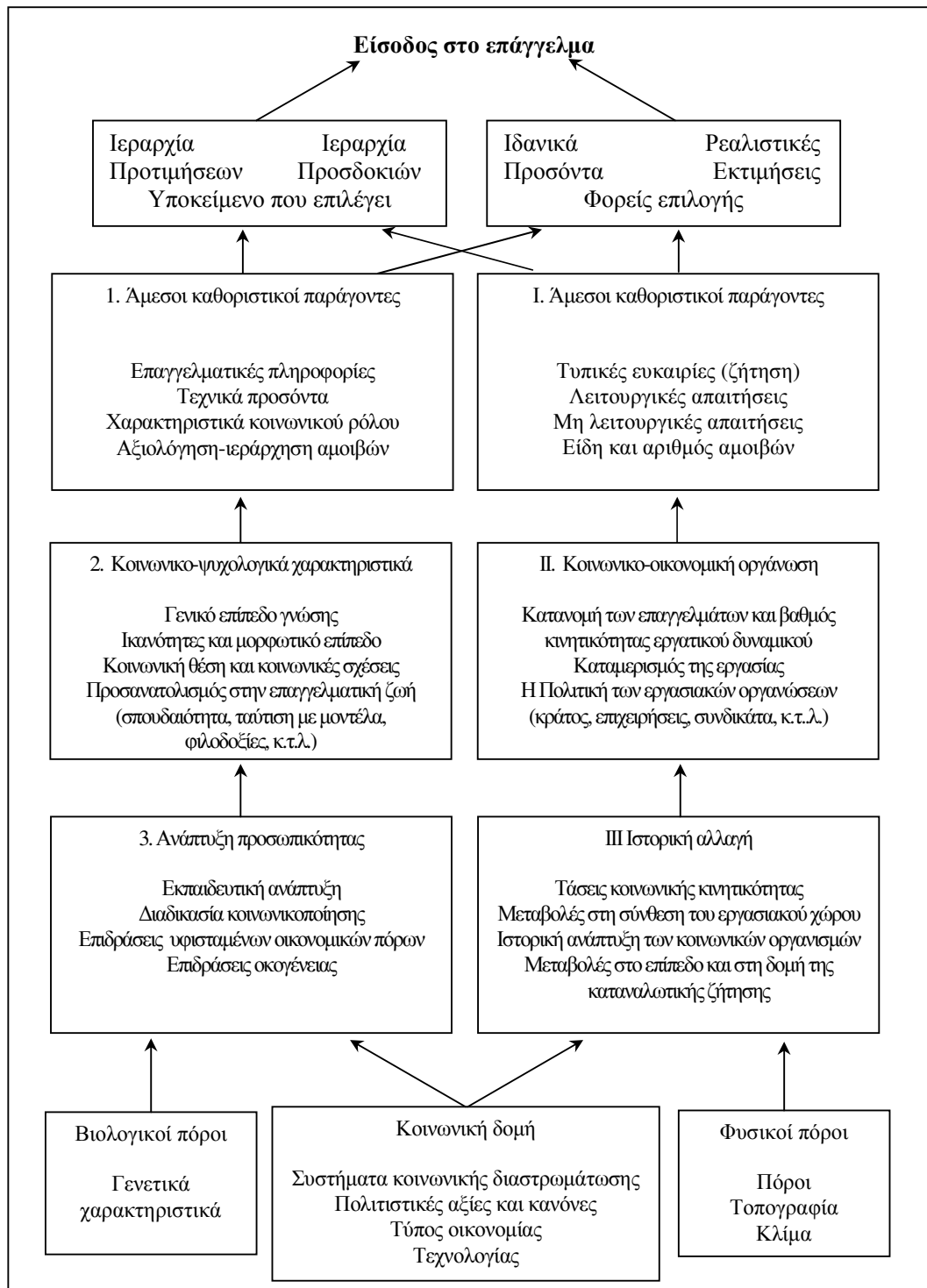
- Ο **Ρεαλιστικός** τύπος είναι ελάχιστα κοινωνικός, συμμορφώνεται εύκολα με τις επιταγές του περιβάλλοντος, είναι υλιστής, πρακτικός και επίμονος, πεισματάρης αλλά και ειλικρινής, άκαμπτος στις αποφάσεις του αλλά και πηγαίος στις ιδέες του.
- Ο **Διερευνητικός** τύπος είναι διανοούμενος, επακριβής, αναλυτικός, κριτικός, περίπλοκος, περίεργος, ανεξάρτητος, απαισιόδοξος και μάλλον όχι και τόσο δημοφιλής.
- Ο **Καλλιτεχνικός** τύπος είναι επίσης περίπλοκος και ανεξάρτητος, αλλά και δαισθητικός, ακατάστατος, εκφραστικός, συναισθηματικός, ευαίσθητος, ιδεαλιστής, παρορμητικός και χωρίς πρακτικές ικανότητες.
- Ο **Κοινωνικός** τύπος είναι συνεργατικός, υπομονετικός, φιλικός, γενναιοδωρος, αρωγός, ιδεαλιστής, πειστικός, υπεύθυνος, ζεστός και κοινωνικός στις σχέσεις του αλλά και εμπάθης.
- Ο **Επιχειρηματικός** τύπος είναι φιλόδοξος, καταπιεστικός, επιδειξιμανής, αλλά και συνεννοήσιμος, ενεργητικός, αισιόδοξος και κοινωνικός.
- Ο **Συμβατικός** τύπος προσωπικότητας είναι προσεκτικός, ενσυνείδητος, αποτελεσματικός, μεθοδικός, υπάκουος, επίμονος, πρακτικός, αλλά συμμορφώνεται εύκολα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και δεν διαθέτει φαντασία.

Ο Holland υποστηρίζει ότι "οι άνθρωποι ψάχνουν για περιβάλλοντα που θα τους επιτρέψουν να εξασκήσουν τις ικανότητές τους, να εκφράσουν τις στάσεις και αξίες τους και να αναλάβουν ρόλους στην επίλυση προβλημάτων" (*Making Vocational Choices*, 1985, σ. 4). Όταν υπάρχει συμφωνία προσωπικότητας-περιβάλλοντος στην εργασία, τότε μπορεί κανείς να παρατηρήσει εργασιακή ικανοποίηση, σταθερότητα και αποτελεσματικότητα. Ο Holland υποστηρίζει ακόμη ότι η προσωπικότητα αντιπροσωπεύει σε πολύ μεγάλο ποσοστό τα εργασιακά ενδιαφέροντα και επομένως μετρώντας αυτά, μπορούμε να μελετήσουμε την προσωπικότητα και τις διάφορες πλευρές της και ακόμη και να κατασκευάσουμε εκ του μηδενός θεωρίες προσωπικότητας σ' αυτή τη βάση. Επιπρόσθετα ο Holland θεωρεί ότι οι άνθρωποι με κοινά επαγγέλματα έχουν και παρόμοιες προσωπικότητες και έτσι αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις με παρόμοιους τρόπους, δημιουργώντας έτσι χαρακτηριστικά εργασιακά περιβάλλοντα. Διασυνδέεται έτσι η επαγγελματική ταυτότητα με τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς κάτω από διάφορες συνθήκες. Επιπλέον, το μοντέλο Holland προσφέρει δείκτες ομοιότητας και διαφοροποίησης των έξι αυτών τύπων προσωπικότητας, προσπαθώντας έτσι να περιγράψει τη νόρμα στα πλαίσια της συμβατότητας εργαζομένου-εργασιακού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα όμως έτσι προσφέρει και την εξήγηση ενός πολλαπλού συστήματος αξιών το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς και με βάση αυτό και το αντίστοιχο μοντέλο να μετρώνται οι αξίες ατόμων ή κοινωνικών ομάδων. Εξάλλου, ο Holland δηλώνει ότι μαζί με άλλα "συστατικά" (δραστηριότητες, αυτο-εικόνα, χαρακτηριστικά προσωπικότητας) οι αξίες συνδυάζονται με τα διαφέροντα (με τις προτιμήσεις, στην αρχή της ζωής) και μάλιστα, με τα εργασιακά διαφέροντα και διαμορφώνουν έτσι τους διάφορους τύπους προσωπικότητας. Έτσι, απλοποιώντας ουσιαστικά ένα προτεινόμενο μοντέλο προσωπικότητας, ο Holland διασυνδέει τις αξίες με τα εργασιακά διαφέροντα και τις θεωρεί ως σοβαρότατο παράγοντα αντιστοιχίας-διαμόρφωσης των έξι τύπων προσωπικότητας που προτείνει.

Χρησιμοποιώντας ως αφετηρία τη θεώρηση Holland καθώς και άλλα θεωρητικά πρότυπα (Blau, et al., 1956) η Υπηρεσία Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Leicestershire (*Leicestershire Careers Service*) δημιούργησε (Woolers & Lewis, 1982) μια ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη μέθοδο, σκοπός της οποίας είναι η κατάληξη σε έναν κατάλογο προτάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας σχετικών με τις επαγγελματικές δραστηριότητες του "πελάτη". Ο κατάλογος αυτός βασίζεται στις απαντήσεις του

πελάτη ως προς 53 (στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 50 εξ αυτών) επαγγελματικές δραστηριότητες οι οποίες αντιπαραβάλλονται με τα αντίστοιχα επαγγέλματα και υπολογίζεται η αρμονικότητα στην ταύτιση των χαρακτηριστικών με τα επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται ανάλογα. Φυσικά, η διαδικασία αυτή εφαρμόζεται με βάση τα επαγγέλματα στην Βρετανία, που, σαφώς, διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους από τα ελληνικά. Αν και δεν υπάρχει προσαρμογή του μέσου αυτού (*CASCADE*) στα ελληνικά δεδομένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 50 προτάσεις που αναφέρονται στα διάφορα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ώστε να είμαστε σε θέση να ανιχνεύσουμε αλλαγές, αν όχι στις ευθείες επαγγελματικές προτιμήσεις (π.χ., "θα ακολουθήσω το επάγγελμα του γεωπόνου"), τουλάχιστον στα χαρακτηριστικά επαγγελματικών δραστηριοτήτων (π.χ., "θα μου άρεσε να οργανώνω δραστηριότητες ψυχαγωγίας").

Τέλος, ιδιαίτερη παρουσίαση θα πρέπει να γίνει στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο θα μπορούσε να "στεγάσει" την ανά χείρας ερευνητική δραστηριότητα. Το θεωρητικό πρότυπο των Blau, et al. έχει δομή γνωστικού θεωρητικού προτύπου και είναι μια σύνθεση των παραγόντων που κατευθύνουν στην επαγγελματική επιλογή. Είναι πολύ γενικό ως θεωρητικό πρότυπο και είναι δύσκολο να ελεγχθεί στην ολότητά του. Περιλαμβάνει, όμως, τους παράγοντες εκείνους που απετέλεσαν στην παρούσα έρευνα το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Στο Σχήμα της επόμενης σελίδας παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό αυτό πρότυπο, ώστε να ληφθούν υπόψη και άλλοι επιμέρους παράγοντες που δεν διερευνώνται στην παρούσα μελέτη.



Πηγή: Ball, B. (1984). *Careers Counselling in Practice*. The Falmer Press.

Για την ελληνική μετάφραση, Πηγή: Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1998). *Επαγγελματική αξιολόγηση και καθοδήγηση*. Διδακτικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

6. Στόχοι

Συνοψίζοντας, οι στόχοι τους οποίους προσπαθήσαμε να επιτύχουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας συμπυκνώνονται στα ακόλουθα αναμενόμενα αποτελέσματα:

α. Αξιοποίηση στην συμβουλευτική παρέμβαση των περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων που αναδεικνύονται από την έρευνα και οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ψυχολογικής συγκρότησης των νέων κατά την περίοδο μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή.

β. Αύξηση της αποτελεσματικότητας της συμβουλευτικής με την ανάδειξη ευκαίμων στρατηγικών για την εκμετάλλευση των ευκαιριών που παρέχει η σύγχρονη αγορά εργασίας, με σκοπό την ικανοποιητική για το άτομο –σε σχέση με τις ψυχολογικές παραμέτρους της προσωπικότητάς του– μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή.

γ. Η συστηματικότερη διερεύνηση των επιλογών του ατόμου μέσω της συνεξέτασης στοιχείων της ψυχολογικής συγκρότησής του και του είδους της επιλογής (εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής).

B. ΜΕΘΟΔΟΣ

Ο τελικός στόχος της ερευνητικής δραστηριότητας ήταν η εκτίμηση των ψυχολογικών παραμέτρων διαμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης και τον βαθμό αποτελεσματικότητάς του. Για τη μελέτη των αντίστοιχων διερευνητικών ερωτημάτων συνελέγησαν ερευνητικά στοιχεία μέσω ερευνητικού ερωτηματολογίου αρχικά από 509 μαθητές και μαθήτριες Α' λυκείου. Αναλυτικά τα στοιχεία για το δείγμα παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

1. Δείγμα

Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχθηκε στις μεθόδους τυχαίας δειγματοληψίας και συγκεκριμένα στην μέθοδο της κατά στρώματα τυχαίας δειγματοληψίας. Οι μεταβλητές διαστρωμάτωσης οι οποίες και καθόρισαν την προέλευση των συμμετεχόντων στο δείγμα ήταν: ο τόπος μόνιμης κατοικίας (για την παρούσα έρευνα επελέγησαν δείγματα μαθητών από την πρωτεύουσα και από τρία άλλα αστικά κέντρα), το φύλο (που αποτελεί πολύ κρίσιμη παράμετρο για τις επαγγελματικές επιλογές και λόγω επαγγελματικών στερεοτύπων) και, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (διότι και αυτή η παράμετρος θα έπρεπε να διασπαρεί τυχαία προς αποφυγή μεροληπτικού λάθους και ως προς τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιλογές αλλά και ως προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων). Ο στόχος, ως προς το μέγεθος του αρχικού δείγματος ήταν 500 συμμετέχοντες, μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης του λυκείου, οι οποίοι και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των 250 περίπου συμμετεχόντων η καθεμία για τη διεξαγωγή συμβουλευτικής παρέμβασης και της δεύτερης μέτρησης ως προς τις ψυχολογικές παραμέτρους και τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιλογές και τις στάσεις απέναντι στον Σ.Ε.Π. και το επάγγελμα.

Για τους 500 συμμετέχοντες στην αρχική φάση ίσχυσαν τα ακόλουθα: α) Η μέθοδος της κατά στρώματα τυχαίας δειγματοληψίας κατέληξε σε αυτούσια τμήματα-τάξεις καθώς η παρεμβατική διαδικασία θα έπρεπε να γίνει σε επίπεδο ολόκληρων τάξεων.¹ Μέριμνα, επίσης, ελήφθη, ώστε τα χαρακτηριστικά της διαστρωμάτωσης να ισχύουν για ζεύγη τέτοιων αυτούσιων τμημάτων, ώστε μετά την πρώτη μέτρηση των ψυχολογικών και

¹ Θα ήταν βέβαια προτιμότερο να επιλεγούν συγκεκριμένοι μαθητές και μαθήτριες από όλη την επικράτεια οι οποίοι και θα έπαιρναν μέρος στην παρεμβατική διαδικασία, αλλά μια τέτοια πρακτική θα είχε σοβαρές επιπτώσεις στις ψυχολογικές συνθήκες κάτω από τις οποίες θα γινόταν η παρέμβαση, αλλοιώνοντας σοβαρά την εξωτερική εγκυρότητα του πειράματος. Οι ψυχολογικές συνθήκες των υπάρχοντων τμημάτων-τάξεων, για τους λόγους αυτούς, θα πρέπει να διατηρηθούν αναλλοίωτες και επομένως, η κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία κατέληξε σε *κατά επίπεδα τυχαία δειγματοληψία* επιλέγοντας αυτούσια

ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών, να είμαστε σε θέση να διαχωρίσουμε το αρχικό δείγμα σε ίσο αριθμό τμημάτων που θα παρακολουθήσει τη συμβουλευτική παρέμβαση και ίσο αριθμό τμημάτων που θα αποτελέσει την ομάδα ελέγχου με τέτοιον τρόπο ώστε να έχουμε τουλάχιστον επιτύχει εξίσωση των δύο, πλέον, δειγμάτων κατά ομάδες ως προς όσα χαρακτηριστικά είναι δυνατόν.

Καθώς οι μετρήσεις των ψυχολογικών και επαγγελματικών–εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών ήταν δύο (μία πριν και μία μετά την παρέμβαση) ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν 500 αλλά λιγότεροι μαθητές, συγκεκριμένα 429, καθώς μερικοί από όσους είχαν απαντήσει στην πρώτη μέτρηση δεν ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια της δεύτερης μέτρησης και έτσι δεν επετεύχθη πλήρης αντιστοιχία. Από τους 429 μαθητές και μαθήτριες του τελικού δείγματος, οι 221 (51,5%) ήταν μέλη της "πειραματικής" ομάδας, δηλαδή παρακολούθησαν το δίμηνο πρόγραμμα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής που προσφέρθηκε από τους συνεργάτες Συμβούλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι υπόλοιποι 208 (48,5%) μαθητές και μαθήτριες απετέλεσαν την ομάδα "ελέγχου". Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές αυτοί δεν υπέστησαν συνθήκη *placebo* για πρακτικούς λόγους, αλλά αυτό δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς οι ίδιες οι μετρήσεις (1η και 2η χορήγηση των ερωτηματολογίων) λειτουργεί ως ένδειξη συμμετοχής στο πείραμα και αντικαθιστά επαρκώς τη συνθήκη placebo. Ο Πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συνοπτικά τις συνδυαστικές συχνότητες φύλου (αγοριών–κοριτσιών) και ερευνητικής ομάδας (πειραματικής και ελέγχου).

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο
Αγόρια	94 (42,5%)*	99 (47,6%)	193
Κορίτσια	127 (57,5%)	109 (52,4%)	236
Σύνολο	221	208	429

* Οι σχετικές συχνότητες εντός των παρενθέσεων αναφέρονται στα ποσοστά επί των στηλών

Η σχετική δυσαναλογία που παρατηρείται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο δείγμα οφείλεται, εν μέρει στην αρχική δειγματοληψία, και εν μέρει στο πρόβλημα αντιστοίχισης πρώτης και δεύτερης μέτρησης, όμως δεν αποτελεί πρόβλημα καθώς οι ποσοστιαίες αναλογίες αντιπροσωπεύουν σχετικά πιστά την πραγματικότητα, ενώ τα οι ομάδες δεν είναι ιδιαίτερα έντονα ανισοπληθείς.

Η κατανομή συχνότητας, κατά ερευνητική ομάδα, ως προς τα λύκεια που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή παρουσιάζεται στον Πίνακα που ακολουθεί.

Λύκεια	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο
52 ^ο Αθήνας	38		38
1 ^ο Αιγάλεω	51		51
1 ^ο Γλυφάδας		38	38
Λύκειο Καστέλλας		31	31
4 ^ο Καβάλας	46		46
1 ^ο Καβάλας		50	50
3 ^ο Λάρισας	48		48
5 ^ο Λάρισας		50	50
3 ^ο Τριπόλεως	38		38
1 ^ο Τριπόλεως		39	39
Σύνολο	221	208	429

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, και πάντα μέσα στα όρια της αναμενόμενης απώλειας λόγω της αναντιστοιχίας με τη δεύτερη μέτρηση, οι απόλυτες συχνότητες των συμμετεχόντων ανά σχολείο (2 τμήματα μαθητών για κάθε λύκειο) και ανά περιοχή, ήταν ικανοποιητική. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι περιοχές Τριπόλεως, Λάρισας και Καβάλας δε επελέγησαν τυχαία, αλλά αντιπροσωπεύουν "κομβικά" σημεία των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας. Έτσι αντιπροσωπεύεται η ανατολική Μακεδονία και εν μέρει η Θράκη, η Θεσσαλία και η Στερεά Ελλάδα, η Πελοπόννησος και, η περιοχή πρωτεύουσας. Η Θεσσαλονίκη δεν μετείχε στο δείγμα, καθώς τα χαρακτηριστικά της πόλης προσομοιάζουν αυτά της πόλης των Αθηνών. Έλλειψη στη δειγματοληψία αποτελεί το ότι δεν συνελέγη δείγμα από την αμιγώς νησιωτική Ελλάδα (π.χ. Κρήτη ή νησιά βορείου Αιγαίου) ή από τη δυτική Μακεδονία. Αυτές οι ελλείψεις όμως ελάχιστα επηρεάζουν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που εξαρτάται περισσότερο από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και λιγότερο από την περιοχή μόνιμης κατοικίας. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο θεωρείται ότι κατενεμήθη ισομερώς μέσω της επιλογής των κατάλληλων περιοχών **εντός** των πόλεων που μετείχαν τελικά στο δείγμα.

Άλλα στοιχεία που ενδιαφέρουν σχετικά με τους συμμετέχοντες είναι ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας τους στο απολυτήριο του γυμνασίου ήταν 16,78 και η τυπική απόκλιση ήταν 1,97. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές βαθμολογίας απολυτηρίου

μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Οι συμμετέχοντες έχουν, κατά μέσο όρο, 1 αδελφό –ή και είναι συνήθως δεύτεροι σε σειρά γέννησης. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων βρίσκεται, τόσο για τον πατέρα όσο και για τη μητέρα μεταξύ των βαθμίδων "Απόφοιτος λυκείου" και "Απόφοιτος Ανώτερης Σχολής". Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν κατά μέσο όρο 4 δωμάτια σχετικά με το σπίτι/διαμέρισμα στο οποίο κατοικούν.

2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό ερωτηματολόγιο περιείχε, εκτός από τις ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών, 13 κλίμακες ερωτημάτων που αφορούσαν στις τελικές, υπό διερεύνηση, μετρήσεις. Αυτές οι τελικές μετρήσεις δεν ήταν 13 στον αριθμό, καθώς κάποιες κλίμακες καταλήγουν σε επιμέρους διαστάσεις ή διότι τα ερωτήματά τους αναλύθηκαν ένα προς ένα. Οι 13 αυτές κλίμακες–ενότητες παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα, συνοπτικά.

(aa) Άγχος Επίτευξης (<i>Achievement Anxiety Test</i>)
(st) Μόνιμο Έκδηλο Άγχος (<i>Trait Anxiety</i>)
(se) Αυτοεκτίμηση (<i>Self-Esteem</i>)
(L) Κοινωνική Αποδοχή (<i>EPQ Lie Scale</i>)
(Iic–Elc) Κέντρα (εσωτερικό και εξωτερικό) Ελέγχου (<i>Internal – External Locus of Control</i>)
(fv) Οικογενειακές παραδοσιακές αξίες (21 ερωτήσεις) *
(Rv) Αξίες σκοποί – καθοδηγητικές αρχές (<i>θεώρηση Rokeach</i>) (18 ερωτήσεις) *
(tv, ev, av, sv, rv) Αξίες – διαφέροντα (<i>θεώρηση Spranger – χρήση προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου</i>)
(Edv) Εκπαιδευτικές στάσεις
(SEP1-5) Στάσεις προς Σ.Ε.Π. (5 ερωτήσεις) *
(p) Μέτρηση Διαστάσεων Προσωπικότητας (15 ερωτήσεις)
(rfm) Μέτρηση Στερεοτυπικών αντιλήψεων για την εργασιακή απασχόληση κατά φύλο (50 ερωτήσεις) *
(occ) Μέτρηση Προτιμήσεων Επαγγελματικών Δραστηριοτήτων (45 ερωτήσεις) *

* **Ανάλυση όλων (χωρίς συγκερασμό) των ερωτημάτων της κλίμακας**

Εκτός των μετρήσεων αυτών, οι συμμετέχοντες δήλωσαν τρεις (σε ιεράρχηση προτίμησης) επαγγελματικές τους προτιμήσεις κατά την πρώτη, αλλά και κατά τη δεύτερη μέτρηση. Οι απαντήσεις τους, αν και δεν αποτελούν κλίμακα και αν και είναι ονοματικές μετρήσεις, απέτελεσαν ιδιαίτερο αντικείμενο προβληματισμού, πηγής πληροφοριών καθώς και εξαγωγής συμπερασμάτων.

Οι κλίμακες του πιο πάνω Πίνακα έχουν ήδη αναλυθεί και σχολιασθεί στο θεωρητικό τμήμα της ανά χείρας έκθεσης. Στο Παράρτημα I παρατίθεται αναλυτικά, στην μορφή χορήγησής του το ερευνητικό ερωτηματολόγιο. Η μόνη ενότητα-κλίμακα που δεν έχει σχολιασθεί ήδη είναι αυτή της κλίμακας Lie (Eysenck Personality Questionnaire). Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας του Eysenck (1975) έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό (Δημητρίου, 1980). Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει την κλίμακα Ψεύδους (μαζί με τις κλίμακες ενδοστρέφειας-εξωστρέφειας, νευρωτισμού και ψυχωτισμού). Αυτή η κλίμακα χρησιμοποιείται με σκοπό τη μέτρηση της ανάγκης για κοινωνική αποδοχή, όπως την αισθάνεται ο κάθε συμμετέχων. Στην περίπτωση που θα παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των επιπέδων "Ψεύδους" από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και μεταξύ των ομάδων, οι μετρήσεις αυτές κοινωνικής αποδοχής θα χρησιμοποιηθούν ως συμμεταβλητές για την εκ των υστέρων εξίσωση των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής. Αλλιώς, οι μετρήσεις ψεύδους θα χρησιμοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν οι μετρήσεις προσωπικότητας, αξιών, άγχους, αυτοεκτίμησης κ.ο.κ., σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

3. Διαδικασία

Η χορήγηση των ερευνητικών ερωτηματολογίων για την 1η μέτρηση έγινε κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2000 από ειδικά εκπαιδευμένους βοηθούς-ερευνητές με σκοπό τη συγκέντρωση των δεδομένων από τις επιλεγείσες περιοχές της επικράτειας και το διαχωρισμό τους σε δύο διαφορετικές, εξισωμένες ως προς τα χαρακτηριστικά διαστρωμάτωσης, ομάδες και την άμεση κωδικοποίηση-αριθμοποίηση των συλλεχθέντων στοιχείων. Παράλληλα, άρχισε η εισαγωγή των στοιχείων αυτών σε Η/Υ και η στατιστική ανάλυση των αρχικών αυτών δεδομένων.

Αμέσως μετά την πρώτη μέτρηση άρχισε η ομαδική επαγγελματική συμβουλευτική για την πειραματική ομάδα συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους της Α' λυκείου (κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2000). Η επαγγελματική συμβουλευτική έγινε σε μονώορη βάση από 5 ειδικούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην επαγγελματική συμβουλευτική (εξωτερικοί συνεργάτες του Τομέα Ψυχολογίας) σε 10 τμήματα της Α' λυκείου. Οι ειδικοί αυτοί Σύμβουλοι ήταν οι ακόλουθοι: Βάγγερ Αικατερίνη, Φωτιάδου Τερέζα, Θωμαΐδου Ευαγγελία, Υψηλάντη Χριστίνα, Σιούτα Ελένη. Η ολοκλήρωση της επαγγελματικής συμβουλευτικής έγινε μετά πάροδο 2 μηνών από την έναρξή της.

Η δεύτερη μέτρηση έγινε στους ίδιους κατ' αντιστοιχία μαθητές (αν και υπήρξαν αποκλίσεις λόγω απουσίας μερικών μαθητών) και ακολούθησε η εισαγωγή των δεδομένων αυτών της δεύτερης μέτρησης σε ηλεκτρονικό αρχείο Η/Υ. Τέλος, ακολούθησε η συγκριτική στατιστική ανάλυση των εμπειρικών στοιχείων της έρευνας της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο τμήμα των Ευρημάτων.

4. Η συμβουλευτική επαγγελματική παρέμβαση

Γενικός προβληματισμός: Οι παραδοσιακές έννοιες της εργασίας στο πλαίσιο της οικονομίας και της κοινωνίας μεταβάλλονται ταχέως. Οι προγενέστερες διχοτομήσεις –απασχόληση/ανεργία, απασχόληση/εργασία, εργασία/ελεύθερος χρόνος, εργατικά δικαιώματα/υποχρεώσεις– δεν έχουν πλέον την ίδια σημασία όπως στο παρελθόν. Οι έννοιες χρειάζονται αποκρυπτογράφηση και ανασύνταξη. Έτσι, τα πρότυπα εργασίας που επεξηγούνται στους μαθητές μπορούν να συμπεριλαμβάνουν πολλαπλές συμβάσεις με διάφορες εταιρείες, αυτουρυθμιζόμενη εργασία από το σπίτι, διαχείριση προηγμένης τεχνολογίας και διεθνούς επικοινωνίας και αλλαγή πορείας στη σταδιοδρομία με κατάρτιση σε κάθε επακόλουθο στάδιο.

Χρειάζεται να κατανοηθούν, επίσης, οι ακόλουθες θέσεις: Υπάρχουν θέσεις απασχόλησης για τις οποίες δύσκολα διαβλέπεται ένας σκοπός ή μια αξία, όπως και θέσεις απασχόλησης που είναι παραγωγικές και συνάμα προσφέρουν ικανοποίηση στο άτομο. Η ποιότητα της εργασίας φαίνεται να προσελκύει διαρκώς μεγαλύτερη προσοχή. Δεν υπάρχει έλλειμμα εργασίας που πρέπει να καλυφθεί. Το πρόβλημα στο σημερινό κόσμο της εργασίας είναι η άνιση κατανομή των ευκαιριών σχετικά με την εργασία και ειδικότερα η έλλειψη ευκαιριών για την απόκτηση μιας ευπρεπούς αμοιβής από την απασχόληση. Οι ευκαιρίες όμως απασχόλησης δεν είναι επαρκείς. Η ανταμοιβή της εργασίας πρέπει επίσης να σχετίζεται με την ικανοποίηση των υλικών και κοινωνικών αναγκών των ατόμων, στοιχείο για το οποίο απαιτείται η δημιουργία ενός "επαρκούς" εισοδήματος. Η εκμάθηση είναι ένας τύπος εργασίας που αποτελεί μέσο για την επίτευξη πρόσβασης και την παραμονή, σε ικανοποιητικά αμειβόμενη απασχόληση. Καθίσταται επίσης ένα πρόσθετο στοιχείο της επαγγελματικής δραστηριότητας καθόλη τη διάρκεια του βίου. Είναι πλέον γνωστό ότι η επαγγελματική αποκατάσταση βοηθάει στην προσωπική επάρκεια των μαθητών. Έτσι 1) ένα άτομο όταν εργάζεται είναι πιο ευτυχισμένο, 2) η εργασία βελτιώνει το βαθμό αυτοεκτίμησης του και τέλος 3) δεν γίνεται οικονομικό βάρος για την οικογένειά του ή για την κοινωνία.

Σημαντικό ρόλο όμως στην κατανόηση των παραπάνω παίζει η συμβουλευτική για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Με τον όρο επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική εννοούμε ένα συστηματικό πρόγραμμα πληροφόρησης και εμπειριών, συντονισμένο από έναν ειδικό και σχεδιασμένο έτσι ώστε να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου, παρέχοντάς του, μέσα από ένα σύνολο διαδικασιών, υπηρεσιών και τεχνικών, τη δυνατότητα:

- Να γνωρίσει τον εαυτό του.
- Να γνωρίσει τον κόσμο της εργασίας και τους παράγοντες που προκαλούν αλλαγές σ' αυτόν.
- Να κατανοήσει τη σχέση εκπαίδευσης και εργασίας.
- Να πληροφορηθεί για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την κοινωνική και οικονομική ζωή γενικά.
- Να γνωρίσει τι σημαίνει ελεύθερος χρόνος και ποια είναι η σημασία του για τη ζωή του ατόμου.
- Να αναπτύξει δεξιότητες λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων, κατανοώντας τη σημασία τους για την επαγγελματική του εξέλιξη.

Για την επίτευξη των ανωτέρω, ακολουθούνται οι ακόλουθες αρχές: Ο ειδικός που ασκεί εκπαιδευτική και επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική (σύμβουλος σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού), πρέπει α) να εφαρμόζει ατομική και όχι ομαδική συμβουλευτική β) να προσπαθεί να αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες για την ζωή, προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν καλύτερα, γ) να δίνει την δυνατότητα να αποκτήσουν κάποια μορφής πρακτική εμπειρία. Ο σύμβουλος πρέπει να διασαφηνίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν με το τέλος του μαθήματος. Η μάθηση έχει νόημα και είναι αποτελεσματική μόνο αν προσανατολίζεται προς ένα στόχο. Έτσι δεν χανόμαστε στην πορεία. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να φτάνουμε στα άλλα άκρα και οι διδασκαλίες μας να είναι άκαμπτες χωρίς τη δυνατότητα μικρών παρεκκλίσεων.

Η ατομική συμβουλευτική δεν ήταν δυνατή στα πλαίσια της παρούσας παρέμβασης, λόγω και του περιορισμένου χρονικά πειραματικού χαρακτήρα της έρευνας. Η "απώλεια" αυτή καλύφθηκε κατά το δυνατόν μέσω έμφασης στις άλλες αρχές της συμβουλευτικής πράξης.

Καταλήγοντας, με βάση τα παραπάνω θα λέγαμε ότι οι γενικοί στόχοι του δίμηνου προγράμματος επαγγελματικής συμβουλευτικής ήταν :

1. *Να απεγκλωβιστούν οι μαθητές από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα επαγγέλματα*

2. *Να προβληματιστούν οι μαθητές για τα κριτήρια με τα οποία κατηγοριοποιούνται τα επαγγέλματα*
3. *Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι γνώσεις τους για το χώρο των επαγγελμάτων είναι ανεπαρκείς*
4. *Να προβληματιστούν οι μαθητές γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στα μελλοντικά τους σχέδια.*

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα "Επαγγελματική Συμβουλευτική" για μαθητές Α' Ενιαίου Λυκείου από τους συμβούλους-καθηγητές, οι οποίοι είχαν αναλάβει να κάνουν τις σχετικές παρεμβάσεις στα επιλεγόμενα σχολεία (Αθήνα, Λάρισα, Τρίπολη, Καβάλα) περιελάμβανε τα παρακάτω:

α. Δραστηριότητες σχετικά με τις *αξίες*, τα *στερεότυπα* και το *εκπαιδευτικό σύστημα*.

β. Συμπληρωματικές ενότητες με θέμα *τα επαγγελματικά στερεότυπα και παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στα μελλοντικά τους σχέδια*.

γ. Ταξινόμηση επαγγελμάτων σε ομάδες με σκοπό την καλύτερη εφαρμογή της παρέμβασης επαγγελματικής συμβουλευτικής και την ενημέρωση των μαθητών σε επαγγέλματα και σε ειδικότητες. Η ταξινόμηση αυτή πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για τη σύνταξη συνοπτικού οδηγού επαγγελμάτων, ο οποίος βρίσκεται στο στάδιο της συγγραφής.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας παρακολούθησαν εκτός από το παρεμβατικό πρόγραμμα και το διδακτικό πρόγραμμα του μαθήματος του "Επαγγελματικού Προσανατολισμού", όπως αυτό διδάσκεται με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Αναλυτικότερα, από το βιβλίο της Α' Λυκείου χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω κεφάλαια:

Η προσωπικότητά μας κλειδί για το μέλλον, σελ. 12-13

Δραστηριότητα: *Οι επαγγελματικές μας αξίες*, σελ. 14-15 (Σχολιασμός και συζήτηση στην τάξη για την έννοια της προσωπικότητας, της αξίας και των επαγγελματικών αξιών).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (με τη βοήθεια του βιβλίου, σελ. 61).

Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα (Για να δοθεί ευκαιρία να σχολιαστεί η έννοια της λέξης "στερεότυπα" να συμπληρωθούν οι δραστηριότητες στις σελ. 97 ή 98 του βιβλίου).

Από το βιβλίο της Α' Λυκείου σελ. 107-108 ή 110-111. (Για να συνδυαστούν οι αξίες με τα στερεότυπα να συμπληρωθούν οι δραστηριότητες).

Ένα γενικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε κατά την διαδικασία της παρέμβασης είναι το παρακάτω:

- Ανάγνωση κάποιου κειμένου (τις περισσότερες φορές) ή παρουσίαση κάποιου έντυπου υλικού σχετικό με το στόχο του συγκεκριμένου μαθήματος. Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι αυτό που ο μαθητής ήδη γνωρίζει. Ο σύμβουλος ήταν υποχρεωμένος να ελέγξει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και μετά να συνεχίσει χτίζοντας πάνω σε αυτήν. Με τη χρήση αυτών των ερεθισμάτων δινόταν η δυνατότητα στο σύμβουλο να ελέγξει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών.
- Σχολιασμός – συζήτηση. Ο σύμβουλος και οι μαθητές αντάλασσαν απόψεις, προσπαθώντας παράλληλα να τις τεκμηριώσουν. Παράλληλα, ο μαθητής ανελάμβανε δυναμικό ρόλο και συμμετείχε ενεργά στο καθορισμό της μαθησιακής πορείας. Ο μαθητής έπρεπε να έχει την δεξιότητα να σχεδιάζει, να ελέγχει και να προγραμματίζει. Έπρεπε να μπορεί να αξιολογεί τον εαυτό του. Τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ευκολότερα συζητώντας και υποστηρίζοντας την άποψή τους με επιχειρήματα μέσα σε συνεργατικό κλίμα.
- Δόθηκε στα παιδιά έντυπο υλικό, το οποίο εξυπηρέτησε τους στόχους του μαθήματος. Ο σύμβουλος διευκρίνιζε στα παιδιά τη χρήση τους και τους παρότρυνε μετά από συζήτηση να κάνουν αυτό που απαιτεί το έντυπο. Τα παιδιά έπρεπε να αντιληφθούν ότι μάθηση δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων αλλά μία ενεργός διαδικασία. Δόθηκε έμφαση στην προσπάθεια, και σε κάποια σημεία με διαχρονική αξία και γίνεται συσχέτισή τους με σύγχρονες καταστάσεις. Η μάθηση μπορεί να γίνει πιο δυναμική αν είναι βιωματική. Η γνώση που προσφέρεται πρέπει να συνδέεται με καταστάσεις της ζωής τις οποίες βιώνει ο μαθητής.
- Τα παιδιά, αφού τελείωναν με το Φύλλο Αξιολόγησης, ερωτούνταν και συζητούσαν γύρω από αυτά που ανέφερε το φυλλάδιο.
- Στο τέλος του μαθήματος τα παιδιά ρωτούσαν, ανέφεραν ή σχολίαζαν σχετικά με αυτά που διενεργήθηκαν κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Ακολουθεί ένα συγκεκριμένο **παράδειγμα**:

α) Ο καθηγητής χωρίζει την τάξη σε ομάδες και ζητάει από τους μαθητές της κάθε ομάδας να συζητήσουν ένα από τα παρακάτω κριτήρια βάσει των οποίων κατηγοριοποιούνται τα επαγγέλματα. Π.χ. επαγγέλματα με κύρος, επαγγέλματα

ανδρικά-γυναικεία, επαγγέλματα που απαιτούν μετακινήσεις, επαγγέλματα που τα διακρίνει η επιχειρηματικότητα, επαγγέλματα που τα διακρίνει η ανεξαρτησία.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν:

- τι εννοούμε όταν λέμε "επάγγελμα με κύρος" (π.χ. γιατρός, δικηγόρος)- τι εννοούμε με την έννοια "επιχειρηματικότητα", δηλαδή να αναλυθεί η έννοια "επιχειρηματικότητα" μέσα από κάποια επαγγέλματα (βλ. κατ βιβλίο ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου, σ. 146-147)

- πώς συμβιβάζεται η ανεξαρτησία του επαγγελματία με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις (π.χ. ο έμπορος αν και φαίνεται να ανήκει σε επαγγέλματα που τα χαρακτηρίζει ανεξαρτησία, έχει δεσμεύσεις τόσο απέναντι στην πελατεία τον όσο και υποχρεώσεις απέναντι στην πολιτεία όπως ωράριο, φορολογικές εισφορές, καθορισμός τιμών κτλ.)

β) Δίνονται από το σύμβουλο-καθηγητή 6 επαγγέλματα (βιβλιοθηκονόμος, καθηγητής, μηχανικός αυτοκινήτων, τεχνικός δικτύων μέσω Η/Υ, νοσηλεύτης, επιπλοποιός) και ζητείται από τους μαθητές να τα ταξινομήσουν με βάση ένα από τα παρακάτω κριτήρια που αντιστοιχούν σε επαγγελματικές αξίες όπως η κοινωνική προσφορά ή η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης ή ο ελεύθερος χρόνος ή οι οικονομικές απολαβές. Η ταξινόμηση γίνεται με φθίνουσα κλίμακα από **1** έως **5**. Π.χ: έστω το κριτήριο της κοινωνικής προσφοράς. Ο κάθε μαθητής ταξινομεί με βάση την προσωπική του εκτίμηση το καθένα από τα 6 επαγγέλματα βάζοντας **1** σε αυτό που θεωρεί ότι έχει μεγαλύτερη κοινωνική προσφορά και **5** σε αυτό με τη λιγότερη κοινωνική προσφορά. Ο σύμβουλος στην συνέχεια σημειώνει στον πίνακα τα αποτελέσματα με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται ότι το σύστημα αξιών του κάθε μαθητή είναι διαφορετικό και κατά συνέπεια η επιλογή επαγγέλματος γίνεται με διαφορετικό κριτήριο *αξιών*.

γ) Ο σύμβουλος-καθηγητής δίνει στους μαθητές την ταξινόμηση των επαγγελμάτων και ζητάει από τους μαθητές να βρουν θέσεις απασχόλησης με κύρος από τα συγκεκριμένα επαγγελματικά πεδία. Προκαλείται συζήτηση σχετικά με τους λόγους που προσδίδουν κύρος σε αυτά τα επαγγέλματα. Π.χ. στο επαγγελματικό πεδίο "Επικοινωνία-Δημοσιογραφία", θέσεις απασχόλησης με κύρος μπορεί να είναι: δημοσιογράφος, τηλεπαρουσιαστής, παραγωγός ταινιών.

Στο τέλος του μαθήματος τα παιδιά ρωτούν, αναφέρουν ή σχολιάζουν σχετικά μ' αυτά που διενεργήθηκαν κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος αναμέναμε από τα παιδιά να α) να γνωρίσουν τον εαυτό τους καλύτερα, β) να γνωρίσουν τον κόσμο της εργασίας και τους παράγοντες που προκαλούν αλλαγές σ' αυτόν, γ) να κατανοήσουν τη σχέση εκπαίδευσης και εργασίας, δ) να πληροφορηθούν για τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την κοινωνική, ε) να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων, κατανοώντας τη σημασία τους για την επαγγελματική γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές στα μελλοντικά τους σχέδια, η) να συνδέσουν τη θεωρία με καταστάσεις της ζωής της και τέλος θ) να αποκτήσει ο μαθητής την δεξιότητα να σχεδιάζει, να ελέγχει και να προγραμματίζει.

Είναι προφανές, ότι στο μικρό χρονικό διάστημα των δύο μηνών, κάτω από τις παρούσες συνθήκες (μικρές χρονικά διδακτικές ώρες, ομαδική αντί ατομικής συμβουλευτικής, πρακτικά προβλήματα), η συμβουλευτική παρέμβαση χρειάστηκε να θέσει πιο ρεαλιστικούς στόχους, τους οποίους πέτυχε σε ένα αξιοσημείωτο βαθμό (βλ. κεφ. Δ).

Γ. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Σε πρώτο, περιγραφικό στάδιο, υπολογίστηκαν οι βασικοί περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για όλες τις αρχικές τιμές για την πρώτη και για τη δεύτερη μέτρηση. Ο σκοπός που εξυπηρέτησε η διαδικασία αυτή ήταν η προσπάθεια για μια πρώτη διερεύνηση των κατανομών συχνότητας για όλες τις αριθμητικές μετρήσεις, ώστε να διαπιστωθεί η δυνατότητα περαιτέρω χρήσης των αρχικών αυτών τιμών καθώς και η δυνατότητα συγκερασμού τους σε συνολικές τιμές-δείκτες, όπου αυτό χρειαζόταν.

Πέρα από την απλή περιγραφή των στατιστικών δεικτών, ενδιέφερε το κατά πόσο διέφεραν οι μέσοι όροι των δύο ερευνητικών ομάδων, ανάλογα και με τη μέτρηση (1η και 2η μέτρηση). Η σύγκριση αυτή ενδιέφερε διότι οι πιθανές διαφοροποιήσεις που αφορούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων και επαναληπτικών μετρήσεων θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά τη συσχέτιση των διαφορών πλέον των ψυχολογικών χαρακτηριστικών με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Στην περίπτωση που τέτοιες επιδράσεις αλληλεπίδρασης παραγόντων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για την πλειοψηφία των συγκρίσεων, τότε δεν θα ήταν αναγκαίο για την περαιτέρω χρήση των πληροφοριών αυτών να προβούμε σε υπολογισμό των διαφορών μεταξύ των δύο μετρήσεων, αλλά θα ήταν αρκετή η χρήση της μιας εκ των δύο μετρήσεων, και συγκεκριμένα της δεύτερης μέτρησης των ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Πραγματικά, η αλληλεπίδραση ομάδας και επαναληπτικών μετρήσεων φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική για λίγες ψυχολογικές μεταβλητές, γεγονός που δεν θα δικαιολογούσε τη χρήση των διαφορών μεταξύ των δύο μετρήσεων από το σημείο αυτό και εφεξής στο συσχετισμό των ψυχολογικών μεταβλητών με τις επιλογές των μαθητών και μαθητριών. Η δεύτερη μέτρηση, η οποία και θα χρησιμοποιηθεί στους αντίστοιχους υπολογισμούς σε μετέπειτα στάδιο της ανάλυσης, εκφράζει την παρούσα κατάσταση, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο τέλος της Α' τάξης του λυκείου.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι για την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση, για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ξεχωριστά για όλες τις "ψυχολογικές" μετρήσεις (δηλαδή, όλες τις συνολικές τιμές για το άγχος επίτευξης, το μόνιμο έκδηλο άγχος, την κοινωνική αποδοχή, την αυτοεκτίμηση, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, τις εκπαιδευτικές αξίες, τις έξι αξίες της θεώρησης Spranger, τις πέντε στάσεις προς τον Σ.Ε.Π., τις 15 διαστάσεις προσωπικότητας, τις 21 οικογενειακές αξίες και τις 18 αξίες-σκοπούς της θεώρησης Rokeach). Επίσης, αναγράφονται τα αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης που αφορούν στις αλληλεπιδράσεις ομάδας και επαναληπτικών μετρήσεων.

Μέσοι όροι και αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (αλληλεπίδραση ομάδας και επαναληπτικών μετρήσεων) για το σύνολο των τελικών ψυχολογικών δεικτών

	Πειραματική (Μέτρηση 1)	Πειραματική (Μέτρηση 2)	Ελέγχου (Μέτρηση 1)	Ελέγχου (Μέτρηση 2)	F(1, 427)	p		
Συνολικοί ψυχολογικοί δείκτες	Άγχος επίτευξης	2,628	2,600	2,648	2,648	<1	NS	
	Αυτοεκτίμηση	6,775	6,680	6,663	6,783	<1	NS	
	Μόνιμο Έκδηλο Άγχος	10,201	9,874	10,058	9,871	<1	NS	
	Κοινωνική αποδοχή	8,533	8,038	8,412	7,798	<1	NS	
	Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου	4,013	3,916	3,991	3,959	<1	NS	
	Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου	3,425	3,574	3,365	3,555	<1	NS	
	Εκπαιδευτικές Στάσεις	4,091	4,027	4,028	4,083	6,049	0,014	
	Θεωρητική αξία Spranger	4,437	4,250	4,491	4,448	<1	NS	
Διαφέροντα	Οικονομική αξία Spranger	2,694	2,912	2,745	2,912	<1	NS	
	Αισθητική αξία Spranger	4,398	4,098	4,323	4,213	5,23	0,023	
	Κοινωνική αξία Spranger	4,446	4,283	4,497	4,397	<1	NS	
	Πολιτική αξία Spranger	4,621	4,501	4,704	4,608	<1	NS	
	Θρησκευτική αξία Spranger	4,155	3,931	4,086	3,947	<1	NS	
	Συναισθηματική Αντίδραση-Διαγωγή	2,700	2,755	2,743	2,836	<1	NS	
	Συναισθηματική Αντίδραση-Ατομισμός/Εγωισμός	2,520	2,571	2,438	2,549	<1	NS	
	Συναισθηματική Αντίδραση -Συναισθηματική αστάθεια	2,892	2,874	2,878	2,959	<1	NS	
Διαστάσεις Προσωπικότητας	Ευσυνειδησία-Σχολική επάρκεια	3,655	3,572	3,675	3,528	<1	NS	
	Ευσυνειδησία-Κίνητρα για επίδοση	3,533	3,482	3,545	3,499	<1	NS	
	Ευσυνειδησία-Επιμέλεια	3,484	3,445	3,456	3,411	<1	NS	
	Διανοητική Ανάπτυξη-Δεκτικότητα σε εμπειρίες	3,487	3,443	3,588	3,567	<1	NS	
	Διανοητική Ανάπτυξη-Ευφύια	3,516	3,535	3,571	3,574	<1	NS	
	Διανοητική Ανάπτυξη-Αυτοπεποίθηση	3,431	3,347	3,404	3,388	<1	NS	
	Προσήνεια-Αλτρουϊσμός	3,697	3,615	3,738	3,674	<1	NS	
	Προσήνεια-Συμμόρφωση	3,675	3,602	3,692	3,613	<1	NS	
	Προσήνεια-Ευθξία	3,276	3,227	3,323	3,297	<1	NS	
	Εξωστρέφεια-Εγκαρδιότητα	3,415	3,398	3,350	3,378	<1	NS	
	Εξωστρέφεια-Απόσυρση	3,900	3,805	3,837	3,773	<1	NS	
	Εξωστρέφεια-Κοινωνικότητα	3,745	3,665	3,761	3,673	<1	NS	
	Στάσεις προς τον Σ.Ε.Π.	Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προετοιμάσουν το επαγγελματικό τους μέλλον	4,442	4,210	4,630	4,155	2,82	0,094
		Το σχολείο δεν προσφέρει ικανοποιητικές πληροφορίες επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές	4,278	4,201	4,035	4,376	6,84	0,009
		Οι μαθητές έχουν ανάγκη να ενημερώνονται από το σχολείο σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού	5,193	4,856	5,356	5,221	<1	NS
		Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός θα πρέπει να ασχολείται με τα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να διερευνήσουν τις προσωπικές τους δυνατότητες	4,750	4,652	4,980	4,716	<1	NS
Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός θα πρέπει να επικεντρώνεται στις πληροφορίες γύρω από τα διάφορα επαγγέλματα, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τις υπάρχουσες επιλογές		4,986	4,641	4,980	4,938	5,86	0,016	

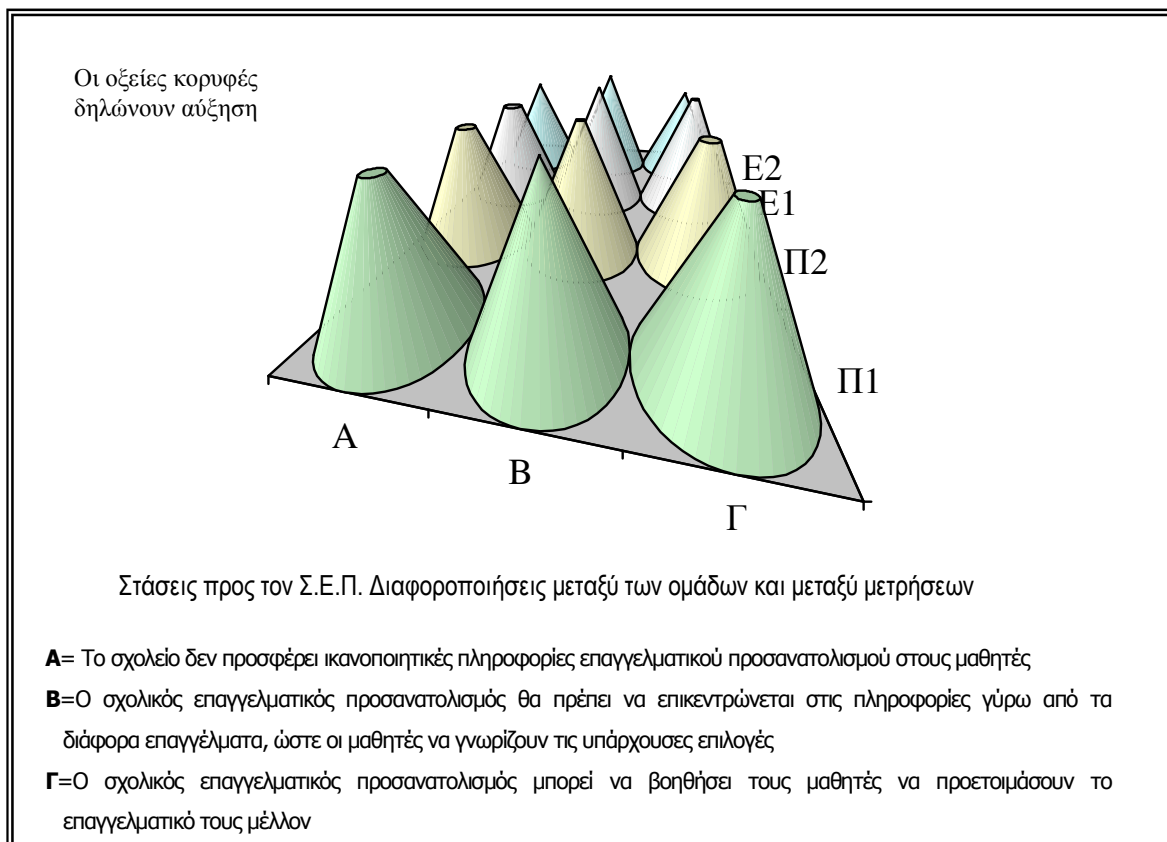
(ο πίνακας συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα)

	Πειραματική (Μέτρηση 1)	Πειραματική (Μέτρηση 2)	Ελέγχου (Μέτρηση 1)	Ελέγχου (Μέτρηση 2)	F(1, 427)	p	
Παραδοσιακές Οικογενειακές Αξίες	Ο πατέρας πρέπει να είναι ο αρχηγός της οικογένειας.	2,937	2,756	2,652	2,433	<1	NS
	Η θέση της μητέρας είναι στο σπίτι.	2,018	1,968	1,696	1,740	<1	NS
	Η μητέρα πρέπει να ζει για τα παιδιά της.	2,729	2,539	2,604	2,647	<1	NS
	Ο πατέρας πρέπει να κουμαντάρει τα χρήματα του σπιτιού	2,431	2,386	2,192	2,179	<1	NS
	Όταν ο πατέρας πεθάνει, ο γιος πρέπει να παντρεύει την αδελφή του.	2,045	2,172	1,933	1,837	<1	NS
	Η μητέρα πρέπει να δέχεται τις αποφάσεις του πατέρα.	1,996	2,082	2,096	1,962	<1	NS
	Ο πατέρας πρέπει να δίνει προίκα στην κόρη του	2,550	2,670	2,691	2,481	5,133	0,024
	Η μητέρα πρέπει να συμφωνεί με τη γνώμη του πατέρα σε ό,τι αφορά τα παιδιά.	2,131	2,186	2,111	2,072	<1	NS
	Η μητέρα πρέπει να ψηφίζει ό,τι ο πατέρας.	1,398	1,475	1,370	1,488	<1	NS
	Ο πατέρας πρέπει να είναι ο χρηματοδότης της οικογένειας	2,692	2,596	2,599	2,657	<1	NS
	Οι γονείς δεν πρέπει να μαλώνουν μπροστά στα παιδιά.	4,555	4,516	4,702	4,546	<1	NS
	Η μόρφωση και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν την καλύτερη προίκα για τη γυναίκα.	4,208	4,344	4,179	4,313	<1	NS
	Τα προβλήματα της οικογένειας λύνονται μέσα στην οικογένεια.	4,742	4,710	4,779	4,695	<1	NS
	Πρέπει να είμαστε φιλότιμοι.	4,769	4,603	4,702	4,567	<1	NS
	Οι γονείς πρέπει να μαθαίνουν στα παιδιά να φέρονται σωστά.	4,932	4,715	4,909	4,779	<1	NS
	Πρέπει να τιμούμε και να προστατεύουμε την οικογένειά μας.	4,923	4,701	4,865	4,798	5,023	0,026
	Τα παιδιά έχουν την υποχρέωση να φροντίζουν τους γονείς όταν γεράσουν.	4,629	4,327	4,519	4,385	<1	NS
	Τα παιδιά πρέπει να βοηθούν στις δουλειές του σπιτιού.	4,303	4,118	4,356	4,096	<1	NS
	Τα παιδιά πρέπει να σεβονται τους παππούδες τους	4,810	4,538	4,788	4,692	5,064	0,025
	Τα παιδιά πρέπει να διατηρούν καλές σχέσεις με τους συγγενείς.	4,455	4,249	4,452	4,346	<1	NS
	Τα παιδιά πρέπει να υπακούουν τους γονείς τους	4,240	4,182	4,327	4,136	<1	NS
	...η ευχαρίστηση (ευχάριστη και χαλαρή, ξεκούραστη ζωή);	4,679	4,919	4,863	4,821	4,697	0,031
	...η ευτυχία (αίσθηση πληρότητας);	5,428	5,300	5,512	5,505	<1	NS
	...η οικογενειακή ασφάλεια (προστασία των προσφιλών προσώπων);	5,471	5,347	5,461	5,351	<1	NS
	...η ισότητα (αδελφότητα, ίσες ευκαιρίες για όλους);	5,498	5,251	5,481	5,409	<1	NS
...η ώριμη αγάπη (βαθιά συγκινησιακή και πνευματική σχέση);	5,312	5,146	5,142	5,288	7,9	0,005	
...ο αυτοσεβασμός (αυσεκτίμηση);	5,532	5,330	5,447	5,401	<1	NS	
...η αληθινή φιλία (στηρή συντροφικότητα);	5,661	5,421	5,729	5,625	<1	NS	
...η κοινωνική αναγνώριση (σεβασμός, θαυμασμός από τους άλλους);	4,827	4,663	4,724	4,720	<1	NS	
...η άνετη ζωή (οικονομικά και υλικά άνετη);	4,344	4,579	4,228	4,327	<1	NS	
...η σοφία (ώριμη αντίληψη για τη ζωή);	4,882	4,768	4,984	4,955	<1	NS	
...η συναρπαστική ζωή (έντονη, γεμάτη ερεθίσματα);	4,597	4,561	4,497	4,505	<1	NS	
...ένas κόσμος ομορφιάς (ομορφιά στη φύση και στις τέχνες);	4,782	4,627	4,699	4,748	<1	NS	
...η εσωτερική αρμονία (αποφυγή συγκρούσεων με τον εαυτό);	5,146	5,150	5,262	5,240	<1	NS	
...ένas κόσμος ειρήνης (χωρίς βία και συγκρούσεις);	5,647	5,593	5,612	5,534	<1	NS	
...η σωτηρία της ψυχής (αιώνια ζωή);	4,899	4,786	4,956	4,882	<1	NS	
...η εθνική ασφάλεια (προστασία της χώρας από επιθέσεις);	5,392	5,081	5,250	5,120	3,156	0,076	
...η ελευθερία (ανεξαρτησία, ελεύθερες επιλογές);	5,736	5,519	5,796	5,591	<1	NS	
...η αίσθηση ολοκλήρωσης (αίσθηση διαρκούς προσφοράς);	4,950	4,973	4,966	5,207	<1	NS	

Αξιολογικό σύστημα Προτεραιοτήτων. Προέχει...

Οι στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις που παρατηρήθηκαν αναφέρονται σε 10 ψυχολογικές μετρήσεις. Σχετικά με τις εκπαιδευτικές στάσεις, η πειραματική ομάδα φάνηκε να "κινείται" προς τη λιγότερο παραδοσιακή πλευρά, ενώ η ομάδα

ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκε μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης. Το ίδιο συνέβη και σχετικά με την Αισθητική αξία-διαφέρον της τυπολογίας Spranger. Σχετικά με δύο οικογενειακές αξίες, οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας φάνηκε να υιοθετούν και πάλι περισσότερο προοδευτική θέση. Στις αξίες-προτεραιότητες ζωής, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα φάνηκε να διαφοροποιούνται υπέρ υλιστικών προτεραιοτήτων και κατά ιδεαλιστικών προτεραιοτήτων, κατά τη δεύτερη μέτρηση, σε σχέση με την πρώτη και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Μια αρκετά ενδιαφέρουσα περίπτωση διαφορών αναφέρεται στις στάσεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι στον Σ.Ε.Π. όπου παρατηρήθηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις ομάδας και επαναληπτικών μετρήσεων. Στο Σχήμα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι αντίστοιχοι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες και τις δύο μετρήσεις.



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, τρεις στάσεις των μαθητών και μαθητριών προς τον Σ.Ε.Π. έχουν διαφοροποιηθεί μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με διαφορετικό για τις δύο ομάδες τρόπο. Συγκεκριμένα, σχετικά με τη στάση που υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να

προσφέρει περισσότερες πληροφορίες επαγγελματικού προσανατολισμού, οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας, συνειδητοποιώντας ότι οι πληροφορίες δεν επαρκούν για τη σωστή διεξαγωγή του επαγγελματικού προσανατολισμού, δεν δίνουν έμφαση στον τομέα αυτό. Μάλιστα, ο μέσος όρος μειώνεται λίγο στη δεύτερη μέτρηση. Το αντίθετο συμβαίνει με την ομάδα ελέγχου που ζητά περισσότερες πληροφορίες. Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στη δεύτερη στάση "Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός θα πρέπει να επικεντρώνεται στις πληροφορίες γύρω από τα διάφορα επαγγέλματα, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τις υπάρχουσες επιλογές", όπου και πάλι οι ένθερμοι υποστηρικτές της στάσης αυτής κατά τη δεύτερη μέτρηση είναι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου. Τέλος, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μικρότερου βεληνεκούς σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρει ο Σ.Ε.Π. ως προς το επαγγελματικό μέλλον, όπου παρατηρούνται πτωτικές διαφοροποιήσεις της ομάδας ελέγχου από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση, ίσως λόγω αυξημένου συναισθήματος απογοήτευσης.

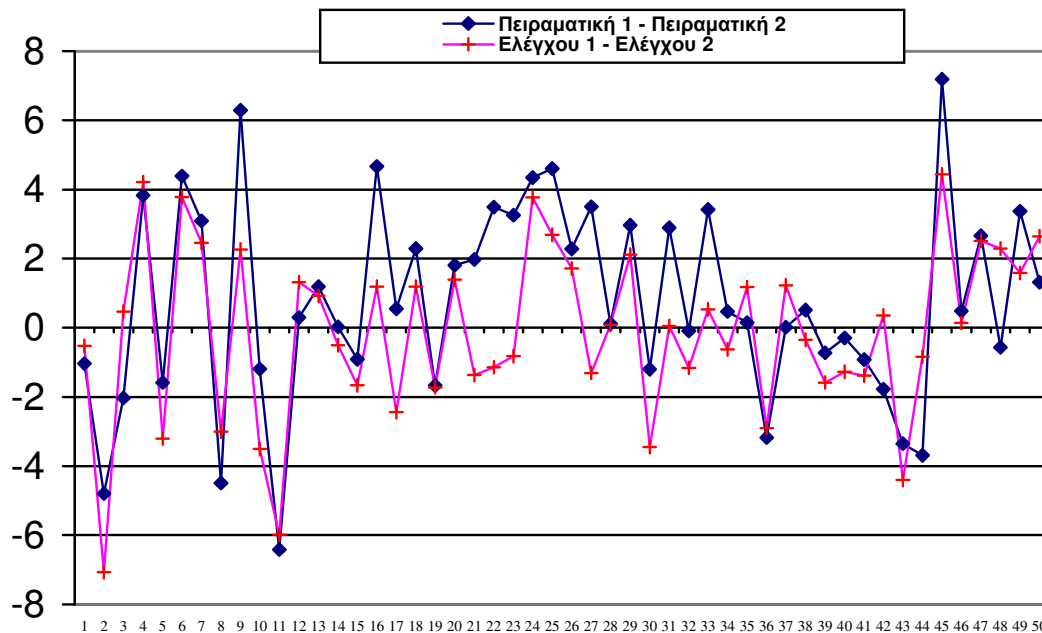
Στερεοτυπικές αντιλήψεις

Μια ενότητα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι αυτή των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με τη συμβουλευτική παρέμβαση, πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις που παρατηρούνται στην πρώτη μέτρηση θα μπορούσαν να γίνουν λιγότερο έντονες μεταξύ των δύο μετρήσεων. Έτσι, θα αναμέναμε ότι η στερεοτυπική αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης είναι κυρίως γυναίκες, θα άλλαζε προς την πιο ισόποση κατανομή των ποσοστών των εργαζομένων ανδρών και γυναικών μετά τη συμβουλευτική παρέμβαση. Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των ποσοστών εργαζομένων ανδρών που οι συμμετέχοντες δήλωσαν για τα 50 επαγγέλματα του καταλόγου. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στην παρούσα έρευνα ο σκοπός μας δεν ήταν να διαπιστώσουμε τις στερεοτυπικές αποκλίσεις ως προς τα ποσοστά των εργαζομένων ανδρών και γυναικών στα επαγγέλματα αυτά, αλλά να διαπιστώσουμε το κατά πόσο μια αρχική στερεοτυπική πεποίθηση αλλάζει μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Για τα συγκεκριμένα επαγγέλματα παρατηρήθηκαν επτά τέτοιες "αλλαγές-διαφοροποιήσεις" μεταξύ των δύο μετρήσεων. Ο Πίνακας των αντίστοιχων μέσων όρων, όπως παρατίθεται στην επόμενη σελίδα, περιλαμβάνει και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις ομάδας και επαναληπτικών μετρήσεων.

Στερεοτυπικά αποδιδόμενες σχετικές συχνότητες εργαζομένων ανδρών για 50 επαγγέλματα

% ανδρών εργαζομένων στο επάγγελμα		F (1, 427)	p	Π1	Π2	E1	E2
Ιστορικός τέχνης	1	0,086	0,77	45,836	46,874	45,255	45,777
Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης	2	0,094	0,34	29,981	34,775	25,728	32,794
Γλωσσολόγος	3	1,74	0,18	45,026	47,054	46,700	46,234
Δικηγόρος	4	0,058	0,81	62,348	58,519	63,143	58,928
Διαιτολόγος	5	0,57	0,5	35,797	37,381	33,894	37,100
Πολεοδόμος	6	0,09	0,75	76,479	72,094	75,192	71,417
Αστυνομικός	7	0,16	0,68	71,811	68,717	74,656	72,206
Κοινωνικός -ή Λειτουργός	8	0,51	0,47	33,715	38,205	33,590	36,593
Ταχυδρόμος	9	4,42	0,036	86,438	80,145	87,728	85,463
Ψυχολόγος	10	1,44	0,23	43,550	44,747	43,174	46,681
Δακτυλογράφος	11	0,03	0,87	24,453	30,869	23,922	29,909
Ιατρός	12	0,76	0,39	55,350	55,054	56,141	54,823
Βιβλιοθηκονόμος	13	0,02	0,89	54,986	53,794	56,726	55,804
Μάγειρας	14	0,06	0,81	57,088	57,063	58,544	59,045
Υπάλληλος γραφείου	15	0,23	0,63	50,149	51,062	50,308	51,967
Οδηγός φορτηγού	16	3,43	0,065	92,005	87,340	92,366	91,177
Εκπαιδευτικός Β βάθμιας εκπαίδευσης	17	5,9	0,016	50,267	49,718	47,941	50,381
Τραπεζίτης	18	0,49	0,48	61,270	58,980	62,231	61,041
Νοσηλεύτρια	19	0,001	0,98	35,709	37,378	32,487	34,214
Διευθυντής -τρια γραφείου	20	0,056	0,81	60,264	58,449	62,536	61,139
Χειριστής -τρια ηλεκτρονικού υπολογιστή	21	4,052	0,045	60,449	58,470	59,645	61,008
Λογοπεδικός (Λογοθεραπευτής -τρια)	22	5,83	0,016	48,819	45,326	47,508	48,645
Αγρότης -ισσα	23	4,98	0,026	75,330	72,075	75,724	76,543
Αξιωματικός του Ναυτικού	24	0,12	0,73	83,083	78,742	85,754	81,989
Μηχανικός	25	1,32	0,25	84,002	79,396	85,073	82,387
Οδοντίατρος	26	0,13	0,72	58,301	56,023	58,224	56,511
Οπτικός	27	11,09	0,001	59,053	55,551	56,031	57,334
Εκπαιδευτικός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	28	0	0,99	54,075	53,965	54,554	54,466
Φωτογράφος	29	0,28	0,6	63,732	60,760	65,649	63,532
Πωλητής -τρια	30	1,29	0,26	36,884	38,083	35,116	38,563
Μουσικός	31	2,46	0,12	54,553	51,661	52,050	51,996
Δημοσιογράφος	32	0,78	0,38	51,747	51,832	50,798	51,955
Εμπορικός -ή αντιπρόσωπος	33	2,34	0,13	63,708	60,289	63,568	63,039
Λογιστής -στρια	34	0,43	0,51	55,437	54,971	54,771	55,397
Ανθοπώλης	35	0,23	0,63	51,062	50,909	51,702	50,526
Αισθητικός	36	0,01	0,91	22,875	26,056	20,728	23,626
Φαρμακοποιός	37	0,51	0,48	52,707	52,691	51,948	50,720
Διαφημιστής	38	0,25	0,62	52,511	51,997	52,560	52,908
Κοινωνιολόγος	39	0,23	0,63	42,893	43,616	40,927	42,512
Υπεύθυνος -η δημοσίων σχέσεων	40	0,28	0,59	45,692	45,990	43,374	44,642
Υπεύθυνος -η ψυχαγωγίας	41	0,06	0,81	45,204	46,130	43,731	45,112
Εκφωνητής -τρια	42	1,18	0,28	51,220	53,000	52,499	52,138
Διακοσμητής -τρια	43	0,25	0,62	33,291	36,644	30,847	35,257
Ιπτάμενος -η συνοδός	44	1,1	0,29	30,487	34,180	27,694	28,533
Ηλεκτρολόγος	45	0,35	0,55	88,861	81,667	88,012	83,572
Γυμναστής -στρια	46	0,05	0,82	51,477	50,986	50,296	50,155
Χρηματιστής -τρια	47	0,01	0,94	68,548	65,881	69,481	66,961
Ιδιοκτήτης -τρια εμπορικού καταστήματος	48	2,47	0,17	54,032	54,598	55,765	53,475
Μαθηματικός	49	1,21	0,27	60,729	57,364	61,393	59,811
Προγραμματιστής -τρια Η/Υ	50	0,57	0,45	64,476	63,162	66,070	63,426

Ένας συνοπτικός τρόπος για την "ανάγνωση" των μέσων όρων και των διαφοροποιήσεών τους μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης είναι ο υπολογισμός και η σχηματική απεικόνιση **των διαφορών μεταξύ των δύο μετρήσεων** ξεχωριστά για κάθε ομάδα. Οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στο επόμενο Σχήμα για το σύνολο των 50 επαγγελματιών.



Μέσοι όροι διαφορών σχετικών συχνοτήτων (μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης) για τις στερεοτυπικές επαγγελματικές αντιλήψεις φύλου

Όπως φαίνεται στο Σχήμα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν ήταν λίγο ως πολύ οι ίδιες και για τις δύο ομάδες. Έτσι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για το σύστημα των στερεοτυπικών επαγγελματικών αντιλήψεων για τα δύο φύλα. Ένα σημείο, όμως, ενδιαφέροντος είναι ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου, ως επί το πλείστον ισχυροποιούν στερεότυπα που υποστηρίζουν την ανδρική κυρίως συμμετοχή στα επαγγέλματα (οι περισσότερες διαφορές είναι αρνητικές, δηλαδή στην πρώτη μέτρηση δήλωναν μικρότερο ποσοστό ανδρών στο επάγγελμα από το ποσοστό που δήλωσαν στη δεύτερη μέτρηση). Το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει με την πειραματική ομάδα, αν και όχι σε όλες τις περιπτώσεις. Πάντως, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα φαίνεται να μειώνουν τα ποσοστά που αποδίδουν στην ανδρική "συμμετοχή" στο κάθε επάγγελμα, από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση (διαφορές με θετικό, κυρίως, πρόσημο). Οι περισσότερες από αυτές τις τάσεις δεν ήταν

στατιστικά σημαντικές, δείχνουν όμως ότι η συμβουλευτική παρέμβαση θα μπορούσε να μεταβάλει (όχι απαραίτητως προς την πραγματικότητα) τις στερεοτυπικές στάσεις και να βοηθήσει στον απεγκλωβισμό των μαθητών από λανθασμένες προσδοκίες για τα διάφορα επαγγέλματα (για παράδειγμα, κάποια μαθήτρια που εσφαλμένα πιστεύει ότι το επάγγελμα του αστυνομικού είναι κατά 72% ανδρικό, θα διαμορφώσει και αντίστοιχες στάσεις προς το επάγγελμα αυτό και πιθανώς θα διαμορφώσει και τις εκπαιδευτικές της επιλογές αναλόγως). Οι τιμές διαφοράς μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν περαιτέρω σε αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης.

Η δυνατότητα να προχωρήσουμε στις αναλύσεις αυτές δόθηκε ακριβώς λόγω των τάσεων αλλαγής στα στερεότυπα που παρατηρούνται και φαίνεται να μην ταυτίζονται απόλυτα για τις δύο ομάδες. Πριν όμως προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων αυτών, θα πρέπει να διερευνήσουμε και τις αντίστοιχες τιμές διαφοράς για τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις αντίστοιχες προτιμήσεις γι' αυτές.

Χαρακτηριστικά–δραστηριότητες επαγγελματιών

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σχετικά με το πόσο θα τους άρεσαν κάποια χαρακτηριστικά–δραστηριότητες που υπάρχουν στα εργασιακά πλαίσια. Συγκεκριμένα, για 45 τέτοιες "δραστηριότητες" οι συμμετέχοντες απάντησαν πριν και μετά την παρεμβατική διαδικασία και οι τιμές της πειραματικής ομάδας συγκρίθηκαν με εκείνες της ομάδας ελέγχου, και πάλι σε επίπεδο επαναληπτικών μετρήσεων. Καθώς στις στερεοτυπικές αντιλήψεις δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα έντονες μεταβολές, θα ήταν μάλλον απίθανο να παρατηρηθούν έντονες μεταβολές στις προτιμήσεις των επαγγελματιών δραστηριοτήτων. Μετά τον υπολογισμό των στατιστικών κριτηρίων για την ανάλυση διακύμανσης παρατηρήθηκαν λίγες και σχετικά οριακές διαφοροποιήσεις που αφορούσαν σε σχετικά μικρότερη ένδειξη ενδιαφέροντος εκ μέρους της πειραματικής ομάδας, μετά την παρεμβατική διαδικασία. Θα έλεγε κανείς ότι για μερικές δραστηριότητες οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα, μετά την παρεμβατική διαδικασία, φαίνεται να έχουν αναπτύξει μια μικρή επιφυλακτική τάση απέναντι σε θέματα που πριν την παρέμβαση θεωρούσαν περισσότερο δεδομένα.

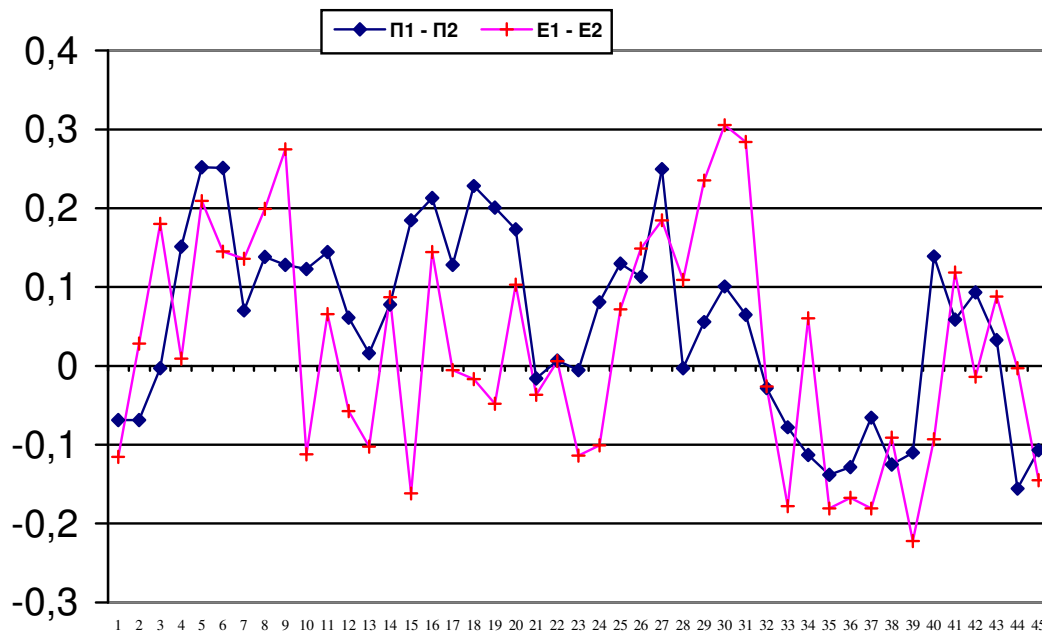
Στον επόμενο Πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι προτίμησης των χαρακτηριστικών επαγγελματιών κατά ομάδα και για κάθε μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης σχετικά με την αλληλεπίδραση ομάδων και επαναληπτικών μετρήσεων.

Προτιμήσεις επαγγελματικών χαρακτηριστικών

Πόσο θα σου άρεσε ένα επάγγελμα με τα χαρακτηριστικά:		F (1, 427)	p	Π1	Π2	E1	E2
να χρησιμοποιείς μαθηματικές τεχνικές και ικανότητες	1	0,16	0,69	3,009	3,078	2,981	3,096
να χρησιμοποιείς αριθμητικές έννοιες και ικανότητες βασικής στατιστικής;	2	0,73	0,39	2,800	2,868	2,844	2,816
να απευθύνεσαι ή να μιλάς στο ευρύ κοινό;	3	2,43	0,12	3,124	3,127	3,074	2,894
να συλλέγεις πληροφορίες;	4	1,41	0,24	3,468	3,317	3,456	3,447
να χρησιμοποιείς μια ξένη γλώσσα (μετά από εκπαίδευση, εάν πρέπει);	5	0,14	0,71	3,759	3,507	3,771	3,563
να επικοινωνείς κυρίως μέσω του γραπτού λόγου;	6	0,71	0,4	3,201	2,950	3,092	2,947
να αναλαμβάνεις τη συστηματική επεξεργασία-ανάλυση πληροφοριών;	7	0,28	0,59	3,205	3,135	3,189	3,053
να διαθέτεις ευαισθησία στο σχεδιασμό, στο χρώμα και στο σχήμα	8	0,26	0,61	3,532	3,394	3,483	3,284
να ρισκάρεις, να εκθέτεις τον εαυτό σου σε κίνδυνο;	9	1,24	0,27	3,359	3,231	3,385	3,110
να εργάζεσαι συνήθως εκτός γραφείου, ανεξαρτήτως καιρικών συνθηκών;	10	3,06	0,08	2,987	2,864	3,018	3,130
να χρησιμοποιείς την τεχνολογία, μετά από σχετική εκπαίδευση;	11	0,43	0,51	3,617	3,473	3,636	3,570
να προτομιάζεις τη σχηματική απεικόνιση πληροφοριών;	12	0,86	0,53	3,229	3,169	3,223	3,280
να ερμηνεύεις τη σχηματική απεικόνιση πληροφοριών;	13	0,84	0,36	3,172	3,156	3,027	3,130
να χρησιμοποιείς σωματική δύναμη;	14	0	0,94	3,032	2,954	2,932	2,845
να ενδιαφέρεσαι και να φροντίζεις εκείνους που είναι άρρωστοι;	15	7,62	0,006	3,321	3,136	3,073	3,236
να ενδιαφέρεσαι και να φροντίζεις εκείνους που είναι ψυχικά άρρωστοι;	16	0,29	0,59	3,362	3,149	3,260	3,116
να ενδιαφέρεσαι και να φροντίζεις άτομα με ειδικές ανάγκες;	17	1,08	0,29	3,192	3,063	3,063	3,068
να ενδιαφέρεσαι και να φροντίζεις άτομα με νοητική υστέρηση;	18	4,16	0,042	3,187	2,959	2,968	2,985
να είσαι πεισιτικός -ή, να πείθεις του άλλους;	19	3,98	0,047	3,708	3,507	3,502	3,551
να βοηθάς άλλους να λύσουν προσωπικά ή κοινωνικά προβλήματα;	20	0,34	0,56	3,653	3,480	3,639	3,536
να ασχοληθείς με την προμήθεια εγκαταστάσεων σε τοπικές κοινωνίες;	21	0,03	0,87	2,912	2,927	2,861	2,898
να ασχοληθείς με τις τέχνες;	22	0	0,99	3,276	3,269	3,386	3,381
να εκπαιδεύεις και να διδάσκεις;	23	0,78	0,37	3,320	3,326	3,308	3,422
να παρατηρείς/αξιολογείς τη συμπεριφορά των άλλων και META να ενεργείς ανάλογα;	24	1,94	0,17	3,384	3,302	3,375	3,476
να συμβουλευείς για διάφορα θέματα, με βάση την επαγγελματική σου ειδικότητα;	25	0,22	0,64	3,754	3,624	3,698	3,626
να αντιμετωπίζεις το ευρύ κοινό πρόσωπο με πρόσωπο;	26	0,08	0,77	3,347	3,234	3,285	3,135
να εργάζεσαι με σκοπό την επίλυση προβλημάτων μέσω διαπραγματεύσεων;	27	0,26	0,61	3,486	3,235	3,483	3,298
να βρίσκεσαι σε επαφή με παιδιά ηλικίας μέχρι 11 ετών;	28	0,76	0,38	3,268	3,271	3,225	3,116
να βρίσκεσαι σε επαφή με άτομα ηλικίας 11 ως 18 ετών;	29	2,16	0,15	3,645	3,589	3,726	3,490
να οργανώνεις δραστηριότητες ψυχαγωγίας και ελεύθερου χρόνου;	30	2,94	0,09	3,662	3,561	3,781	3,476
να διατηρείς και να βελτιώνεις την ποιότητα του περιβάλλοντος;	31	3,05	0,062	3,604	3,539	3,798	3,514
να ερμηνεύεις τους νόμους και τους κανονισμούς;	32	0	0,99	3,128	3,156	3,080	3,106
να επιβάλλεις τους νόμους και τους κανονισμούς;	33	0,5	0,48	2,845	2,923	2,831	3,009
να ασχολείσαι με οικονομικά θέματα;	34	1,51	0,22	2,859	2,973	2,934	2,874
να επιβλέπεις άμεσα τις δραστηριότητες άλλων εργαζομένων;	35	0,12	0,73	2,812	2,950	2,910	3,091
να οργανώνεις και διαχειρίζεσαι την εργασία των άλλων;	36	0,09	0,77	2,899	3,027	2,915	3,082
να κρίνεις και να ενεργείς με βάση αυστηρά καθορισμένες διαδικασίες;	37	0,82	0,36	2,766	2,832	2,622	2,803
να ασχολείσαι με έγγραφα;	38	0,07	0,79	2,675	2,800	2,504	2,595
να ασχοληθείς με τη μεταφορά και τη μετακίνηση επιβατών;	39	0,67	0,41	2,524	2,635	2,360	2,581
να υπηρετείς στο ναυτικό;	40	3,07	0,08	2,990	2,850	2,709	2,802
να υπηρετείς στον στρατό θηράς;	41	0,19	0,67	3,271	3,213	3,147	3,029
να υπηρετείς στην αεροπορία;	42	0,61	0,44	3,315	3,222	3,189	3,203
να ταξιδεύεις 1-2 ώρες για να εργαστείς σε μέρη όπου σε στέλνει η υπηρεσία σου;	43	0,14	0,71	2,900	2,867	2,881	2,793
να λείπεις από το σπίτι τακτικά;	44	1,19	0,28	2,518	2,674	2,564	2,567
να εργάζεσαι εκτός του καθιερωμένου ωραρίου;	45	0,07	0,79	2,364	2,471	2,480	2,625

Όπως έγινε σχετικά και με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, έτσι και για τις δραστηριότητες επαγγελματών υπολογίστηκαν οι **διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης** για κάθε χαρακτηριστικό, κατά ομάδα. Οι διαφορές που προέκυψαν, εφόσον έχουν αρνητικό πρόσημο, σημαίνουν μεγαλύτερη, κατά τη δεύτερη μέτρηση, προτίμηση στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Στο επόμενο Σχήμα

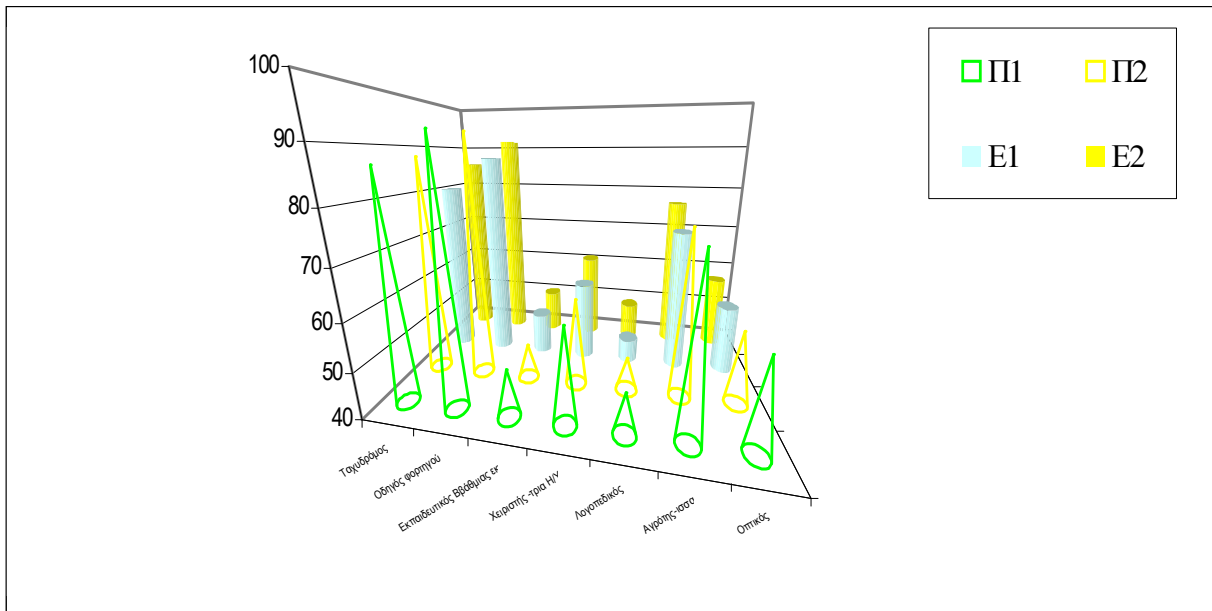
παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαφορές αυτές μεταξύ των δύο ερευνητικών ομάδων συμμετεχόντων του δείγματός μας,



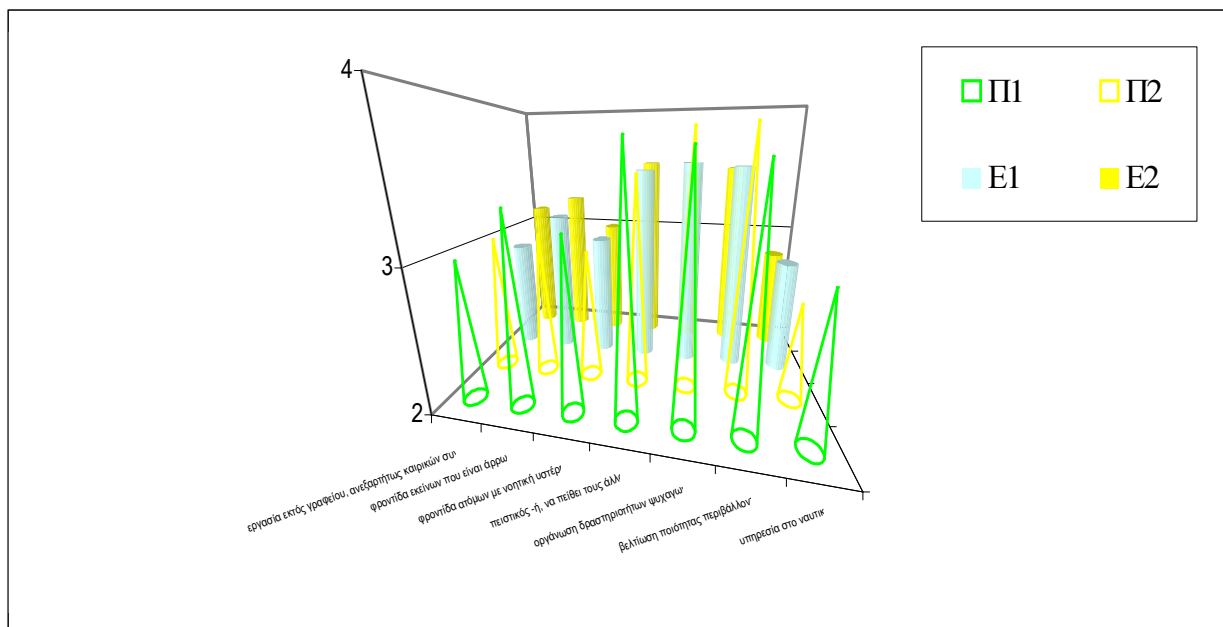
Μέσοι όροι διαφορών σχετικών συχνοτήτων (μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης) για τις δραστηριότητες 45 επαγγελματικών επιλογών

Αν και οι διαφοροποιήσεις (σε εύρος βαθμολογικής κλίμακας 4) ήταν σχετικά μικρές (μόλις της τάξεως του 0,3 ως 0,35 της μονάδας), φάνηκε να υπάρχει μια γενικότερη τάση των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα να αξιολογούν με περισσότερη επιφύλαξη, και πάλι, πολλές από τις δραστηριότητες εκείνες που είχαν αξιολογήσει περισσότερο θετικά ή αρνητικά κατά την πρώτη μέτρηση (η διασπορά των αποκλίσεων φαίνεται να είναι μεγαλύτερη για την ομάδα ελέγχου). Οι επιμέρους στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν είναι ενδεικτικές της τάσης αυτής.

Στα δύο επόμενα Σχήματα επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων διαφοροποιήσεων τόσο στις στερεοτυπικές αντιλήψεις όσο και στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά και δραστηριότητες μεταξύ των δύο μετρήσεων, μεταξύ των δύο ομάδων. Η παρουσίαση αυτή σκοπό έχει την παρουσίαση της συνολικής εικόνας των διαφοροποιήσεων, που αν και όχι ιδιαίτερα ικανές, οδήγησαν στο επόμενο στάδιο, αυτό της προσπάθειας σύνδεσης των ψυχολογικών παραμέτρων με τις διαφοροποιήσεις στα επαγγελματικά στερεότυπα και επιλογές.



Οι κυριότερες διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για τις δύο ερευνητικές ομάδες σχετικά με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα επαγγέλματα.



Οι κυριότερες διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για τις δύο ερευνητικές ομάδες σχετικά με τις προτιμήσεις δραστηριοτήτων σχετικά με τα επαγγέλματα.

Συσχετίσεις των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων με τις ψυχολογικές μεταβλητές

Με βάση τα μέχρι στιγμής ευρήματα, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι διαφοροποιήσεις ως προς τα στερεότυπα και τα προτιμώμενα χαρακτηριστικά των

επαγγελματιών δεν παρουσίασαν ιδιαίτερα έντονες μεταβολές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, σε σχέση και με την ερευνητική ομάδα. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική συμβουλευτική, ως παρέμβαση, δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ικανή στο να μπορεί να αλλάξει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές "συμπεριφορές" των συμμετεχόντων μαθητών και μαθητριών. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν συστηματικές τάσεις αλλαγής στις συμπεριφορές αυτές, κάτι που δεν θα έπρεπε να μείνει απαρατήρητο. Η συσχέτιση των επιμέρους ψυχολογικών μεταβλητών, σε συνδυασμό με τις προφανείς αυτές τάσεις αλλαγής, ίσως θα φώτιζε περισσότερο τις παραμέτρους στις οποίες θα χρειαζόταν μεγαλύτερη έμφαση κατά την επαγγελματική συμβουλευτική διαδικασία. Για να διερευνήσουμε τους παράγοντες αυτούς επιχειρήσαμε αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης με "ανεξάρτητους" παράγοντες όλες τις ψυχολογικές μεταβλητές και "εξαρτημένους" τις μετρήσεις εκείνες στερεοτύπων και δραστηριοτήτων για τις οποίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών, οι οποίες έγιναν χωριστά για την πειραματική ομάδα και για την ομάδα ελέγχου, παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες.

Αποτελέσματα αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης: εξαρτημένη μέτρηση οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της *πειραματικής* ομάδας (τιμές διαφορών μεταξύ των δύο μετρήσεων)

Ταχυδρόμος	Οδηγός φορητού	Εκπαιδευτικός Β' βαθμιας εκπαίδευσης	Χειριστής -τρια Η/Υ	Λογοπεδικός	Αγρότης -ισσα	Οπτικός
R ² : 0,204	R ² : 0,201	R ² : 0,159	R ² : 0,137	R ² : 0,187	R ² : 0,121	R ² : 0,072
<u>Παιδιά βοηθούν στις δουλειές (fv)</u> Άνετη ζωή (Rv) Ευτυχία (Rv) <u>Φιλία (Rv)</u> Αισθητική αξία (v) <u>Εξωστρέφεια-κοινωνικότητα (p)</u> Εξωστρέφεια-απόσυρση (p) Έκδηλο άγχος (st) <u>Ώριμη αγάπη (Rv)</u>	<u>Παιδιά να σέβονται παππούδες (fv)</u> <u>Ευσυνειδησία-επιμέλεια (p)</u> Αυτοσεβασμός (Rv) Εσωτερικό κέντρο ελέγχου Φιλότητα (fv) <u>Άγχος επίτευξης</u>	<u>Η μητέρα στο σπίτι (fv)</u> Ο πατέρας χρηματοδότης (fv) <u>Ευσυνειδησία-κίνητρα για επίτευξη (p)</u> Κόσμος ειρήνης (Rv) <u>Ευχαρίστηση (Rv)</u>	Ο πατέρας χειριστής των χρημάτων (fv) <u>Ευχαρίστηση (Rv)</u> Εξωστρέφεια-εγκαρδιότητα (p) <u>Φιλότητα (fv)</u> Μητέρα πρέπει συμφωνεί με πατέρα (fv)	Μόρφωση= προίκα (fv) <u>Κόσμος ειρήνης (Rv)</u> Θρησκευτική αξία <u>Εσωτερικό κέντρο ελέγχου</u> Μητέρα πρέπει δέχεται αποφάσεις πατέρα (fv) <u>Εκπαιδευτικές στάσεις</u> Αίσθηση ολοκλήρωσης (Rv) <u>Διανοητική ανάπτυξη-αυτοπεποίθηση (p)</u>	Ο ΣΕΠ πρέπει να επικεντρώνεται στην πληροφόρηση <u>Προσόνεια-αλτρουισμός (p)</u> Αυτοεκτίμηση <u>Διανοητική ανάπτυξη-ευφυΐα (p)</u>	<i>Ο δείκτης προσδιοριστίας ήταν ιδιαίτερα χαμηλός</i>

* η υπογράμμιση δηλώνει ότι η συγκεκριμένη ψυχολογική μέτρηση σχετίζεται με αντιστρόφως ανάλογο τρόπο με τη μείωση του στερεοτυπικά αποδιδόμενου ποσοστού ανδρών εργαζομένων στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Επομένως, όσο υψηλότερη μια υπογραμμισμένη μέτρηση, τόσο μικρότερη η μείωση του ποσοστού που αποδίδεται στερεοτυπικά για το επάγγελμα αυτό.

Αποτελέσματα αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης: εξαρτημένη μέτρηση οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της ομάδας *ελέγχου* (τιμές διαφορών μεταξύ των δύο μετρήσεων)

Ταχυδρόμος	Οδηγός φορτηγού	Εκπαιδευτικός Β' βαθμιας εκπαίδευσης	Χειριστής –τρια Η/Υ	Λογοπεδικός	Αγρότης –ισσα	Οπτικός
R ² : 0,136	R ² : 0,114	R ² : 0,235	R ² : 0,143	R ² : 0,063	R ² : 0,108	R ² : 0,117
<u>Σοφία (Rv)</u> <u>Αίσθηση ολοκλήρωσης (Rv)</u> <u>Διανοητική ανάπτυξη-ευφυΐα (p)</u> <u>Ο πατέρας χρηματοδότης (fv)</u> Ο γιος πρέπει να παντρεύει την αδελφή (fv)	<u>Τα προβλήματα λύνονται μέσα στην οικογένεια (fv)</u> <u>Αυτοεκτίμηση</u> <u>Υπακοή στους γονείς (fv)</u> <u>Οι γονείς δεν πρέπει να μαλώνουν μπροστά στα παιδιά (fv)</u>	<u>Συναισθηματική αντίδραση- συναισθηματική αστάθεια (p)</u> <u>Η μητέρα στο σπίτι (fv)</u> Κοινωνική αναγνώριση (Rv) <u>Οι γονείς δεν πρέπει να μαλώνουν μπροστά στα παιδιά (fv)</u> Εσωτερική αρμονία (Rv) <u>Ο ΣΕΠ πρέπει να επικεντρώνεται στην πληροφόρηση</u> <u>Αυτοσεβασμός (Rv)</u> <u>Μητέρα πρέπει συμφωνεί με πατέρα (fv)</u>	<u>Σωτηρία της ψυχής (Rv)</u> <u>Ο ΣΕΠ να ασχολείται με τα ειδικά χαρακτηριστικά</u> <u>Πατέρας χρηματοδότης (fv)</u> <u>Παιδιά έχουν υποχρέωση φροντίζουν γονείς (fv)</u>	<i>Ο δείκτης προσδιοριστίας ήταν ιδιαίτερα χαμηλός</i>	<u>Αυτοεκτίμηση</u> Θεωρητική αξία <u>Σοφία (Rv)</u>	Αίσθηση ολοκλήρωσης (Rv) <u>Προσήνεια-συμμόρφωση (p)</u> <u>Κοινωνική αναγνώριση (Rv)</u> Οικογενειακή ασφάλεια (Rv)

Με βάση τους πίνακες αυτούς, θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε πολύ εκτεταμένα τις διαφορές στην πολλαπλή συσχέτιση των ψυχολογικών μετρήσεων με τις στερεοτυπικές απόψεις των μαθητών για τα επαγγέλματα. Όμως αυτό δεν θα είχε ιδιαίτερο νόημα για την παρούσα έρευνα, διότι κυρίως ενδιαφέρει η απλή καταγραφή των παραμέτρων που ενεργοποιήθηκαν προκαλώντας τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και μετρήσεων. Θα περιοριστούμε, επομένως, να επισημάνουμε ότι γενικά κάποιες διαστάσεις της προσωπικότητας (προσήνεια, ευσυνειδησία, διανοητική ανάπτυξη, εξωστρέφεια) φαίνεται να προσδιορίζουν τις αλλαγές στις στερεοτυπικές απόψεις των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας. Στην ομάδα ελέγχου οι διαστάσεις προσωπικότητας που συσχετίζονται με τις αλλαγές στις στερεοτυπικές αντιλήψεις περιορίζονται στη διανοητική ανάπτυξη, τη συναισθηματική αντίδραση και την προσήνεια.

Αυτή η διαπίστωση μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου *γενικά* διαφοροποιείται λιγότερο από την πειραματική, αλλά και με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της προσωπικότητας της οποίας η δραστηριοποίηση εντείνεται

μέσω κινήτρων και διευκρινήσεων που συζητώνται κατά τη διάρκεια της παρεμβατικής συμβουλευτικής διαδικασίας. Η προσωπικότητα των μαθητών εξάλλου, είναι μια κυρίαρχη παράμετρος που τονίζει την ανάγκη επίγνωσης και συστηματοποίησης του εαυτού και στην οποία παράμετρο έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και από το σχολικό εγχειρίδιο.

Οι συσχετίσεις των παραμέτρων προσωπικότητας με τις αλλαγές στις στερεοτυπικές αντιλήψεις πλαισιώνονται από συσχετίσεις με αξίες-προτεραιότητες και οικογενειακές παραδοσιακές αξίες. Οι πολλαπλές αυτές συσχετίσεις τονίζουν εμφαιτικά το υπόβαθρο της προσωπικότητας του ατόμου, τις αξίες δηλαδή που επίσης αποτελούν παράμετρο δραστηριοποίησης και έκφρασης των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, προς όποια κατεύθυνση. Ενώ αυτά συμβαίνουν μάλλον συστηματικά στην πειραματική ομάδα, στην ομάδα ελέγχου δεν φαίνεται να έχουμε την ίδια πληθώρα παραμέτρων συσχέτισης.

Είναι επομένως πιθανό να δεχτούμε, ότι, όποιος και αν είναι ο τρόπος με τον οποίον διασυνδέουν οι μαθητές τις αλλαγές σε επαγγελματικές απόψεις με χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αξίες, και στάσεις, σίγουρα αυτή η διασύνδεση είναι περισσότερο ενεργός στην πειραματική ομάδα από ό,τι στην αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Το εύρος των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, των αξιών και των υπολοίπων ψυχολογικών χαρακτηριστικών που εμπλέκονται στις πολλαπλές συσχετίσεις που παρατηρούνται στην πειραματική ομάδα επιβεβαιώνει τις πιο πάνω σκέψεις μας.

Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι ο σκοπός μας στο στάδιο αυτό δεν ήταν η στατιστική πρόβλεψη των αλλαγών στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών, αλλά μόνον η ανίχνευση του πόσοι και ποιοι ψυχολογικοί παράγοντες συνδέονται με τις αλλαγές αυτές, εφόσον αυτές, έστω και σε μικρό βαθμό, συντελούνται. Σχετικά με τις αντίστοιχες διαφορές στις επαγγελματικές δραστηριότητες, δεν είχαμε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις και όποιες συνέβησαν, φαίνεται να συνδέονται με παρόμοιο τρόπο για τις δύο ομάδες κυρίως με τις αξίες-προτεραιότητες των μαθητών και τις οικογενειακές παραδοσιακές τους αξίες. Η παραδοσιακότητα που αυτές εκφράζουν και που οι μαθητές αποδέχονται ή απορρίπτουν φαίνεται ότι διαθέτει αρκετή ισχύ ώστε να επηρεάζει την έκβαση των αλλαγών στις επαγγελματικές στάσεις των μαθητών.

Επαγγελματικές προτιμήσεις

Οι μέχρι εδώ διαπιστώσεις οδήγησαν σε ένα επιμέρους συμπέρασμα, το οποίο ήταν πολύ σημαντικό για την τελική φάση της αναλυτικής διαδικασίας. Είναι προφανές ότι η επαγγελματική συμβουλευτική έδωσε το έναυσμα για διεργασίες που μπορούν να

αλλάζουν τις ψυχολογικά ενεργοποιημένες πλευρές της προσωπικότητας, με τελικό αποτέλεσμα την επίδραση στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, αλλά τα αποτελέσματα της επίδρασης αυτής δεν είναι ιδιαίτερα εμφανή στα δεδομένα που μελετήθηκαν ως εδώ. Επομένως χρειαζόταν η διερεύνηση μιας πιο ευθείας προσέγγισης στις επαγγελματικές βλέψεις και προσδοκίες των μαθητών και οι μετρήσεις αυτές ήταν διαθέσιμες μέσω των επαγγελματικών προτιμήσεων τις οποίες είχαμε ζητήσει από τους μαθητές να καταγράψουν πριν και μετά την παρέμβαση (τρεις επιλογές σε σειρά προτίμησης). Η όλη εξάλλου ερευνητική προσπάθεια αποσκοπούσε στο να διαπιστώσουμε αν αυτές οι συγκεκριμένες επιλογές είχαν αλλάξει μετά την παρέμβαση, και δεδομένου ότι οι υπόλοιπες παράμετροι παρέμεναν σταθερές, θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τις αλλαγές στις επιλογές των μαθητών στις διαφοροποιήσεις που η παρέμβαση επέτυχε.

Καθώς οι μαθητές είχαν απαντήσει στην ερώτηση αυτή καταγράφοντας απλώς τις επιλογές τους χρειάστηκε να προβούμε σε κατηγορική ανάλυση, ώστε να διευκρινισθούν οι κατηγορίες επαγγελμάτων που όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος ανέφεραν. Καταλήξαμε σε 23 τέτοιες κατηγορίες, οι οποίες και αναφέρονται σε ευρύ φάσμα επαγγελμάτων και τις οποίες σε πρώτο στάδιο αναλύσαμε μέσω απλών διδιάστατων συνδυαστικών πινάκων συχνότητας. Οι ακόλουθοι τρεις πίνακες παρουσιάζουν τις συνδυαστικές συχνότητες για την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση, ανεξαρτήτως ομάδας, για κάθε μία από τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών.

Η πρώτη επαγγελματική επιλογή του συνόλου του δείγματος, 1η και 2η μέτρηση

Count	Επαγγ. προτίμηση 1 (Στήλες=1η μέτρηση)																							Total		
Δεύτερη μέτρηση	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23			
Αγροτικά																										
Αθλητικά	2		9		2			3					1	1		1	1	3						1	22	
Διακόσμησης	3			5	1					2								1							9	
Ανθρωπιστικά	4		2		11		3					1	1						1						20	
Ιατρικά	5		2			26		2	1			1	1		4	2	2	3	1						45	
MME	6		1		2		6	2						1		1	1								14	
Εκπαιδευτικά	7			1	2	4		21					2				2						1		33	
Εμπορικά	8		1			1		1											1		1				5	
Ομορφιάς	9			1		2				3															6	
Εργατικά	10																									
Η/Υ	11		1			1	1					19	1	2			2	2	1	1					31	
Καλλιτεχνικά	12							1					3		2										6	
Θετικών επιστ	13			1									5		1	1	2	2							13	
Καλών τεχνών	14			4		3		2				3		3			2	2	1					1	21	
Νομικά	15															11		2						1	15	
Οικονομικά	16	1			2		1		3		3				2	18		3		2				3	36	
Πολυτεχνικά	17			1	1	2		1			1		2			1	20	4			2			3	38	
Σωματίων ασφ	18		3	1	1	2	1	3		1		2	1	1		2	3	6	45					4	76	
Τεχνών	19					1												2							3	
Ελεύθερα	20			1		1																			2	
Γραφείου	21							1																	1	
Θεωρητικών επιστ	22						1			1						1							3	1	9	
Άλλο	23			2		3			2				2	2	1	1		2							4	19
Total	1	20	16	22	49	10	40	6	7		25	9	17	9	23	32	42	69	2	2	4	3	16		424	

Η δεύτερη επαγγελματική επιλογή του συνόλου του δείγματος, 1η και 2η μέτρηση

Count	Επαγγ. προτίμηση 2 (Στήλες=1η μέτρηση)																							Total	
Δεύτερη μέτρηση	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
Αγροτικά	1																								1
Αθλητικά	2		6	2				1	3										2						14
Διακόσμησης	3			5		1		6		3		1			3	2	2								23
Ανθρωπιστικά	4			2	8	1	1				1		1		3			2	1						22
Ιατρικά	5			1	1	14					1	1	1	1	1	2	3	7							33
MME	6			1	2		4	1								1		2		1			1		13
Εκπαιδευτικά	7		2	1	6	3	1	20			1		2		3		2	3							44
Εμπορικά	8		2	3				1	1			1	1		1	3									13
Όμορφιάς	9		1	5		1		1		2															10
Εργατικά	10																1	1						1	3
Η/Υ	11				2		2				8		2	1		1	1				2				19
Καλλιτεχνικά	12							1				3	1												6
Θετικών επιστ	13		2			1		1	1	1	1		7						1					1	16
Καλών τεχνών	14			3	1	2	1	3		1	1	1	1		3			1	1						19
Νομικά	15					2	2								1	4			1				2	4	16
Οικονομικά	16		2			3		2			1		1	1		4	6	3	1	1	1			3	29
Πολυτεχνικά	17		1			1		2			2	3	2			1	22	2	2				3		41
Σωμάτων ασφα	18		2	3	1	3	1	3	3	1		5	1			1	2	5	24	2			1		58
Τεχνών	19							1				1			1				1						4
Ελεύθερα	20																		1						1
Γραφείου	21		1										1			1			1					1	5
Θεωρητικών επιστ	22								1			1					1						2		6
Άλλο	23		1	1	1	1		3				1	1					6						2	17
Total		20	27	20	35	10	48	9	7	4	24	9	20	11	15	20	43	58	7	2	3	6	15	413	

Η τρίτη επαγγελματική επιλογή του συνόλου του δείγματος, 1η και 2η μέτρηση

Count	Επαγγ. προτίμηση 3 (Στήλες=1η μέτρηση)																							Total	
Δεύτερη μέτρηση	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
Αγροτικά	1																1								1
Αθλητικά	2		9	1	3			1	1		1		1	1	2	1									21
Διακόσμησης	3			9	1	1	1	2		5						1		1							21
Ανθρωπιστικά	4				6	3		5							1	3					1	1			22
Ιατρικά	5		1			9	1	2	1	1		2	1	2	1		1	2	2						26
MME	6				1		2		1		1					1								1	7
Εκπαιδευτικά	7		3	2	3	3		14			1		5		3		3	6		4		1	1	1	49
Εμπορικά	8					1		1	1					1			1	3	1						9
Όμορφιάς	9		1		1	2		1		1															7
Εργατικά	10																		2						2
Η/Υ	11					1	1				2			1		1	1	2						2	11
Καλλιτεχνικά	12							1				5						1							7
Θετικών επιστ	13			1	1			2	1			1	1	3		1		2						1	15
Καλών τεχνών	14			1	1			1					1		1	1	2	3	1	1					14
Νομικά	15				1	2		1				1			5			1					1		12
Οικονομικά	16		1	1	2	2		2			1	3			1	3	4	1	3	2	1		1	2	30
Πολυτεχνικά	17			1		3	1	1	1		1			1	3	2	2	8	1			1			26
Σωμάτων ασφα	18		2	2		4	1	2	2	1		1		1	1		2	1	17	4		2	2	2	45
Τεχνών	19																1	1	2		2				7
Ελεύθερα	20																		1						2
Γραφείου	21		1		1	1					1		1						1		1	2	1	1	11
Θεωρητικών επιστ	22		1				1	1						1											4
Άλλο	23		1		3	1		2		1		2	3	1		1	2	2	4					4	27
Total		20	18	23	33	7	41	8	11	2	16	11	15	12	20	19	27	46	10	6	8	5	18	376	

Από τους Πίνακες γίνεται αμέσως φανερό ότι δεν υπήρξε σταθερότητα μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών (50% ταύτιση 1ης και 2ης μέτρησης για την πρώτη επαγγελματική επιλογή, 34%

ταύτιση για τη δεύτερη επαγγελματική επιλογή και, μόλις 27% για την τρίτη επαγγελματική επιλογή). Η αμέσως επόμενη σκέψη ήταν να ελεγχθούν οι συνδυαστικές αυτές συχνότητες κατά ερευνητική ομάδα, ώστε να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε την πιθανή επίδραση της επαγγελματικής συμβουλευτικής στις αλλαγές στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, αν αυτές υπήρχαν.

Η συνήθης προσέγγιση μέσω των συνδυαστικών πινάκων για κάθε ομάδα δεν θα απέδιδε στην περίπτωση και έτσι αποφασίστηκε η χρήση της ανάλυσης αντιστοιχιών (*correspondence analysis*) η οποία έχει τη δυνατότητα να περιγράφει σε δύο διαστάσεις τις αντιστοιχίες που παρατηρούνται σε ένα διδιάστατο πίνακα. Το πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι οι αντίστοιχοι δείκτες περιγραφής των ίδιων κατηγοριών (πάλι σε δύο διαστάσεις) για την άλλη ομάδα είναι συγκρίσιμες τιμές και μπορούν να συνδυαστούν σε ένα γενικότερο ερμηνευτικό πλαίσιο. Για την ερμηνεία των διαστάσεων πρώτης, δεύτερης και τρίτης επαγγελματικής επιλογής από τους μαθητές, κατά μέτρηση (1η και 2η) και κατά ερευνητική ομάδα (πειραματική και ελέγχου) χρησιμοποιήσαμε το κυκλικό πρότυπο χαρακτηριστικών (*circumplex model*). Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό θα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το κατά πόσο παρατηρήθηκε συμφωνία μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης για κάθε ομάδα ξεχωριστά αλλά και σε σύγκριση μεταξύ τους, για κάθε μία από τις τρεις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών. Οι αναλύσεις αντιστοιχιών κατέληξαν σε σύνολα συντεταγμένων για κάθε επαγγελματική επιλογή, οι οποίες μετατράπησαν τριγωνομετρικά και κατέληξαν σε μοίρες επάνω στην περιφέρεια του κυκλικού προτύπου χαρακτηριστικών. Στα επόμενα Σχήματα παρουσιάζονται: α) το κυκλικό πρότυπο χαρακτηριστικών για όλο το δείγμα για την πρώτη (εντός της περιφέρειας του κύκλου) και δεύτερη (εκτός της περιφέρειας του κύκλου) μέτρηση, όσον αφορά στην πρώτη επαγγελματική επιλογή, β) το αντίστοιχο κυκλικό πρότυπο χαρακτηριστικών μόνον για την πειραματική ομάδα, γ) το αντίστοιχο κυκλικό πρότυπο χαρακτηριστικών μόνον για την ομάδα ελέγχου, δ) τα αντίστοιχα κυκλικά πρότυπα χαρακτηριστικών για την δεύτερη επαγγελματική προτίμηση, για κάθε ερευνητική ομάδα χωριστά.

Στο Σχήμα Α, οι "πρώτες" επιλογές των μαθητών κατά την πρώτη μέτρηση (εντός του κύκλου) αντιστοιχούν σε μεγάλο ποσοστό των πρώτων επιλογών, κατά τη δεύτερη μέτρηση (εκτός κύκλου). Για παράδειγμα, τα Σώματα Ασφαλείας τοποθετήθηκαν στο κυκλικό πρότυπο χαρακτηριστικών στο σημείο των 98° κατά την πρώτη μέτρηση και στο σημείο 99° κατά τη δεύτερη μέτρηση, κάτι που φαίνεται να δηλώνει γενική σταθερότητα στην επιλογή αυτή. Όμως, αυτή η σταθερότητα μπορεί να προέρχεται από την ομάδα ελέγχου, την πειραματική ομάδα ή και από τις δύο. Για τον έλεγχο των πιθανοτήτων αυτών, ερμηνεύοντας τα Σχήματα Β & Γ, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η πρώτη επιλογή των μαθητών είναι σχετικά σταθερή από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και δεν έχει επηρεαστεί από την συμβουλευτική παρέμβαση. Τα υπογραμμισμένα επαγγέλματα είναι εκείνα τα οποία δεν χαίρουν της ίδιας σταθερότητας.

Πέρα από τις ασυνέπειες μεταξύ των μετρήσεων, συγκρίνοντας την πειραματική ομάδα με την ομάδα ελέγχου, φαίνεται ότι για την ομάδα ελέγχου πολλές επαγγελματικές επιλογές συνωστίζονται, αδιαφοροποιήτα, η μία δίπλα στην άλλη κατά την πρώτη μέτρηση και ακόμη περισσότερο στη δεύτερη. Αν και παρατηρείται, λοιπόν, γενική σταθερότητα και στην πειραματική, αλλά και στην ομάδα ελέγχου, η σταθερότητα αυτή έχει διαφορετικές μορφές, καθώς η ομάδα ελέγχου εξομοιώνει σε μεγάλο ποσοστό πολλές επαγγελματικές επιλογές και τις κρατά εξομοιωμένες και στη δεύτερη μέτρηση, ενώ δεν παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο στην πειραματική ομάδα.

Αυτές οι διαπιστώσεις δεν είναι αποτέλεσμα της συμβουλευτικής παρέμβασης, αλλά οφείλονται καθαρά στις *a-priori* προτιμήσεις των μαθητών και μαθητριών που τυχαία επελέγησαν για τις δύο ερευνητικές ομάδες. Προχωρώντας όμως στη δεύτερη επαγγελματική επιλογή των μαθητών, οι διασυνδέσεις μεταξύ των επαγγελμάτων φαίνεται να αποκτούν ενδιαφέρον. Στο Σχήμα Δ, κατά την πρώτη μέτρηση φαίνεται ότι υπάρχει μια σχετικά έντονη αδιαφοροποίητη κατάσταση σχετικά με τα επαγγέλματα που δηλώνουν οι μαθητές. Τα "συστήματα" στα οποία οργανώνονται οι επιλογές είναι μάλλον ασυνεπή (π.χ., Ιατρικά επαγγέλματα και Καλών Τεχνών, στο ίδιο σημείο του κυκλικού προτύπου χαρακτηριστικών). Ενώ, αυτή η αδιαφοροποίητη κατάσταση ισχύει και για την ομάδα ελέγχου (Σχήμα Ε) και ενώ θα περίμενε κανείς την ίδια σταθερότητα που παρατηρήθηκε στην πρώτη επαγγελματική επιλογή, στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας για τη δεύτερη επαγγελματική επιλογή, η εικόνα αλλάζει τελείως κατά τη δεύτερη μέτρηση. Έτσι, αρχίζουν να διαμορφώνονται ενότητες όπως αυτή των "δύσκολων" Σχολών (Νομική, Η/Υ, Οικονομικά, Πολυτεχνικά και Ιατρικά Επαγγέλματα) ή όπως αυτή των επαγγελμάτων με κέντρο τον άνθρωπο (ΜΜΕ, Ανθρωπιστικά

επαγγέλματα, Καλών τεχνών, Εκπαιδευτικά). Οι ενότητες που διαμορφώνονται στη δεύτερη μέτρηση και αφορούν στη δεύτερη επαγγελματική προτίμηση της πειραματικής ομάδας δείχνουν να αντιπροσωπεύουν περισσότερο εκπαιδευτικές παρά επαγγελματικές δομές. Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρήσουμε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση είχε επίπτωση στον τρόπο που οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ταξινόμησαν γνωστικά τα διάφορα επαγγέλματα. Η ταξινόμηση αυτή ουσιαστικά αντιπροσωπεύει τη γνωστική διάσταση των στάσεων (Γεώργας, 1986) η οποία μάλλον δικαίωσε την παρεμβατική διαδικασία, τουλάχιστον σε γνωστικά επίπεδα. Βέβαια, παραμένουν το συναισθηματικό επίπεδο και η διάσταση της συμπεριφοράς για να διαμορφωθούν νέες στάσεις απέναντι στα επαγγέλματα και αυτές οι δύο διαστάσεις δεν αντιμετωπίστηκαν. Είναι όμως πολύ σημαντικό το γεγονός ότι, όπως φαίνεται στο Σχήμα Ε, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (που και εκείνοι είχαν μια συγκεχυμένη εικόνα των δεύτερων επαγγελματικών τους προτιμήσεων και επέλεξαν αδιαφοροποίητα μεταξύ κάποιου συνόλου επαγγελματικών επιλογών) δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν την αδιαφοροποίητη αυτή σχέση μεταξύ των επαγγελματικών αυτών επιλογών και παρέμειναν στη διάχυτη γνωστικά αυτή κατάσταση. Τέλος, η τρίτη επαγγελματική επιλογή των μαθητών και μαθητριών, όπως φάνηκε από τις αναλύσεις αντιστοιχιών ήταν ανεξέλεγκτα δομημένη, λόγω σφάλματος τυχαιότητας, και δεν θα ήταν αποτελεσματικό να αναλυθεί.

Δ. Ανακεφαλαίωση των ευρημάτων της έρευνας και γενικά συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε τα κυριότερα από τα ευρήματα της ερευνητικής αυτής μελέτης, θα πρέπει να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε δύο, τουλάχιστον, τομείς: α) τις "τάσεις" διαφοροποίησης που παρατηρήθηκαν κυρίως στις στερεοτυπικές αντιλήψεις και λιγότερο στις προτιμήσεις επαγγελματικών δραστηριοτήτων και, β) στις διαφοροποιήσεις που ήταν προφανείς σχετικά με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις–επιλογές και σχετικά με τις συνεπακόλουθες επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών της πειραματικής ομάδας. Ένα ακόμη σημείο ενδιαφέροντος είναι το ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις ψυχολογικές μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, παρά μόνον για τρεις από τις πέντε "στάσεις προς τον Σ.Ε.Π.". Τέλος, φαίνεται ότι κάποιες από τις ψυχολογικές μεταβλητές (κυρίως οι διαστάσεις προσωπικότητας, οι αξίες–προτεραιότητες και οι παραδοσιακές οικογενειακές αξίες) συνδέονται περισσότερο έντονα με τις όποιες αλλαγές προέκυψαν στην πειραματική ομάδα σχετικά με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη "συμμετοχή" των δύο φύλων στα διάφορα επαγγέλματα.

Ειδικότερα, η απουσία διαφοροποιήσεων στις ψυχολογικές μετρήσεις, ήταν προφανώς αναμενόμενη –και στατιστικά ευκαταία– η σταθερότητα ως προς το άγχος επίτευξης και το έκδηλο μόνιμο άγχος, καθώς η απουσία μεταβολών δηλώνει ότι οι ιδιότητες αυτές θα ήταν επιτρεπτό να συσχετισθούν εννοιολογικά και στατιστικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, με σκοπό τη διαπίστωση τυχόν συσχετίσεων με το σύστημα αυτό των μετρήσεων. Επεκτείνοντας την απουσία διαφοροποιήσεων στο έκδηλο άγχος και στο άγχος επίτευξης, το ίδιο "ευκαταία" ήταν και η απουσία διαφοροποίησης στην αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων μεταξύ της 1ης και της 2ης μέτρησης, καθώς η ψυχολογική αυτή ποιότητα δεν βρισκόταν ανάμεσα στους κύριους στόχους της παρούσας συμβουλευτικής διαδικασίας. Οι τρεις, πιο πάνω, μετρήσεις οι οποίες συσχετίζονται με τις αμεσότερα δηλούμενες αλλαγές στα στερεότυπα και στις επαγγελματικές δραστηριότητες, θα αναμενόταν βέβαια να αποτελέσουν γνωστικές παραμέτρους αλλαγής στάσεων, αλλά κάτι τέτοιο δεν συνέβη. Έτσι, οι τρεις αυτές ιδιότητες (άγχος επίτευξης, μόνιμο έκδηλο άγχος και αυτοεκτίμηση) δεν συνδέθηκαν ούτε άμεσα ούτε σε έντονο βαθμό με τις διαφοροποιήσεις μεταξύ της 1ης και της 2ης μέτρησης, ως προς τα επαγγελματικά στερεότυπα και δραστηριότητες.

Οι ψυχολογικές έννοιες που συνδέθηκαν με τις μικρές, αλλά ενδεικτικές μεταβολές των στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν κυρίως αρκετές διαστάσεις προσωπικότητας, είτε με τη μορφή αξιών (παραδοσιακών αξιών και αξιών-προτεραιοτήτων ζωής) είτε με τη μορφή περισσότερο έκδηλων συμπεριφορών των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Με μια πρώτη ματιά, είναι φανερό ότι η παραδοσιακότητα στις οικογενειακές αξίες ίσως συσχετίζεται με το μέγεθος της αλλαγής στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα επαγγέλματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αξίες, όπως το φιλότιμο, οι ιεραρχικοί ρόλοι πατέρα και μητέρας και οι υποχρεώσεις των παιδιών στην οικογένεια, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ρυθμιστικοί παράγοντες, απελευθερώνοντας, σε κάποιες περιπτώσεις, τις γνωστικές "δικλείδες" σχετικά με κάποια επαγγέλματα και ισχυροποιώντας τις σε κάποιες άλλες περιπτώσεις.

Οι αξίες προτεραιότητες, πάλι, φαίνονται να είναι σε άλλες περιπτώσεις διευκολυντικές της απελευθέρωσης των "γνωστικών" φραγμών, με κύρια ιδανικά των μαθητών που άλλαξαν περισσότερο τις στερεοτυπικές τους απόψεις την "ευτυχία" και την "αίσθηση ολοκλήρωσης". Άλλες, όμως, αξίες-προτεραιότητες, όπως η "ευχαρίστηση" και η "φιλία" φαίνεται να συσχετίζονται με συγκράτηση της ισχύος των στερεοτυπικών αντιλήψεων για κάποια επαγγέλματα. Η τάση των μαθητών για αποφυγή απόλυτων θέσεων στις αντιλήψεις για τα επαγγέλματα αντικατοπτρίζεται και στην άποψη σχετικά με τον Σ.Ε.Π., όπου η περαιτέρω πληροφόρηση θεωρείται αναγκαία. Όσο περισσότερο ζητούνται πληροφορίες, τόσο περισσότερο δεν είναι σταθερή η στερεοτυπική εικόνα "εναλλακτικών" επαγγελμάτων, όπως αυτό του αγρότη-ισσας. Η "ανοιχτή" αυτή γνωστική θέση των μαθητών παίρνει άλλες διαστάσεις στα πλαίσια της συμβουλευτικής, όταν αναλογισθούμε ότι η συνήθης έμφαση των μαθητών δίνεται στα "ποιοτικώς" ανώτερα επαγγέλματα, σε αντιδιαστολή με πιο "δύσκολες" εργασίες, όπως είναι το αγροτικό επάγγελμα.

Τέλος, διάφορες πλευρές της έκδηλης συμπεριφοράς χαρακτηριστικών προσωπικότητας συσχετίζονται με περισσότερη ή λιγότερη διαφοροποίηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα επαγγέλματα. Αν και η ισοροπία πραγμάτων στις συσχετίσεις αυτές δεν είναι ξεκάθαρη για την πειραματική ομάδα, εντούτοις η αντίστοιχη εικόνα είναι περισσότερο περιορισμένη στην ομάδα ελέγχου. Επομένως, χωρίς να μας ενδιαφέρει αυτή τη στιγμή το ποιες είναι οι συγκεκριμένες πλευρές αξιών και προσωπικότητας που μπορούν να διαφοροποιήσουν ένα στερεότυπο, μας

ενδιαφέρει να τονίσουμε ότι η πιθανή "αφύπνιση" των χαρακτηριστικών προσωπικότητας και του γενικότερου υπόβαθρου των αξιών είναι δυνατό να προκαλέσει αλλαγές στις στερεοτυπικές αντιλήψεις, πιθανώς και προς την μη αναμενόμενη –ή την πραγματική– κατεύθυνση. Η "αφύπνιση" αυτή φαίνεται ότι πήρε τη μορφή "γνωριμίας" με τα χαρακτηριστικά αυτά για την πειραματική ομάδα. Χωρίς να ισχυριζόμαστε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας "γνώρισαν" καλύτερα τον εαυτό τους, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, τουλάχιστον, άρχισαν να "υποπεύονται" τις κινητήριες αυτές δυνάμεις της προσωπικότητάς τους.

Μια άλλη διάσταση των αλλαγών στις στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι αυτή της επιφύλαξης που οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φάνηκε να επιδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας άρχισαν να συνειδητοποιούν περισσότερα τμήματα της προσωπικότητάς τους και το ότι τα συνέδεσαν με κάποιες μεταβολές στις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις, δεν σημαίνει ότι και οι μεταβολές αυτές ήταν μεγάλες. Το αντίθετο μάλιστα, στην ομάδα ελέγχου οι μεταβολές αυτές ήταν σχετικά μεγαλύτερες, αλλά περισσότερο απροσδιόριστες και με περισσότερη διασπορά τυχαιότητας. Η αντίθεση αυτή ερμηνεύεται ως "επιφύλαξη" των μαθητών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι ίσως αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι όσο στερεοτυπική ήταν η εικόνα που είχαν για κάποια επαγγέλματα πριν τη συμβουλευτική παρέμβαση, άλλο τόσο στερεοτυπική μπορεί να είναι και η εικόνα που έχουν μετά την παρακολούθηση του διμήνου συμβουλευτικού προγράμματος. Επομένως, δεν είναι πλέον ιδιαίτερα βέβαιοι και διατυπώνουν περισσότερο συγκρατημένες απόψεις για τα επαγγέλματα.

Αν η συμβουλευτική διαδικασία κατάφερε να διαφοροποιήσει την αντιμετώπιση των μαθητών προς τις στερεοτυπικές εικόνες για τα διάφορα επαγγέλματα, δεν συνέβη το ίδιο και σχετικά με τις επαγγελματικές δραστηριότητες, όπου αντίστοιχες μεταβολές "νοοτροπίας" δεν παρατηρήθηκαν. Είναι όμως σημαντικό να τονίσουμε και πάλι ότι η ενεργοποίηση των αξιών και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας και η σύνδεσή τους με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις είναι ένα πρώτο βήμα της σύνδεσης της γνωστικής διάστασης των στάσεων με τις επαγγελματικές στερεοτυπικές αντιλήψεις. Όταν ενεργοποιηθεί και η διάσταση της συμπεριφοράς, και υπάξουν διαφοροποιήσεις ως προς τις επαγγελματικές δραστηριότητες τότε ίσως τα

αποτελέσματα της παρεμβατικής διαδικασίας να είναι περισσότερο εμφανή στις επαγγελματικές επιλογές.

Προς το παρόν, η παρεμβατική συμβουλευτική διαδικασία εκπλήρωσε έναν άλλο πολύ ουσιαστικό στόχο, όπως φάνηκε από τις διαφοροποιήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις συγκεκριμένες επαγγελματικές τους προτιμήσεις σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η πειραματική ομάδα οργάνωσε, σχετικά με τη δεύτερη επαγγελματική της επιλογή –η οποία ίσως να μην είναι και τόσο αυστηρά καθορισμένη– τα γνωστικά πλαίσια στήριξης των διαφόρων επαγγελμάτων. Τα πλαίσια αυτά μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, αλλά στην περίπτωση προκύπτουν από τη σύνδεση των επαγγελματικών επιλογών με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντελήφθησαν ένα πιθανό πλαίσιο αναφοράς των επαγγελματικών τους επιλογών και τις ενέταξαν σε αυτό, ενώ πριν την παρέμβαση οι επιλογές τους δεν διέθεταν αντίστοιχο σημείο αναφοράς. Πρακτικά, η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον δεύτερο στόχο της παρεμβατικής συμβουλευτικής διαδικασίας, δηλαδή αυτόν της σχέσης εκπαίδευσης και εργασίας και των κριτηρίων κατηγοριοποίησης των επαγγελμάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά κριτήρια είναι τα μόνα.

Ένας ακόμη στόχος της συμβουλευτικής διαδικασίας, αυτός του προβληματισμού γύρω από τους παράγοντες που τους επηρεάζουν στα μελλοντικά τους σχέδια είναι οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν σχετικά με τις στάσεις τους προς τον Σ.Ε.Π. Είναι σημαντικό να διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας, σε αντιδιαστολή με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, συνειδητοποιούν περισσότερο ότι η πληροφόρηση μέσω του Σ.Ε.Π. δεν είναι η μοναδική ανάγκη αν και οι πληροφορίες αυτές δίνονται εντός του σχολείου με σχετικά ικανοποιητικό τρόπο. Η πειραματική ομάδα επίσης είναι περισσότερο αισιόδοξη –αν και συγκρατημένα– μετά τη συμβουλευτική διαδικασία: ο Σ.Ε.Π. μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να προετοιμάσουν το επαγγελματικό τους μέλλον.

E. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alden, L.E., Wiggings, J.S., & Pincus, A.L. (1990). Construction of circumplex scales for the Inventory of Interpersonal Problems. *Journal of Personality Assessment, 55*, 521-536.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1951) Study of Values: A Scale for measuring the Dominant Interests in Personality, Manual of Directions (revised edition). Houghton-Mifflin Company.
- Allport, G.W. (1958). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Alpert, R., & Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61* (2), 207-215.
- Andrisani, P.J., & nestel, G. (1976). Internal-external control as contributor to and outcome of work experience. *Journal of Applied Psychology, 61*, 156-165.
- Atkinson, J.W., & Feather, N.T. (Eds.) (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Ball, B. (1984). *Careers Counselling in Practice*. The Falmer Press.
- Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Hutton, D.G. (1989). Self-Presentational Motivations and Personality Differences in Self-Esteem. *Journal of Personality, 57* (3), 547-579.
- Betz, N.E., & Fitzgerald, L.F. (1987). *The career psychology of women*. Orlando, FL: Academic Press.
- Blau, P.M., Gustad, J.W., Jessor, R., Parnes, H.S., & Wilcock, R.C. (1956) Occupational Choice: A conceptual framework. *Industrial and Labor Relations Review, 9* (4), 531-543.
- Boshier, R. (1969). A study of the relationship between self-concept and conservatism. *Journal of Social Psychology, 77*, 139-140.
- Bruner, J.S. & Postman, L. (1948). Symbolic value as an organizing factor in perception. *Journal of Social Psychology, 27*, 203-208.

- Campbell, D.T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Γεώργας, Δ. (1986) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεώργας, Δ. (1986). Οι οικογενειακές αξίες των φοιτητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 61, 3-29.
- Γκαρή, Α.Δ. (1992). Αξίες και Στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς και τις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις τους. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways Five Factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69, 390-400.
- De Raad, B., & Van Heck, G. L. (Eds.) (1994). Special issue: The fifth of the Big Five. *European Journal of Personality*, 8, 225-356.
- Dhoum, D. (1981). *Το άγχος στον καπιταλισμό*. Γ' έκδοση (μετάφραση, Μ. Γαζής). Εκδόσεις Πύλη.
- Δημητρίου, Ε.Χ. (1980) Το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας EPQ (Eysenck Personality Questionnaire): στάθμιση στον ελληνικό πληθυσμό, ενήλικο και παιδικό. *Εγκέφαλος*, 23, 41-54.
- Digman, J. M. & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116-123.
- Eccles, J.S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.

- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1975). *Manual for the EPQ (Personality Questionnaire)*. Hodder and Stroughton Educational, London.
- Feather, N.T. (1975). *Values in Education and Society*. The Free Press.
- Fiske, S.T. & Taylor, S.E. (1983). *Social Cognition*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 20*, 80-91.
- Georgas, J. (1991). Intrafamily acculturation of values in Greece. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 22*, 445-457.
- Georgas, J., & Kalantzi-Azizi, A. (1992). Value acculturation and response tendencies of biethnic adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*, 228-239.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1216-1229.
- Heider, F. (1944). Social Perception and Phenomenal Causality. *Psychological Review, 51*, 358-374.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1971). *A counsellor's guide to Self-Directed Search*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Horner, M.S. (1969). Fail: Bright women. *Psychology Today, 62*, 36-38.
- Κασιμάτη, Κ. (1989). *Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή μύθος*, Αθήνα: Έκδοση Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.
- Kluckhohn, C.K.M. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons, & E.A. Shils (Eds.) *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass.:Harvard University.

- Kohnstamm, G. A., Halverson, C. F., Mervielde, I., & Havill, V. L. (Eds.). (1998). *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the Big Five*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohnstamm, G. A., Mervielde, I., Besevegis, E., & Halverson, C. F. (1995). Tracing the Big Five in parents' free descriptions of their children. *European Journal of Personality, 9*, 283-304.
- Le Bouedec, G. (1982). L' attitude des jeunes face au travail. Revue critique de travaux. *Cahiers de l' IPSA. Institute de Psychologie et de Sciences Sociales Appliquees, 1* (3), 1-23.
- Linton, H., & Graham, E. (1959). Personality correlates of persuasibility. In C. Hovland & I. Janis (Eds.) *Personality and Persuasibility*. New Haven: Yale University Press.
- McAdams, D. P. (1992). The Five-Factor model In personality: A critical appraisal. *Journal of Personality, 60*, 329-361.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 710-721.
- Mervielde, I., & De Fruyt, F. (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HPIC). In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 107-127). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β. (1998). Αξιολόγηση της προσωπικότητας παιδιών και εφήβων από τους γονείς: Κατασκευή και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ενός ερωτηματολογίου. *Ψυχολογία, 5*, ειδικό τεύχος, 165-178.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β. (1999). Η επίδραση χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών από τους γονείς. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 98-99*, 99-120.
- Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., & Μουρουσάκη, Σ. (1996). Χαρακτηριστικά της παιδικής προσωπικότητας, όπως παρουσιάζονται στη φυσική γλώσσα των γονέων. *Ψυχολογία, 3*, ειδικό τεύχος, 46-57.

- Μυλωνάς, Κ.Λ. (1994) Συστήματα Αξιών και Επαγγελματική Ταυτότητα: Μεθοδολογική και Ψυχομετρική Αναπροσαρμογή του "Study of Values Test". Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Panek, P.E., Rush, M.C., & Greenawalt, J.P. (1977). Current sex stereotypes of 25 occupations. *Psychological Reports, 40*, 212-214.
- Patty, R., & Safford, S. (1979) Motive to avoid success, motive to avoid failure, State-trait anxiety and Performance. In C. Spielberger & I. Sarason (Eds.) *Stress and Anxiety*. Volume 4: Washington DC.
- Παυλόπουλος, Β. (1998). *Αντιλήψεις γονέων για τη δομή και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παιδιών σχολικής ηλικίας: Συμβολή στη θεωρία των Πέντε Παραγόντων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Perugini, M. (1999). A proposal for integrating hierarchical and circumplex modelling in personality. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 85-99). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press.
- Rosenberg, M.J. (1964). Parental interest and children's self conceptions. *Sociometry, 26*, 35-49.
- Rosenberg, M.J. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, (1), Whole no. 609.
- Secord, P.F., & Berscheid, E.S. (1963). Stereotyping and the generality of implicit personality theory. *Journal of Personality, 31*, 65-78.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1998). *Επαγγελματική αξιολόγηση και καθοδήγηση*. Διδακτικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Slotboom, A., Havill, V. L., Pavlopoulos, V., & De Fruit, F. (1998). Developmental changes in personality descriptions of children: A cross-national comparison of parental descriptions of children. In G. A. Kohnstamm, C. F. Halverson, I. Mervielde, & V. L. Havill (Eds.), *Parental descriptions of child personality. Developmental antecedents of the Big Five?* (pp. 127-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, E.R. (1984). Model of Social inference processes. *Psychological Review*, *91*, 392-413.
- Spector, P.E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, *61*, 335-340.
- Spector, P.E. (1994). Summated rating scale construction. In M.S. Lewis-Beck (Ed.) *Basic Measurement*: Sage Publications.
- Spielberger, C.D. (Ed.) (1979). *Stress and Anxiety*. Volume 4: Washington DC.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *The State-Trait Anxiety Inventory Test Manual for Form X*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spranger, E. (1928). *Types of Men*. (επίσημη μετάφραση στα αγγλικά, από την 5η γερμανική έκδοση, από τον P.J.W. Pigors). Max Niemeyer Verlag.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Tajfel, H. (Ed.) (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London, Academic Press.
- Tesiny, E.P., Lefkowitz, M.M., & Gordon, N.H. (1980). Childhood depression, locus of control, and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, *72*, 506-510.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- White, M.J., Kruczek, T.A., & Brown, M.T. (1989). Occupational sex stereotypes among college students. *Journal of Vocational Behaviour*, *34*, 289-298.

- Wiggings, J.S. (1981). Circumplex models in interpersonal behavior. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (Vol. 1, pp. 265-294). Beverly Hills: Sage.
- Wooler, S., & Lewis, B. (1982) Computer Assisted Careers Counselling: A new approach. *British Journal of Guidance and Counselling, 10*, 124-134.
- Ziller, R., Hagey, J., Smith, M., & Long, B. (1969) Self Esteem: a self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 84-95.

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Το ερευνητικό ερωτηματολόγιο