Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

Της

ΣΤΕΛΛΑΣ ΤΗΡΗΤΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

(PhD in Psychology)

2022

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

Της

ΣΤΕΛΛΑΣ ΤΗΡΗΤΑ

Υποβληθείσα στη Σχολή Επιστημών Υγείας σε μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση του Διδακτορικού Τίτλου στην Ψυχολογία

Σεπτέμβριος, 2022

© Στέλλα Τηρητά, 2022

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ

Διδακτορική Εργασία

Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Αργυρίδης – Αν. Καθηγητής Παν. Νεάπολις

Εξεταστική Επιτροπή:

Εξωτερικός Επιβλέπων: Εύη Μπότσαρη - Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Μέλος Επιτροπής: Στέλιος Γεωργίου - Καθηγητής Παν. Νεάπολις

Μέλος Επιτροπής: Λουκία Ταξιτάρη - Λέκτορας Παν. Νεάπολις

Ευχαριστίες

Αρκετοί άνθρωποι με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια της διατριβής, της συλλογής των δεδομένων και της συγγραφής. Ωστόσο, θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον επιβλέποντα της εργασίας αυτής, Δρ. Μάριο Αργυρίδη, για την καθοδήγηση, την αμέριστη συμπαράσταση, το ζήλο και το ενδιαφέρον που επέδειξε σε όλο αυτό το διάστημα, στους Δρ. Κωνσταντίνο Τσαγκαρίδη και Δρ. Λουκία Ταξιτάρη για τα εποικοδομητικά τους σχόλια, παρεμβάσεις και τις διαλέξεις της στατιστικής καθώς και σε όλους τους διδάσκοντες και το προσωπικό της σχολής για τη βοήθεια τους. Επίσης, απευθύνω πολλές ευχαριστίες στους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα και έδωσαν με τις δηλώσεις τους τη δυνατότητα πραγματοποίησης της μελέτης αυτής και στους γονείς τους, στους συναδέλφους Διευθυντές/τριες και καθηγητές/τριες των σχολείων που βοήθησαν στη συλλογή των δεδομένων, οι οποίοι δεν αναφέρονται εδώ ονομαστικά για σκοπούς προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ της αναποφασιστικότητας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας και της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με τη σχολική επίδοση των εφήβων. Επίσης, ελέγχθηκαν ενδεχόμενες διαφορές κατά φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων, τόπο διαμονής και σχολική τάξη. Διενεργήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για να ελέγξει ενδεχόμενους προβλεπτικούς παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 490 μαθητές/τριες Λυκείου που φοιτούσαν, κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020, σε δημόσια Λύκεια της Κύπρου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Career Indecision Profile-Short by Hui Xu, 2017), η κλίμακα βεβαιότητας/αναποφασιστικότητας (Career Decision Scale by Osipow κ.ά., 1976, 1988), το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self-Efficacy Scale - Short Form by Betz, & Taylor, 2001) και ένα ερωτηματολόγιο γενικών δημογραφικών στοιχείων που ζητά να δηλωθεί το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση, η σχολική τάξη, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και ο τόπος διαμονής. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το SPSS v.25 (Statistical Package for Social Sciences v.25). Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχετίσεων, χρησιμοποιώντας την ανάλυση συσχέτισης Pearson, για εξακρίβωση ενδεχόμενων συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και t-tests και one-way Anova για ανίχνευση ενδεχόμενων δημογραφικών διαφορών στις μεταβλητές και γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για εύρεση ενδεχόμενων προβλεπτικών παραγόντων στις μεταβλητές της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και συζητούνται τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και συγκρίνονται με τα ευρήματα άλλων ερευνητών που μελέτησαν ενδελεχώς τα θέματα αυτά σε ολόκληρο τον κόσμο. Η στατιστικά σημαντική ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και καθενός από τους τέσσερις παράγοντές της και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας και καθενός από τους πέντε παράγοντές της και η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ βεβαιότητας σταδιοδρομίας και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας και καθενός από τους πέντε παράγοντές της των συμμετεχόντων, που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, συνάδουν με τα ευρήματα

που εντόπισαν και άλλοι ερευνητές, κάποιοι από τους οποίους χαρακτήρισαν τις σχέσεις αυτές ως αιτιώδεις. Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της αναποφασιστικότητας Έλλειψη Ετοιμότητας και της σχολικής επίδοσης, που εντοπίστηκε και από άλλους ερευνητές, υποδηλώνει ότι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση βρέθηκαν να είναι λιγότερο έτοιμοι να προβούν σε αποφάσεις σταδιοδρομίας. Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας Επαγγελματική Πληροφόρηση και της σχολικής επίδοσης που σημαίνει ότι μαθητές/τριες με υψηλότερη επίδοση έχουν μεριμνήσει για να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες για τη σταδιοδρομία τους. Και αυτό το εύρημα εντοπίστηκε και από άλλους ερευνητές. Αναφορικά με τη μεταβλητή ηλικία, διαφάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας, εύρημα που υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία. Είναι αυτονόητο να αυξάνεται η βεβαιότητα σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών με την ηλικία. Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και σχολικής επίδοσης. Σχετικά με τις διαφορές φύλου, τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες τιμές στη συνολική αναποφασιστικότητα, στους παράγοντες της αναποφασιστικότητας Νευρωτισμός, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης και στη σχολική επίδοση, ενώ τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα της αναποφασιστικότητας Έλλειψη Ετοιμότητας και στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτές οι διαφορές βρέθηκαν και από άλλους ερευνητές και επιβεβαιώνουν ότι τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και σχολικής επίδοσης στην εφηβεία, ενώ τα αγόρια αναμένεται να είναι λιγότερο έτοιμα για την επιλογή σταδιοδρομίας, αλλά δήλωσαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα γιατί θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις δραστηριότητες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα της αναποφασιστικότητας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, γεγονός που ερμηνεύεται ως μεγαλύτερη πίεση των πατέρων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο προς τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να τους προκαλείται εντονότερο άγχος. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας και του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας Επαγγελματική Πληροφόρηση γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει ότι μητέρες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο ουσιαστικά τα παιδιά τους να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες για τη σταδιοδρομία τους. Όπως αναμενόταν, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας και της σχολικής επίδοσης, γεγονός που υποστηρίζεται και

από τη βιβλιογραφία, που ερμηνεύεται ως η προσπάθεια των γονέων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να έχουν υψηλότερες επιδόσεις και να κατορθώσουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα τελευταία ευρήματα, που υποστηρίζονται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, παραπέμπουν στις επιδράσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων στα παιδιά. Αναφορικά με διαφορές ανάμεσα στις σχολικές τάξεις, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας με τις υψηλότερες τιμές να σημειώνονται στην Γ' τάξη Λυκείου όπου οι μαθητές/τριες έχουν κατασταλάξει με τις επιλογές τους. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις σχολικές τάξεις στον παράγοντα της αναποφασιστικότητας Άγχος Επιλογής/ Δέσμευσης με τις χαμηλότερες τιμές να σημειώνονται στην Γ' τάξη Λυκείου αφού οι μαθητές/τριες έχουν οριστικοποιήσει τις επιλογές τους. Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και από άλλους ερευνητές. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή σχολική επίδοση μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων με τους μαθητές/τριες της Γ' τάξης Λυκείου να σημειώνουν τις υψηλότερες τιμές και αυτούς της Β' τάξης Λυκείου τις χαμηλότερες τιμές. Τα ευρήματα αυτά, που βρέθηκαν και από άλλους ερευνητές, υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφία και υποδηλώνουν ότι στην τελευταία τάξη Λυκείου τα παιδιά βρίσκονται πλέον σε μια περισσότερο βέβαιη φάση όπου και η συναισθηματική τους κατάσταση βελτιώνεται, η βεβαιότητα σταδιοδρομίας τους αυξάνεται και η σχολική τους επίδοση είναι υψηλότερη. Οι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις, βεβαιότητα σταδιοδρομίας, αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας) και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Νευρωτισμός, Έλλειψη Ετοιμότητας, βεβαιότητα και αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) δείχνουν το δρόμο που πρέπει να πάρουν οι σχολικοί σύμβουλοι για να μειώσουν την αναποφασιστικότητα και να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εφήβων. Αναφέρονται, στη συνέχεια, εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν προγράμματα ατομικής, ομαδικής και οικογενειακής συμβουλευτικής, δραστηριότητες εξερεύνησης σταδιοδρομίας, εμπειρίες εργασιακής άσκησης, ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και αύξησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών με χαμηλή επίδοση και των οικογενειών τους όπου χρειάζεται.

Abstract

In the present study we explore the relationships between career indecision, career decision and career decision making self-efficacy with academic achievement among adolescents. We also test individual differences in relation to gender, age, parents' educational background, residence, and students' grades. We also conducted a regression analysis to find any predictors in career indecision and career decision making self-efficacy. 490 students, from first to third grade of public Lyceums in Cyprus, participated in the present study. For data collection, we used the Career Indecision Profile-Short by Hui Xu (2017), the Career Decision Scale by Osipow et.al. (1976, 1988), the Career Decision Making Self-Efficacy Scale - Short Form by Betz, Klein, and Taylor (1996), and an improvised questionnaire for demographic characteristics. The statistical analysis was conducted using the SPSS v.25 (Statistical Package for Social Sciences v.25). Finally, we proceed with a discussion of the conclusions, and the results of the present study are compared to the findings of other researchers who have investigated these issues in depth, worldwide. The strong negative correlations between total career indecision and each one of its four factors and total self-efficacy and each one of its five factors, and the strong positive correlations between career decision and total self-efficacy and each one of its five factors, which were found here, are consistent with the findings of previous research. Some researchers suggest that these are causal relationships. The strong negative correlations between the factor of career indecision 'Lack of Readiness' and academic achievement, which were found in previous research, suggest that students with lower academic achievement are not yet ready to make career decisions. The strong positive correlations between self-efficacy factor 'Occupational Information' and academic achievement, which shows that high achievers have collected more information about their career, were found in previous research too. As far as the variable age is concerned, findings revealed strong positive correlations between age and career decision, which are found in the literature too. The increase in career decision with age is inevitable. Findings revealed strong negative correlations between participants' age and academic achievement. Findings revealed statistically significant differences in total career indecision, in career indecision factors 'Neuroticism/Negative Affectivity', 'Choice/Commitment Anxiety' and in academic achievement between boys and girls with girls scoring higher means, while boys scored higher means in career indecision

factor ‘Lack of Readiness’ and in total self-efficacy. These statistically significant differences were found in previous research and show that girls reported higher levels of negative feelings and academic achievement during adolescence, while boys are expected to be less ready for career choices, but boys reported higher means in total self-efficacy because they theoretically believe that they can succeed in career making self-efficacy activities. Findings revealed positive correlations between fathers’ educational background and career indecision factor ‘Choice/Commitment Anxiety’, which shows that fathers with higher educational background may put some extra pressure on their children resulting higher levels of anxiety. Findings revealed positive correlations between mothers’ educational background and self-efficacy factor ‘Occupational Information’, which may suggest that mothers with higher educational background can help their children in finding appropriate information for their career. As expected, findings revealed positive correlations between fathers’ and mothers’ educational background and academic achievement, found in previous research, suggest that parents with higher educational background act as role models and can be of more help for their children in gaining more knowledge, being high achievers and succeeding in tertiary education. The last findings, which are supported by literature review, refer to the impact of parents’ social, educational and financial status on their children. Findings revealed statistically significant differences in career decision among school grades with higher means scored at third grade where students have already made their career choices. Findings revealed statistically significant differences in career indecision factor ‘Choice/Commitment Anxiety’ among school grades, with lower means scored at third grade since students have already finalized their career choices. Findings revealed statistically significant differences in academic achievement among school grades, with third year students scoring highest means and second year students scoring lowest means. The last findings, found in previous research, are supported by the literature and suggest that at third grade of lyceum students are in the final stage, being more confident about their career, their emotional status is improved, and their academic achievement is higher. The statistically significant predictors of career indecision (Choice/Commitment Anxiety, Lack of Readiness, Interpersonal Conflicts, career decision, career decision making self-efficacy) and the statistically significant predictors of career decision making self-efficacy (Neuroticism/Negative Affectivity, Lack of Readiness, career decision, career indecision) show the way to school counsellors to work with students’ career indecision and to enhance career self-efficacy. We, also, refer to intervention programs, including personal or group

counselling, workshops on career development, placements, enhancing students' self-efficacy and academic skills, and families where needed.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες……..……..v

Περίληψη……...vi

Abstract……..…ix

Πίνακας Περιεχομένων…….....xi

Κατάλογος Πινάκων……xix

Κατάλογος Διαγραμμάτων……xx

Κεφάλαιο Ι: Το Πρόβλημα……..1

1.1 Εισαγωγή……...1

1.1.1 Διατύπωση του Προβλήματος……...8

1.1.2 Σκοπός της Έρευνας……..10

Κεφάλαιο ΙΙ: Βιβλιογραφική Επισκόπηση……...11

2.1 Αναποφασιστικότητα…….....11

2.1.1 Ορισμός Αναποφασιστικότητας και Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας..11

2.1.2 Γενικευμένη – Χρόνια Αναποφασιστικότητα……..19

2.1.3 Παράγοντες Αναποφασιστικότητας…….30

1. Παράγοντές Προσωπικότητας…….34

2. Άγχος κατά τη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας…….38

3. Συνοχή……..43

4. Φραγμοί Σταδιοδρομίας……43

5. Τραυματικά Γεγονότα Ζωής……...44

6. Κοινωνικοοικονομικό Στάτους……...45

7. Επίδραση Οικονομικών Συνθηκών, Μετανάστευσης, Παγκοσμιοποίησης……..…46

8. Μοντέλο Holland…….46

2.1.4 Τύποι Ατόμων με Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας……..49

2.1.5 Σχέση Αναποφασιστικότητας με άλλες μεταβλητές……...61

1. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Γενικευμένη/Χρόνια Αναποφασιστικότητα, Ικανοποίηση από τη ζωή……....63

2. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Επαγγελματική

Ταυτότητα, Δυσλειτουργικές Σκέψεις, Κατάθλιψη……66
3. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Δυσλειτουργικές Σκέψεις, Τύποι Προσωπικότητας, Συναισθηματικοί Παράγοντες, Συναισθηματική Νοημοσύνη……..70
4. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Ελεύθερος Χρόνος (Ψυχαγωγία)…….....70
5. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Κέντρο Ελέγχου……71
6. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας……..73
6.1 Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας……..…73
6.2 EPCD και οι Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας…..77
6.3 Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας……...81
7. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Προσωπικότητα, Ψυχολογική Ευεξία, Αυτοαποτελεσματικότητα Σταδιοδρομίας……87
8. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Πυρηνικές Αυτοαξιολογήσεις (Core Self Evaluations)……91
9. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Αντιληπτοί Φραγμοί Σταδιοδρομίας και Αυτοαποτελεσματικότητα……..…92
10. Αναποφασιστικότητα ή Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας vs Δραστηριότητες Σταδιοδρομίας…….92
11. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Σχολική Επίδοση……....96
12. Αναποφασιστικότητα, Αυτοαποτελεσματικότητα vs Αυτονομία….96
13. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Επαγγελματική Πληροφόρηση…….97
14. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Εκπαιδευτική Κατεύθυνση98
2.2 Διαμόρφωση Ταυτότητας Έφηβου……99
2.3 Λήψη Αποφάσεων…….101
2.3.1 Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας - Έννοια - Ορισμοί Όρων…..…101
2.3.2 Τρόποι - Στυλ - Μοντέλα Λήψης Αποφάσεων…….103
2.3.3 Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων……..111
1. Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας……...…115
2.3.4 Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων……116
1. Απαισιόδοξες Αντιλήψεις…….117
2. Άγχος……...…118

3. Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα…….119
4. Προσωπικές ατυχίες και αξίες…….126
5. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Πολιτισμικές Διαφορές……..…127
6. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Διαφορές Εκπαιδευτικής Κατεύθυνσης…….129
2.3.5 Κριτήρια Λήψης Απόφασης……..129
1. Γνωστικά Στοιχεία……129
2. Συναισθηματικά Στοιχεία……..…130
2.3.6 Παράγοντες Δυσκολιών Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας…….132
1. Εσωτερικοί Παράγοντες……..…136
2. Εξωτερικοί Παράγοντες…….137
3. Προσωπικοί και Κινητήριοι Παράγοντες…….137
2.3.7 Τύποι Ατόμων με Δυσκολίες στη Λήψη Αποφάσεων……..….138
1. Αξιολογική Προσέγγιση……....139
2. ROGERS……140
3. Αξίες…….…..…141
4. Στερεοτυπικές Αντιλήψεις για τα Επαγγέλματα……...….141
5. Συμπεριφορές Ατόμων κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας……...….142
2.3.8 Στυλ Λήψης Αποφάσεων…….….143
1. Επικρατέστερο Στυλ Λήψης Απόφασης vs Αυτοαποτελεσματικότητα…….143
2. Στυλ Λήψης Αποφάσεων vs Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας…143
3. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας……...…..144
4. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Αυτοαποτελεσματικότητα και Αναποφασιστικότητα……...148
5. Λήψη απόφασης vs Προσωπική και Επαγγελματική Ετοιμότητα/Ωριμότητα…….…..…150
6. Επιλογές/Αποφάσεις - Συνέπειες για παιδιά και εφήβους…….151
2.4 Αυτοαποτελεσματικότητα……153
2.4.1 Έννοια - Ορισμός…….153
2.4.2 Αυτοεκτίμηση……155
2.4.3 Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης αποφάσεων Σταδιοδρομίας…....156
2.4.4 Πηγές Αυτοαποτελεσματικότητας…….…160

2.4.5 Επιρροή της Αυτοαποτελεσματικότητας στη Συμπεριφορά……161
2.4.6 Αυτοαποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση…….162
2.4.7 Αυτοαποτελεσματικότητα vs Άλλες Μεταβλητές……..…166
1. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα……167
2. Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Επαγγελματική Ταυτότητα……169
3. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας....170
4. Αυτοαποτελεσματικότητα Σταδιοδρομίας vs SCCT, Διακριτά Ενδιαφέροντα……..…171
5. Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Έκταση Συμπεριφοράς Εξερεύνησης Σταδιοδρομίας……172
6. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αναποφασιστικότητα……173
7. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Αυτοαντίληψη……173
8. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Κέντρο Ελέγχου……..174
9. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Ακαδημαϊκά Κίνητρα……....175
10. Αυοαποτελεσματικότητα vs Αυτορρύθμιση Μάθησης……..…176
11. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Άγχος……..178
12. Αυτοαποτελεσματικότητα και Πολιτισμικές Διαφορές…….178
13. Αυτοαποτελεσματικότητα και Διαφορές Εκπαιδευτικής Κατεύθυνσης…….179
2.5 Επιρροή Οικογενειακού Περιβάλλοντος και Πολιτισμικού Υπόβαθρου κατά τη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας…….……..…180
2.5.1 Επιρροή της Οικογένειας στη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας.180
2.5.2 Επιρροή Γονέων στην Αναποφασιστικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα……195
1. Επιρροή Εκπαιδευτικού Επιπέδου Γονέων στην Αυτοαποτελεσματικότητα……..210
2. Επιρροή Κοινωνικοοικονομικού Επιπέδου Γονέων στην Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας……211
2.6 Μέτρηση Μεταβλητών…….212
2.6.1 Μέτρηση Αναποφασιστικότητας & Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας..212
1. Holland και Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας……...217
2. Εργαλεία Μέτρησης……..220
2.1 My Vocational Situation (MVS)…….222

2.2 Career Decision Scale (CDS)……223
2.2.1 Παραγοντική Δομή της Career Decision Scale…….226
2.2.2 Έρευνες στην Παραγοντική Δομή της Career Decision Scale…….227
2.2.3 Περιορισμοί της Career Decision Scale (CDS)…….230
2.2.4 Σχέση μεταξύ Προσωπικότητας, Ενδιαφερόντων και CDS…..……231
2.3 Assessment of Career Decision-Making (ACDM)……...233
2.4 Career Factors Inventory (CFI) & Career Decision Profile (CDP)..233
2.5 Career Indecision Profile…….235
2.5.1 Career Indecision Profile-167 (CIP-167)…….235
2.5.2 CIP-65……237
2.5.3 CIP-Short……..238
2.6 Korean Career Indecision Inventory (KCII)…….239
2.7 Multi-Domain Decisiveness Scale (MDDS)…….240
2.6.2 Μέτρηση Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας…….240
1. Ερωτηματολόγια Δυσκολιών Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας..241
1.1 Career Decision Making Difficulties Questionnaire (CDDQ)…….241
1.2 Τεστ Λήψης Αποφάσεων (Κάντας, Μπεζεβέγκης & Μαυρίδη, 2001)……..246
2. Πολιτισμικές Διαφορές…….247
2.6.3 Εργαλεία Επαγγελματικής Ταυτότητας…….248
1. Επαγγελματική Ταυτότητα vs Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας……...248
2.6.4 Μέτρηση Αυτοαποτελεσματικότητας…….249
1. Εργαλεία Αυτογνωσίας…….249
2. Εργαλεία Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας……249
2.7.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας…….....250
2.7.2 Χρησιμότητα της Έρευνας…….252
2.7.3 Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων…….254
2.7.4 Υποθέσεις της Έρευνας…….256
Κεφάλαιο ΙΙΙ: Μεθοδολογία……259
3.1 Μεθοδολογία της έρευνας…….259
3.1.1 Μέθοδοι και τεχνικές…….....259
1. Η παρούσα έρευνα…….259

3.2 Δειγματοληψία……...259

3.2.1 Δημογραφική Ανάλυση του Δείγματος…….…….260

3.3 Ερευνητικά Εργαλεία……262

3.3.1 Career Indecision Profile-Short (CIP-Short)…..……..……263

3.3.2 Career Decision Scale (CDS)……..264

3.3.3 Career Decision Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSES-SF)…….……..265

3.3.4 Ερωτηματολόγιο Γενικών Δημογραφικών Στοιχείων…….....267

3.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων της Έρευνας……267

3.4.1 Πιλοτική έρευνα……..……267

3.4.2 Διαδικασία έρευνας…….....267

3.5 Ανάλυση…….268

3.5.1 Μετρήσεις……...268

Κεφάλαιο IV: Αποτελέσματα……..270

4.1 Ανάλυση των Κλιμάκων που Χρησιμοποιήθηκαν…….270

4.2 Περιγραφική Ανάλυση……271

4.3 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση…….274

4.3.1 Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη Μεταβλητών…….....275

4.3.2 Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις των υπό μελέτη Μεταβλητών με τη Σχολική Επίδοση…….....…276

4.3.3 Προβλεπτικοί Παράγοντες των υπό μελέτη Μεταβλητών…….277

4.3.4 Διαφορές Φύλου…….277

4.3.5 Εκπαιδευτικό Επίπεδο Γονέων……..……279

4.3.6 Διαφορές Σχολικής Τάξης……..……...280

4.3.7 Περιοχή Διαμονής: Πόλη ή Επαρχία…….…….……..283

4.3.8 Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις των υπό μελέτη Μεταβλητών με την Ηλικία……..284

Κεφάλαιο V: Συζήτηση……...……..285

5.1 Συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας……...…285

5.1.1 Σχέση Αναποφασιστικότητας/Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας……286
5.1.2 Σχέσεις Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας με τη Σχολική Επίδοση……...299

5.1.3 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας……302

5.1.4 Διαφορές Φύλου των συμμετεχόντων στην Αναποφασιστικότητα και Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας…….…303
5.1.5 Διαφορές Φύλου των συμμετεχόντων στην Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας…….....317
5.1.6 Διαφορές Φύλου των συμμετεχόντων στη Σχολική Επίδοση……324
5.1.7 Σχέσεις Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Σχολικής Επίδοσης με το Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Γονέων των συμμετεχόντων……328
5.1.8 Διαφορές μεταξύ Σχολικών Τάξεων στην Αναποφασιστικότητα, Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Σχολική Επίδοση…….…331
5.1.9 Διαφορές Τόπου Διαμονής στην Αναποφασιστικότητα, Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Σχολική Επίδοση……...……333
5.1.10 Σχέσεις Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, Σχολικής Επίδοσης με την Ηλικία των συμμετεχόντων……335

5.2 Σημασία της Έρευνας για τους Συμβούλους……338

5.3 Συνεισφορά της παρούσας μελέτης στη Διεθνή Βιβλιογραφία……347
5.4 Εκπαιδευτικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις……...…….…348
5.4.1 Χρόνος για Λήψη Απόφασης…….356
5.4.2 Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στα Σχολεία…….……357
5.4.3 Παρεμβάσεις μείωσης Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας…..358
5.4.4 Πρόγραμμα Παρέμβασης Υπουργείου Άμυνας Η.Π.Α…….…362

5.4.5 Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις και Γονική Εμπλοκή…….362
5.4.6 Προετοιμασία Μαθητών/τριών για Μετάβαση από το Σχολείο στον Κόσμο της Εργασίας……...364
5.4.7 Πρακτική Άσκηση…….…….365
5.4.8 Επαγγελματικές Δεξιότητες……..368
5.5 Περιορισμοί Έρευνας……..…..…....368
5.6 Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνες……373

Κεφάλαιο VI: Συμπεράσματα…….……380

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ…….……383

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο Career Indecision Profile-Short by Hui Xu (2017)398

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Κλίμακα Career Decision Scale by Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B. A., Koschier, M. (1976, 1988)…….402

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Ερωτηματολόγιο CDMSE-SF (Betz, & Taylor, 2001· Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002)…….……..406

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων…….……409

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Επιστολή παραχώρησης άδειας για διεξαγωγή έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού & Νεολαίας Κύπρου…….……..410

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Επιστολή γνωμοδότησης υπέρ της διεξαγωγής της έρευνας από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου…….……411

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Έντυπο συγκατάθεσης γονέων…….……...412

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Επιστολή παραχώρησης άδειας διεξαγωγής της έρευνας προς τους Διευθυντές/τριες των σχολείων…… …….413

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος κατά φύλο, σχολική τάξη και τόπο διαμονής…….260
Πίνακας 2: Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του Πατέρα και κατά εκπαιδευτικό επίπεδο της Μητέρας των μαθητών/τριών……261
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά των μαθητών/τριών του δείγματος για τη μεταβλητή Ηλικία……..262
Πίνακας 4: Κριτήριο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης…271
Πίνακας 5: Δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Έλεγχος Barlett's…….……272
Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες της μελέτης αυτής…….274
Πίνακας 7: Διαφορές φύλου στις μεταβλητές της έρευνας……278
Πίνακας 8: Διαφορές μεταξύ σχολικών τάξεων Λυκείου στις μεταβλητές της έρευνας280
Πίνακας 9: Διαφορές τόπου διαμονής στις μεταβλητές της έρευνας…….283

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Διαφορές Φύλου στις μεταβλητές Νευρωτισμός, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη ετοιμότητας (παράγοντες της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας της Career Indecision Profile), Συνολική Αναποφασιστικότητα (Career Indecision Profile), Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα (Career Decision Making Self-Efficacy Scale-Short Form)…….279

Διάγραμμα 2: Μέσοι Όροι Νευρωτισμού, Άγχους Επιλογής Δέσμευσης, Έλλειψης Ετοιμότητας, Διαπροσωπικών Συγκρούσεων (παράγοντες της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας της Career Indecision Profile) ανά Σχολική Τάξη…….281

Διάγραμμα 3: Μέσοι Όροι Βεβαιότητας, Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) ανά Σχολική Τάξη…….281

Διάγραμμα 4: Μέσοι Όροι Αυτοαξιολόγησης, Επαγγελματικής Πληροφόρησης, Στοχοθέτησης, Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας, Επίλυσης Προβλημάτων (παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων Σταδιοδρομίας της Carrer Decision Making Self-Efficacy Scale-Short Form) ανά Σχολική Τάξη……...282

Διάγραμμα 5: Διαφορές στη μεταβλητή Σχολική Επίδοση μεταξύ των Σχολικών Τάξεων…….282

Διάγραμμα 6: Διαφορές Τόπου Διαμονής στις μεταβλητές Επίλυση Προβλημάτων (παράγοντας της Αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων Σταδιοδρομίας της Carrer Decision Making Self-Efficacy Scale-Short Form) και στη Σχολική Επίδοση…….284

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1 Εισαγωγή

Αφορμή της έρευνας αυτής αποτέλεσε ο προβληματισμός μου για τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μαθητές/τριες όταν τους ζητείται να προβούν σε εκπαιδευτικές επιλογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Συχνά διερωτώμαι τι κρύβεται πίσω από αυτές τις δυσκολίες και τι οδηγεί σε αυτή την αναποφασιστικότητα. Όλα αυτά τα ερωτήματα οδήγησαν στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Οι αποφάσεις σταδιοδρομίας λαμβάνονται συνήθως πολύ νωρίς στη ζωή μας, όταν επιλέγονται εκπαιδευτικές κατευθύνσεις στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρονται, δηλαδή, στις αποφάσεις σχετικά με το μελλοντικό μας επάγγελμα ή σταδιοδρομία (Jung, 2012, στο Yuan Liang, 2016). Για να ληφθούν αυτές οι αποφάσεις συνήθως βασιζόμαστε στις εντυπώσεις που έχουμε για το συγκεκριμένο επάγγελμα και επηρεαζόμαστε συχνά από τις συμβουλές των γονέων και των συμβούλων σταδιοδρομίας, αλλά μέχρι να αποφοιτήσουν από το πανεπιστήμιο πολλοί φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι προσδοκίες τους για το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν συνάδουν με την πραγματικότητα. Η απόφαση σταδιοδρομίας είναι μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις στη ζωή (Arendt & Bosselman, 2014· Mohd, Salleh, & Mustapha, 2010, στο Yuan Liang, 2016), αφού καθορίζει την κατεύθυνση της μελλοντικής επαγγελματικής ανάπτυξης και της κοινωνικής θέσης του ατόμου (Blustein, 2008· Fouad & Bynner, 2008, στο Yuan Liang, 2016). Η λήψη λανθασμένων αποφάσεων σταδιοδρομίας ενδέχεται να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις, αφού τα άτομα αυτά δεν θα έχουν πάθος και όρεξη για τη δουλειά τους, με αποτέλεσμα χαμηλή απόδοση, συχνές απουσίες και μη ικανοποιητικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Όλα αυτά, με τη σειρά τους, θα έχουν αρνητικά αποτελέσματα στο επαγγελματικό μέλλον του ατόμου και πιθανώς να παρεμποδίσουν μια επιτυχή σταδιοδρομία (Johnson & Mortimer, 2002· Gati & Levin, 2012, στο Yuan Liang, 2016).

Μολαταύτα, η επιλογή σταδιοδρομίας σε σχετικά νεαρή ηλικία αποτελεί μεγάλη πρόκληση, αφού απαιτεί από το άτομο όχι μόνο να έχει επίγνωση των κλίσεων και ενδιαφερόντων του από τόσο νωρίς, αλλά και να είναι αντικειμενικό με τις προσδοκίες της ζωής σχετικά με τις αποδοχές, το κύρος και τις πλευρές του επαγγέλματος του (Duncan, Scott, & Baum, 2013· Zellweger κ.ά., 2011, στο Yuan Liang, 2016).

Κάποιες φορές, πολλοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν μια ασυμφωνία μεταξύ των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και των πρακτικών αναγκών, της πραγματικότητας και

της μακροχρόνιας ανάπτυξης και των στόχων της ζωής και των οικονομικών απολαβών (Burns, Morris, Rousseau, & Taylor, 2013· Song & Chon, 2012· Xu, Hou, & Tracey, 2014, στο Yuan Liang, 2016). Συνεπώς, οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να αξιολογούνται πολύ προσεκτικά κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τέτοιες αντιφάσεις και πελαγοδρομήσεις μπορεί να καταλήξουν σε ακατάλληλες επιλογές σταδιοδρομίας, ειδικά για τις νέες γενιές που μεταβαίνουν από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και από τη στήριξη της οικογένειάς τους στην αυτονομία. Δεδομένης της σημασίας της απόφασης σταδιοδρομίας, θεωρείται συχνά το πρώτο βήμα του ατόμου στην κοινωνία και η πύλη που οδηγεί στην ανεξάρτητη ζωή.

Οι Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer και Clarke (2006) αναφέρουν ότι ένα από τα κύρια έργα της εφηβείας είναι η ανάπτυξη διαφόρων πτυχών της ταυτότητας. Η εξερεύνηση της σταδιοδρομίας και η διαμόρφωση σχεδίων σταδιοδρομίας παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη συνολική διαδικασία σχηματισμού της ταυτότητας (Super, 1963, στο Gushue κ.ά., 2006). Οι θεωρητικοί της σταδιοδρομίας θεωρούν την εφηβεία ως μια κεντρική αναπτυξιακή περίοδο στην εξερεύνηση και στο σχηματισμό δυνητικών στόχων σταδιοδρομίας. Κατά τη διάρκεια του λυκείου, οι μαθητές/τριες λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις σταδιοδρομίας (π.χ. την ολοκλήρωση του σχολείου, την αναζήτηση εργοδότησης ή την επιδίωξη παραπέρα εκπαίδευσης) που θα επηρεάσουν αναμφίβολα τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας, τους σχεδιασμούς και τους στόχους τους (McWhirter, Rasheed, & Crothers, 2000, στο Gushue κ.ά., 2006). Ένας μεγάλος αριθμός συγγραφέων (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roarke, 1997· Constantine, Erickson, Banks, & Timberlake, 1998· Flores & O'Brien, 2002· Ladany, Melincoff, Constantine, & Love, 1997· McWhirter, Hackett, & Bandalos, 1998, στο Gushue κ.ά., 2006) έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της εξερεύνησης της ανάπτυξης σταδιοδρομίας έγχρωμων μαθητών/τριών λυκείου, μιας περιοχής που έχει λάβει μόνο περιορισμένη προσοχή στη βιβλιογραφία της ανάπτυξης σταδιοδρομίας.

Σε άρθρο των Pecjak και Kosir (2007) παρουσιάζονται μερικοί παράγοντες της προσωπικότητας και κινητήριοι παράγοντες, η επίδραση τους και οι δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων. Στην εφηβεία, η επιλογή σταδιοδρομίας στην ανώτερη εκπαίδευση είναι μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις που πρέπει να πάρει ο έφηβος. Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας σχετίζεται με τον τρόπο ζωής του ατόμου και την προσωπική και επαγγελματική του ικανοποίηση (Betz & Taylor, 2006· Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens, & Gibson, 1999· Lucas, 1992, στο Pecjak & Kosir, 2007).

Μερικοί έφηβοι είναι ικανοί να πάρουν αυτή την απόφαση σχετικά εύκολα, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι έχουν δυσκολίες με αυτή (Rounds & Tinsley, 1984· Gati, Krausz, & Osipow, 1996, στο Pecjak & Kosir, 2007). Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματική η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τις δυσκολίες που σχετίζονται με αυτή.

Ο Ozer (2017) σημειώνει ότι, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η λήψη ρεαλιστικών αποφάσεων για τη σταδιοδρομία είναι μια δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές/τριες, «μια περίοδος μορφοποίησης της ταυτότητας και αυτοδιερεύνησης που σχετίζεται με την ανάπτυξη προσωπικών, κοινωνικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών απόψεων για τον εαυτό» (Borgen & Hiebert, 2006, σελ.389, στο Ozer, 2017). Κατά την εφηβεία, οι μαθητές/τριες μπορεί να βιώσουν μια κατάσταση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας η οποία προκαλεί έντονο άγχος το οποίο πρέπει να διαχειριστούν (Cakir, 2004· Gati & Saka, 2001, στο Ozer, 2017). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να προκύψει από παράγοντες όπως η αξιολόγηση προβλημάτων και η αβεβαιότητα για τα αποτελέσματα τα οποία είναι μεταξύ των τριών πηγών αναποφασιστικότητας σύμφωνα με τη θεωρία αποφάσεων (Germeijs & De Boeck, 2003, στο Ozer, 2017). Ο Julien (1999, στο Ozer, 2017) επισημαίνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εφήβων αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως η έλλειψη πληροφόρησης για τις πηγές βοήθειας κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας που καταλήγει σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Σε αυτό το σημείο, ένας αριθμός πηγών επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών. Στο παρελθόν, έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες για να αποκαλύψουν αυτές τις πηγές (Alexitch & Page, 1997· Osoro κ.ά., 2000· Ozyurek & Kilic-Atici, 2002· Bardick κ.ά., 2004· Hargrove κ.ά., 2005· Witko κ.ά., 2005· Domene κ.ά., 2006· Noorafshan κ.ά., 2014, στο Ozer, 2017).

Οι Martincin και Stead (2015) αναφέρουν ότι τα τελευταία χρόνια η δυσκολία στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και επαγγελματικών επιλογών αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα στο χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Kelly & Lee, 2002, στο Martincin & Stead, 2015). Ενώ κάποιοι άνθρωποι ανταποκρίνονται στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας με σιγουριά και βεβαιότητα, κάποιοι άλλοι αντιμετωπίζουν έντονη αβεβαιότητα, δυσκολεύονται στη λήψη αποφάσεων, αμφιταλαντεύονται και τελικά αδυνατούν να προχωρήσουν σε μια επιθυμητή επιλογή σταδιοδρομίας. Για πολλούς νέους, η επιλογή σταδιοδρομίας συνιστά μία διαδικασία δύσκολη και συγκεχυμένη που μπορεί να καθηλώσει σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας, με μακροπρόθεσμα αρνητικές

συνέπειες στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική τους ζωή (Osipow, 1999· Mann, Harmoni, & Power, 1989, στο Martincin & Stead, 2015).

Οι Creed, Patton και Prideaux (2006) τονίζουν ότι η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ένα σημαντικό έργο για τους νεαρούς. Συνεπής με αναπτυξιακά προσανατολισμένες θεωρίες σταδιοδρομίας (Gottfredson, 1981· Super, 1957, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006), αυτή η διαδικασία αρχίζει στο δημοτικό, όταν τα παιδιά αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα τους και αρχίζουν να κατανοούν πως οι ικανότητες τους συνδέονται με τον κόσμο της εργασίας. Συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006), αν και γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για τις αποφάσεις σταδιοδρομίας που λαμβάνονται από εφήβους (Savickas, 1997, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006) και ενήλικες (Vondracek & Kawasaki, 1995, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006), παρά από νεότερους εφήβους και προεφήβους. Δεν λαμβάνουν όλοι οι νεαροί αποφάσεις σταδιοδρομίας εύκολα, αλλά βιώνουν επεισόδια αναποφασιστικότητας πριν κατασταλάξουν σε μια σταδιοδρομία (Fouad, 1994· Tinsley, 1992, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006). Μερικοί συγγραφείς υπολογίζουν ότι μέχρι και 50% των μαθητών/τριών βιώνουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Gianakos, 1999, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006), γεγονός που δεν μας εκπλήσσει δεδομένου του αριθμού των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών που είναι διαθέσιμες και της ανάγκης να κατανοήσουμε πως οι ανάγκες, οι αξίες και οι στόχοι κάποιου διασταυρώνονται με αυτές τις επιλογές. Οι αποφάσεις σταδιοδρομίας μπορεί να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις, αφού μπορούν να δεσμεύσουν ένα μαθητή/τρια σε μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μεγάλες περιόδους εκπαίδευσης και κατάρτισης πριν καταλήξει σε εργοδότηση. Συνεπώς, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα σημαντικό θέμα της ψυχολογίας της σταδιοδρομίας.

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ένα από τα κεντρικά ερευνητικά θέματα στην ψυχολογία της σταδιοδρομίας (Betz, 1992· Tinsley, 1992, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005). Για να αναπτύξουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη μεταβλητή της αναποφασιστικότητας, οι Gati, Krausz και Osipow (1996, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) παρουσίασαν ένα μοντέλο ταξινόμησης των δυσκολιών σταδιοδρομίας που θα μπορούσαν να συναντήσουν οι άνθρωποι κατά τη λήψη μιας απόφασης. Το μοντέλο είναι ιεραρχικό· γενικές κατηγορίες δυσκολιών σταδιοδρομίας χωρίζονται σε κατηγορίες και μετά υποκατηγορίες βασισμένες σε λεπτότερες διακρίσεις (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Ο ρόλος της ψυχολογίας της σταδιοδρομίας ήταν ανέκαθεν να βοηθήσει τους ανθρώπους να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις σταδιοδρομίας (Savickas, 1995, στο Albion & Fogarty, 2002) και ενώ αυτό συνεχίζει να είναι η κύρια υπηρεσία της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και ο κύριος στόχος της θεωρίας ανάπτυξης σταδιοδρομίας, υπάρχουν αλλαγές στον τρόπο που το έργο αυτό προσεγγίζεται και εννοιολογείται από τις αρχές του εικοστού αιώνα. Εκείνη την εποχή ο Parsons (1909, στο Albion & Fogarty, 2002) όρισε τρεις βασικές ανάγκες αυτών που παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας: την αυτογνωσία, τη γνώση των ευκαιριών και συνθηκών εργοδότησης και την ικανότητα λογικού συνδυασμού των δύο αυτών ομάδων πληροφοριών. Η δουλειά του Parsons (1909, στο Albion & Fogarty, 2002) παρείχε τη βάση για συνταίριασμα ή προσέγγιση χαρακτηριστικού και παράγοντα, που διευκολύνθηκε από την ανάπτυξη της ψυχομετρικής τεχνολογίας και της σχετικής προόδου στην ψυχολογία των ατομικών διαφορών που ακολούθησαν τους δύο παγκόσμιους πολέμους (Dunnette & Borman, 1979· Patton & McMahon, 1999, στο Albion & Fogarty, 2002). Η προσέγγιση των ατομικών διαφορών έλαβε μια περαιτέρω μείζονα ώθηση μέσω του μοντέλου μεγάλης επιρροής του John Holland (1959, 1985, στο Albion & Fogarty, 2002) για το ταίριασμα ανθρώπου και περιβάλλοντος.

Οι έφηβοι, στην Ελλάδα, αντιμετωπίζουν την πρώτη κρίσιμη απόφαση σταδιοδρομίας στο Γυμνάσιο όταν επιλέγουν κατά πόσο θα παρακολουθήσουν το Λύκειο (Γενικό Λύκειο προσανατολισμένο στο πανεπιστήμιο) ή θα παρακολουθήσουν συγκεκριμένες ειδικότητες της επαγγελματικής εκπαίδευσης (από μηχανική ηλεκτρονικών υπολογιστών, μέχρι επιχειρήσεις και γεωργία) που παρέχεται από τα Δημόσια Τεχνολογικά Λύκεια. Η ανάγκη να πάρουν μια τέτοια άκαμπτη απόφαση σταδιοδρομίας στην ηλικία των 15 ετών (δηλαδή στην ένατη τάξη), όταν οι έφηβοι προσπαθούν ακόμα να σχηματίσουν την ταυτότητα τους (Erikson, 1968, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011), μπορεί μερικές φορές να βιωθεί ως ένα δυσβάστακτο αναπτυξιακό έργο. Προφανώς, παρά τη στήριξη της καθοδήγησης που παρέχεται από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, πολλοί μαθητές/τριες φαίνεται να αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες, που προέρχονται είτε από ατομικές ιδιότητες, όπως η έλλειψη ετοιμότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, η έλλειψη πληροφόρησης για τον εαυτό και τη σταδιοδρομία (Koumoundourou & Kassotakis, 2007, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011), είτε από σχεσιακούς παράγοντες, όπως οι σχέσεις φτωχής ποιότητας γονέα-εφήβου (Voutyra, 2007, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011). Ομολογουμένως, η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας θεωρείται ένα ατομικό ψυχοκοινωνικό έργο (Super, Savickas, & Super, 1996, στο Koumoundourou, Tsaousis, &

Kounenou, 2011), αν και λαμβάνει χώρα σε ένα έντονα οικογενειακό πλαίσιο, αφού οι έφηβοι ζουν ακόμα με τους γονείς τους και επηρεάζονται πολύ από αυτούς (Blustein, 2001· Flum, 2001, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011). Το τελευταίο είναι πολύ εμφανές στην Ελλάδα, όπου η άθικτη οικογένεια φαίνεται να απαρτίζει ένα από τα πιο σχεσιακά συστήματα επιρροής για τους Έλληνες εφήβους (Kasimati, 1991· Saiti & Mitrosili, 2005, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011). Δεδομένων αυτών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και σχεσιακών χαρακτηριστικών και του γεγονότος ότι η έρευνα σχετικά με τη σταδιοδρομία στην Ελλάδα είναι σπάνια, φαίνεται πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε την επιρροή αμφότερων των ατομικών χαρακτηριστικών και των οικογενειακών ιδιοτήτων στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων των Ελλήνων εφήβων που απαντώνται κατά τη διάρκεια της πρώτης κρίσιμης επιλογής σταδιοδρομίας (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Οι Pappas και Kounenou (2011) αναφέρουν ότι η πολύπλοκη αγορά εργασίας στην Ελλάδα, η ζήτηση για εργαζόμενους με τεχνικές δεξιότητες και της ικανότητας διαχείρισης πληροφοριών, καθιστούν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των νεαρών ατόμων πολυπλοκότερη και δυσκολότερη όσο ποτέ προηγουμένως (Hansen, 2001, στο Pappas & Kounenou, 2011). Τα επαγγελματικά σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτή την πολύπλοκη αγορά εργασίας, παρέχοντας στα νεαρά άτομα επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στοχεύοντας στην αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης. Η Επαγγελματική Τεχνολογική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που πιστοποιεί τα νεαρά άτομα με τεχνικές δεξιότητες και προετοιμάζει τους σπουδαστές/τριες για την επαγγελματική ζωή (Cohen & Brawer, 2003, στο Pappas & Kounenou, 2011). Έχει λεχθεί ότι η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι μια πολύ δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία και για να λάβει κάποιος μια απόφαση σταδιοδρομίας πρέπει να συγκεντρώσει μεγάλες ποσότητες πληροφοριών για τον εαυτό και τον επαγγελματικό κόσμο (Gati κ.ά., 1996, στο Pappas & Kounenou, 2011). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια όψη του εαυτού που εξετάστηκε σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, η οποία ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου στην ικανότητα του να επιτύχει σε ένα δεδομένο έργο ή συμπεριφορά (Bandura, 1977, στο Pappas & Kounenou, 2011). Η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura έχει εφαρμοστεί στη λήψη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αποφάσεων μέσω της Κοινωνικό-Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας (Lent, Brown, & Hackett, 1994, στο Pappas & Kounenou, 2011). Η Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory) παρέχει ένα μοντέλο για κατανόηση της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και επιλογής του εφήβου (Lent κ.ά., 1994, στο Pappas & Kounenou, 2011).

Δίνει έμφαση στις γνωστικές μεταβλητές (π.χ. αυτοαποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος και στόχων) και στον τρόπο που αυτές οι μεταβλητές αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους και το περιβάλλον (π.χ. φύλο, εθνικότητα και φραγμοί). Οι Betz και Hackett (1981, στο Pappas & Kounenou, 2011) ήταν οι πρώτοι που εξέτασαν την αυτοαποτελεσματικότητα εντός του πλαισίου της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και εισήγαγαν τον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας», που ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου στην ικανότητα του να συμπληρώσει απαραίτητα έργα για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Taylor & Betz, 1983, στο Pappas & Kounenou, 2011).

Η μελέτη των Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer και Clarke (2006) εστιάζει σε τρεις πλευρές της ανάπτυξης σταδιοδρομίας Αφροαμερικανών μαθητών/τριών λυκείου: την επαγγελματική ταυτότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τη συμπεριφορά διερεύνησης σταδιοδρομίας. Οι Αφροαμερικανοί μαθητές/τριες λυκείου, σαν πολλούς έγχρωμους μαθητές/τριες, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με ένα πλήθος προκλήσεων όταν οραματίζονται και σχεδιάζουν τα ενδεχόμενα επαγγελματικά τους μονοπάτια, πιθανώς συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης οικονομικών πόρων στο πλαίσιο των οικογενειών καταγωγής τους, των σχολείων και κοινοτήτων τους· έλλειψη προσιτών επαγγελματικών προτύπων· και η ύπαρξη συστημικής και θεσμικής διάκρισης που βασίζεται στη φυλή (Kenny, Blustein, Chaves, Grossman, & Gallagher, 2003· Ladany κ.ά., 1997, στο Gushue κ.ά., 2006). Η έρευνα υποδεικνύει ότι συγκρινόμενοι με τους Αφροευρωπαίους, οι Αφροαμερικανοί αντιπροσωπεύονται δυσανάλογα σε εργασίες χαμηλότερου στάτους και εκείνοι που φτάνουν σε εργασίες υψηλότερου στάτους συχνά παρεμποδίζονται από περαιτέρω επαγγελματική ανέλιξη εξαιτίας του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» (Bigler, Averhart, & Liben, 2003, στο Gushue κ.ά., 2006). Αν και η έρευνα έχει αρχίσει να εξετάζει τη διερεύνηση σταδιοδρομίας ανάμεσα σε έγχρωμους κολεγιακούς φοιτητές/τριες, οι εμπειρίες διερεύνησης σταδιοδρομίας των Αφροαμερικανών εφήβων εξακολουθούν να αποτελούν μια περιοχή που χρειάζεται εμπειρική διερεύνηση (Ladany κ.ά., 1997, στο Gushue κ.ά., 2006).

Οι Creed, Hood και Patton, (2009), σε μελέτη τους, σημειώνουν ότι οι νέοι που εργάζονται μετά το σχολείο αποτελούν μια αλλιώτικη ομάδα (Herr, 1999, στο Creed, Hood, & Patton, 2009). Ωστόσο, εκτός από την κατοχή λιγότερων επαγγελματικών δεξιοτήτων (Olson, 1997, στο Creed, Hood, & Patton, 2009), διαφέρουν από τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο και κολλέγιο, είναι πιθανότερο να

έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, να έχουν συγκεκριμένες ελλείψεις στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική και να εμπλέκονται σε μη ακαδημαϊκούς εκπαιδευτικούς δρόμους ή να ακολουθούν μη ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών (Lamb & McKenzie, 2001· Rojewski, 1999· Rojewski & Kim, 2003, στο Creed, Hood, & Patton, 2009). Διαφέρουν στο υπόβαθρο, όντας πιθανότερο να προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, να έχουν λιγότερους οικονομικούς πόρους, οι ίδιοι, και λιγότερη οικονομική στήριξη από τις οικογένειες τους και να έχουν λιγότερα πρότυπα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Herr, 1999· Lamb & McKenzie, 2001· Rojewski, 1999, στο Creed, Hood, & Patton, 2009). Διαφέρουν σε σχέση με τους στόχους ζωής και τις φιλοδοξίες τους (Herr, 1999, στο Creed, Hood, & Patton, 2009), έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Rojewski, 1999· Rojewski & Kim, 2003, στο Creed, Hood, & Patton, 2009) και έχουν υψηλότερα ποσοστά αναπηρίας (Lamb & McKenzie, 2001, στο Creed, Hood, & Patton, 2009). Όταν ρωτήθηκαν ποιοι είναι οι λόγοι που προτιμούν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας παρά να συνεχίσουν τις σπουδές τους, δηλώνουν την επιθυμία τους να κερδίσουν χρήματα, τη δυσαρέσκεια τους προς το σχολείο και την αποτυχία στις σχολικές εργασίες (Australian Bureau of Statistics, 2003, στο Creed, Hood, & Patton, 2009).

1.1.1 Διατύπωση του Προβλήματος

Κατά τη διάρκεια της πολυετούς μου εμπειρίας, ως σύμβουλος σταδιοδρομίας, στα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου συναντώ συχνά εφήβους που δυσκολεύονται, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, να προχωρήσουν με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Το γεγονός αυτό προκαλεί προβληματισμό στους συμβούλους σταδιοδρομίας, γεγονός που οδηγεί όμως σε πολλές έρευνες και μελέτες με στόχο τη διερεύνησή του.

Κάποιες φορές, η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη αυτογνωσίας και αυτεπίγνωσης. Σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται, πρωτίστως, η συμβουλευτική διαδικασία να επικεντρωθεί στη γνωριμία του ατόμου με τον εαυτό του - τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες, τους περιορισμούς του - σε βαθμό που να μπορεί από μόνο του να αξιολογεί σωστά τον εαυτό του. Η διαδικασία αυτή σε κάποιες περιπτώσεις απαιτεί πολύ χρόνο για αυτό το λόγο πρέπει να ξεκινά από νωρίς στη ζωή του ατόμου. Δυστυχώς, η απουσία συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, στελεχωμένης με επαγγελματίες συμβούλους, στα ευαίσθητα χρόνια των παιδιών στη στοιχειώδη εκπαίδευση δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες που εμφανίζονται στα πρώτα χρόνια του Γυμνασίου ακόμα και του

Λυκείου. Αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή η καθυστέρηση θα δημιουργήσει σίγουρα σοβαρές δυσκολίες στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.

Κάποιες άλλες φορές, οι δυσκολίες λήψης απόφασης ίσως οφείλονται σε έλλειψη πληροφόρησης για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα κριτήρια εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον κόσμο των επαγγελμάτων. Η παροχή πληροφόρησης για το περιβάλλον και το κόσμο της εργασίας στη χώρα διαμονής του ατόμου θα βοηθήσουν, σταδιακά, το άτομο να συνδυάσει εσωτερικές πληροφορίες για τον εαυτό και πληροφόρηση για τον κόσμο της εργασίας ούτως ώστε να προχωρήσει στις καταλληλότερες για αυτό επιλογές.

Αναμφίβολα, στην ηλικία των 14 ετών, κατά την οποία ζητείται ουσιαστικά από τα παιδιά να επιλέξουν την επαγγελματική τους κατεύθυνση, είναι πολύ νωρίς για να έχουν την ωριμότητα να το πράξουν. Πολύ λίγα παιδιά, σε αυτή την ηλικία, μπορούν να κατανοήσουν αυτά που διδάσκονται για το εκπαιδευτικό σύστημα και το επαγγελματικό τους μέλλον. Είναι πολύ νωρίς στο στάδιο αυτό να έχουν την ωριμότητα που χρειάζεται για να επιλέξουν την κατάλληλη για αυτά εκπαιδευτική κατεύθυνση στο Λύκειο ή στις Τεχνικές/Επαγγελματικές σχολές. Επίσης, κατά τη φοίτηση τους στο Γυμνάσιο, όπου λαμβάνουν αυτές τις αποφάσεις, τα παιδιά δεν έχουν επίγνωση των μεγαλύτερων δυσκολιών και απαιτήσεων των διαφόρων μαθημάτων στο Λύκειο. Ακόμα ένα κενό στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι μεγάλες διαφορές επιπέδου μεταξύ Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, τις οποίες οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να προβλέψουν. Τοιουτοτρόπως, αρκετά παιδιά επιλέγουν κατευθύνσεις και μαθήματα που δεν αντιπροσωπεύουν τι ικανότητές τους.

Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις κάποια παιδιά μπορεί να είναι άβουλα, να έμαθαν να επαναπαύονται και να αφήνουν τους γονείς τους ή άλλους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους να λαμβάνουν αποφάσεις για αυτά. Αυτά τα παιδιά δεν βοηθήθηκαν από το περιβάλλον τους να αυτονομηθούν και να έχουν τον πρώτο λόγο στις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους. Είναι συνήθως εσωστρεφή άτομα που δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να εξωτερικεύσουν τις πραγματικές τους επιθυμίες και εκπαιδευτικές προτιμήσεις.

Ένας ικανός αριθμός παιδιών έχει δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων επειδή οι ικανότητες τους δεν είναι συνυφασμένες με τα ενδιαφέροντα τους, με αποτέλεσμα να ακολουθούν κατευθύνσεις που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα τους αλλά να μην

βρίσκονται στο επίπεδο ικανοτήτων που απαιτούν οι κατευθύνσεις αυτές. Η σχολική επίδοση εμποδίζει αυτά τα παιδιά από το να ακολουθήσουν τα όνειρά τους.

Ωστόσο, κάποιες φορές καμιά αξιολόγηση είναι ικανή να μας δώσει εξήγηση για την αναποφασιστικότητα των μαθητών/τριών. Επιπλέον, καμιά παρέμβαση φαίνεται να φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εικάζεται ότι μπορεί να ευθύνεται η έλλειψη επαγγελματικής ωριμότητας/ταυτότητας για την παρατεταμένη αυτή δυσκολία, όπως επίσης ή/και η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Δυστυχώς, στο Λύκειο πλέον η παρατεταμένη κατάσταση αναποφασιστικότητας και η λήψη βεβιασμένων αποφάσεων ή αποφάσεων που δεν λήφθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές/τριες μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένες εκπαιδευτικές/επαγγελματικές επιλογές, απόσυρση από την εκπαίδευση, οικονομικό κόστος κ.ά. με όλα τα συνεπακόλουθα όπως άγχος, δυσθυμία, αρνητικά συναισθήματα και μακροπρόθεσμα δυσλειτουργικές σχέσεις στο εργασιακό ή/και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

1.1.2 Σκοπός της Έρευνας

Η επίδραση της επαγγελματικής διαδρομής του ατόμου στην προσωπικότητα του είναι πολύ σημαντική επειδή συμβάλλει τα μέγιστα στην ευεξία ή μη του ατόμου. Συνεπώς, η επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών κατευθύνσεων από τους μαθητές/τριες θα πρέπει να μελετηθεί, να ερευνηθεί και να προωθηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους ειδικούς της σταδιοδρομίας. Ιδιαίτερη στήριξη και βοήθεια πρέπει να δοθεί προς τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση της αναποφασιστικότητας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας και της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών των Α’, Β’ και Γ’ τάξεων Λυκείου Δημόσιων Ελληνοκυπριακών σχολείων και να διερευνήσει κατά πόσο ο βαθμός αναποφασιστικότητας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας, αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών επηρεάζονται από ατομικές διαφορές όπως το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τον τόπο διαμονής και τη σχολική τάξη.

Κεφάλαιο ΙΙ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Αναποφασιστικότητα

2.1.1 Ορισμός Αναποφασιστικότητας και Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας

Ο όρος, «σταδιοδρομία», περιλαμβάνει πλήρως τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και τις σχετικές φάσεις της διαδικασίας αυτής. Με άλλα λόγια, περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εργασία κατά τη διάρκεια της ζωής κάποιου, όπως επίσης και δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία και τις θέσεις εργασίας. Μολαταύτα, όσον αφορά στη σταδιοδρομία τους, οι κολεγιακοί φοιτητές/τριες έχουν την τάση να εστιάζουν στην επιλογή της πρώτης μόνιμης εργασίας. Συνεπώς, η μελέτη αυτή ορίζει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως «μια κατάσταση όπου, για διάφορους λόγους, ένα άτομο δεν λαμβάνει μια απόφαση για την πρώτη εργασία που θα ακολουθήσει» (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Επιχειρείται λοιπόν μια σκιαγράφηση αυτού του φαινομένου με σκοπό τόσο την πρόληψή του στο πλαίσιο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας όσο και την αντιμετώπισή του με το σχεδιασμό και την υλοποίηση συγκεκριμένων συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων ανάπτυξης του επαγγελματικού προσανατολισμού των ατόμων που αντιμετωπίζουν ασυνήθιστα εκτεταμένες και συναισθηματικά φορτισμένες δυσκολίες στην επιλογή του επαγγέλματος και της σχετικής επαγγελματικής κατάρτισης (Leong & Chervinko, 1996· Osipow, 1999, στο Χουλιάρη, 2010). Υπό αυτό το πρίσμα η εργασία αυτή αποσκοπεί αφενός στο θεωρητικό της μέρος να προσεγγίσει εννοιολογικά το φαινόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ορίζοντας την, παραθέτοντας κάποια βασικά στοιχεία όσον αφορά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και ειδικά σε ένα αναπτυξιακό στάδιο, όπως αυτό της εφηβείας, παρουσιάζοντας με μια αδρή κατηγοριοποίηση τους βασικότερους παράγοντες με τους οποίους φαίνεται να συσχετίζεται διαχρονικά στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέροντας ενδεικτικές έρευνες που μελετούν τρόπους μέτρησης, αλλά και μείωσης του φαινομένου της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με ιδιαίτερα κριτική ματιά, αλλά και παρουσιάζοντας αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζονται όλα αυτά, όπου κρίνεται απαραίτητο και αφετέρου στο ερευνητικό της μέρος να ασχοληθεί πιο συγκεκριμένα με τον έλεγχο της επίδρασης δύο σχετικών διαστάσεων της λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας, δηλαδή

της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της τιμωρίας ως μέσου διαπαιδαγώγησης στην εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μέσω της χορήγησης σχετικών κλιμάκων. Έχοντας ως στόχο να οδηγήσει σε νέα δεδομένα για την αποτελεσματική βοήθεια των παιδιών που δυσκολεύονται να προβούν σε μια επιλογή σταδιοδρομίας μέσω της ένταξης των τεχνικών του θεμελιώδους συμπεριφορισμού στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις και το σχετικό σχεδιασμό ολοκληρωμένων προγραμμάτων, στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι περιορισμοί της και γίνονται προτάσεις για νέα διερεύνηση (Χουλιάρη, 2010).

Πρώτα από όλα, πρέπει να συζητηθεί τι προκάλεσε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα στη δια βίου ανάπτυξη, την προσωπικότητα και τις ικανότητες. Με αυτή την έννοια, με τον όρο αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα εννοούμε ότι άτομα με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δεν έχουν ακόμα αποφασίσει για τη σταδιοδρομία τους αφού το βήμα λήψης απόφασης έχει καθυστερήσει επειδή σκοπεύουν να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους και τον κόσμο της εργασίας. Αντιθέτως, όσοι δοκιμάζονται από χρόνια αναποφασιστικότητα είναι έμφυτα διστακτικοί στη λήψη μιας απόφασης σταδιοδρομίας εξαιτίας της έλλειψης διαλεύκανσης. Από αυτή την οπτική, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να οριστεί ως «η ανικανότητα επιλογής των συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την προετοιμασία και έναρξη της συγκεκριμένης σταδιοδρομίας κάποιου και η ενεργός απασχόληση με τη διαδικασία αυτή». Ωστόσο, μερικοί ερευνητές αντιτίθενται στον ορισμό της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μόνο ως ανικανότητας, μάλλον ορίζοντας την ως «μια κατάσταση όπου κάποιος ούτε επιθυμεί, ούτε είναι ικανός, ούτε είναι έτοιμος να πάρει μια απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση ή τη σταδιοδρομία του» (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Οι Magallanes και Castronuevo (2016) σημειώνουν ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις που οι περισσότεροι από εμάς έχουμε πάρει ποτέ. Θεωρείται ένα από τα πιο ουσιώδη αναπτυξιακά έργα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι έφηβοι (Creed, Patton, & Prideaux, 2006· Hirschi, 2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Η εφηβεία αναγνωρίζεται γενικά ως μια κρίσιμη φάση στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Από την άλλη μεριά, στην σημερινή εποχή, οι περισσότεροι έφηβοι είναι περισσότερο ανεξάρτητοι σε πολλές όψεις της ζωής, ειδικά στην επιλογή της σταδιοδρομίας που επιθυμούν να ακολουθήσουν. Ωστόσο, αρκετές μελέτες έδειξαν ότι μερικά άτομα αντιμετωπίζουν την πρόκληση να αποφασίσουν για την προσωπική τους σταδιοδρομία, το οποίο σύμφωνα με τους Creed, κ.ά. (2006), δεν αποτελεί έκπληξη

δεδομένου του μεγάλου εύρους των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών και της ανάγκης πληροφόρησης για τις ανάγκες, τις αξίες, τους στόχους τους και της πληροφόρησης που απαιτείται για το πεδίο της σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τους Ma και Yeh (2005, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), η βεβαιότητα και η αναποφασιστικότητα είναι δυο μεταβλητές που έχουν σχεδιαστεί για να αποτιμήσουν την κατάσταση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η βεβαιότητα σταδιοδρομίας αναφέρεται στο βαθμό βεβαιότητας λήψης απόφασης σταδιοδρομίας κάποιου ενώ η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ορίζεται ως η ανικανότητα λήψης μιας απόφασης για τη σταδιοδρομία που επιθυμεί κάποιος να ακολουθήσει (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Σύμφωνα με τους Talib και Aun (2009), μια περιοχή που αφορά στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών είναι οι επιλογές σταδιοδρομίας που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας κάποιου. Η αποτυχία να αποφασίσουν ποιο επάγγελμα να αναζητήσουν είναι γνωστή ως αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Γενικά, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ορίζεται ως η αδυναμία να πάρουμε απόφαση για το επάγγελμα που επιθυμούμε να ακολουθήσουμε (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003). Συνεπώς, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αντανακλά την ετοιμότητα ή ωριμότητα σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών αφού αυτοί που είναι αναποφάσιστοι για τη σταδιοδρομία τους ταλαιπωρούνται με τη λήψη αποφάσεων (Hagstrom, Skovholt, & Rivers, 1997· Lucas & Epperson, 1988, στο Talib & Aun, 2009). Έτσι, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να περιγράφεται ως μια αναπτυξιακή φάση μέσω της οποίας τα άτομα μπορεί να περάσουν στην πορεία τους προς μια απόφαση. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί επίσης να προσκρούει και σε άλλα θέματα σταδιοδρομίας όπως η επιλογή κατεύθυνσης στο πανεπιστήμιο, η λήψη επαγγελματικών επιλογών ή ακόμα η ανεργία. Οι Sang και Ji (2006, στο Talib & Aun, 2009) βρήκαν μια συστηματική σχέση μεταξύ της ανεργίας των νέων στην Κορέα και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ως τέτοια, η διοίκηση των πανεπιστημίων μπορεί να εκτιμήσει το επίπεδο ανάπτυξης σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών εξετάζοντας την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας τους (Barnes & Carter, 2002, στο Talib & Aun, 2009).

Σύμφωνα με τους Niles και Bowlsby (2009, στο Talib & Aun, 2009) οι φοιτητές/τριες στην ανώτερη εκπαίδευση απαιτείται να είναι ικανοί στη διαδικασία σχεδιασμού σταδιοδρομίας η οποία απαιτεί τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων και τελικά να κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες ούτως ώστε να προβαίνουν σε επαγγελματικές

μεταβάσεις. Η έρευνα στο πεδίο της συμβουλευτικής προτείνει ότι οι μισοί ή και περισσότεροι από όλους τους πανεπιστημιακούς φοιτητές/τριες βιώνουν προβλήματα σχετικά με τη σταδιοδρομία (Herr, Cramer, & Niles, 2004, στο Talib & Aun, 2009). Η επιλογή σταδιοδρομίας είναι ένα αναπτυξιακό έργο των όψιμων εφήβων που αντιμετωπίζουν οι πανεπιστημιακοί φοιτητές/τριες. Επομένως, η επιλογή σταδιοδρομίας μπορεί να είναι μια από τις σημαντικότερες επιλογές στη ζωή μας. Οι ανησυχίες σταδιοδρομίας που αντιμετωπίζουν οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες περιλαμβάνουν το άγχος του να είναι αναποφάσιστοι για τη σταδιοδρομία τους και επίσης να βασανίζονται από τη διαδικασία διερεύνησης σταδιοδρομίας, την έλλειψη αυτοπεποίθησης και αβεβαιότητας για ένα επάγγελμα, την αυτοαξιολόγηση και άγνοια των βασικών δυνατών σημείων και αδυναμιών και την έλλειψη γνώσεων για την εργασία και των καθηκόντων των εργαζομένων στο χώρο εργασίας. Θεωρητικά, σύμφωνα με τα έργα ανάπτυξης σταδιοδρομίας, οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες ηλικίας 21-23 ετών πρέπει να είναι σε θέση να αποκρυσταλλώσουν και να προσδιορίσουν τις επιλογές σταδιοδρομίας τους. Αρμόζει επίσης σε αυτούς να έχουν περάσει μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης και σχεδιασμού σταδιοδρομίας στην προσπάθεια τους να ταιριάξουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, όπως τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες, τις αξίες και την προσωπικότητα, με τον κόσμο της εργασίας (Talib & Aun, 2009).

Οι Martincin και Stead (2015) ορίζουν ως αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην προσπάθειά του να προχωρήσει σε αποφάσεις σταδιοδρομίας. Οι δυσκολίες εντοπίζονται είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati, Krausz, & Osipow, 1996· Osipow, Carney, & Barak, 1976· Saka & Gati, 2007, στο Martincin & Stead, 2015).

Σύμφωνα με τους Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann και Asulin-Peretz (2011), η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, που συγκαταλέγεται στις μεταβλητές που έχουν μελετηθεί περισσότερο στον τομέα της επαγγελματικής ψυχολογίας, αναφέρεται στις δυσκολίες που εμποδίζουν τα άτομα από το να λάβουν μια απόφαση σταδιοδρομίας (Betz, 1992· Campbell & Cellini, 1981· Jepsen & Dilley, 1974· Kelly & Lee, 2005· Leong & Chervinko, 1996· Osipow, 1999· Rounds & Tinsley, 1984· Santos, 2001· Slaney, 1988, στο Gati κ.ά., 2011). Οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι προβλήματα και προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Chartrand, Rose, Elliot, Marmarosh,

& Caldwell, 1993· Gati, Krausz, & Osipow, 1996· Osipow, Carney, & Barak, 1976, στο Gati κ.ά., 2011).

Η Θωμοπούλου (2011) τονίζει ότι τα τελευταία χρόνια η δυσκολία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και επαγγελματικών επιλογών αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα στο χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Kelly & Lee, 2002, στο Θωμοπούλου, 2011). Ως αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας νοούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην προσπάθειά του να προχωρήσει σε αποφάσεις σταδιοδρομίας. Οι δυσκολίες εντοπίζονται είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati, Krausz, & Osipow, 1996· Osipow, Carney, & Barak, 1976· Saka & Gati, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011).

Η δυσκολία λήψης απόφασης θεωρείται μέρος της αναπτυξιακής πορείας του ατόμου, δεδομένου ότι κάθε νέος, στην προσπάθειά του να καταλήξει σε μια επιλογή σταδιοδρομίας, αναμένεται να αντιμετωπίσει ένα βαθμό δυσκολίας (Forner, 2001, στο Martincin & Stead, 2015). Όμως, πολλοί αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αυτή την αναπτυξιακή πρόκληση, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην προσωπική τους εξέλιξη και ευημερία. Επιπλέον, παρατηρούνται ατομικές διαφορές μεταξύ των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, ενώ οι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων ποικίλλουν (Gaffner & Hazler, 2002, στο Martincin & Stead, 2015). Έτσι, σήμερα, οι ερευνητές και οι ειδικοί της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας συμφωνούν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συνιστά έννοια πολυδιάστατη και σύνθετη και στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διάκριση τύπων ατόμων που παρουσιάζουν έλλειψη βεβαιότητας σταδιοδρομίας και στην αξιολόγηση των παραγόντων που συνδέονται με τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Martincin & Stead, 2015).

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα από τα σημαντικά θέματα για συζήτηση στις περιοχές της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής ψυχολογίας. Γενικά, «απόφαση σταδιοδρομίας», για ένα φοιτητή/τρια κολλεγίου, θα σήμαινε ότι αυτός/αυτή αποφάσισε για την πρώτη μόνιμη του/της δουλειά μετά την αποφοίτηση από το κολλέγιο, και ότι έχει αποφασίσει πώς θα προετοιμαστεί για αυτήν. Αντίθετα, «αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας» θα σήμαινε ότι, για κάποιο λόγο, η απόφαση για το επόμενο βήμα στη σταδιοδρομία κάποιου δεν έχει ληφθεί ακόμα. Ερευνητές έχουν αναφέρει διάφορους ορισμούς για την αναποφασιστικότητα

σταδιοδρομίας ενώ έχουν κατά νου τους πιθανούς λόγους του γιατί όσοι ψάχνουν για εργασία βρίσκονται σε κατάσταση βεβαιότητας ή αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Σύμφωνα με τους Pecjak και Kosir (2007), η βεβαιότητα σταδιοδρομίας ορίζεται ως η βεβαιότητα ενός ατόμου για την απόφαση της σταδιοδρομίας του (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1987, στο Pecjak & Kosir, 2007), όπου η βεβαιότητα σχετίζεται με το βαθμό που ένα άτομο είναι πεπεισμένο ότι μπορεί να πάρει μια απόφαση σταδιοδρομίας. Αντίθετη με αυτή την έννοια είναι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, η οποία αναφέρεται στην ανικανότητα ενός ατόμου να πάρει μια απόφαση για τη σταδιοδρομία για την οποία αγωνίζεται. Οι Chartrand, Rose, Elliot, Marmarosh και Caldwell (1993, στο Pecjak & Kosir, 2007), Gati, Krausz και Osipow (1996) και Leong και Chervinko (1996, στο Pecjak & Kosir, 2007), επίσης, ορίζουν γενικά την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως τις δυσκολίες που ένα άτομο έχει στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αναφέρεται σε κάθε πρόβλημα ή εμπόδιο που εμφανίζεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988, στο Pecjak & Kosir, 2007).

Η Jansch κ.ά. (2015, 2016) αναφέρει ότι οι άνθρωποι πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια όλης τους της ζωής (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Η εμπειρική έρευνα εισηγείται ότι οι αποφάσεις σταδιοδρομίας είναι ανάμεσα στους πιο ισχυρούς παράγοντες που επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων (Hackett & Betz, 1995, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Η αναποφασιστικότητα, το λιγότερο, μπορεί να παρεμποδίσει τα άτομα να πάρουν τον έλεγχο της σταδιοδρομίας τους (Savickas, 2013, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Συνεπώς, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ανάμεσα στις περισσότερο ερευνώμενες μεταβλητές στην εργασιακή ψυχολογία (Gati, Krausz, & Osipow, 1996) και η διερεύνηση της επιμονής και σταθερότητας της με την πάροδο του χρόνου είναι κρίσιμο θέμα σε αυτό το πεδίο έρευνας. Η γενικευμένη αναποφασιστικότητα, συγκρινόμενη με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρείται ένα χρόνιο και σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο εμφανίζεται όχι μόνο κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αλλά επίσης σε άλλα πεδία της ζωής (Osipow, 1999). Ωστόσο, η σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (δηλαδή η γενικευμένη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) δεν έχει μέχρι τώρα διερευνηθεί με ένα κατάλληλο ερευνητικό σχεδιασμό και μεθοδολογία. Μέχρι σήμερα, οι μελέτες που διερευνούν την

επιμονή της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με την πάροδο του χρόνου είναι σπάνιες και οι μελέτες που αποτιμούν την αναποφασιστικότητα έχουν συνήθως χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια που ερωτούν τους συμμετέχοντες να σημειώσουν απευθείας την αναποφασιστικότητα τους. Επεκτείνοντας αυτές τις μελέτες, αυτή η εργασία χρησιμοποιεί λανθάνουσα ανάλυση κατάστασης - χαρακτηριστικού (Steyer, Schmitt, & Eid, 1999, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) βασισμένη σε μακροχρόνια δεδομένα από τρία δείγματα και διαφορετικές χρονικές στιγμές για να αποκομίσει εμπειρικά τη συγκεκριμένη κατάσταση και σταθερές συνιστώσες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια του πρώιμου αλλά κρίσιμου σταδίου ανάπτυξης σταδιοδρομίας στο πανεπιστήμιο.

Σύμφωνα με τους Saka, Gati και Kelly (2008), η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ορίζεται τυπικά ως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Chartrand, Rose, Elliot, Marmarosh, & Caldwell, 1993· Gati, Krausz, & Osipow, 1996· Leong & Chervinko, 1996· Osipow, Carney, & Barak, 1976, στο Saka κ.ά., 2008) και αναφέρεται σε όλα τα προβλήματα και τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Όντως, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι μεταξύ των θεμάτων που έχουν διερευνηθεί περισσότερο στην επαγγελματική ψυχολογία (Betz, 1992· Campbell & Cellini, 1981· Gati κ.ά., 1996· Kelly & Lee, 2002· Rounds & Tinsley, 1984· Santos, 2001· Slaney, 1978, στο Saka κ.ά., 2008). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει αναπτυχθεί στη διάκριση μεταξύ προσωρινής, αναπτυξιακής αναποφασιστικότητας και μιας περισσότερο χρόνιας, διεισδυτικής αναποφασιστικότητας που προέρχεται κυρίως από προσωπικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Callahan & Greenhaus, 1992· Cohen, Chartrand, & Jowdy, 1995· Santos, 2001, στο Saka κ.ά., 2008). Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω θεωρητική έρευνα για να αποδώσει μια περισσότερο εμπεριστατωμένη κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Kelly & Lee, 2002· Santos, 2001, στο Saka κ.ά., 2008).

Οι Jones και Chenery (1980, στο Talib & Aun, 2009) πρότειναν ένα μοντέλο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που θεωρεί την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως μια τρισδιάστατη δομή. Η διάσταση της βεβαιότητας σχετίζεται με το πώς τα άτομα δεσμεύονται με την επιλογή τους για μια σταδιοδρομία. Η διάσταση της άνεσης υπενθυμίζει το επίπεδο ικανοποίησης που νιώθουν τα άτομα για το στάτους της βεβαιότητας σταδιοδρομίας τους. Από την άλλη μεριά, η τελευταία διάσταση σχετίζεται με την εξήγηση του γιατί ένα άτομο θα μπορούσε να είναι αναποφάσιστο. Αυτά

αναγνωρίστηκαν ως η έλλειψη αυτοσαφήνειας, η έλλειψη εκπαιδευτικής/επαγγελματικής πληροφόρησης, η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness) και η προεξέχουσα επιλογή σταδιοδρομίας (Talib & Aun, 2009).

Σύμφωνα με τη Χουλιάρη (2010), στο πλαίσιο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των εφήβων διερευνώνται:
α) οι δυσκολίες των νέων κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας,
β) το προφίλ που διαμορφώνουν οι νέοι αναφορικά με τα σημεία όπου εστιάζεται η δυσκολία λήψης απόφασης και
γ) οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους επαγγελματικά αναποφάσιστους νέους, προκειμένου να ασχοληθούν εποικοδομητικά με την αναπτυξιακή δυσκολία που τους διακρίνει (Αργυροπούλου, Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Γιαννίτσας, 2006, στο Χουλιάρη, 2010).

Ο Slaney (1988, στο Talib & Aun, 2009) σημείωσε ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει χρησιμοποιηθεί για να παραπέμψει στις δυσκολίες που τα άτομα μπορεί να έχουν όταν λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Οι Guay κ.ά. (2003, στο Talib & Aun, 2009) αξιώνουν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα βασικό πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με τη σταδιοδρομία, που οι φοιτητές/τριες πρέπει να παλέψουν και έχει καταστεί μια βασική εστίαση της έρευνας σταδιοδρομίας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι Swanson και D'Achiardi (2005, στο Talib & Aun, 2009) πρόσθεσαν ότι αυτό περιλαμβάνει όσα προηγήθηκαν που μπορεί να επηρεάζουν ή να καθυστερούν την απόφαση λήψης μιας επιλογής σταδιοδρομίας. Τα άτομα που είναι αναποφάσιστα συχνά καθυστερούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ενώ αποκτούν επιπρόσθετες πληροφορίες για τον εαυτό τους, τα επαγγέλματα και τον κόσμο της εργασίας, ή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επομένως, η γνώση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών θα βοηθήσει να προβλεφθεί κατά πόσο θεωρούνται «βέβαιοι» ή «αναποφάσιστοι» με τις επιλογές σταδιοδρομίας τους. Παράλληλα με αυτό, ο Callanan (2006, στο Talib & Aun, 2009) εισηγήθηκε ότι η πληροφόρηση για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών βοηθά τους ειδικούς που χειρίζονται φοιτητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν την αδυναμία των φοιτητών/τριών να επιλέξουν ένα επάγγελμα ή μια κατεύθυνση σπουδών (Talib & Aun, 2009).

2.1.2 Γενικευμένη - Χρόνια Αναποφασιστικότητα

Το 1950 ο Dysinger (στο Guay κ.ά., 2006) έκανε τη διάκριση μεταξύ «χρόνιας αναποφασιστικότητας» και «αναπτυξιακής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας», γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δεν αντιμετωπίζουν και δεν βιώνουν όλα τα «επαγγελματικά αναποφάσιστα» άτομα με τον ίδιο τρόπο την ίδια μορφή αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και κατ' επέκταση δεν χρειάζονται τις ίδιες συμβουλευτικές παρεμβάσεις, προκειμένου να την διαχειριστούν αποτελεσματικά (Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschenes, 2006).

Σύμφωνα με τη Χουλιάρη (2010), η μελέτη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς αποτελεί μια έννοια ευρύτερα συνδεδεμένη με τις δυσκολίες που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά. Οι πρώτες σχετικές μελέτες έγιναν τη δεκαετία του 1960 και προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από την έλλειψη βεβαιότητας γενικότερα (Crites, 1969, στο Χουλιάρη, 2010). Στη δεκαετία του 1970 η επιστημονική κοινότητα προσπάθησε να διερευνήσει το περιεχόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σε συνάρτηση με τη θυμική ένταση που επιδεικνύουν τα άτομα που παρουσιάζουν έλλειψη βεβαιότητας στην επιλογή επαγγέλματος (Goodstein, 1972, στο Χουλιάρη, 2010). Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές επιχειρούν να διαχωρίσουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στα συστατικά της στοιχεία, προκειμένου να διακρίνουν τα άτομα που παρουσιάζουν αναποφασιστικότητα στην επιλογή σταδιοδρομίας και να τα συγκρίνουν μεταξύ τους (Holland, Daiger, & Power, 1980· Hartman, Fuqua, & Hartman, 1983· Osipow, 1986, 1999· Savickas & Jarjoura, 1991· Wanberg & Muchinsky, 1992· Rojewski, 1994· Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης και Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006, στο Χουλιάρη, 2010).

Οι περισσότεροι νεαροί ενήλικες αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας· μάλιστα, πολλοί προσεγγίζουν τους συμβούλους σταδιοδρομίας για να πάρουν βοήθεια στη λήψη αυτών των αποφάσεων. Μερικά από αυτά τα άτομα έχουν μόνο προσωρινές ή αναπτυξιακές δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, που θεωρούνται μια φυσιολογική φάση στην επαγγελματική ανάπτυξη· αυτά τα άτομα ονομάζονται τυπικά αναποφάσιστα (undecided). Άλλοι, ωστόσο, υποφέρουν από περισσότερο χρόνιες και βαθιές δυσκολίες, που προέρχονται βασικά από συναισθηματικά προβλήματα ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Betz & Serling,

1993· Callahan & Greenhaus, 1992· Cohen, Chartrand, & Jowdy, 1995· Kelly & Pulver, 2003· Leong & Chervinko, 1996· Meldahl & Muchinsky, 1997· Osipow, 1999· Saka & Gati, 2007· Saka, Gati, & Kelly, 2008· Santos, 2001· Slaney, 1988, στο Gati κ.ά., 2011). Αυτά τα άτομα θεωρούνται συχνά αναποφάσιστα (indecisive) (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Σύμφωνα με τις μελέτες της Αργυροπούλου (2012), η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρείται μια αναπτυξιακή δυσκολία καθώς το άτομο καλείται να επανεξετάσει ή να αναθεωρήσει τις επαγγελματικές του επιλογές, ενώ η γενικευμένη αναποφασιστικότητα, με προδιαθεσικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, φανερώνει μια σταθερή αδυναμία στις αποφάσεις που παίρνει κάποιος στη ζωή του (Osipow, 1999· Gordon, 1998, στο Αργυροπούλου, 2012). Σύμφωνα με την αναπτυξιακή προσέγγιση η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας περιγράφεται ως μια φυσική, προσωρινή δυσκολία που μπορεί να επιλυθεί, εάν αλλάξουμε τις συνθήκες που πλαισιώνουν τη διαδικασία λήψης απόφασης. Δηλαδή, εάν παρέχουμε πληροφόρηση, αποδώσουμε κίνητρα και ελευθερία επιλογής ή προσφέρουμε συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Crites,1981, στο Αργυροπούλου, 2012).

Γενικότερα, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αναφέρεται στην αδυναμία του ατόμου να πραγματοποιήσει οποιεσδήποτε επιλογές σχετίζονται με ζητήματα σταδιοδρομίας. Ο επαγγελματικά αναποφάσιστος δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο και στους άλλους τομείς της καθημερινότητάς του. Σε αντίθεση με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό και υπάρχει περίπτωση να παραμείνει ακόμα κι αν οι συνθήκες για τη λήψη αποφάσεων είναι ευνοϊκές. Ο αναποφάσιστος, ο οποίος αντιμετωπίζει συνεχώς διλήμματα και καταλήγει σε αδιέξοδο - σε όποια κατάσταση και να αφορά αυτό - κατά πάσα πιθανότητα αμφιταλαντεύεται και σε θέματα σταδιοδρομίας (Θωμοπούλου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια οι μελετητές της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αναλύουν το θέμα αυτό βασιζόμενοι σε δύο προσεγγίσεις, την αναπτυξιακή και την αξιολογική προσέγγιση. Η αναπτυξιακή προσέγγιση θεωρεί την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως μια φυσιολογική και προσωρινά δύσκολη κατάσταση, η οποία επιδέχεται επίλυση εάν μεταβάλουμε τις συνθήκες που πλαισιώνουν τη διαδικασία λήψης απόφασης. Η αξιολογική προσέγγιση, σε αντίθεση με την αναπτυξιακή, θεωρεί ότι η

αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα και επιχειρεί να ταξινομήσει τα άτομα με βάση τους τύπους αναποφασιστικότητας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία και μέσα αξιολόγησης, προκειμένου να καθορίσει τις αιτίες της αναποφασιστικότητας και το βαθμό στον οποίο αυτές επηρεάζουν το άτομο (Θωμοπούλου, 2011).

Παραπέρα, η Θωμοπούλου (2011) σημειώνει ότι είναι σημαντικό να γίνει διάκριση της αναποφασιστικότητας μεταξύ της αναπτυξιακής (developmental indecision) και της γενικευμένης /χρόνιας (chronic indecision). Η αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα αποτελεί τυπικό πρόβλημα για τους νέους στον καθορισμό της σταδιοδρομίας τους, αλλά πρόκειται για προσωρινό πρόβλημα και συνήθως επιλύεται με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και την παροχή πληροφοριών για τη διερεύνηση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών επιλογών. Αντίθετα, η χρόνια/γενικευμένη αναποφασιστικότητα αποτελεί ένα γενικό και διαρκές πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschenes, 2006· Lee & Kelly, 2005· Kelly & Lee, 2002· Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007· Saka κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011). Η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα συσχετίζεται με μια σειρά από αρνητικά χαρακτηριστικά και αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αίσθησης ευημερίας (well-being), της αποτυχίας στην επαγγελματική και κοινωνική πορεία και των δυσπροσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Creed, Prideaux, & Patton, 2005· Germeijs & De Boeck, 2002· Nota & Soresi, 2004, στο Θωμοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τους Vondracek, Hostetler, Schulenberg και Shimizu (1990), ο Slaney (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990), σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, εισηγήθηκε ότι η έρευνα πάνω στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει παρουσιάσει αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα ευρήματα επειδή οι ερευνητές δεν ήταν ικανοί να διακρίνουν μεταξύ ατόμων που είναι αναποφάσιστα για τη σταδιοδρομία τους και εκείνων που είναι γενικά αναποφάσιστα. Πρότεινε ότι η πρώτη μπορεί να είναι μια φυσιολογική, αναπτυξιακή κατάσταση που μπορεί να διορθωθεί με την εξασφάλιση σχετικής πληροφόρησης ή μέσα από καθιερωμένες παρεμβάσεις για τη σταδιοδρομία. Η δεύτερη μπορεί να έχει περισσότερο ιδιαιτερότητες χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας και να αντιμετωπίζεται μόνο με πιο εντατική, μεγαλύτερης διάρκειας θεραπεία (Salomone, 1982, στο Vondracek κ.ά., 1990).

Διάκριση γίνεται μεταξύ των όρων αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα. Ο πρώτος όρος αναφέρεται σε μια παροδική, φυσιολογική φάση ανάπτυξης σταδιοδρομίας του ατόμου που επιλύεται στην πορεία. Ο δεύτερος όρος αναφέρεται σε χρόνια δυσκολία του ατόμου να προχωρήσει στη λήψη αποφάσεων και συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα άγχους και αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό (Kelly & Lee, 2002, στο Martincin & Stead, 2015). Οι Holland και Holland (1977, στο Martincin & Stead, 2015) υποστήριξαν ότι οι περισσότεροι νέοι χαρακτηρίζονται από αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, δεδομένων των ποικίλων επαγγελματικών ερεθισμάτων. Ανάμεσά τους όμως βρίσκονται και αυτοί που δείχνουν «ιδιοσυγκρασία αναποφασιστικότητας» (indecisive disposition), δηλαδή μια γενικότερη αδυναμία λήψης αποφάσεων. Τα συγκεκριμένα άτομα απέτυχαν να αποκτήσουν την αίσθηση ταυτότητας και τη γνώση του εαυτού και του περιβάλλοντος προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας όπως τα άλλα κοινά προβλήματα (Martincin & Stead, 2015).

Συγκεκριμένα, η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα του ενός υποπαράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας επηρέασε την αναζήτηση πληροφοριών και συμβουλών με τη διαμεσολάβηση της ανησυχίας για τη σταδιοδρομία. Ή, αν η αιτία της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι η αναποφάσιστη προσωπικότητα ή το γνωστικό στυλ του ατόμου, αυτό το εύρημα σημαίνει ότι το άτομο θα εντείνει την αναζήτηση πληροφοριών για το εξωτερικό περιβάλλον και την αναζήτηση συμβουλών σχετικά με τις απόψεις και κρίσεις των άλλων ανθρώπων (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Σύμφωνα με τη Χουλιάρη (2010), θα μπορούσε λοιπόν να συμπεράνει κανείς ότι υπό κάποιες συνθήκες δεν μπορούμε να μιλάμε για αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (ένα δυσάρεστο έως «παθολογικό» φαινόμενο, όπως αυτό παρουσιάζεται στην πλειοψηφία των σχετικών άρθρων), καθώς όλοι μας, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι αναμενόμενο να δυσκολευόμαστε να λάβουμε μια απόφαση σταδιοδρομίας. Στη σχετική βιβλιογραφία, πιο συγκεκριμένα, γίνεται ένας διαχωρισμός των ανθρώπων που παρουσιάζουν χρόνια και παροδική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και γενικευμένη αναποφασιστικότητα υπό δύσκολες και αβέβαιες συνθήκες και υπό πρόσφορες και ευνοϊκές· αυτοί οι τελευταίοι μάλιστα βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος (Crites, 1969, στο Χουλιάρη, 2010). Τι εννοούμε ωστόσο «ευνοϊκές συνθήκες»; Κατά πόσο ευσταθεί αυτός ο διαχωρισμός; Μπορούν να υπάρξουν πραγματικά «ευνοϊκές συνθήκες»; Κατά την άποψή της Χουλιάρη (2010), κατά αυτόν τον τρόπο επιχειρείται και δυστυχώς υλοποιείται η

παραδοσιακή και κυρίαρχη τάση της επιστήμης της Ψυχολογίας αυτή της ψυχολογικοποίησης, της απόδοσης ταμπέλας (είναι επαγγελματικά αναποφάσιστος!) και άρα του στιγματισμού, της τεχνητής και θεωρητικής (έστω εργαστηριακής) απομόνωσης μιας συμπεριφοράς στις ατομικές διαφορές και κατά συνέπεια στην αποενοχοποίηση του συστήματος. Ίσως η «χρόνια αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας» να μπορεί να αποδοθεί στο άτομο (Callanan & Greenhaus, 1992, στο Χουλιάρη, 2010), αλλά ακόμη και έτσι και πάλι η προσέγγιση αυτή είναι υπεραπλουστευμένη και δεν λαμβάνει υπόψη της σημαντικά δεδομένα των θεωριών της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δεν αποτελεί ένα νέο ατομικό σύνδρομο με συγκεκριμένα συμπτώματα που απαιτεί την απαραίτητη θεραπεία και καταστολή, αλλά συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο συμπεριφοράς που φανερώνει τη σημερινή δυσμενή κατάσταση της κοινωνίας (η εργασιακή αβεβαιότητα και η συνεχής επανεξέταση των εργασιακών στόχων και βημάτων αποτελούν ενδεικτικά μόνο κάποιες από τις πολλές συνέπειες της παγκοσμιοποιημένης αγοράς)· θα ήταν χρήσιμο λοιπόν η «αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας» να προσεγγιστεί υπό αυτή τη σκοπιά προσπαθώντας να την αναλύσουμε στα συστατικά της μέρη και να προτείνουμε ολιστικές παρεμβάσεις συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο σύνολο των ατόμων όντας στην αποτελεσματική θέση (Hall, 1992, στο Χουλιάρη, 2010).

Η Αργυροπούλου (2012) σημειώνει ότι η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα διαφέρει από την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Τα συγκεκριμένα άτομα «…απέτυχαν να αποκτήσουν την αίσθηση ταυτότητας, τη γνώση για τον εαυτό τους και το περιβάλλον, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη λήψη της απόφασης σταδιοδρομίας, όπως τα άλλα κοινά προβλήματα» (Holland & Holland, 1977, σελ. 413, στο Αργυροπούλου, 2012). Ως συνέπεια, τα άτομα που εκφράζουν «διάθεση αναποφασιστικότητας» δεν κατόρθωσαν να διαμορφώσουν μια σταθερή εικόνα για τον εαυτό τους, με την οποία θα προσεγγίσουν τις υποχρεώσεις των πρώτων χρόνων της ενήλικης ζωής τους (Conneran, Hartman, & Bruce, 1993· Santos, 2001, στο Αργυροπούλου, 2012).

Η χρόνια αναποφασιστικότητα είναι μια διαφορετική διαδικασία. Είναι φυσιολογικό στην ανθρώπινη ανάπτυξη να εμφανίζεται μια κατάσταση αναποφασιστικότητας, αντίθετα η χρόνια αναποφασιστικότητα δεν είναι μια συνηθισμένη φάση της ανθρώπινης ανάπτυξης, αλλά ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που επηρεάζει απαιτητικές αποφάσεις διαμέσου διαφορετικών καταστάσεων. Έτσι, ο πιο κοινός τρόπος για μας να αποφασίσουμε εάν η αβεβαιότητα σταδιοδρομίας ενός ατόμου

είναι παροδική αναποφασιστικότητα ή χρόνια αναποφασιστικότητα είναι αναδρομικός. Με άλλα λόγια, αν κάποιος έχει επανειλημμένα δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών ή άλλων αποφάσεων μέχρι του σημείου όπου η ολοκλήρωση δεν επιτυγχάνεται εγκαίρως για να εφαρμοστεί η κατάλληλη συμπεριφορά, θα βλέπαμε πιθανώς αυτό το άτομο ως αναποφάσιστο. Ένα άτομο μπορεί να είναι αναποφάσιστο παροδικά. Ωστόσο, ένα χρόνια αναποφάσιστο άτομο θα παρουσίαζε από ανάγκη αναποφάσιστη συμπεριφορά σε πολλές αποφάσεις-σταθμούς κατά τη διάρκεια της ζωής του (Osipow, 1999).

Όπως αναφέρει η Jansch κ.ά. (2015, 2016), κατά τις πρόσφατες δεκαετίες, ένας αυξημένος αριθμός ερευνητών έχουν διερευνήσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη γενικευμένη αναποφασιστικότητα όπως επίσης και τη διάκριση μεταξύ των δύο (Santos, Ferreira, & Goncalves, 2014, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας γίνεται αντιληπτή ως τα προβλήματα που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati κ.ά., 1996, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) και θεωρείται ως μέρος της φυσιολογικής επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αυτών των αποφάσεων, όπως αυτά που αντιμετωπίζουμε με τις μεταβάσεις σταδιοδρομίας από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Ανάμεσα στα αναποφάσιστα άτομα, τα περισσότερα είναι ικανά να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα αποφάσεων μόνα ή με τη στήριξη συμβούλων σταδιοδρομίας (Betz & Serling, 1993, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Συνεπώς, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι κάπως παροδική και προκαλείται τυπικά από διαπροσωπικές συγκρούσεις, φραγμούς, ή/και έλλειψη πληροφόρησης (Brown & Lent, 2008, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Αντίθετα, η γενικευμένη αναποφασιστικότητα είναι χρόνια και αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα και, συνεπώς, ένα πιο διεισδυτικό πρόβλημα στη λήψη αποφάσεων σε διάφορους τομείς της ζωής (Osipow, 1999).

Η έρευνα έχει καθιερώσει ότι η γενικευμένη αναποφασιστικότητα συσχετίζεται θετικά αλλά ευκρινώς με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz, & Gati, 2013· Santos κ.ά., 2014, στο Germeijs κ.ά., 2006). Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο μέρος αποδείξεων παρέχει στήριξη στην υπόθεση ότι η αναποφασιστικότητα οδηγεί σε πολλά ελλείμματα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα αναποφάσιστα άτομα χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να πάρουν αποφάσεις (Frost & Shows, 1993, στο Germeijs κ.ά., 2006), είναι πιθανότερο να αναβάλλουν αποφάσεις (Rassin & Muris, 2005, στο Germeijs κ.ά., 2006), χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες πριν τη λήψη αποφάσεων, παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης

αποφάσεων (Rassin, Muris, Franken, Smit, & Wong, 2007, στο Germeijs κ.ά., 2006) και αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα μετά τις αποφάσεις (Germeijs & Verschueren, 2011, στο Germeijs κ.ά., 2006). Επιπρόσθετα, αυτά τα άτομα έχουν περισσότερα προβλήματα στην επιλογή κολεγιακού κλάδου και κατεύθυνσης σταδιοδρομίας (Gayton, Clavin, Clavin, & Broida, 1994· Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006, στο Germeijs κ.ά., 2006). Επιπλέον, η αναποφασιστικότητα είναι στενά συσχετισμένη με παράγοντες της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Germeijs & De Boeck, 2002, στο Germeijs κ.ά., 2006), το χαρακτηριστικό του άγχους (Germeijs & Verschueren, 2011, στο Germeijs κ.ά., 2006) και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Santos, 2001, στο Germeijs κ.ά., 2006). Εν ολίγοις, η αναποφασιστικότητα θεωρείται ως παράγοντας κινδύνου για ανεπιτυχή προσπάθεια λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Germeijs κ.ά., 2006).

Σύμφωνα με τη Χουλιάρη (2010), με τον όρο αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας γίνεται προσπάθεια ερμηνείας του γιατί κάποια άτομα παρουσιάζουν αβεβαιότητα στην επιλογή της σταδιοδρομίας τους συγκριτικά με κάποια άλλα που επιδεικνύουν σταθερότητα. Η επιλογή μιας σταδιοδρομίας αποτελεί σύνθετη διαδικασία, στην οποία οι νέοι καλούνται επιτακτικά να ανταποκριθούν έχοντας λίγες γνώσεις για τον κόσμο και για τον εαυτό τους. Έτσι αναφύονται πολλές συγκρούσεις και διλήμματα. Ασφαλώς, για μια τόσο σημαντική απόφαση όπως η επιλογή σταδιοδρομίας κάποιο επίπεδο αβεβαιότητας είναι αναμενόμενο, πραγματικό και ωφέλιμο. Μάλιστα, δεδομένης της περιορισμένης πρόσβασης και του ανταγωνισμού σε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα και την αστάθεια στην αγορά εργασίας, η πλήρης έλλειψη αμφιβολιών για την επιλογή μιας σταδιοδρομίας μπορεί να θεωρηθεί ακόμη ένας τρόπος διαφυγής από τις πραγματικές απειλές που ενυπάρχουν σε μια τόσο σημαντική απόφαση. Πράγματι, η εκτεταμένα προσεκτική, κριτική ανάλυση των προσωπικών χαρακτηριστικών του μαθητή/τριας (π.χ. ενδιαφέροντα, ικανότητες) και της αντιστοιχίας τους με τις απαιτήσεις και προοπτικές διαφόρων επαγγελμάτων, έχει βρεθεί να αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχούς κατάρτισης και ανάπτυξης της σταδιοδρομίας (Edwards, 1991· Krumboltz, 1992, στο Χουλιάρη, 2010). Και είναι πολλοί οι άνθρωποι που ξεκινούν σε μια επαγγελματική κατεύθυνση, αλλάζουν πορεία και τελικά απολαμβάνουν μια παραγωγική, δημιουργική και ψυχικά ικανοποιητική σταδιοδρομία σε αυτόν τον καινούργιο τομέα. Όμως, το φαινόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι κάτι πέρα από αυτή την πρακτικά ωφέλιμη αμφιβολία για τις πραγματικά απρόβλεπτες συνέπειες της επιλογής ενός εργασιακού βιοπορισμού. Χαρακτηρίζεται μάλλον από την ανικανότητα του μαθητή/τριας, αφενός να διατυπώνει τους αρχικούς επαγγελματικούς του στόχους και αφετέρου να δεσμεύεται με

τις ενέργειές προς την πραγματοποίησή τους. Η επιλογή ενός επαγγελματικού προσανατολισμού δεν σημαίνει ότι η πορεία του ατόμου θα είναι ευθεία και αμετάβλητη για όλη του τη ζωή αλλά μάλλον δεν θα φτάσει πουθενά εάν δεν ξεκινήσει από κάπου (Μέλλον, 2007, στο Χουλιάρη, 2010).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 μια θεωρητική προσέγγιση, που στόχο είχε τη διασαφήνιση των συγκεχυμένων ευρημάτων αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ αναποφάσιστων και βέβαιων ατόμων, επικεντρώθηκε εν τέλει στην εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ των όρων «indecision» και «indecisiveness (undecidedness)». Σύμφωνα λοιπόν με την Tyler (1969, στο Χουλιάρη, 2010), ο όρος «indecisiveness» αντανακλά ένα γενικευμένο πρόβλημα λήψης αποφάσεων ζωής, ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που φαίνεται να συσχετίζεται με τον αγχώδη τύπο και μια χρόνια αδυναμία υλοποίησης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Ενδεχομένως, αυτός ο όρος να μοιάζει έστω και φαινομενικά με την έννοια «chronic indecision». Αντίθετα, με τον όρο «indecision» αναφερόμαστε σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα λήψης μιας επιλογής σταδιοδρομίας με παροδικό χαρακτήρα και άγχος για τη συγκεκριμένη κατάσταση λήψης απόφασης και μια σχετική εξελικτική καθυστέρηση (developmental/situational indecision). Η σχετική εγκυρότητα αυτής της διάκρισης έχει περιοριστεί αισθητά μετά την έρευνα των Cohen, Chartrand και Jowdy (1995, στο Χουλιάρη, 2010), οι οποίοι χρησιμοποιώντας τα εξής ψυχολογικά χαρακτηριστικά: άγχος επιλογής σταδιοδρομίας, γενικευμένη αναποφασιστικότητα, ανάγκη για πληροφόρηση σε θέματα απασχόλησης και ανάγκη για αυτογνωσία, κατέληξαν στην εξής διακριτή τυπολογία:
«χρόνια επαγγελματικά αναποφάσιστοι»: υψηλό άγχος επιλογής σταδιοδρομίας, υψηλή γενικευμένη αναποφασιστικότητα, υψηλή ανάγκη για πληροφόρηση σε θέματα απασχόλησης και υψηλή ανάγκη για αυτογνωσία· ενώ οι «αναπτυξιακά επαγγελματικά αναποφάσιστοι»: μέτριο άγχος επιλογής σταδιοδρομίας, χαμηλή γενικευμένη αναποφασιστικότητα, υψηλή ανάγκη για πληροφόρηση σε θέματα απασχόλησης και μέτρια ανάγκη για αυτογνωσία (Χουλιάρη, 2010).

Ακόμη, η Χουλιάρη (2010) αναφέρει ότι αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι «χρόνια επαγγελματικά αναποφάσιστοι» παρουσίαζαν μεγαλύτερο βαθμό σύγχυσης ως προς την ταυτότητά τους και τα αισθήματα ανωτερότητας συγκριτικά με τους «αναπτυξιακά επαγγελματικά αναποφάσιστους» (Chartrand, Martin, Robbins, & McAuliffe, 1994· Fuqua, Blum, & Hartman, 1988· Larson, Heppner, Ham, & Dugan,

1988, στο Χουλιάρη, 2010). Αυτή βέβαια η θεώρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έχει αναθεωρηθεί κάπως τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζοντάς την πλέον ως ένα φυσιολογικό παράγοντα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας, ως μια ευκαιρία προσωπικής εργασιακής αναζήτησης και ως δεκτικότητα σε νέες εναλλακτικές ίσως τυχαίες εργασιακές προοπτικές (Osipow, 1999). Η εξελικτική θεώρηση της διαδικασίας λήψης μιας απόφασης περιλαμβάνει τον εξής κύκλο: από απόφαση - αναποφασιστικότητα (indecision)· από αναποφασιστικότητα (indecision) - χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness)· σε μια φασματική (συνεχές) - πολυπαραγοντική έννοια (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988a· Serling & Betz, 1990· Schulenberg & Hostetler, 1990, στο Χουλιάρη, 2010). Ωστόσο, ακόμη τα σχετικά ευρήματα για την ακριβή μεταξύ τους διάκριση θεωρούνται φτωχά (Hartung, 2004, στο Χουλιάρη, 2010). Σημαντική δουλειά προς αυτή την κατεύθυνση έχουν κάνει οι Germeijs και De Boeck (2002, στο Χουλιάρη, 2010) οι οποίοι με στόχο την κατασκευή κλίμακας μέτρησης της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness) διαπίστωσαν ότι οι δύο αυτοί όροι διαφέρουν, καθώς, πρώτο συνιστούν δύο διαφορετικούς παράγοντες, δεύτερο η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (career indecision) δεν μπορεί να ερμηνευθεί μόνο μέσω της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness) και τρίτο καθώς διαφέρει η σχέση τους με μια τρίτη μεταβλητή αυτήν της αυτοαποτελεσματικότητας. Οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με αυτή τη διάκριση, καθώς χρήζουν διαφορετικής συμβουλευτικής παρέμβασης και να λάβουμε υπόψη μας ότι παρ’ ότι ο όρος «indecisiveness» αναφέρεται σε χαρακτηριστικό προσωπικότητας, οπότε δύσκολα μπορεί να αποδοθεί σε εφήβους (Salomone, 1982, στο Χουλιάρη, 2010), παρ’ όλα αυτά η διάκριση αυτή βρέθηκε ερευνητικά και σε αυτό το δείγμα· σύμφωνοι με αυτό είναι και οι Fuqua και Hartman (1983, στο Χουλιάρη, 2010).

Σύμφωνα με την αναπτυξιακή προσέγγιση η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να επιλυθεί μέσω της μεταβολής των συνθηκών που πλαισιώνουν τη διαδικασία λήψης απόφασης (παροχή πληροφόρησης, κίνητρα και ελευθερία επιλογής, παράλληλα με την προσφορά υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας). Ο Osipow (1999) υποστηρίζει ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δημιουργείται μέσα από τον κύκλο των αποφάσεων, καθώς μια απόφαση πραγματοποιείται, εφαρμόζεται και μεταβάλλεται με τη λήψη νέων αποφάσεων, οπότε δημιουργείται πάλι μια κατάσταση έλλειψης βεβαιότητας που χρήζει αντιμετώπισης. Με βάση το συλλογισμό αυτό η γενικευμένη κατάσταση αναποφασιστικότητας δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Τα επαγγελματικά αναποφάσιστα άτομα διαφέρουν από τα γενικά

αναποφάσιστα άτομα, αφού τα τελευταία χαρακτηρίζονται από σταθερή αδυναμία λήψης αποφάσεων στη ζωή τους (Χουλιάρη, 2010).

Ο Crites (1969, στο Χουλιάρη, 2010) στην κλασική μελέτη του για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρεί ότι ο αναποφάσιστος διακρίνεται από ένα ατομικό χαρακτηριστικό που παραμένει σταθερό, ακόμη και όταν οι συνθήκες είναι πρόσφορες για τη διαδικασία επιλογής. Οι Holland και Holland (1977, στο Χουλιάρη, 2010) υποστήριξαν ότι ο αναποφάσιστος απέτυχε να αποκτήσει την αίσθηση της ταυτότητας, τη γνώση για τον εαυτό του και το περιβάλλον, προκειμένου να αντιμετωπίσει τη λήψη της απόφασης σταδιοδρομίας όπως τα υπόλοιπα κοινά προβλήματα.

Υιοθετώντας την αναπτυξιακή προσέγγιση, πολλές μελέτες προσπάθησαν να αποδείξουν ότι η έλλειψη βεβαιότητας στην επιλογή επαγγέλματος συνδέεται με συναισθήματα θυμικής έντασης. Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί μια δοκιμασία, αφού ο νέος έρχεται αντιμέτωπος με φιλοδοξίες, εσωτερικές επιθυμίες, στόχους, αλλά και με την αντικειμενική πραγματικότητα. Συνακόλουθα, η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας θεωρείται σοβαρή αγχογόνος εμπειρία/δοκιμασία, αφού φέρνει αντιμέτωπο το νέο άτομο με προσωπικά προβλήματα που σχετίζονται με τις υποχρεώσεις και το μέλλον του (Χουλιάρη, 2010).

Οι Hartman, Fuqua και Blum (1985, στο Χουλιάρη, 2010) διαπίστωσαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συνδέεται με μια παροδική ή μεταβατική κατάσταση άγχους, ενώ η γενικευμένη αναποφασιστικότητα με μια προδιάθεση για άγχος. Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές, οι αναποφάσιστοι έφηβοι τείνουν να βιώνουν, κατά την επιλογή τους, μια ψυχοσυναισθηματική κατάσταση που δυσχεραίνει και αναστέλλει τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους, ενώ οι νέοι που χαρακτηρίζονται από αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αντιλαμβάνονται κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης την παρουσία ενός ορθολογικού γνωστικού προβλήματος που εμποδίζει την επιλογή σταδιοδρομίας τους. Άρα η αναπτυξιακή προσέγγιση επικεντρώνεται σε δύο βασικά είδη προβλημάτων σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης: την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη γενικευμένη αναποφασιστικότητα. Μια δεύτερη προσέγγιση του ίδιου ζητήματος είναι η αξιολογική, η οποία επιδιώκει να ερμηνεύσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με ένα σύνθετο περιεχόμενο και να φωτίσει τα συστατικά στοιχεία που την αποτελούν. Στόχος της αποτελεί η αναγνώριση του διαφορετικού προβλήματος και η παροχή διαφορετικής συμβουλευτικής παρέμβασης (Χουλιάρη, 2010).

Ο Hall (1992, στο Χουλιάρη, 2010), με αφορμή τη μελέτη κυρίως των Callanan και Greenhaus (1992, στο Χουλιάρη, 2010) για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, σε άρθρο του αναφέρεται κριτικά στα εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα που προκύπτουν από την έρευνα αυτή στο πεδίο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Κατ' αρχάς, η εν λόγω προσέγγιση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν λαμβάνει σχεδόν καθόλου υπ' όψη της τον αναπτυξιακό παράγοντα (Super, 1957, στο Χουλιάρη, 2010)· προτείνεται μια στατική και μηχανιστική τυπολογία που δεν είναι σίγουρο ότι ανταποκρίνεται στο αληθινό βίωμα των συμμετεχόντων και στη δυναμική διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Εξ ορισμού η διεργασία αυτή εκτείνεται σε ένα βάθος χρόνου και αποτελείται από διάφορα στάδια (αναγνώριση της ανάγκης λήψης μιας απόφασης, προσπάθεια λήψης της βέλτιστης [συλλογή πληροφοριών, εύρεση και αξιολόγηση εναλλακτικών] και υλοποίησή της) (Tiedeman & O' Hara, 1963· Harren, 1979, στο Χουλιάρη, 2010). Άρα, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή προτού βάλουμε σε κάποιο άτομο την ταμπέλα του επαγγελματικά αναποφάσιστου, να ελέγξουμε σε τι αναπτυξιακό στάδιο της ζωής, της εργασιακής του πορείας, αλλά και τυχόν διαδικασίας λήψης μιας απόφασης βρίσκεται (Χουλιάρη, 2010). Ενδεχομένως η δυσκολία που εκδηλώνεται για μια επιλογή σταδιοδρομίας να είναι αναμενόμενη και απαραίτητο στάδιο για τη λήψη μιας απόφασης (Driver, 1980, στο Χουλιάρη, 2010). Ακόμη, μεγάλη προσοχή χρειάζεται και ο ορισμός «χρόνια αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας», καθώς αν δούμε ότι κάποιο άτομο δυσκολεύεται να λάβει μια απόφαση σταδιοδρομίας και εκδηλώνει έντονο άγχος για αυτό σε μια σχετικά σταθερή φάση της ζωής του αυτό μπορεί να συνεπάγεται ότι εναλλάσσεται σχετικά γρήγορα μεταξύ σταδίων που χρειάζεται και που όχι να επανεκτιμήσει στόχους και εναλλακτικές και να αποφασίσει και να μην είναι μια φαινομενική «χρόνια αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας». Συμπερασματικά, δεν έχουμε να κάνουμε με ένα επαγγελματικά αναποφάσιστο άτομο, αλλά με μια φυσιολογική φάση της εξελικτικής διαδικασίας της λήψης αποφάσεων (Χουλιάρη, 2010). Ο Hall επίσης αναφέρεται στην έλλειψη προηγούμενου γερού θεωρητικού πλαισίου. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δεν συνιστά μια νέα έννοια, αλλά έχει μελετηθεί αρκετά και οι θεωρίες λήψης αποφάσεων θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη διερεύνησή της αντιπροτείνοντας για παράδειγμα τον όρο «αναζήτηση σταδιοδρομίας» (career exploration) (Super, 1957, στο Χουλιάρη, 2010) αντί τον αρνητικό όρο της «αναποφασιστικότητας». Ακόμη, θεωρεί σημαντικό εμπόδιο το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα δείγματα, π.χ. και σε εφήβους και σε φοιτητές/τριες και σε εργαζόμενους· οπότε χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για αξιόπιστα δεδομένα. Με λίγα λόγια δηλαδή η απλή

τεχνητή διάκριση ενός σύνθετου φαινομένου, όπως η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας που εντάσσεται σε μια άκρως δυναμική διεργασία στους στατικούς όρους «χρόνια» και «αναπτυξιακή» δεν συνεπάγεται τη σοβαρή εμπλοκή της αναπτυξιακής θεωρίας και της θεωρίας λήψης αποφάσεων στη μελέτη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ενδεχομένως, η πιο ανοιχτή, θετική (ως αναζήτηση) και ολιστική προσέγγισή της να συνέβαλε και στην πληρέστερη κατανόηση της ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010). Τέλος, ο Hall, αναφερόμενος στον ερευνητικό σχεδιασμό, διατείνεται ότι δεν είναι ο κατάλληλος από άποψη πλούσιων και έγκυρων ευρημάτων για το προκείμενο θέμα. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι το πολύπλοκο και μη στατικό υπό μελέτη φαινόμενο δεν μπορεί να μελετηθεί σε βάθος μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που χορηγούνται μια και μοναδική φορά στους συμμετέχοντες. Θεωρεί, βάσει της εμπειρίας του, ότι η μέθοδος της συνέντευξης θα βοηθούσε πολύ περισσότερο, καθώς θα αντανακλούσε καλύτερα την εμπειρία της αναποφασιστικότητας των ατόμων, καθώς θα ελεγχόταν αποτελεσματικότερα το χάσμα των διάφορων ορισμών των εννοιών, που περιείχαν οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων (Χουλιάρη, 2010). Από διαφορετική οπτική γωνία, ασκεί κριτική ο Krumboltz (The Wisdom of Indecision, 1992, στο Χουλιάρη, 2010) που μεταξύ άλλων παρατηρεί ότι η ίδια η χρήση του όρου «αναποφάσιστος» συνιστά πηγή άγχους, ότι η κοινωνία ασκεί πίεση για τη λήψη απόφασης και μάλιστα κοινωνικά ανώτερου κύρους, ενώ ταυτοχρόνως «…το να μαθαίνει κανείς πώς να παίρνει μια απόφαση σταδιοδρομίας είναι μια δραστηριότητα που δεν επιβραβεύεται από την κοινωνία». Προτείνει ότι το να είναι κανείς «αναποφάσιστος» ενδέχεται και να σημαίνει ότι έχει κάνει μια βαθύτερη φιλοσοφική επιλογή, που πρεσβεύει ότι μπορεί μια τέτοια συμπεριφορά να οδηγήσει στην ικανοποίηση και ότι η δεκτικότητα και το να είναι κανείς ανοιχτός σε νέες συνεχώς προκλήσεις και ευκαιρίες είναι σημαντικότερη αρετή από τη βεβαιότητα, καθώς γίνεται αποφυγή του άγχους και της ματαίωσης από τους μη πραγματοποιήσιμους, αν και καλά σχεδιασμένους εργασιακούς στόχους (Χουλιάρη, 2010).

2.1.3 Παράγοντες Αναποφασιστικότητας

Η ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία βρίθει ερευνών σχετικών με τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζεται το φαινόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η προκείμενη ενότητα θα παρουσιάσει τους σημαντικότερους από αυτούς, καθώς και τη σχέση τους με το φαινόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όπως

προτείνουν οι διάφορες έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων πολλές φορές, όπως θα δούμε και παρακάτω, είναι μεταξύ τους αντιφατικά.

Ο Osipow και οι συνεργάτες του (1976, στο Θωμοπούλου, 2011) εντόπισαν τέσσερις παράγοντες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας που οδηγούν σε αναποφασιστικότητα:

α) Απουσία δομής και εμπιστοσύνης (lack of structure and confidence) όσον αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου στη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας.

β) Πιθανότητα εξωτερικών εμποδίων (possibility of external barriers) στην προτιμώμενη επιλογή.
γ) Πρόβλημα «προσέγγιση-προσέγγιση» (approach-approach), όταν το άτομο δυσκολεύεται να επιλέξει ανάμεσα σε διαφορετικές επιθυμητές εναλλακτικές λύσεις.
δ) Προσωπικές συγκρούσεις (personal conflicts).

Μολαταύτα, οι νέοι, αφού στερούνται ωριμότητας και πρακτικών εμπειριών ζωής (συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικής οξυδέρκειας και εργασιακής εμπειρίας), επηρεάζονται πολύ από γονείς και φίλους και υπερβολικά από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Συνεπώς, αν οι πληροφορίες που εξασφαλίζουν δεν είναι ακριβείς, οι αποφάσεις τους θα είναι πιθανώς λανθασμένες (Ashby & Schoon, 2010· Lee & Rojewski, 2009, στο Yuan Liang, 2016). Καθώς μερικοί νέοι συνειδητοποιούν τα θέματα αυτά, παλεύουν με τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι, ακόμα και οι συμμετέχοντες με βεβαιότητα μπορεί να παλεύουν για να πάρουν αποφάσεις σταδιοδρομίας, καθώς δεν έχουν πλήρη επίγνωση των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και επιθυμιών τους. Αυτό δημιουργεί ένα αίσθημα αβεβαιότητας που μεταφράζεται σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Yuan Liang, 2016).

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών βασικά παρεμποδίζεται από την ανικανότητα τους να φτάσουν σε επιλογή σταδιοδρομίας λόγω του ότι έχουν περιορισμένες πληροφορίες για τα επαγγέλματα και στερούνται γνώσης των κλίσεων και ταλέντων τους. Συνολικά, αν και οι εξωτερικές επιδράσεις είναι μάλλον αδύναμες συγκριτικά με τις εσωτερικές, παρ’ όλα αυτά παίζουν ρόλο στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών (Yuan Liang, 2016).

Από τα αποτελέσματα των μελετών που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, είναι φανερό ότι η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους και μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές. Όμοια, υπάρχουν πολλοί λόγοι πίσω από την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα επίπεδα άγχους των νέων για το μέλλον δεν είναι η βασική αιτία αναποφασιστικότητας (Vignoli, 2015, στο Yuan Liang, 2016). Αντιθέτως, η αναποφασιστικότητα των περισσότερων ατόμων οφείλεται στην αδύναμη αυτοαξιολόγηση των προσωπικών τους ικανοτήτων και στην έλλειψη των απαραίτητων πληροφοριών. Τελικά, ενώ η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα βραχύχρονο φαινόμενο, έχει μακροχρόνιες συνέπειες. Παρά την ενδελεχή αξιολόγηση των προσωπικών χαρακτηριστικών των αναποφάσιστων ατόμων, οι διάφορες μελέτες απέτυχαν να δηλώσουν τις αιτίες του φαινομένου αυτού (Yuan Liang, 2016).

Αριθμός ερευνητών διερεύνησαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τον αντίκτυπο της (Banka & Hauzinski, 2015· Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz, & Gati, 2013· Feldman, 2003, στο Yuan Liang, 2016). Σε μια μελέτη που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη, ο Shen (2000, στο Yuan Liang, 2016) αποκάλυψε κάποιους παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του ατόμου, περιλαμβάνοντας προσωπικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες (π.χ. ψυχολογικά και σωματικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες), υπόβαθρο (π.χ. υπόβαθρο γονέων, εθνικό υπόβαθρο και θρησκεία), προσωπικές περιστάσεις (π.χ. τάσεις αλλαγής σταδιοδρομίας και δημόσιες πολιτικές) και μερικούς απρόβλεπτους παράγοντες. Βασισμένος στα ευρήματα αυτά, ο συγγραφέας συμπέρανε ότι η ανάπτυξη σταδιοδρομίας επηρεάζεται από προσωπικούς, οικογενειακούς, κοινωνικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες.

Πολλοί συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι ένας από τους λόγους που ευθύνεται για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι οι περιορισμένες δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη της κατάλληλης απόφασης σταδιοδρομίας. Πολλοί προτιμούν μια καριέρα που πιστεύουν ότι θα τους αποφέρει μεγαλύτερες απολαβές, χωρίς να γνωρίζουν μια αποτελεσματική μέθοδο για να κάνουν την επιλογή αυτή. Σαν αποτέλεσμα, αντιμετωπίζουν αναποφασιστικότητα και άγχος όταν απαιτείται η επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, τα ευρήματα πολλών ερευνών δείχνουν μια στενή σχέση μεταξύ της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και δεξιοτήτων (Agarwal & Mazumder, 2013, στο Yuan Liang, 2016). Για παράδειγμα, ο Holland (1997, στο Yuan Liang, 2016) σημείωσε ότι η ικανότητα λήψης αποφάσεων είναι ένας από τους παράγοντες που μπορεί να

χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Παραπέρα, οι Zigarmi, Houson, Witt και Diehl (2011, στο Yuan Liang, 2016) αναγνωρίζουν την ικανότητα αποφάσεων ως ένα από τους οκτώ παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ικανότητα αποφάσεων ορίζεται ως η ικανότητα λήψης κατάλληλων αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Οι ερευνητικές μελέτες των Jordaan (1963, στο Χουλιάρη, 2010), Blustein (1988, στο Χουλιάρη, 2010) και Deci και Ryan (1985, στο Χουλιάρη, 2010) έδειξαν ότι η επαγγελματική αναζήτηση των εφήβων και οι πεποιθήσεις τους για αυτή μπορούν να ενισχυθούν τόσο από ενδογενείς (αυτονομία) όσο και από εξωγενείς (έλεγχος από το περιβάλλον) κινητήριους παράγοντες, αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Στο ίδιο μοτίβο οι Santos και Coimbra (2000) θέλησαν να ελέγξουν κατά πόσο χαμηλά επίπεδα ψυχολογικού αποχωρισμού των εφήβων από τους γονείς οδηγούν σε υψηλά επίπεδα τόσο αναπτυξιακής όσο και γενικευμένης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, βασισμένοι στους Lopez και Andrews (1987, στο Χουλιάρη, 2010), παρ' όλα αυτά δεν επαλήθευσαν την ερευνητική τους υπόθεση. Τα αποτελέσματά τους μοιάζουν με αυτά παλαιότερων σχετικών μελετών (Eigen κ.ά., 1987· Blustein κ.ά., 1991· Kinnier κ.ά., 1990, στο Χουλιάρη, 2010). Μια πιθανή εξήγηση για αυτά είναι ίσως η συνεπίδραση του παράγοντα επαγγελματική ταυτότητα του εφήβου, που αναλόγως σε τι στάδιο βρίσκεται καθορίζει το εάν τα χαμηλά επίπεδα ψυχολογικού αποχωρισμού των εφήβων από τους γονείς τους θα οδηγήσουν σε υψηλά ή χαμηλά επίπεδα τόσο αναπτυξιακής όσο και γενικευμένης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ή ακόμη και το γονικό πρότυπο· όπως και να έχει οι σχέσεις μεταξύ των δύο ανωτέρω εννοιών (αυτονομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας) είναι αρκετά πολύπλοκες (Χουλιάρη, 2010).

Οι Chartand, Robbins, Morrill και Boggs (1990, στο Osipow, 1999), βασιζόμενοι στις θεωρίες χαρακτηριστικών και παραγόντων και στις αναπτυξιακές ψυχοδυναμικές θεωρίες, κατέληξαν στην άποψη ότι οι άνθρωποι μπορούν να προσδιορίσουν την πηγή κάθε εμποδίου στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας αξιολογώντας παράγοντες που μπορούν να συνοψιστούν σε γνωστικούς και συναισθηματικούς, όπως η έλλειψη της απαιτούμενης πληροφόρησης για τα επαγγέλματα ή τον εαυτό ή κυρίως συναισθηματικά στοιχεία, όπως γενικευμένη αναποφασιστικότητα, απαισιοδοξία, άγχος, διάχυση

ταυτότητας κ.ά. (Chartand & Robbins, 1997· Gati κ.ά., 1996· Kelly & Lee, 2002, στο Osipow, 1999).

1. Παράγοντες Προσωπικότητας

Πρόσφατα ο Saka και οι συνεργάτες του (2008, στο Θωμοπούλου, 2011) πρότειναν ένα νέο θεωρητικό μοντέλο που προσεγγίζει συναισθηματικούς παράγοντες και πτυχές της προσωπικότητας που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Το μοντέλο τους περιλαμβάνει τρεις μεγάλες συστοιχίες: α) απαισιόδοξες απόψεις, β) άγχος και γ) αυτοεικόνα & ταυτότητα.

Βασικές προϋποθέσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό ενός ατόμου θεωρούνται η γνώση του εαυτού (Gati & Saka, 2001, στο Θωμοπούλου, 2011) και η αυτοπεποίθηση (Germeijs & De Boeck, 2003, στο Θωμοπούλου, 2011). Σε αυτό το σημείο η μελέτη αυτή διαφοροποιείται από άλλες αναφορές, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η απουσία δομής και εμπιστοσύνης αποτελεί βασική πηγή της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Osipow, 1976· Saka κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011). Επιπλέον, επισημαίνουν ότι το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε εξειδικευμένα θέματα που αφορούν στη σταδιοδρομία, η μη αποκρυσταλλωμένη αίσθηση ταυτότητας, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με δυσκολίες στην έκφραση ενοποιημένων πεποιθήσεων, αξιών, προτιμήσεων και στόχων για τη ζωή, καθώς και η μη αποκρυσταλλωμένη επαγγελματική αυτοαντίληψη (Saka κ.ά., 2008· Saka & Gati, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011), εμποδίζουν το άτομο να διατυπώσει σαφείς επαγγελματικές προτιμήσεις, φιλοδοξίες και στόχους σταδιοδρομίας.

Τα δυσπροσαρμοστικά σχήματα του ερευνητικού υποκειμένου, δηλαδή τα εσωτερικά πρότυπα των πτυχών του εαυτού και του κόσμου, με τα οποία αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει, αποθηκεύει και ανακαλεί τις πληροφορίες, οδηγούν σε δυσλειτουργικές σκέψεις, εξασθένιση της δυνατότητας επίλυσης προβλημάτων σταδιοδρομίας και έντονη αναποφασιστικότητα (Θωμοπούλου, 2011).

Αριθμός ερευνητών (Mau κ.ά., 2016) έχουν σημειώσει ότι οι ακόλουθοι παράγοντες προηγούνται της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας: έλλειψη αυτοπεποίθησης σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων, έλλειψη μιας ξεκάθαρης γνώσης της ταυτότητας, παρατηρούμενοι εξωτερικοί φραγμοί σε επιθυμητές επιλογές και έλλειψη της

αμεσότητας αντιληπτής ανάγκης για λήψη μιας απόφασης (Holland & Holland, 1977· Osipow, Carney, & Barak, 1976· Slaney, Palko-Nonemaker, & Alexander, 1981, στο Mau κ.ά., 2016).

Αν και ο Lent κ.ά. (2002, στο Mau κ.ά., 2016) υιοθέτησαν τον όρο «σταδιοδρομία» αναπτύσσοντας την κοινωνικογνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory), επιχειρηματολόγησαν ότι το πλαίσιο αυτό είναι εξίσου σχετικό με την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, πρώτιστα επειδή τα μοντέλα ακαδημαϊκής επιλογής και επιλογής σταδιοδρομίας και επιτυχίας μοιράζονται παρόμοιους αιτιώδεις μηχανισμούς και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη ταιριάζει τέλεια με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας (Mau κ.ά., 2016).

Η έρευνα σχετικά με τη σταδιοδρομία έχει εστιάσει στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες. Ορίζεται ως μια αδυναμία του ατόμου να πάρει μια απόφαση για τη σταδιοδρομία που επιθυμεί να ακολουθήσει. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει εμπειρικά συσχετισθεί με διάφορες ενδοατομικές δομές. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η τελειομανία, η αυτοσυνειδησία, ο φόβος δέσμευσης (Leong & Chervinko, 1996, στο Guay κ.ά., 2003) και το άγχος (Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988, στο Guay κ.ά., 2003) βρέθηκαν θετικά συσχετισμένα με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αντίθετα, το ορθολογιστικό στυλ λήψης αποφάσεων (Mau, 1995, στο Guay κ.ά., 2003), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Betz & Luzzo, 1996, στο Guay κ.ά., 2003) και το επίπεδο ταυτότητας του εγώ (Cohen, Chartrand, & Jowdy, 1995, στο Guay κ.ά., 2003) βρέθηκαν αρνητικά συσχετισμένα με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Εκτός αυτού, η έρευνα έχει επιστήσει την προσοχή στους διαπροσωπικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Για παράδειγμα, η θετική οικογένεια και οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικούς τους (Felsman & Blustein, 1999· Guerra & Braungart-Rieker, 1999, στο Guay κ.ά., 2003) έχουν συσχετισθεί αρνητικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Ωστόσο, πολύ λίγα γνωρίζουμε για το πως ενδοατομικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Δηλαδή, πως συναφείς παράγοντες όπως οι γονείς και οι συνομήλικοι επηρεάζουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας; Ποιες ψυχολογικές διαδικασίες εμπλέκονται; Ένα ενδεχομένως χρήσιμο θεωρητικό υπόβαθρο για κατανόηση αυτών των κρίσιμων ερωτήσεων στην έρευνα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι η θεωρία αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 1985· Ryan & Deci, 2000, στο Guay κ.ά., 2003). Συγκεκριμένα, η θεωρία αυτοδιάθεσης (Self-Determination Theory)

εστιάζει στις κοινωνικό-περιβαλλοντικές συνθήκες που διευκολύνουν τις φυσικές διαδικασίες των αυτοκινήτρων και της υγιούς ψυχολογικής λειτουργικότητας **(**Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Ποικίλες μορφές άγχους φαίνεται να σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη χρόνια αναποφασιστικότητα όπως επίσης και με τις δυσκολίες που εκδηλώνονται κατά τη διαδικασία επιλογής (Fuqua κ.ά., 1987· Kaplan & Brown, 1987· Santos, 2001, στο Saka κ.ά., 2008). Εμπειρικές αποδείξεις έχουν υποστηρίξει το αξίωμα ότι αναποφάσιστα και χρόνια αναποφάσιστα άτομα αναφέρουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους από τα βέβαια άτομα (Kaplan & Brown, 1987, στο Saka κ.ά., 2008). Οι Meldahl και Muchinsky (1997, στο Saka κ.ά., 2008) εστίασαν στις επιδράσεις που το άγχος και το στρες της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχουν πάνω στην αναποφασιστικότητα και βρήκαν ότι η αρνητική ευαισθησία, το άγχος ως χαρακτηριστικό και ως κατάσταση και τα επίπεδα στρες μπορεί να διαφέρουν μεταξύ ατόμων με διαφορετικά επίπεδα αναποφασιστικότητας και χρόνιας αναποφασιστικότητας. Οι Leong και Chervinko (1996, στο Saka κ.ά., 2008) έδειξαν ότι η τελειομανία, η υψηλή αυτοκριτική και ο φόβος δέσμευσης είναι θετικά συσχετισμένα με την αναποφασιστικότητα. Οι DeRoma, Martin και Kessler (2003, στο Saka κ.ά., 2008) βρήκαν μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ ανοχής της αμφιβολίας και αβεβαιότητας, από τη μια μεριά, και του άγχους στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, από την άλλη μεριά. Τέλος, οι Serling και Betz (1990, στο Saka κ.ά., 2008) ανάπτυξαν το φόβο δέσμευσης σε μια Κλίμακα Επαγγελματικής Επιλογής που περιλαμβάνει το φόβο της αποτυχίας, τις χαμένες επιλογές, λήψη λανθασμένης επιλογής, δυσαρεστώντας άλλους και την απόρριψη όπως επίσης και το φόβο της επιτυχίας (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Έχει υποτεθεί ότι διάφοροι παράγοντες προβλέπουν τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητα, συμπεριλαμβανομένων της διάκρισης ενδιαφερόντων (Lowe, 1981, στο Tracey & Darcy, 2002), της αυτογνωσίας και επαγγελματικής πληροφόρησης (Gati & Saka, 2001, στο Tracey & Darcy, 2002), και του φύλου και της ηλικίας (Patton & Creed, 2001, στο Tracey & Darcy, 2002). Υποστηρίζουν ότι η προσκόλληση στην κανονιστική δομή σκέψης για τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τα επαγγέλματα μπορεί να σχετίζεται με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας· ως τώρα, αυτό δεν έχει διερευνηθεί εμπειρικά (Tracey & Darcy, 2002).

Οι Trusty και Niles (2004, στο Talib & Aun, 2009) βρήκαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και του επιτεύγματος του φοιτητή/τριας για αυτογνωσία, γνώση των επαγγελμάτων και της ανάπτυξης ικανότητας σχεδιασμού. Ο Herr κ.ά. (2004, στο Talib & Aun, 2009), από την άλλη μεριά, σημείωσαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας σχετιζόταν με τις επιδόσεις κλίσεων, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις θεμάτων, τις εμπειρίες εργοδότησης μερικής απασχόλησης και την εμπλοκή στη διαδικασία εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ο Naidoo (1998, στο Talib & Aun, 2009) επίσης παρέχει αποδείξεις ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να επηρεαστεί από την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, το κέντρο ελέγχου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, την εργασία κ.ά.

Σύμφωνα με τους Creed, Prideaux και Patton (2005), αποτελεί διχογνωμία ότι η εμπειρία αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας θα έπρεπε να ιδωθεί ως ένα φυσιολογικό στάδιο της ωρίμανσης κατά τη διάρκεια μιας περιόδου όπου οι μαθητές/τριες είναι υποχρεωμένοι να πάρουν πολλές αποφάσεις σχετικές με τη σταδιοδρομία τους. Με αυτή την έννοια, είναι ένα αναπτυξιακό φαινόμενο που αυξομειώνεται βασισμένο σε μια ποικιλία παραγόντων (Osipow, 1999). Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να βρίσκονται έξω από το άτομο, όπως η ανάγκη για πληροφόρηση σχετικά με τη σταδιοδρομία, που μπορεί να δοθεί μέσω κατάλληλης παρέμβασης (Gordon, 1998, στο Creed κ.ά., 2005). Αντίθετα, μπορεί να είναι ενδοατομικοί παράγοντες, όπως χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, που μεταβάλλονται, ωστόσο, με παρέμβαση (Betz & Luzzo, 1996, στο Creed κ.ά., 2005). Ευθυγραμμισμένες με τα ευρήματα από φοιτητές/τριες πανεπιστημίου που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ωστόσο, μερικές αρνητικές μεταβλητές έχουν επίσης συνδεθεί και με εφήβους που δηλώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Αυτές περιλαμβάνουν μια αρνητική συναισθηματική διάθεση (Multon, Heppner, & Lapan, 1995, στο Creed κ.ά., 2005), φόβο επιτυχίας (Staley, 1996, στο Creed κ.ά., 2005) και συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης (Germeijs & De Boeck, 2002, στο Creed κ.ά., 2005).

Οι προσπάθειες του ατόμου για λήψη απόφασης, σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2003, στο Θωμοπούλου, 2011), μπορεί να ανακόπτονται από διάφορα διλήμματα ή συγκρούσεις, εσωτερικές, διαπροσωπικές ή περιβαλλοντικές. Τα βασικά είδη ψυχολογικών συγκρούσεων είναι του τύπου:
α) «προσέγγιση-προσέγγιση» (approach-approach), ανάμεσα σε δύο εξίσου επιθυμητές καταστάσεις,

β) «αποφυγή-αποφυγή» (avoidance-avoidance), ανάμεσα σε δύο εξίσου ανεπιθύμητες καταστάσεις και
γ) «προσέγγιση-αποφυγή» (approach-avoidance), ανάμεσα στην επιδίωξη της επιθυμητής και ταυτόχρονης αποφυγής της ανεπιθύμητης κατάστασης.
Συναφείς με τις συγκρούσεις είναι και οι πιθανές γνωστικές δυσαρμονίες ή ασυμφωνίες (Hilton, 1962, στο Θωμοπούλου, 2011). Επιπλέον, ο όρος αναποφασιστικότητα μπορεί να υποδηλώνει τη ματαίωση μιας επιλογής που έχει γίνει από το άτομο, αφού σύντομα περιέρχεται στην κατάσταση του αναποφάσιστου, ελκυόμενο από κάποια άλλη εξίσου επιθυμητή επιλογή. Τέλος, υπάρχει περίπτωση το άτομο να έχει πραγματοποιήσει μια επιλογή, η οποία σύντομα αποδεικνύεται ανεπιτυχής, εφόσον τα χαρακτηριστικά του ατόμου δεν προσιδιάζουν στα αντίστοιχα της κατεύθυνσης που επέλεξε (Θωμοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με την τυπολογική θεωρία του Holland (1997, στο Θωμοπούλου, 2011), οι άνθρωποι κατατάσσονται σε τύπους προσωπικότητας που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς. Συνεπώς, όπως παρατηρεί ο Osipow (1999), τα άτομα τα οποία ανήκουν εξίσου σε δύο ή περισσότερους τύπους είναι δυνατό να είναι αναποφάσιστα σχετικά με τη σταδιοδρομία τους. Επιπλέον, η έλλειψη ενδιαφερόντων επαρκώς αποκρυσταλλωμένων ή η ύπαρξη πολλών διαφορετικών ικανοτήτων σε κάποια άτομα καθιστούν δύσκολη τη λήψη απόφασης και εγκλωβίζουν το άτομο σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Θωμοπούλου, 2011).

2. Άγχος κατά τη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Μερικοί φοιτητές/τριες χρειάζονται πληροφορίες για τον εαυτό τους και τον κόσμο της εργασίας, ενώ για άλλους τέτοιες πληροφορίες δεν θα ήταν χρήσιμες επειδή είναι πολύ αγχωμένοι σχετικά με τις επιλογές σταδιοδρομίας (Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschenes, 2006, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να σπρώξει τους φοιτητές/τριες στην αποφυγή λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ή στη λήψη ακατάλληλων αποφάσεων που μπορεί να επηρεάσουν την επαγγελματική τους ζωή, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Marcionetti, 2013, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Για το λόγο αυτό, η γνώση για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών θα βοηθήσει στην πρόβλεψη της κατάστασης τους σχετικά με την επιλογή της ατομικής τους σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τον Callanan (2006, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), όπως αναφέρεται από τους Talib και Aun (2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), γνωρίζοντας την κατάσταση

απόφασης σταδιοδρομίας του φοιτητή/τριας θα βοηθήσει όχι μόνο τον ίδιο το φοιτητή/τρια, αλλά επίσης τους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς να κατανοήσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην ανικανότητα του φοιτητή/τριας να αποφασίσει μια κύρια κατεύθυνση σπουδών (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας συνδέονται με διάφορους παράγοντες, σύμφωνα με τα ευρήματα πολλών μελετών. Η αδυναμία αυτογνωσίας και ανάπτυξης θετικής αυτοαντίληψης, η αδυναμία ανάπτυξης της περιβαλλοντογνωσίας, ή η ύπαρξη ψυχολογικών, συναισθηματικών, ή φυσιολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένα άτομο, δεν επιτρέπουν την ολοκλήρωση της γενικής και επαγγελματικής του ανάπτυξής, με αποτέλεσμα την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Η μελέτη των παραγόντων που συνδέονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας παρέχει στο σύμβουλο τη δυνατότητα εντοπισμού και προσδιορισμού του είδους της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας του πελάτη του καθώς και του σχεδιασμού της ενδεδειγμένης παρέμβασης, προκειμένου να τον οδηγήσει στη λήψη απόφασης. Ωστόσο, η έννοια της αναποφασιστικότητας και η ερμηνεία της διαφοροποιείται ανάλογα με τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνησή της καθώς και τα αποτελέσματα των σχετικών μελετών (Θωμοπούλου, 2011).

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρείται μια έννοια ευρύτατα συνδεδεμένη με την παρουσία ατομικών διαφορών στη λήψη αποφάσεων, καθώς αναγνωρίζεται η στενή της σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην επαγγελματική επιλογή. Η θεωρία και η έρευνα δείχνουν την παρουσία ποικίλων παραγόντων που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, οι οποίοι εμπεριέχουν τόσο τη γνωστική διάσταση, όπως η έλλειψη των απαραίτητων πληροφοριών, όσο και τη συναισθηματική, όπως η ανησυχία, το άγχος κ.ά. (Θωμοπούλου, 2011).

Μια συνοπτική ανασκόπηση στους περισσότερους μέχρι τώρα αναφερθέντες παράγοντες καθορισμού του φαινομένου της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται κυρίως για ό,τι αναφέρεται στην προσωπικότητα, τη συναισθηματική κατάσταση και τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου που καλείται να λάβει μια απόφαση σταδιοδρομίας. Ελάχιστες είναι εκείνες οι μελέτες που αναφέρονται στο ρόλο της οικογένειας και των σχέσεων των μελών της στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και άρα στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας κυρίως των εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Έτσι λοιπόν, ενώ μέχρι τώρα είδαμε προσεγγίσεις του

φαινομένου της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ως φυσιολογικού και απαραίτητου σταδίου της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και ως σχεδόν παθολογικού χαρακτηριστικού της προσωπικότητας ενός ατόμου, εν προκειμένω θα εξεταστεί από τη σκοπιά του εξελικτικού σταδίου της εφηβείας (Χουλιάρη, 2010).

Σύμφωνα με τους Magallanes και Castronuevo (2016), η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας βιώνεται από πολλούς κολεγιακούς φοιτητές/τριες όλων των ετών. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας παίζει μείζων ρόλο στον τρόπο που οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τη μελλοντική σταδιοδρομία τους και επηρεάζει τις σκέψεις και τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία τους. Άλλωστε, επηρεάζει επίσης τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και έχει ένα ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών και στην προσέγγιση αυτών των προοπτικών (Jordaan, Smithard, & Burger, 2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Έτσι, πρέπει να εντοπιστούν και να αναγνωριστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των εφήβων. Η διερεύνηση, η επαγγελματική ταυτότητα και οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων είναι κεντρικές παράμετροι στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας των εφήβων (Dietrich & Kracke, 2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016).

Καθώς βρίσκονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές/τριες αποκτούν κυρίως θεωρητικές γνώσεις από ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών, όμως τα αναλυτικά προγράμματα σπάνια περιλαμβάνουν πληροφορίες για διάφορες σταδιοδρομίες, τη βιομηχανία και την αγορά εργασίας γενικότερα. Ενώ αυτά τα νεαρά άτομα αντιμετωπίζουν μια ποικιλία από σύνθετες επιλογές σταδιοδρομίας, στερούνται σχετικής επαγγελματικής πληροφόρησης και έχουν περιορισμένη επίγνωση των ικανοτήτων τους ούτως ώστε να προχωρήσουν σε καταλληλότερες για αυτούς επιλογές (Yuan Liang, 2016). Ως αποτέλεσμα, βιώνουν συναισθήματα άγχους, φόβου, πίεσης και αβοηθησίας που οφείλονται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα τους να πάρουν τις κατάλληλες για αυτούς αποφάσεις σταδιοδρομίας (Liu, 2013, στο Yuan Liang, 2016). Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και ορίζεται ως «τα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν τα άτομα κατά τη διαδικασία της επιλογής σταδιοδρομίας όπως επίσης οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν ή να παρεμποδίσουν τη διαδικασία αυτή» (Esters, 2007, σελ.131, στο Yuan Liang, 2016). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα συχνό πρόβλημα ανάμεσα στους φοιτητές/τριες σε όλο τον κόσμο, αλλά είναι ιδιαίτερα έντονο στην Κίνα όπου η ανάγκη να

ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των γονέων συχνά παραγκωνίζει τις επιθυμίες και προτιμήσεις των παιδιών (Feldman, 2003, στο Yuan Liang, 2016).

Είναι απαραίτητο να κατανοηθούν η βεβαιότητα και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, αφού αυτές οι μεταβλητές μετρούν τη συμπεριφορά των ατόμων όταν λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Η βεβαιότητα σταδιοδρομίας αναφέρεται «στο βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται βέβαια ή σίγουρα σχετικά με τα επαγγελματικά τους σχέδια» (Hartung, 1995, σελ.1, στο Yuan Liang, 2016). Αντίθετα, η αναποφασιστικότητα ορίζεται ως «η αδυναμία του ατόμου να παίρνει αποφάσεις σχετικά με το επάγγελμα που επιθυμεί να ακολουθήσει» (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003, σελ.165). Το άτομο που αδυνατεί να λαμβάνει αποφάσεις σταδιοδρομίας θα αισθάνεται εντελώς ανήμπορο (Guay κ.ά., 2003). Εφόσον η νέα γενιά κινητοποιείται από την ανάγκη για άμεση ικανοποίηση και δόξα, πολλοί αντιμετωπίζουν αναποφασιστικότητα. Επιπρόσθετα, πολλοί νέοι δεν είναι αντικειμενικοί όταν αποτιμούν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους για αυτό δεν είναι ικανοί να ευθυγραμμίσουν τις ανάγκες τους με αυτές των άλλων, που τυπικά καταλήγουν σε αναποτελεσματική διερεύνηση σταδιοδρομίας. Σαν αποτέλεσμα, όταν είναι αντιμέτωποι με την προοπτική της επιλογής επαγγέλματος, αυτοί οι νέοι νοιώθουν άγχος και συχνά αποτυγχάνουν να προβούν σε χειροπιαστές δραστηριότητες για να διερευνήσουν τις επιλογές τους. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι το γενικό επίπεδο άγχους που νοιώθουν οι νέοι όταν λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας είναι υψηλότερο από κάθε άλλη φορά (Zhang & Liu, 2002, στο Yuan Liang, 2016). Συνεπώς, ο προσδιορισμός των παραγόντων που ενδεχομένως προκαλούν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και η παροχή βοήθειας σε αυτά τα νεαρά άτομα είναι πολύ ευεργετικά, αφού η βελτίωση της ικανότητας τους να κάνουν σωστές επιλογές έχει σαν αποτέλεσμα περισσότερο ικανοποιημένους και παραγωγικούς εργαζόμενους (Richard, 2008, στο Yuan Liang, 2016).

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι συνήθως δύσκολη. Λίγοι άνθρωποι αποφεύγουν εντελώς τις δυσκολίες που συνοδεύουν αυτή τη διαδικασία. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρείται σημαντική από τους ερευνητές και τους επαγγελματίες τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια και οδηγεί πολλούς στην αναζήτηση βοήθειας για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η κατανόηση των παραγόντων που συντείνουν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και η ικανότητα να διαμελιστούν αυτές οι πηγές στη συμβουλευτική είναι σημαντικό επειδή επιτρέπει καλύτερα στους συμβούλους να σχεδιάσουν τη θεραπευτική τους προσέγγιση (Zobell, 2016).

Οι Gribben και Keitel (1992, στο Χουλιάρη, 2010), όντας σε παρεμφερές ερευνητικό πεδίο, επέκτειναν την προσπάθεια κατανόησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας εισάγοντας και τις έννοιες του προσανατολισμού στο στόχο και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η D' Zurilla (1986, στο Χουλιάρη, 2010) όρισε την κοινωνική επίλυση προβλημάτων ως μια γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εντοπίζει αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος. Η διεργασία αυτή περιλαμβάνει και τον προσανατολισμό στο πρόβλημα, τον τρόπο δηλαδή που το άτομο προσεγγίζει, ερμηνεύει και αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, ως πρόκληση ή ως απειλή, αλλά και τις δεξιότητες επίλυσής του. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι το άγχος ως χαρακτηριστικό κατάστασης και ο προσανατολισμός στο πρόβλημα ρύθμισαν τη σχέση μεταξύ του άγχους ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Έτσι οι έφηβοι με θετικό προσανατολισμό στο πρόβλημα αντιμετωπίζουν τη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας ως μια πρόκληση και διαθέτοντας την επαρκή αυτοεκτίμηση και επιθυμία για σχετική δράση, δεν αντιμετωπίζουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, όπως οι έφηβοι με αρνητικό προσανατολισμό στο στόχο. Το άγχος, ως χαρακτηριστικό κατάστασης, επιδρά άμεσα στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας κάτι που επιβεβαιώνεται και σε πληθώρα άλλων ερευνών (Hartman, Fuqua, & Blum, 1983, στο Χουλιάρη, 2010), ενώ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας επιδρά έμμεσα (Berger-Gross, Kahn, & Weare, 1983, στο Χουλιάρη, 2010).

Οι Campagna και Curtis (2007, στο Χουλιάρη, 2010), επίσης, επιβεβαίωσαν ότι το άγχος ως χαρακτηριστικό κατάστασης και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας έχουν διαφορετική ανεξάρτητη επίδραση στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας· το άγχος, ως χαρακτηριστικό κατάστασης, έχει σημαντικότερη προβλεπτική ισχύ για την εργασιακή βεβαιότητα και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από ότι ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Το πιο ενδιαφέρον, ωστόσο, εύρημά τους ήταν ότι παρά τα ευρήματά τους αυτά οι συμμετέχοντες δεν αναγνώρισαν το άγχος ως σημαντική παράμετρο επηρεασμού των επαγγελματικών τους αποφάσεων, γεγονός που πρέπει να προβληματίσει τους συμβούλους σταδιοδρομίας.

Το υποκείμενο της έρευνάς αυτής έχει την τάση να επικεντρώνεται στις αρνητικές πλευρές των καταστάσεων και να αναμένει αρνητικά αποτελέσματα (Saka κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011), γεγονός που εντείνει το άγχος για τον προσδιορισμό της βέλτιστης επιλογής. Το άγχος συνδέεται με την αβεβαιότητα για το μέλλον, με την ίδια την

κατάσταση αναποφασιστικότητας και με τη χαμηλή ανοχή στην αμφιβολία, λόγω κυρίως του φόβου επιλογής ακατάλληλου επαγγέλματος. Αυτή τη διαπίστωση επιβεβαιώνουν και άλλες σύγχρονες μελέτες (Saka κ.ά., 2008· Saka & Gati, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011). Σε αυτή τη μελέτη είναι εμφανής ο σημαντικός ρόλος των απαισιόδοξων απόψεων για τον προσδιορισμό των συναισθηματικών και συμπεριφορικών αντιδράσεων, που ενισχύουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του υποκειμένου της έρευνας, όπως έχει καταδειχτεί και από τη μελέτη του Saunders κ.ά. (2000, στο Θωμοπούλου, 2011). Ο Saunders κ.ά. (2000, στο Θωμοπούλου, 2011) χρησιμοποίησαν τον όρο «άγχος» για να περιγράψουν την εμπειρία της αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης κατά τη διαδικασία της διερεύνησης και επιλογής σταδιοδρομίας, ενώ οι περισσότεροι αναποφάσιστοι φοιτητές/τριες παρουσιάζουν μεγαλύτερες ενδείξεις άγχους (Kelly & Pulver, 2002, στο Θωμοπούλου, 2011).

3. Συνοχή

Η Θωμοπούλου (2011) αναφέρει ότι η αίσθηση συνοχής εισήλθε πρόσφατα στον τομέα της έρευνας για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Υψηλότερα επίπεδα αισθήματος συνοχής σχετίζονται με θετικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως αυτοεκτίμηση, εσωτερική έδρα ελέγχου και ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς και μεγαλύτερη προσωπική προσαρμογή στις ποικίλες εκφάνσεις και μεταβάσεις της ζωής, όπως η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Lustig & Strauser, 2002, στο Θωμοπούλου, 2011).

4. Φραγμοί Σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με τη Θωμοπούλου (2011), μια άλλη διάκριση θα ήταν ο διαχωρισμός μεταξύ «εξωτερικών» και «εσωτερικών» εμποδίων. Τα εξωτερικά εμπόδια είναι παράγοντες πάνω στους οποίους το άτομο δεν έχει τον έλεγχο, αλλά δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για τη λήψη ή τροποποίηση των επιλογών και αποφάσεων του ατόμου. Αναπόφευκτα υπάρχουν κάποιοι εσωτερικοί λόγοι, για τους οποίους τα άτομα απευθύνονται στο σύμβουλο σταδιοδρομίας. Τα εσωτερικά εμπόδια είναι συνήθως παράγοντες της προσωπικότητας του ατόμου, συναισθήματα ή πεποιθήσεις που παρεμποδίζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη. Δεν πρέπει ωστόσο να παραβλέψουμε ότι συχνά στη διαδικασία ανάπτυξης σταδιοδρομίας υπεισέρχεται η αλληλεπίδραση των δύο αυτών ομάδων παραγόντων (Nathan & Hill, 2006, στο Θωμοπούλου, 2011).

Οι Swanson και Woitke (1997, στο Talib & Aun, 2009) έχουν καθορίσει τους φραγμούς σταδιοδρομίας ως «τα γεγονότα ή την κατάσταση, εντός του ατόμου ή του περιβάλλοντος του, που δυσκολεύουν τη διαδικασία σταδιοδρομίας» (σελ. 434). Οι Taylor και Betz (1983) βρήκαν ότι οι φοιτητές/τριες, οι οποίοι πρόβλεψαν περισσότερους φραγμούς σταδιοδρομίας, παρουσίασαν λιγότερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητα τους να κάνουν σχέδια και να παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας γεγονός που οδηγεί σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Ο Patton κ.ά. (2003) βρήκαν μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ αντιληπτών φραγμών και στάσης ανάπτυξης σταδιοδρομίας και μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ φραγμών και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Αξιοσημείωτο, τα ευρήματα του ελέγχου συσχέτισης Pearson υποδεικνύουν ότι οι φραγμοί σταδιοδρομίας και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζονται σημαντικά ανάμεσα σε προπτυχιακούς φοιτητές/τριες στη Μαλαισία. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης είναι παρόμοια με αυτά της μελέτης του Patton κ.ά. (2003), όπου οι αντιληπτοί φραγμοί ήταν αρνητικά συσχετισμένοι με τη στάση ανάπτυξης σταδιοδρομίας.

Οι εξωτερικοί φραγμοί έχουν επηρεάσει την αναζήτηση πληροφόρησης και συμβουλών μέσω της ανησυχίας για τη σταδιοδρομία. Κατά μια έννοια, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, εξαιτίας των εξωτερικών φραγμών, μπορεί να μην είναι μια κατάσταση αναποφασιστικότητας. Επειδή το άτομο γνωρίζει ότι πολλοί φραγμοί παρακωλύουν το κυνήγι της απόφασης του. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής δείχνουν ότι σε αυτή την περίπτωση των εξωτερικών φραγμών, η αναγκαιότητα είναι η πληροφόρηση να ξεπεράσει την ταραχή ή την ενεργό κρίση άλλων ανθρώπων (Seongsoo & Seokbong, 2016).

5. Τραυματικά Γεγονότα Ζωής

Σύμφωνα με τη Θωμοπούλου (2011), ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες σχετικά με τα τραυματικά γεγονότα (trauma) και τον τρόπο που τα συμπτώματα τραύματος σχετίζονται με την κοινωνική και ψυχική ευημερία και επιδρούν στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας (Coursol κ.ά., 2001, στο Θωμοπούλου, 2011). Ατυχήματα, φυσικές καταστροφές, ενδοοικογενειακή βία, σεξουαλική κακοποίηση, σοβαρός τραυματισμός, θυματοποίηση, ξαφνικός ή απροσδόκητος θάνατος μέλους της οικογένειας ή στενού φίλου, αποτελούν παραδείγματα περιστατικών που σχετίζονται με τραυματική συμπτωματολογία (American Psychiatric Association, APA, 2000). Τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής, μόνα τους ή σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες κινδύνου, όπως η έλλειψη υποστήριξης, φαίνεται να οδηγούν στην εκδήλωση δυσθυμικών συναισθημάτων,

συνδέονται με την εμφάνιση κατάθλιψης (Adams & Adams, 1996· Garland & Solomons, 2002, στο Θωμοπούλου, 2011) και καθηλώνουν τα άτομα σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας σχετικά με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι τα αυξημένα επίπεδα τραυματικών συμπτωμάτων μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις σημαντικές πτυχές της ανάπτυξης σταδιοδρομίας, ιδιαίτερα την επαγγελματική ταυτότητα και τις σκέψεις σταδιοδρομίας (Strauser, Lustig, Cogdal, & Uruk, 2006, στο Θωμοπούλου, 2011).

6. Κοινωνικοοικονομικό Στάτους

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα κοινό πρόβλημα μεταξύ των φοιτητών/τριών, αφού είναι ευρέως αποδεκτή ως «μια αγχογόνος κατάσταση αποτελούμενη από διλήμματα και συγκρούσεις που προκαλούνται από διαπροσωπικούς, ενδοπροσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες» (Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou, & Besevegis, 2007, σελ.318, στο Yuan Liang, 2016). Τα αποτελέσματα που απορρέουν από τη μελέτη αυτή εισηγούνται ότι, για τους Κινέζους φοιτητές/τριες, η αντίληψη του εξωτερικού γοήτρου μπορεί να συμβάλει στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αυτός ο ισχυρισμός ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία γοήτρου δηλώνοντας ότι οι έφηβοι προτιμούν να επιλέγουν σταδιοδρομίες με υψηλότερο κύρος (Ali κ.ά., 2005· Thompson, 2013· Thompson & Subich, 2011· Vondracek κ.ά., 1995, στο Yuan Liang, 2016).

Οι Thompson και Subich (2006, στο Yuan Liang, 2016) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ αποφάσεων σταδιοδρομίας και κοινωνικής θέσης, βρίσκοντας ότι η κοινωνική θέση ήταν προβλεπτικός παράγοντας για επιτυχημένη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης αυτής, όσο μεγαλύτεροι οι οικονομικοί πόροι, η κοινωνική ισχύς και το κοινωνικό γόητρο των φοιτητών/τριών, τόσο ισχυρότερη η ικανότητα τους να παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Αυτή η σχέση υφίσταται αφού οι φοιτητές/τριες με υψηλότερη κοινωνική θέση και κύρος τείνουν να είναι πιο βέβαιοι για την ικανότητα τους να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις στη ζωή τους, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που σχετίζονται με τη μελλοντική τους σταδιοδρομία.

7. Επίδραση Οικονομικών Συνθηκών, Μετανάστευσης, Παγκοσμιοποίησης

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του θέματός μας δεν θα γίνει παρουσίαση της διάστασής του από την άποψη της Πολιτικής Οικονομίας και της Κοινωνιολογίας, αν και η διάσταση αυτή είναι και πολύ σημαντική και με άμεσες επιπτώσεις στο υπό μελέτη φαινόμενο. Επιγραμματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι θεμελιώδη επίδραση στην εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ασκούν οι οικονομικές συνθήκες έτσι όπως αυτές έχουν σήμερα διαμορφωθεί στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου μονοπωλιακού καπιταλισμού. Οι ριζικά και γοργά μεταβαλλόμενες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες προκαλούν ένα κλίμα αβεβαιότητας για το μέσο άνθρωπο, ο οποίος πρέπει κάνοντας τις επαγγελματικές του επιλογές να προβεί σε μια εξαιρετικά δύσκολη πρόβλεψη για τις μελλοντικές οικονομικές και κατά συνέπεια επαγγελματικές προοπτικές και συνθήκες. Με την παγκοσμιοποίηση σε όλο το οικονομικό φάσμα μέσα σε διάστημα λίγων ετών τα πράγματα στην ελεύθερη αγορά μπορούν να αλλάξουν ριζικά. Οι περιοδικές κρίσεις του καπιταλισμού επιδεινώνουν δραματικά την κατάσταση, το ίδιο όπως και η εισροή σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Κύπρος τεράστιου αριθμού οικονομικών μεταναστών, οι οποίοι αυξάνουν την προσφορά εργασίας τόσο νόμιμης όσο και παράνομης. Από την άλλη πλευρά, δεδομένου ότι ακόμη και σε εμπειρικά μέχρι πρότινος επαγγέλματα τώρα απαιτείται η σχετική πιστοποιημένη κατάρτιση, η μεταπήδηση από το ένα επάγγελμα στο άλλο καθίσταται δυσχερέστερη. Παράλληλα με αυτά η αύξηση της ανεργίας, της υποαπασχόλησης και της «μαύρης» εργασίας δημιουργούν ένα περιβάλλον που δυσχεραίνει τη λήψη μιας απόφασης όσο αφορά στο επαγγελματικό μέλλον, αφού σε αντίθεση με το παρελθόν μια λανθασμένη απόφαση μπορεί να οδηγήσει σε μακρόχρονη ανεργία και κοινωνική περιθωριοποίηση. Εν κατακλείδι, παρ' ότι δεν θα ασχοληθούμε αμιγώς με τα ευρήματα της λεγόμενης Οικονομικής Κοινωνιολογίας, θα εξετάσουμε έμμεσα τι γίνεται με τις διαφορετικές ενισχύσεις των συνεπειών των δράσεων και αντιδράσεων των ατόμων μέσα από την μακροχρόνια αλληλεπίδρασή τους με τα ερεθίσματα ενός περιβάλλοντος σαν κι αυτού που περιγράψαμε ανωτέρω (Χουλιάρη, 2010).

8. Μοντέλο Holland

Είναι ξεκάθαρο ότι οι μέθοδοι αποτίμησης διάφορων όψεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας τα τελευταία 25 χρόνια είναι άφθονες και πολύπλοκες. Αυτές οι μέθοδοι έχουν οδηγήσει σε συμβουλευτικές εφαρμογές, κάτι που εγγυάται την προσέγγιση του Holland σε θέματα σταδιοδρομίας (Osipow, 1999).

Είναι εντυπωσιακό ότι ο John Holland μπορούσε να έχει κάνει τέτοια γόνιμη εργασία πάνω στην αναποφασιστικότητα ενώ την ίδια στιγμή να κάνει όλες τις άλλες δημιουργικές και καινοτόμες θεωρητικές του αναπτύξεις, χρήση εργαλείων και εμπειρική έρευνα στον τομέα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Η συμβολή του στην κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι ένα από τα πολλά και σημαντικά κληροδοτήματα που μας αφήνει ο Holland (Osipow, 1999).

Οι Jenkins, Unger, Bolden, McCartney, Tracey και Darcey (2002, στο Χουλιάρη, 2010) βασιζόμενοι στο ευρέως γνωστό κανονιστικό μοντέλο επαγγελματικών ενδιαφερόντων του Holland (1997, στο Χουλιάρη, 2010) με τους έξι τύπους (ρεαλιστικός, διερευνητικός, καλλιτεχνικός, κοινωνικός, επιχειρηματικός και συμβατικός), το αποκαλούμενο RIASEC προτείνει ότι αν και οι περισσότεροι άνθρωποι αποφασίζουν βάσει του παραπάνω μοντέλου, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που δεν το κάνει. Άλλωστε, ήδη ο Allport από το 1937 (στο Χουλιάρη, 2010) αναφέρεται στην ιδιαίτερη επαγγελματική ταυτότητα του καθενός, η οποία αποκλίνει της πλειοψηφίας. Το ενδιαφέρον εύρημα, εν προκειμένω, είναι ότι όσοι δεν επιλέγουν το κανονιστικό μοντέλο τείνουν να παρουσιάσουν αβεβαιότητα σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητα (Χουλιάρη, 2010).

Η ταύτιση ενδιαφερόντων περιγράφεται ως ο βαθμός ταιριάσματος μεταξύ των ενδιαφερόντων ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του εργασιακού του περιβάλλοντος (Holland, 1997, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Όπως σημείωσε ο Holland (1997, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016), υψηλή ταύτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών ενός ατόμου και του εργασιακού του περιβάλλοντος έπρεπε να οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα όπως ικανοποίηση από την εργασία. Εμπειρικά, έχουν βρεθεί θετικά αποτελέσματα της ταύτισης ενδιαφερόντων (δηλαδή λιγότερα πισωγυρίσματα, υψηλότερη απόδοση, μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία) σε πολυάριθμες απλές μελέτες και μεταναλύσεις (Nye κ.ά., 2012· Van Iddekinge κ.ά., 2011, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Εν συντομία, η σημαντικότητα της ταύτισης για επεξήγηση μεταβλητών σχετικών με την εργασία έχει υποστηριχθεί εμπειρικά από αρκετές μελέτες αλλά συγκριτικά δεν γνωρίζουμε πολλά για το πώς η ταύτιση σχετίζεται συγκεκριμένα με την προετοιμασία της σταδιοδρομίας. Εξαίρεση αποτελεί μια μελέτη που έχει διερευνήσει την ταύτιση σαν το βαθμό του ταιριάσματος μεταξύ εκφρασμένων (φιλοδοξιών σταδιοδρομίας) και μετρημένων επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hirschi & Lage, 2007, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Αυτή η μελέτη έχει

αποκαλύψει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ταύτισης και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ωστόσο, η μελέτη αυτή δεν ανάλυσε την ταύτιση μεταξύ ενδιαφερόντων και του επαγγελματικού περιβάλλοντος (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Διάκριση ενδιαφερόντων είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο ή τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος είναι σαφώς ευδιάκριτα. Υψηλή διάκριση αντανακλά μεγαλύτερη ευκρίνεια και συνεπώς μεγαλύτερη σαφήνεια κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Holland, 1997, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Μαθητές/τριες με διακριτά ενδιαφέροντα έχουν γνώση των συμπαθειών και αντιπαθειών τους σχετικά με τις επαγγελματικές δραστηριότητες. Επομένως, λαμβάνει χώρα μια μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ των υψηλότερων και χαμηλότερων τύπων ενδιαφερόντων. Ο Holland (1997, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) δήλωσε ότι άτομα με διακριτά ενδιαφέροντα είναι πιθανότερο να εμφανίσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη σταδιοδρομία και να έχουν λιγότερα προβλήματα επιλέγοντας επαγγελματική σταδιοδρομία και συνεπώς, πρέπει να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα βεβαιότητας σταδιοδρομίας. Εντός του πλαισίου ανάπτυξης σταδιοδρομίας, ο Bergmann (1993, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) παρείχε αποδείξεις ότι η διάκριση μπορεί να είναι σημαντική για την επαγγελματική ωριμότητα μαθητών/τριών μέσης εκπαίδευσης αποκαλύπτοντας θετικές συσχετίσεις μεταξύ διάκρισης και στάσεων σταδιοδρομίας όπως η βεβαιότητα. Σχετικά με αυτό, προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι η διάκριση συσχετίζεται αρνητικά με δύο από τις καταστάσεις ταυτότητας του Marcia (διάχυση και πρόωρη διαμόρφωση ταυτότητας) (1980, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) που συσχετίζονται αρνητικά με την βεβαιότητα σταδιοδρομίας (Nauta & Kahn, 2007, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Σε αυτές τις έρευνες υποθέτουν, επίσης, ότι μαθητές/τριες που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα κατά μήκος πολλών τομέων ενδιαφερόντων θα εμφανίσουν μεγαλύτερη βεβαιότητα σταδιοδρομίας επειδή τέτοιοι μαθητές/τριες μπορεί να είναι πιο ενεργοί στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία τους λόγω των υψηλότερων τιμών στην ανοιχτοσύνη και στα γενικά ενδιαφέροντα (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Παράλληλα με προηγούμενα ευρήματα από άλλα δείγματα (Lippa, 1998, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016), τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στα Ρεαλιστικά και στα Διερευνητικά ενδιαφέροντα, ενώ τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες τιμές στα Καλλιτεχνικά και Κοινωνικά ενδιαφέροντα. Δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου στα Επιχειρηματικά και Συμβατικά ενδιαφέροντα (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

2.1.4 Τύποι Ατόμων με Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας

Οι πρώτες μελέτες που αφορούσαν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έγιναν τη δεκαετία του 1970 και προσπάθησαν να αναζητήσουν τις διαφορές μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων ατόμων, ως προς την επιλογή σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου, 2012). Η πρόσφατη σχετική ανασκόπηση της Χουλιάρη (2010) βρήκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α., ενώ ελάχιστες είναι εκείνες σε άλλες χώρες, όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, το Περού, η Πορτογαλία, το Βέλγιο, η Ιταλία, το Ισραήλ και η Ελλάδα.

Η δομή της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους επαγγελματίες και τους ερευνητές επειδή πολλά άτομα είναι ανίκανα να επιλέξουν μια σταδιοδρομία ή ένα επάγγελμα ανάμεσα σε μύριες επιλογές, κάτι που οδηγεί πολλούς να αναζητήσουν βοήθεια για το πρόβλημα αυτό. Αν και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι φαινομενικά μια ακριβής δομή, για μεγάλο χρονικό διάστημα θεωρήθηκε ως πολύπλοκη, πολυδιάστατη κατασκευή, με λίγους ερευνητές να φτάνουν σε ομοφωνία για τη φύση της. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να οριστεί γενικά ως η κατάσταση αναποφασιστικότητας σχετικά με το επαγγελματικό ενδιαφέρον, ακόμη αναφέρεται σε μια ποικιλία δυσκολιών που ενδεχομένως να βιώσουν τα άτομα κατά τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας (Foley, Kelly, & Hartman, 2006, στο Zobell, 2016). Οι Holland και Holland (1977, στο Zobell, 2016) εισηγήθηκαν ότι τρεις τύποι ανθρώπων ζητούν βοήθεια από τους συμβούλους για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας:

α) άτομα με ελλιπείς πληροφορίες,

β) άτομα με διαπροσωπικούς φραγμούς και συγκρούσεις και

γ) άτομα που υποφέρουν από άγχος και ανωριμότητα.

Οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας, σε σχολεία και κολλέγια, έχουν από καιρό παρατηρήσει ότι τα άτομα μπορεί να είναι αναποφάσιστα σχετικά με τις επιλογές σταδιοδρομίας για ένα αριθμό λόγων. Μερικοί μπορεί να είναι αναποφάσιστοι επειδή μπορούν να δουν τον εαυτό τους σε πολλούς και διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους, ενώ άλλοι μπορεί να είναι αναποφάσιστοι επειδή δεν μπορούν να δουν τον εαυτό τους σε κάποιο ρόλο. Μερικοί άνθρωποι μπορεί να είναι αναποφάσιστοι επειδή, για πρακτικούς λόγους, δεν έχουν ελπίδες να υλοποιήσουν την πρώτη τους επιλογή και άλλοι μπορεί απλά να έχουν δυσκολίες να αποφασίσουν

οτιδήποτε. Ακόμη, άλλοι μπορεί να είναι αναποφάσιστοι επειδή δεν είναι προετοιμασμένοι ή έτοιμοι να πάρουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Αν και η κλινική εμπειρία μπορεί να επιβεβαιώσει τέτοιους διαφορετικούς τύπους αναποφασιστικότητας, υπάρχει μια ευκρινής έλλειψη συνεπούς επιστημονικής απόδειξης σε αυτή την περιοχή. Ως επακόλουθο, οι σύμβουλοι δεν έχουν πολλές επιλογές παρά να χρησιμοποιήσουν την κλινική τους διαίσθηση και κλινικές μεθόδους για να προσδιορίσουν τη φύση της αναποφασιστικότητας που ταλαιπωρεί τους πελάτες τους και να αποφασίσουν το είδος της παρέμβασης που απαιτείται (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Επιπρόσθετα με τη διάκριση μεταξύ γενικά αναποφάσιστων ατόμων και επαγγελματικά αναποφάσιστων ατόμων, μπορεί να υπάρχουν αρκετοί τύποι αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Όπως παρατήρησαν οι Hartman, Fuqua και Jenkins (1986, σελ.147, στο Vondracek κ.ά., 1990), «συσσωρεύονται αποδείξεις που δείχνουν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι μια πολύπλοκη, πολυδιάστατη δομή. Μονοδιάστατες προσεγγίσεις στο πρόβλημα είναι πολύ πιθανό να μην είναι ικανοποιητικές για να επεξηγήσουν τη δομή αυτή. Η έρευνα οφείλει να στοχεύει στην αναγνώριση και αποσαφήνιση των τύπων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και στην επεξήγηση του ρόλου των διαφορετικών όψεων στον προσδιορισμό της δομής» (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Η μελέτη αυτή προσθέτει στη βιβλιογραφία αναζητώντας να αποσαφηνίσει εάν έφηβοι που αναφέρουν επίμονη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας σχετίζονται με περισσότερο αρνητικές ενδοατομικές επιρροές, συγκρινόμενοι με εφήβους που δηλώνουν διαχρονικά βέβαιοι ή που δηλώνουν ένα στάτους απόφασης που αντανακλά μια αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα. Η χρόνια αναποφασιστικότητα έχει συνδεθεί με αρνητικές ενδοατομικές μεταβλητές σε αρκετές μελέτες (Kelly & Lee, 2002, στο Creed κ.ά., 2005), αν και αυτές οι μελέτες έχουν εξετάσει τυπικά τα χαρακτηριστικά διαφορετικών τύπων ατόμων, που λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας, χρησιμοποιώντας σχεδιασμούς με αντιπροσωπευτικά δείγματα. Ένας σχετικά σοβαρός τύπος αναποφασιστικότητας, συγκριτικά με τις άλλες ομάδες που προσδιορίστηκαν, έχει προκύψει από αυτές τις έρευνες, αν και η πλειοψηφία αυτών των μελετών μέχρι σήμερα έχουν χρησιμοποιήσει δείγματα νεαρών ενήλικων φοιτητών/τριών. Η μελέτη αυτή αναζητά να εντοπίσει σημαντικές ενδοατομικές μεταβλητές σχετικές με τη σταδιοδρομία, που συνδέονται με ομάδες μαθητών/τριών που παίρνουν αποφάσεις, μορφοποιημένες στη βάση μετρήσεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που πάρθηκαν διαχρονικά.

Παρουσιάζουμε μια συνοπτική επισκόπηση της έρευνας της τυπολογίας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας παρέχοντας το πλαίσιο για το σχεδιασμό και προβλέψεις της μελέτης αυτής (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

Οι πιο πάνω εργασίες επικυρώνουν τις μυριάδες μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί για να σχηματίσουν μια καθαρότερη εικόνα των τύπων αναποφάσιστων μαθητών/τριών και τα ιδιαίτερα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Η μελέτη αυτή σκοπεύει να επεκτείνει αυτά τα ευρήματα υιοθετώντας ένα πιθανό, μακροχρόνιο σχεδιασμό ούτως ώστε να κατανοήσουμε περισσότερο τη μεταβλητή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και να επιχειρήσουμε να «δώσουμε έμφαση στην πολυπλοκότητα των διαδικασιών λήψης αποφάσεων που ξεδιπλώνονται» (Hall, 1992, σελ.247, στο Creed κ.ά., 2005). Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις ομάδες που βρίσκονταν σε διαφορετική κατάσταση απόφασης συγκρίθηκαν για έλεγχο διαφορών στη σταδιοδρομία (ωριμότητα, αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων, φραγμοί) και ενδοατομικές μεταβλητές (ικανοποίηση από τη ζωή, αυτοεκτίμηση). Υποτέθηκε ότι οι μαθητές/τριες γυμνασίου, που παρέμειναν αναποφάσιστοι και στις δύο χρονικές στιγμές μετρήσεων, θα σκόραραν πολύ χαμηλότερα στις μεταβλητές της σταδιοδρομίας και στις ενδοατομικές μεταβλητές από ότι οι άλλες ομάδες αφού προηγούμενες μελέτες έχουν σταθερά παρουσιάσει τα χειρότερα αποτελέσματα για αυτούς τους χρόνια αναποφάσιστους τύπους (Gordon, 1998· Lucas, 1993, στο Creed κ.ά., 2005). Αντίστροφα, υποτέθηκε ότι εκείνοι που δήλωσαν βέβαιοι και στις δυο χρονικές στιγμές θα σκόραραν θετικότερα στις υπό εξέταση μεταβλητές. Αυτή η υπόθεση βασίστηκε στη βιβλιογραφία που εμφάνισε τα πιο θετικά αποτελέσματα για εκείνους που βίωναν χαμηλά επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Multon κ.ά., 1995· Newman κ.ά., 1999· Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990· Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995, στο Creed κ.ά., 2005). Τέλος, υποτέθηκε ότι οι έφηβοι που δήλωσαν πρώτα αναποφάσιστοι και μετά βέβαιοι, ή πρώτα βέβαιοι και μετά αναποφάσιστοι, θα σκόραραν θετικότερα από τους χρόνια αναποφάσιστους, αλλά φτωχότερα από τους συνεχώς βέβαιους, αφού αυτές οι ομάδες θα βίωναν αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα. Η τελευταία αυτή υπόθεση, στη βιβλιογραφία, δημιουργήθηκε πάνω σε υπόθεση ότι το να είναι κάποιος αναποφάσιστος μπορεί να μην είναι απαραίτητα μια ανεπιθύμητη κατάσταση, αλλά μάλλον, μια αναμενόμενη κατάσταση που θα επεξεργαστεί μέσω της διαδικασίας της φυσιολογικής ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Chartrand κ.ά., 1994· Kelly & Pulver, 2003· Krieshok, 1998, στο Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

Η ομάδα των αναποφάσιστων-αναποφάσιστων ανάφερε πολύ μικρής διάρκειας εμπειρία εργασίας επί πληρωμή στο χρόνο Τ1 και στο χρόνο Τ2. Αντίθετα με τα ευρήματα των Skorikov και Vondracek (1997, στο Creed κ.ά., 2005), οι οποίοι βρήκαν ότι η εμπειρία εργασίας επί πληρωμή δεν σχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι αυτή η περιοχή είναι πολύ σημαντική για περαιτέρω διερεύνηση. Επιπρόσθετα, και όπως προβλέφθηκε, αυτή η ομάδα σημείωσε χειρότερες επιδόσεις σε πολλές από τις μεταβλητές της ανάπτυξης σταδιοδρομίας παρά οι άλλες τρεις ομάδες, υποδηλώνοντας ότι η χρόνια αναποφασιστικότητα είναι ένα πολύ μεγαλύτερο μειονέκτημα από την αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα (τις ομάδες που άλλαξαν στάτους διαχρονικά). Ιδιαίτερα σημαντικό, η ομάδα των αναποφάσιστων-αναποφάσιστων σημείωσε χαμηλότερες επιδόσεις στις μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ευεξία, υποδεικνύοντας ότι η κατάσταση της χρόνιας αναποφασιστικότητας έχει επιπτώσεις στην ψυχική υγεία (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

Ήδη από το 1969 ο Crites (1969, στο Χουλιάρη, 2010) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις τύποι ατόμων με δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας:
α) Ο πολυδύναμος, ο οποίος δεν μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές,
β) ο αναποφάσιστος, που δεν μπορεί να διακρίνει τις υπάρχουσες εναλλακτικές επιλογές και
γ) ο αδιάφορος, που δεν ασχολείται με τον εντοπισμό των επαγγελματικών του ενδιαφερόντων.

Κατά τη δεκαετία του 1990 διαπιστώθηκαν μεταξύ άλλων οι εξής ομαδοποιήσεις των Savickas και Jarjoura (1991, στο Χουλιάρη, 2010) σε σχέση με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας:
α) ο βέβαιος που μπορεί να κάνει σχέδια σταδιοδρομίας,
β) ο πολυδύναμος που είναι σε θέση να προσδιορίσει την επιλογή, αλλά χρειάζεται καθοδήγηση για να την υλοποιήσει,
γ) ο διστακτικός που δεν έχει τη δυνατότητα να συγκεκριμενοποιήσει την επιλογή του, λόγω έλλειψης ατομικής και επαγγελματικής πληροφόρησης,
δ) ο απογοητευμένος που χαρακτηρίζεται από σύγχυση και
ε) ο αναποφάσιστος που πρέπει να εκπαιδευτεί στη λήψη αποφάσεων.

Οι Wanberg και Muchinsky (1992, στο Χουλιάρη, 2010) πρότειναν τέσσερις ομάδες:

α) ο βέβαιος, με υψηλό βαθμό βεβαιότητας σταδιοδρομίας,

β) ο ενδιαφερόμενος βέβαιος που έχει αποφασίσει για την επιλογή σταδιοδρομίας, αλλά αμφιβάλλει για την ορθότητά της,

γ) ο αδιάφορος αναποφάσιστος που έχει σκεφτεί κάποια επιλογή σταδιοδρομίας, αλλά δυσκολεύεται να την διαμορφώσει και

δ) ο αγχώδης αναποφάσιστος που δεν γνωρίζει τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα και διακρίνεται από υψηλό βαθμό άγχους.

Παραπέρα, η Χουλιάρη (2010) σημειώνει ότι το φαινόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δύναται να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές: Για παράδειγμα, ο μαθητής/τρια μπορεί να αλλάξει κατ' επανάληψη την επιλογή της σταδιοδρομίας που σχεδιάζει να ακολουθήσει, πολλές φορές με τρόπο που δημιουργεί αναστάτωση στην πορεία της προετοιμασίας του, για παράδειγμα εάν αλλάζει από τις θετικές στις θεωρητικές επιστήμες, ή από την προετοιμασία για τεχνική κατάρτιση στην προετοιμασία για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αυτό το παράδειγμα συμπεριφοράς μπορεί να συνεχιστεί και μετά το ξεκίνημα της επαγγελματικής κατάρτισης, με την επαναληπτική αλλαγή σχολών και προγραμμάτων και αργότερα με τη συχνή αλλαγή θέσεων εργασίας. Αυτή η μορφή αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αποτελεί γενίκευση της ευρύτερης τάσης εκδήλωσης παρορμητικής συμπεριφοράς (Masten & Coatsworth, 1998, στο Χουλιάρη, 2010). Σε άλλες περιπτώσεις, ο μαθητής/τρια μπορεί να καθυστερήσει σημαντικά τη στιγμή της εκδήλωσης της πρόθεσής του για το μελλοντικό του επάγγελμα. Συνήθως, αυτό το είδος αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας χαρακτηρίζεται από έντονο ενδιαφέρον και δραστηριότητα αναφορικά με τη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών σχετικά με τις επιπτώσεις των επιλογών διαφόρων επαγγελμάτων (π.χ. σχετικά με την αγορά εργασίας, τις αμοιβές και τις ευκαιρίες προαγωγής και ανέλιξης, την πρόσβαση των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τις απαιτήσεις τους). Παρά την εκτεταμένη προσπάθεια στη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών, όμως, ο μαθητής/τρια μπορεί να δηλώσει «ανίκανος να αποφασίσει» και έτσι να χάνει πολύτιμο χρόνο για την προετοιμασία προς την εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση για τη σταδιοδρομία την οποία τελικά επιλέγει. Αυτή η μορφή αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αποτελεί γενίκευση της ευρύτερης τάσης εκδήλωσης ψυχαναγκαστικής συμπεριφοράς (Callanan & Greenhaus, 1992, στο Χουλιάρη, 2010). Σε άλλες ακόμα περιπτώσεις, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να παίρνει τη μορφή της

επιθετικής άρνησης του μαθητή/τριας να ασχοληθεί με το μέλλον του. Ως δικαιολογία, μπορεί να αναφέρει την έλλειψη ικανοτήτων, την έλλειψη δικαίου σε μια κοινωνία στην οποία βλέπει την πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση και στις θέσεις εργασίας ως «στημένη», ή ακόμα, μπορεί να αναφέρει την επιθυμία του να απολαμβάνει την ελευθερία του και τη σχετικά εύκολη ζωή προτού να ξεκινήσει τη ζωή μιζέριας του εργαζόμενου. Αυτή η μορφή αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μπορεί να αποτελεί μέρος ενός γενικότερου παραδείγματος αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Kokko & Pulkkinen, 2000, στο Χουλιάρη, 2010).

Ή ακόμα, το άτομο με δυσκολίες στην ανάπτυξη του επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να αρνηθεί την αμεσότητα της ανάγκης για μια απόφαση για την επαγγελματική κατάρτιση, αναβάλλοντας την απόφαση με σχόλια όπως «πρώτα θα πάω φαντάρος, και θα δούμε» ή «έχει ο Θεός». Όταν πιέζεται, το άτομο αυτό μπορεί να αναφέρεται, συχνά με χιουμοριστικό τρόπο, σε κάποια μη δομημένα, μη ρεαλιστικά ή μακρινά γεγονότα που θα τακτοποιήσουν την οικονομική του κατάσταση, όπως η κληρονομιά της περιουσίας εν ζωή συγγενών, ο γάμος με άτομο σε εύκολες συνθήκες, ή η «ανακάλυψη» των ταλέντων του. Η αμέριμνη, ασαφής αναβλητικότητα και υποτίμηση της αντικειμενικά σοβαρής υπόθεσης της μελλοντικής του επαγγελματικής ζωής αποτελεί γενίκευση του παραδείγματος συμπεριφοράς που οι κλινικοί ψυχολόγοι ονομάζουν υστερία (Janis & Mann, 1976, στο Χουλιάρη, 2010).

Ο Hartung (2004, στο Χουλιάρη, 2010) ορίζει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως την αδυναμία λήψης μιας επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής επιλογής και ως τη δυσκολία ολοκλήρωσης της διεργασίας λήψης αποφάσεων, όταν κάτι τέτοιο ζητηθεί. Οι σύγχρονοι ορισμοί προχωρούν χαρακτηρίζοντας την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως τη διστακτικότητα του ατόμου να εξελιχθεί επαγγελματικά με το να είναι ανοιχτό και δεκτικό σε εναλλακτικά εργασιακά μονοπάτια. Αρχίζει την ιστορική αναδρομή σχετικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τον Πλάτωνα, ο οποίος συμβούλευε τα άτομα στις επαγγελματικές τους αποφάσεις μέσω της σοφίας, της σύνεσης και των συστάσεων για την υλοποίηση της επαγγελματικής τους επιλογής. Κατ' αυτόν η παραδοσιακή θεώρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που κυριαρχεί μέχρι και σήμερα απορρέει από το λογικό θετικισμό και την βλέπει ως αντικειμενικό φαινόμενο. Υποστηρίζει τη χρήση ψυχομετρικών κλιμάκων για τη μέτρησή της, αλλά και την ανίχνευση του τύπου της. Τον περασμένο αιώνα η προκείμενη θεώρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας πέρασε από τρεις διακριτές φάσεις, για να καταλήξει

στη σύγχρονη μορφή της. Πηγάζει από τον Parsons, ο οποίος το 1909 ίδρυσε Γραφείο Εργασίας στη Βοστώνη και προσέγγισε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας βάσει της λογικής ανάλυσης και της επιστημονικής έρευνας. Ο Parsons στην πρώτη φάση όρισε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως διχοτόμηση απαρτιζόμενη από δύο ομάδες· η μια ομάδα περιλάμβανε άτομα βέβαια για τα επαγγελματικά ή/και εκπαιδευτικά τους σχέδια, ενώ η άλλη περιλάμβανε άτομα αναποφάσιστα για τα επαγγελματικά ή/και εκπαιδευτικά τους σχέδια. Μια τέτοια προσέγγιση αντιμετώπιζε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως μια αρνητική έννοια με παθολογική συμπεριφορά, ευτύχισε σαράντα χρόνια έρευνας στις ατομικές διαφορές και τις θεωρίες προσωπικότητας για τις δύο αυτές ομάδες, στιγμάτισε τα «αναποφάσιστα» άτομα και ενίσχυσε τις θεραπευτικές παρεμβάσεις για τις διαταραχές προσωπικότητας που υπολάνθαναν της αναποφασιστικότητας των ατόμων. Η διπολική, ωστόσο, αυτή θεώρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας παρήγαγε αντιφατικά αποτελέσματα και έτσι στη δεύτερη φάση πια κατά τη δεκαετία του 1970 μέσα από ψυχομετρικές, αλλά και επιστημολογικές προσεγγίσεις οι ερευνητές πρότειναν ότι υπάρχει ένα φάσμα από την αναποφασιστικότητα ως τη βεβαιότητα· εργαλεία όπως το Vocational Decision-Making Difficulties Scale και το Career Decision Scale κατασκευάστηκαν για την τοποθέτηση των ατόμων πάνω σε αυτό το συνεχές. Έτσι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αντανακλούσε πια μια συνεχόμενη και μετρήσιμη διαδικασία. Στην τρίτη φάση (δηλαδή μέχρι σήμερα) η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, μέσω της κυρίαρχης ψυχομετρικής θεώρησής της, προσεγγίζεται αντικειμενικά ως μια πολυδιάστατη έννοια με διακριτούς και μετρήσιμους υποτύπους. Τα άτομα λοιπόν που εκδηλώνουν αναποφασιστικότητα δεν είναι πια όλα τα ίδια, αλλά μπορούν να χωριστούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Οι ερευνητές είτε αναθεώρησαν παλαιότερες κλίμακες είτε πρότειναν νέες με στόχο την ανίχνευση του γιατί κάθε κατηγορία εκδηλώνει αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και κατ' αυτό τον τρόπο να προτείνουν την κατάλληλη παρέμβαση (Χουλιάρη, 2010).

Μια εναλλακτική προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου είναι αυτή του Super, τη δεκαετία του 1950, η οποία βρήκε απήχηση και στον Tiedeman και στους συνεργάτες του, τη δεκαετία του 1960, που προώθησαν τον κονστρουκτιβισμό και την αφηγηματική προσέγγιση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων υιοθετώντας έτσι μια υποκειμενική θεώρηση, αυτήν της φαινομενολογίας με σκοπό να κατανοήσουν το υποκειμενικό βίωμα των ατόμων που έπρεπε να λάβουν μια απόφαση σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με αυτή, αντί για ποσοτικές κλίμακες και αντικειμενικά σκορ που εκφράζουν τύπο και μέγεθος της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων, διατείνεται τη χρήση της

αφήγησης και των προσωπικών ιστοριών, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι τάσεις, τα μοτίβα στάσεων και συμπεριφορών και οι στόχοι κατά τη διεργασία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Φαινομενολογικά η αναποφασιστικότητα θεωρείται ως μια διακοπή της επαγγελματικής εξέλιξης και διαθεσιμότητας για νέες εργασιακές προοπτικές. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δεν είναι πλέον αρνητικά φορτισμένη, αλλά συνιστά απαραίτητο στάδιο για τη λήψη μιας απόφασης σταδιοδρομίας και μια ευκαιρία για τα άτομα που θέλουν να κάνουν έναν απολογισμό στην καριέρα τους και να σχεδιάσουν εκ νέου τα εργασιακά τους βήματα. Δίνεται έμφαση στο πώς το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την αναποφασιστικότητά του και ανάλογα με το νόημα και την ερμηνεία που της αποδίδει μέσα από την προσωπική του ιστορία δύναται να αναδιαμορφώσει τις αναπαραστάσεις για τον ίδιο του τον εαυτό. Εν ολίγοις, μέσα από την αβεβαιότητα και την αναποφασιστικότητα μπορεί να προκύψει ένα εργασιακό μέλλον προσανατολισμένο στο στόχο, με αυτογνωσία και εργασιακή ικανοποίηση. Στο σύνολό της η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει μελετηθεί κυρίως σε εφήβους και μαθητές/τριες λυκείου στις Η.Π.Α. (οι Callanan & Greenhaus, 1992, στο Χουλιάρη, 2010, επέκτειναν τη διερεύνησή της σε εργαζόμενους). Λίγες είναι εκείνες οι έρευνες διεθνώς που αναφέρονται στις διαπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων και των μορφών αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η Arce (1995, στο Χουλιάρη, 2010) μελέτησε τις διαφορές μεταξύ των επιπέδων και των τύπων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας εντός και μεταξύ δύο διαπολιτισμικών ομάδων φοιτητών/τριών, ηλικίας 16-25 ετών, από δύο συμβουλευτικά κέντρα στο Πανεπιστήμιο του Pittsburgh των Η.Π.Α. αφενός και του Πανεπιστημίου Pacifico του Περού αφετέρου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ομάδα του Pittsburgh εμφάνισε υψηλότερο βαθμό αναποφασιστικότητας σε σχέση με εκείνη του Pacifico, γεγονός που φανέρωσε ότι οι πολιτισμικές παραδόσεις, οι οικογενειακές αξίες, τα διάφορα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μπορεί να επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών. Τα ευρήματα μοιάζουν με εκείνα παρόμοιας έρευνας με Ισπανούς και Λατινοαμερικανούς φοιτητές/τριες, οι οικογένειες των οποίων δείχνουν να είναι ιδιαίτερα παρεμβατικές, υποστηρικτικές και πυρηνικές. Αποτελούν συνεπώς καθοριστικό παράγοντα για τη λήψη μιας απόφασης από τα νεαρά άτομα, καθώς εμπλέκονται πολύ στενά συναισθηματικά μαζί τους (Χουλιάρη, 2010).

Ο Salomone (1982, στο Yuan Liang, 2016) επισήμανε ότι τα άτομα που αντιμετωπίζουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στερούνται αυτοπεποίθησης στη

λήψη αποφάσεων γιατί δεν έχουν επαρκείς πληροφορίες στη διάθεση τους. Οι Hartman, Fuqua και Blum (1985, στο Yuan Liang, 2016) προσδιόρισαν τρείς κατηγορίες αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, δηλαδή την αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (που σχετίζεται με τον εαυτό, τη σταδιοδρομία και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων), την έντονη-σχετική με μια κατάσταση αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (που σχετίζεται με εξωτερικούς παράγοντες) και τη χρόνια αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (ένα είδος ψυχολογικής διαταραχής). Σημείωσαν ακόμη ότι η αναπτυξιακή και η χρόνια αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι τα είδη που συνήθως διερευνώνται στη βιβλιογραφία. Πιο πρόσφατα, οι Lucas και Epperson (1998, στο Yuan Liang, 2016) διεξήγαγαν μια μελέτη με 302 κολεγιακούς φοιτητές/τριες που πάλευαν με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Κατέταξαν τους συμμετέχοντες της μελέτης αυτής σε πέντε ομάδες:

α) τους ευτυχισμένους και προσανατολισμένους στο επάγγελμα,
β) τους αγχωμένους με μη ξεκάθαρους στόχους,
γ) τους αναποφάσιστους και με περιορισμένα ενδιαφέροντα,
δ) τους εγκλωβισμένους σε ένα δίλημμα για το καλύτερο επάγγελμα και
ε) τους ευτυχισμένους και αθλητικούς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η ομάδα με τους αναποφάσιστους με περιορισμένα ενδιαφέροντα στερούνταν κινήτρων, κάτι που συνέβαλε στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας.

Αν και υπάρχει μια αμφισβήτηση για τους διαφορετικούς τύπους των επαγγελματικά αναποφάσιστων ατόμων (Gordon, 1998, στο Yuan Liang, 2016), υπήρχε μια σχετική ομοφωνία στη διάκριση μεταξύ της απλής ή αναπτυξιακής αναποφασιστικότητας, η οποία αντιστοιχεί σε μια φυσιολογική φάση, σε αναπτυξιακούς όρους διερεύνησης των εναλλακτικών επιλογών και της χρόνιας ή γενικευμένης αναποφασιστικότητας, που αντανακλά δυσκολίες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σε άλλους τομείς της ζωής του υποκείμενου (Betz, 1992· Crites, 1969, 1981· Haag-Mutter, 1986· Lewko, 1994· Salomone, 1982· Tyler, 1969, στο Yuan Liang, 2016). Τα αναποφάσιστα άτομα χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα άγχους, εξωτερικό κέντρο ελέγχου, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ταυτότητα ανεπαρκούς δόμησης (Fuqua & Hartman, 1983· Hartman, 1990· Hartman & Fuqua, 1983· Johnson, 1990· Salomone, 1982, στο Yuan Liang, 2016) και για αυτά τα άτομα χρειάζεται μια πιο παρατεταμένη παρέμβαση, που προσεγγίζει μια ψυχοθεραπευτική διαδικασία (Hartman, 1990· Heppner & Hendricks, 1995· Salomone, 1982, στο Yuan Liang, 2016).

Σε μια παλαιότερη μελέτη, οι Larson, Heppner, Han και Dugan (1988, στο Yuan Liang, 2016) πρότειναν την ύπαρξη τεσσάρων τύπων φοιτητών/τριών, βάσει της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, ονομάζοντας τους ως ανοργάνωτους, πληροφορημένους-αναποφάσιστους, βέβαιους (confident)-απληροφόρητους και απληροφόρητους. Η ομάδα των ανοργάνωτων περιλαμβάνει εκείνους οι οποίοι εμπλέκονταν σε «ελάχιστο σχεδιασμό σταδιοδρομίας και απέφευγαν την επίλυση προβλημάτων», ενώ οι πληροφορημένοι-αναποφάσιστοι είχαν την τάση να είναι πολύ καλά πληροφορημένοι για το σχεδιασμό σταδιοδρομίας αλλά ανίκανοι να παίρνουν αποφάσεις ίσως γιατί αποτιμούσαν αρνητικά τον εαυτό τους. Σύμφωνα με την κατάταξη των συγγραφέων αυτών, οι βέβαιοι αλλά απληροφόρητοι νέοι είχαν θετική αποτίμηση για τις ικανότητες τους στην επίλυση προβλημάτων αλλά στερούνταν πληροφοριών για τη διαδικασία σχεδιασμού σταδιοδρομίας, ενώ αυτοί που θεωρούνταν απληροφόρητοι είχαν την τάση να αποτιμούν μετριοπαθώς τις ικανότητες τους στην επίλυση προβλημάτων και να στερούνται μερικών πληροφοριών σχετικών με το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους. Βασισμένοι στη δική τους ανάλυση, οι Lucas και Epperson (1998, στο Yuan Liang, 2016) δήλωσαν ότι τα άτομα που είναι βέβαια αλλά απληροφόρητα έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν προβλήματα, αλλά στερούνται πληροφοριών χρήσιμων για τη διαμόρφωση σχεδίου σταδιοδρομίας, γεγονός που οδηγεί σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας.

Ο Rojewski (1994, στο Martincin & Stead, 2015), μελετώντας την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας εφήβων που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές, διέκρινε τρεις τύπους ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων:
α) τους «προσωρινά βέβαιους», που έχουν αποφασίσει τις επιθυμητές κατευθύνσεις σταδιοδρομίας, αλλά δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα συγκεκριμένες επιλογές,
β) τους «μεταβατικά αναποφάσιστους» που βρίσκονται στο στάδιο της διερεύνησης και αρχίζουν να σκέφτονται πιθανές εναλλακτικές επιλογές και
γ) τους «χρόνια αναποφάσιστους» που αδυνατούν εντελώς να προχωρήσουν σε επιλογές σταδιοδρομίας και εκδηλώνουν τάση αποφυγής της λήψης αποφάσεων.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Αργυροπούλου, Σιδηροπούλου-Δημακάκου και Μπεζεβέγκης (2007, στο Martincin & Stead, 2015) στην Ελλάδα διέκριναν τρεις τύπους επαγγελματικά αναποφάσιστων ατόμων:
α) τους βέβαιους,
β) τους πολυδύναμους και
γ) τους αναποφάσιστους.

Και οι τρεις τύποι παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στους παρακάτω παράγοντες αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας: απουσία δομής, διάχυση ενδιαφερόντων, εξωτερικά εμπόδια, προσωπικά εμπόδια. Μάλιστα στην ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε μια έμμεση και πολύπλοκη σχέση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με άλλους ψυχολογικούς παράγοντες.

Οι Tracey και Darcy (2002) ανάμεναν η απόκλιση από το κανονιστικό μοντέλο να σχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, αν και περισσότερο με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αν και τα περισσότερα δεν μπορούν, τα άτομα μπορούν να δεσμευτούν σε σταδιοδρομίες με κάποια βεβαιότητα χωρίς καμιά ενεργή διερεύνηση. Ανάμεναν εκείνα τα άτομα με υψηλή απόκλιση από την κανονιστική δομή να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας και να είναι λιγότερο βέβαια. Ωστόσο, δεδομένου ότι πιθανώς να λαμβάνονται αποφάσεις χωρίς διερεύνηση και αυτά τα άτομα μπορεί ακόμα να αισθάνονται βέβαια, αυτή η σχέση μπορεί να μην είναι μεγάλη. Αναμέναμε μια ισχυρότατη σχέση μεταξύ πίστης στην κανονιστική δομή και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Εκείνοι που είναι πιστοί στην κανονιστική δομή δεν πρέπει να βιώνουν τόσες αμφιβολίες και δυσκολίες αναποφασιστικότητας όσες εκείνοι που αποκλίνουν από την κανονιστική δομή.

Σύμφωνα με τους Pecjak και Kosir (2007), υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών στις περισσότερες προσωπικές και κινητήριες μεταβλητές που περιλήφθηκαν στη μελέτη αυτή: στο στυλ λήψης απόφασης, στις διαστάσεις της προσωπικότητας και στην κινητήρια διάσταση οικειοθελούς αυτορρύθμισης. Βέβαιοι και αναποφάσιστοι μαθητές/τιες διαφέρουν σε τρία από τα τέσσερα στυλ λήψης απόφασης. Οι επαγγελματικά βέβαιοι μαθητές/τριες έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, είναι λιγότερο πανικόβλητοι και δεν αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας συγκρινόμενοι με τους αναποφάσιστους συμμαθητές/τριες τους. Την ίδια ώρα, τα αποτελέσματα ξεχωριστής ανάλυσης δείχνουν ότι η αυτοπεποίθηση και το στυλ λήψης αποφάσεων υπό πανικό είναι ισχυροί διακριτικοί παράγοντες μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών. Τέτοια αποτελέσματα δεν μας εκπλήσσουν: Θα περιμέναμε ότι οι μαθητές/τριες που έχουν αυτοπεποίθηση στη λήψη αποφάσεων (π.χ. εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους στη λήψη αποφάσεων και είναι ικανοποιημένοι από τις προηγούμενες τους επιλογές) θα έχουν αποφασίσει για την

επόμενη τους σταδιοδρομία/εκπαίδευση δύο μήνες πριν την προθεσμία για την απόφαση. Από την άλλη, δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι αναποφάσιστοι μαθητές/τριες τείνουν να αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων ή να παίρνουν τις αποφάσεις τους γρήγορα την τελευταία στιγμή (που χαρακτηρίζει τη λήψη αποφάσεων υπό πανικό). Η σχέση μεταξύ αναποφασιστικότητας και του στυλ αποφυγής λήψης απόφασης είναι πιθανώς αμοιβαία: Έτσι μαθητές/τριες που αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων παίρνουν τις αποφάσεις τους με μεγαλύτερη δυσκολία και πιο αργά. Την ίδια στιγμή δεν μπορούν να αποφύγουν τη λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία τους και αυτό δρα ως αγχωτικός παράγοντας, τον οποίο ο μαθητής/τρια προσπαθεί να αποφύγει. Η ίδια κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των στυλ λήψης απόφασης και της βεβαιότητας σταδιοδρομίας αναφέρθηκε και σε άλλες μελέτες (Franken & Muris, 2005· Lucas & Epperson, 1990, στο Pecjak & Kosir, 2007).

Όπως αναφέρουν οι Creed, Prideaux και Patton (2005), φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και ότι εκείνοι που αντιμετωπίζουν χρόνια αναποφασιστικότητα μπορεί να υποφέρουν χειρότερα από άλλους. Οι Larson, Heppner, Ham και Dugan (1988, στο Creed κ.ά., 2005), για παράδειγμα, βρήκαν ένα περισσότερο αρνητικό πλαίσιο ελλιπούς σχεδιασμού σταδιοδρομίας και πιο επιβλαβών στάσεων επίλυσης προβλημάτων και συμπεριφορών ανάμεσα στην ομάδα των αναποφάσιστων που ονόμασαν «αποφευκτικοί χωρίς σχέδια» συγκρινόμενοι με τις άλλες τρεις ομάδες που εντοπίστηκαν στη μελέτη τους. Πιο πρόσφατα, ο Lucas (1993, στο Creed κ.ά., 2005) βρήκε την πιο αναποφάσιστη ομάδα να είναι «περισσότερο νευρική, με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και περισσότερο καταθλιπτική» (Lucas, 1993, σελ.444, στο Creed κ.ά., 2005) από τις άλλες τρεις ομάδες που εντοπίστηκαν. Ομοίως, οι Kelly και Pulver (2003, στο Creed κ.ά., 2005) εντόπισαν ένα τύπο με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας που ονομάζονται «νευρωτικοί αναποφάσιστοι που ψάχνουν πληροφορίες», οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από σημαντικά υψηλότερο άγχος και γενική αρνητική επίδραση από ότι προκαλούσαν οι άλλοι τρεις τύποι. Όντως, ο Gordon (1998, στο Creed κ.ά., 2005), σε μια επισκόπηση όλων των μελετών των τύπων βεβαιότητας σταδιοδρομίας που εξάχθηκε από τη βιβλιογραφία μεταξύ 1977 και 1996, αναγνώρισε τρεις τύπους βέβαιων και τέσσερις τύπους αναποφάσιστων φοιτητών/τριών. Ο τύπος των «χρόνια αναποφάσιστων», που εντοπίστηκε σε όλες τις 15 μελέτες της επισκόπησης, περιεγράφηκε ως υπερβολικά αγχώδης, θλιμμένος και γενικά χωρίς σκοπό (Gordon, 1998, στο Creed κ.ά., 2005). Επιπρόσθετα, οι αποδείξεις που μαζεύτηκαν σχετικά με την τυπολογία της αναποφασιστικότητας υποδεικνύουν ότι οι χρόνια αναποφάσιστοι τύποι έχουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας όπως νευρωτισμό, σφαιρική

αστάθεια και κατάσταση άγχους (Tokar, Fischer, & Subich, 1998, στο Creed κ.ά., 2005). Πέραν τούτου, άλλες μελέτες έχουν αναφέρει τις διαστάσεις της προσωπικότητας που τείνουν να συνδέονται με υψηλά επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας όπως χαμηλή εξωστρέφεια (Newman, Gray, & Fuqua, 1999, στο Creed κ.ά., 2005), άγχος (Fuqua, Newman, & Seaworth, 1988, στο Creed κ.ά., 2005), κατάθλιψη (Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000, στο Creed κ.ά., 2005) και φόβο δέσμευσης (Leong & Chervinko, 1996, στο Creed κ.ά., 2005).

Οι Vondracek, Schulenberg, Skorikov και Gillespie (1995, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των στάτους ταυτότητας και διαφόρων τύπων αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα ευρήματα τους έδειξαν ότι η τοποθέτηση σε ένα συγκεκριμένο στάτους ταυτότητας ήταν σημαντικά συσχετισμένη με τη φύση και το μέγεθος της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Οι επιτυχημένοι συμμετέχοντες είχαν σημαντικά χαμηλότερες τιμές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας παρά οι συμμετέχοντες των άλλων τριών ομάδων. Οι Cohen, Chartrand και Jowdy (1995, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) χώρισαν τους μαθητές/τριες που δεν είχαν πάρει ακόμα μια απόφαση σταδιοδρομίας σε τέσσερις ομάδες:
α) έτοιμοι να αποφασίσουν – χαμηλό άγχος, υψηλή αυτοεκτίμηση, καλή επαγγελματική ταυτότητα·
β) αναπτυξιακά αναποφάσιστοι – συναισθηματικά σταθεροί αλλά χωρίς να έχουν μια καθαρή εικόνα του εαυτού τους ή του κόσμου της εργασίας·
γ) ανήσυχοι για την επιλογή – μεγάλη ανησυχία επιλογής, χαμηλή ανάγκη για επαγγελματική πληροφόρηση, περιορισμένη επαγγελματική ταυτότητα· και
δ) χρόνια αναποφάσιστοι – περιορισμένη επαγγελματική ταυτότητα, μεγάλη ανάγκη για πληροφορίες σχετικές με τη σταδιοδρομία και τον εαυτό, χαμηλή αμεσότητα στόχων και χαμηλή αυτοεκτίμηση.
Σε αυτή τη μελέτη, εξετάστηκαν οι δυσκολίες σταδιοδρομίας που βίωσαν οι μαθητές/τριες στα διάφορα στάδια αποφάσεων σταδιοδρομίας για περαιτέρω κατανόηση της διακριτικής εγκυρότητας της ταξινόμησης των δυσκολιών σταδιοδρομίας.

2.1.5 Σχέση Αναποφασιστικότητας με άλλες μεταβλητές

Όπως σημειώνουν οι Creed, Patton και Prideaux (2006), η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα θέμα για αμφότερους τους μαθητές/τριες των σχολείων (Nota & Soresi, 2003· Patton & Creed, 2001, στο Creed κ.ά., 2006) και τους φοιτητές/τριες των

κολλεγίων και πανεπιστημίων (Gianakos, 1999· Lee, 2005, στο Creed κ.ά., 2006) και έχει ακόμα δειχθεί ότι εμφανίζεται και σε παιδιά στην προεφηβεία (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005, στο Creed κ.ά., 2006). Συσχετίζεται με ένα εύρος ατομικών μεταβλητών, όπως η ηλικία και το φύλο (Patton & Creed, 2001, στο Creed κ.ά., 2006) και συσχετίζεται αρνητικά με πολλές μεταβλητές σχετικές με τη σταδιοδρομία, συμπεριλαμβανομένων της επαγγελματικής ωριμότητας (Rojewski, 1994, στο Creed κ.ά., 2006), του στυλ λήψης αποφάσεων (Mau, 1995, στο Creed κ.ά., 2006), των εμποδίων σταδιοδρομίας (Patton, Creed, & Watson, 2003, στο Creed κ.ά., 2006), των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Betz & Luzzo, 1996, στο Creed κ.ά., 2006), της κατάστασης ταυτότητας (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995, στο Creed κ.ά., 2006), της γνώσης για τα επαγγέλματα και της αυτογνωσίας (Gati & Saka, 2001, στο Creed κ.ά., 2006) και της δομής της σκέψης για τις σταδιοδρομίες (Tracey & Darcey, 2002, στο Creed κ.ά., 2006). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει φανεί ότι σχετίζεται με προσωπικές και διαπροσωπικές μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένων της αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης (Multon & Lapan, 1995, στο Creed κ.ά., 2006), του φόβου επιτυχίας (Staley, 1996, στο Creed κ.ά., 2006), των συναισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης (Germeijs & De Boeck, 2002, στο Creed κ.ά., 2006), της φτωχής αυτοεπίγνωσης, του άγχους (Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Creed κ.ά., 2006) και των φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων (Nota & Soresi, 2003, στο Creed κ.ά., 2006).

Όπως αναφέρουν οι Nota, Ferrari, Scott, Solberg και Soresi (2007), παραμένει ένας αριθμός νέων που παλεύουν με τη λήψη μελλοντικών αποφάσεων και υπάρχει λόγος να πιστεύουμε ότι υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αμφιθυμίας, άγχους και ματαίωσης, όπως επίσης την παρουσία εξωτερικού κέντρου ελέγχου και χαμηλότερων πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988· Lucas & Epperson, 1990· Nota & Soresi, 2004· Osipow, 1999· Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Nota κ.ά., 2007). Η Nota (1999, στο Nota κ.ά., 2007) βρήκε ότι σε ένα δείγμα κυρίως Ιταλίδων νεαρών γυναικών, περισσότερο από το ένα τρίτο ταξινομήθηκαν ως πολύ αναποφάσιστες σε σχέση με:

α) τη μη απόφαση προγράμματος σπουδών,

β) την έλλειψη αρκετής πληροφόρησης για τον εαυτό τους ή για το κολλέγιο,

γ) την ανάγκη βοήθειας και στήριξης για να πάρουν μια απόφαση και

δ) το ότι νιώθουν ότι οι επαγγελματικές τους προσπάθειες θα ήταν πιθανό να ματαιωθούν από εξωτερικούς παράγοντες που θεώρησαν δύσκολο να ελέγξουν.

Αυτοί οι νέοι χαρακτηρίζονταν επίσης από χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, περισσότερες ακατάλληλες συμπεριφορές και λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό υποδεικνύει ότι πολλοί Ιταλοί νέοι, ειδικότερα νέες, μπορεί να διακινδυνεύουν σχετικά με τη λήψη ανεπαρκών αποφάσεων και συνεπώς διατρέχουν τον κίνδυνο να μην είναι ικανοποιημένοι στις σταδιοδρομίες που τελικά θα ακολουθήσουν (Osipow, 1999· Soresi, 2000· Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Nota κ.ά., 2007) και ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας πρέπει να θεωρείται μια πολυδιάστατη δομή (Betz, 1992· Newman, Gray, & Fuqua, 1999· Santos & Coimbra, 2000· Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Nota κ.ά., 2007). Οι Kelly και Lee (2002, στο Nota κ.ά., 2007), για παράδειγμα, εξέτασαν ένα αριθμό κλιμάκων αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναγνώρισαν έξι παράγοντες που κυμαίνονται από έλλειψη πληροφόρησης μέχρι άγχος επιλογής. Συνεπώς, αν και χρειάζεται να γίνει διάκριση μεταξύ φυσιολογικής αναποφασιστικότητας, που συμβαίνει όταν τα άτομα χρειάζονται πληροφορίες για τον εαυτό τους ή για τις επαγγελματικές ευκαιρίες, η αναποφασιστικότητα που πηγάζει από τη γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness), τη διάχυση ταυτότητας και το άγχος ως χαρακτηριστικό (Betz, 1992· Lewko, 1994· Santos & Coimbra, 2000, στο Nota κ.ά., 2007), οι νέοι που βιώνουν υψηλά επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας κινδυνεύουν να μην καταφέρουν να επωφεληθούν από ευκαιρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας και να λάβουν λιγότερο ικανοποιητικές αποφάσεις σταδιοδρομίας (Nota, 1999· Nota & Soresi, 2004· Osipow, 1999, στο Nota κ.ά., 2007).

1. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Γενικευμένη/Χρόνια Αναποφασιστικότητα, Ικανοποίηση από τη Ζωή

Οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making) είναι πολυεπίπεδες και περιλαμβάνουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (indecision) και τη γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness) (Gati, 2013, στο Martincin & Stead, 2015). Επιπλέον, αμφότερες η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα είναι και οι ίδιες πολυεπίπεδες και πολυδιάστατες. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρείται ότι είναι μια μεταβατική κατάσταση όπου κάποιος δεν έχει πάρει ακόμα μια απόφαση και αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς λόγους, όπως η έλλειψη αρκετής πληροφόρησης για τις διάφορες σταδιοδρομίες ή τη γνώση του εαυτού σε σχέση με τη σταδιοδρομία. Η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα θεωρείται ως ένα

χαρακτηριστικό όπου κάποιος βιώνει χρόνια αναποφασιστικότητα και έχει δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων. Αυτό αποδίδεται τυπικά σε ψυχολογικούς φραγμούς, καθιστώντας αυτόν που προσπαθεί να πάρει μια απόφαση ανίκανο να το πράξει (Gati, 2013, στο Martincin & Stead, 2015). Η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα σχετίζεται με αρκετές συναισθηματικές και ψυχολογικές δομές συμπεριλαμβανομένων της αυτοπεποίθησης και του φόβου για δέσμευση (Gati, 2013· Stead & Watson, 2006, στο Martincin & Stead, 2015). Οι Rottinghaus και Miller (2013, στο Martincin & Stead, 2015) εισηγήθηκαν ότι τα χαρακτηριστικά και οι καταστάσεις συσχετίζονται πολύ επειδή τα χαρακτηριστικά αντανακλούν ένα αυξανόμενο μοτίβο καταστάσεων, έτσι η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα είναι προϊόν ενός αυξανόμενου μοτίβου αναποφασιστικότητας. Όπως οι Kelly και Lee (2002, στο Martincin & Stead, 2015) υπογράμμισαν, δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός ορισμός των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making). Στην έρευνα τους, ανάμεσα σε φοιτητές/τριες πανεπιστημίου, συμπέραναν ότι οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making) περιλαμβάνουν πολλούς παράγοντες όπως έλλειψη πληροφόρησης, διάχυση ταυτότητας, γνώρισμα αναποφασιστικότητας, άγχος επιλογής και διαπροσωπικές δυσαρμονίες σχετικές με την επιλογή σταδιοδρομίας. Για τους σκοπούς της ανάλυσης αυτής, αποφασίστηκε ότι αμφότερες η αναποφασιστικότητα και η αβουλία θα συμπεριλαμβάνονταν ως το θέμα ενδιαφέροντος στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making) (Gati, 2013· Gati, Krausz, & Osipow, 1996, στο Martincin & Stead, 2015). Οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making) θεωρούνται ένας όρος ομπρέλα για όποιον έχει δυσκολίες λήψης μιας απόφασης, είτε αυτή είναι μια μεταβατική κατάσταση αναποφασιστικότητας είτε ένα μοτίβο δυσκολιών που καταλήγει σε γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα. Αυτή η απόφαση υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία που δηλώνει ότι κάποιος μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλαπλές δομές και πολλαπλές μετρήσεις σε μια απλή μετανάλυση (Lipsey, 2009, στο Martincin & Stead, 2015). Το παράδειγμα που παρείχε ο Lipsey (2009, στο Martincin & Stead, 2015) ήταν η χρήση αμφότερων των μέσων όρων βαθμολογιών και των τιμών δοκιμίων ακαδημαϊκών κλίσεων για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Ενώ αυτά τα δύο είναι κάπως διαφορετικές δομές, είναι στην ουσία παρόμοια και κάποιος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια μετανάλυση για να εξετάσει και τα δυο κάτω από τη δομή-ομπρέλα της ακαδημαϊκής επίδοσης (Martincin & Stead, 2015).

Η μελέτη αυτή στόχευε να διερευνήσει πως η σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σχετίζεται με την αυτοαξιολογημένη γενικευμένη αναποφασιστικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή. Πρώτα, όπως αναμενόταν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετιζόταν θετικά με τη γενικευμένη αναποφασιστικότητα. Επιπρόσθετα, οι αναλύσεις παλινδρόμησης αποκάλυψαν ότι, όπως υποτέθηκε, το χαρακτηριστικό αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης από τη ζωή των φοιτητών/τριών, υποδεικνύοντας ότι προβλήματα, κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη σταδιοδρομία κάποιου, επηρεάζουν την υποκειμενική ευεξία σε θέματα ικανοποίησης από τη ζωή. Αυτό το εύρημα διευρύνει την υπάρχουσα έρευνα στη σύνδεση μεταξύ δυσκολιών στις αποφάσεις σταδιοδρομίας και ικανοποίησης σχετικής με τη σταδιοδρομία, για παράδειγμα, και ικανοποίησης από την επιλογή κλάδου στο κολέγιο (Nauta, 2007, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Έδειξαν, επίσης, ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται σημαντικά με τη γενική ικανοποίηση από τη ζωή, εννοώντας ότι φοιτητές/τριες που είναι αναποφάσιστοι είναι πιθανότερο να μην είναι ικανοποιημένοι με τη ζωή τους γενικότερα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αποφάσεις σταδιοδρομίας είναι ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων (Hackett & Betz, 1995, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016), αυτό το αποτέλεσμα τονίζει την ενδεχόμενη καταστροφική φύση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας για την ευεξία των ατόμων. Τελικά, η μελέτη αυτή επέκτεινε το νομολογικό δίκτυο και παρείχε μια νέα σε βάθος κατανόηση της χρησιμότητας της δομής της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας καταδεικνύοντας την αυξητική της προβλεπτική εγκυρότητα πέραν της γενικευμένης αναποφασιστικότητας (αξιολογημένη σε ένα μοναδικό σημείο μέτρησης) σχετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή των φοιτητών/τριών (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Μια ερώτηση που μπορεί να διαφωτιστεί από τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι η σχέση μεταξύ αβουλίας και αναποφασιστικότητας. Ακολουθώντας τα ευρήματα των Hartman, Fuqua, Blum και Hartman (1985, στο Vondracek κ.ά., 1990), φαίνεται ότι η Διάχυση μπορεί να είναι χρήσιμη στη διάκριση μεταξύ αβουλίας και αναποφασιστικότητας. Συγκεκριμένα, στα ευρήματα μας, εκείνοι που παρέμειναν αναποφάσιστοι σε όλες τις χρονικές στιγμές μέτρησης (δηλαδή αναποφάσιστες-αναποφάσιστες ομάδες και στις δυο αναλύσεις) σκόραραν με συνέπεια υψηλότερα στη Διάχυση συγκριτικά με άλλες ομάδες (δεν συμβαίνει το ίδιο για τα άλλα σκορ της κλίμακας). Επιπρόσθετα, αλλαγές των σκορ στη Διάχυση σχετίζονταν, με συνέπεια, με αλλαγή στην κατάσταση απόφασης, και ιδιαίτερα για εκείνους που από αναποφάσιστοι

έγιναν βέβαιοι και στις δυο μακροχρόνιες αναλύσεις (δεν συμβαίνει το ίδιο για τα άλλα σκορ της κλίμακας). Τελικά, σε πρόσθετες αναλύσεις αυτών των δεδομένων, βρέθηκε ότι εκείνοι με τα υψηλότερα σκορ στη Διάχυση παρουσίασαν μεγαλύτερη συνολική αναποφασιστικότητα από κάθε άλλη ομάδα ατόμων (Vondracek, Hostetler, & Schulenberg, 1989, στο Vondracek κ.ά., 1990). Το μοτίβο που εισηγήθηκαν εδώ είναι ότι εκείνοι που συνεχώς παρέμειναν αναποφάσιστοι είναι τα ίδια άτομα με συνεχώς υψηλές τιμές στη Διάχυση, που δείχνει ότι όχι μόνο η αναποφασιστικότητα επιμένει, αλλά μπορεί να είναι σοβαρότερη. Αυτή μπορεί να είναι η ομάδα ατόμων που συνδέθηκε με χαμηλή αυτοεκτίμηση, μια ασαφή αίσθηση ταυτότητας και μεγάλο άγχος (Goodstein, 1972, στο Vondracek κ.ά., 1990) και μπορεί να χρειάζονται περισσότερη βοήθεια από εκείνους που σημείωσαν υψηλές επιδόσεις σε άλλους παράγοντες. Σημειώστε ότι έχουν αναφερθεί γενικώς συσχετίσεις μεταξύ μεγάλου αριθμού μεταβλητών της προσωπικότητας και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Sepich, 1987, στο Vondracek κ.ά., 1990), αλλά συγκεκριμένες συσχετίσεις με τις διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που εντοπίστηκαν στη μελέτη αυτή είναι ακόμα ασαφείς (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

2. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Επαγγελματική Ταυτότητα, Δυσλειτουργικές Σκέψεις, Κατάθλιψη

Οι Saunders, Peterson, Sampson και Reardon (2000, στο Χουλιάρη, 2010) ερεύνησαν την κατάθλιψη και τις δυσλειτουργικές εργασιακές πεποιθήσεις ως διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματά τους συμπυκνώνονται ως εξής: το άτομο που πάσχει από κατάθλιψη ενεργεί υπό το κράτος μιας αλλοιωμένης αυτοεικόνας, αναπαράστασης του κόσμου, αλλά και του μέλλοντος του. Οι αρνητικές σκέψεις οδηγούν στην παθητικότητα, σε μειωμένη επιθυμία για δράση και ευχαρίστηση και τελικά σε παραίτηση. Συνοπτικά, η επαγγελματική ταυτότητα, το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά και ως χαρακτηριστικό κατάστασης, η έδρα ελέγχου, η κατάθλιψη και οι δυσλειτουργικές εργασιακές πεποιθήσεις σχετίζονται σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, αλλά και μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, τα γνωστικά στοιχεία, δηλαδή μια καλά δομημένη επαγγελματική ταυτότητα διευκολύνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς βοηθά την επεξεργασία των σχετικών πληροφοριών και συνιστά πρόσφορο έδαφος για αυτή, ενώ οι

δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας αλλοιώνουν τις αναπαραστάσεις για το άτομο και τον κόσμο με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διεργασία λήψης αποφάσεων, εφόσον ένα πρόβλημα δεν προσεγγίζεται με συστηματικό και ορθολογικό τρόπο. Στη συνέχεια, οι συναισθηματικές διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έχουν ως εξής: η κατάθλιψη, το άγχος και η εξωτερική έδρα ελέγχου μπορούν να θεωρηθούν ως οι συνέπειες μιας αδύναμης επαγγελματικής ταυτότητας και ενός χαοτικού και μπερδεμένου τρόπου σκέψης και, επίσης, παρεμποδίζοντας την επίλυση του προβλήματος ενισχύουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Weinstein, Healy και Ender (2002, στο Χουλιάρη, 2020), οι οποίοι περιόρισαν το δείγμα τους σε γυναίκες εργαζόμενες σε θέσεις εργασίας χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στάτους.

Σύμφωνα με τη Θωμοπούλου (2011), οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας με την έννοια των γνωστικών διαστρεβλώσεων του ερευνητικού υποκειμένου επενεργούν στη συναισθηματική του διάθεση και οδηγούν σε σύγχυση στη λήψη αποφάσεων (Reed κ.ά., 2000, στο Θωμοπούλου, 2011). Η δυσθυμική του διάθεση επηρεάζει δραστικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές οδηγώντας σε αναποφασιστικότητα. Μερικά συμπτώματα που σχετίζονται με την επαγγελματική συμπεριφορά περιλαμβάνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα απόγνωσης, κόπωση, απώλεια ενδιαφέροντος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολία συγκέντρωσης, καθώς και προβλήματα στη λήψη αποφάσεων (American Psychiatric Association - APA, 2000). Οι Smith και Betz (2002, στο Θωμοπούλου, 2011) θεωρούν ότι τα συμπτώματα αυτά μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει αποφάσεις σταδιοδρομίας και τα συσχετίζουν με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και δειλία. Στο υποκείμενο της έρευνας αυτής οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας εκδηλώνονται μέσα από συναισθηματικές, λεκτικές και συμπεριφορικές απαντήσεις (Corbishley & Yost, 1989· Lam & Gale, 2004, στο Θωμοπούλου, 2011) και εμποδίζουν τη διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία (Strauser κ.ά., 2002· Van Haveren, 2000, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι αρνητικές επιπτώσεις των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας περιλαμβάνουν την αποφυγή και αντίσταση στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati & Saka, 2001, στο Θωμοπούλου, 2011) και την εσφαλμένη αντίληψη σχετικά με τα εμπόδια για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας (Sampson κ.ά., 2004, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι Kinnier και Krumboltz (1986, στο Θωμοπούλου, 2011) διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις σταδιοδρομίας που χαρακτηρίζονται από προκατάληψη ή διαστρέβλωση δεν είναι εύκολο να περάσουν στην ενημερότητα του φορέα τους και για το λόγο αυτό η γνησιότητά τους

δεν αμφισβητείται από το άτομο (Lam & Cheng, 2001, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι Corbishley και Yost (1989, στο Θωμοπούλου, 2011) παρατήρησαν ότι οι πελάτες αποκαλύπτουν δυσλειτουργικές σκέψεις μέσω της συμπεριφοράς τους, των συναισθημάτων τους και των λεκτικών δηλώσεων τους, δηλαδή είναι αναποφάσιστοι, δεν ολοκληρώνουν τις κατ' οίκον εργασίες που τους αναθέτουν οι σύμβουλοι, εκδηλώνουν κατάθλιψη, θυμό και άγχος ή εκφράζονται με αρνητικές και απόλυτες δηλώσεις.

Για το ερευνητικό μας υποκείμενο οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας περιλαμβάνουν απαισιόδοξες απόψεις σχετικά με τον κόσμο της εργασίας, χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας καθώς και αδυναμία ανταπόκρισης στη διαδικασία και το αποτέλεσμα με επιτυχία. Οι απαισιόδοξες απόψεις για τον κόσμο οδηγούν σε επικέντρωση της προσοχής στις δυσκολίες, σε εκδήλωση δυσθυμικών συναισθημάτων, δισταγμού, αμφιβολίας, σε αισθήματα ενοχής και αυστηρή αυτοκριτική (Larson κ.ά., 1988· Saunders κ.ά., 2000· Stead, Watson, & Foxcroft, 1993· Sweeny & Schill, 1998, στο Θωμοπούλου, 2011). Για το λόγο αυτό είναι έκδηλη η τάση εστίασης πρωτίστως στα προβλήματα και στα μειονεκτήματα της έλλειψης σταθερότητας του σημερινού κόσμου της εργασίας. Δυσλειτουργικές σκέψεις, όπως «δεν πρόκειται ποτέ, ούτε εγώ ούτε κανένας άλλος, να βρει απασχόληση σε ένα καλό επάγγελμα» (Saka κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011), οδηγούν στη μείωση της προθυμίας του ατόμου να συμμετέχει ενεργά σε μια διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία του.

Σύμφωνα με τη Θωμοπούλου (2011), οι δυσλειτουργικές σκέψεις του υποκειμένου της έρευνάς μας οδηγούν σε αναβολή της λήψης απόφασης για εκπαιδευτικά και επαγγελματικά ζητήματα και εντείνουν τις δυσκολίες δέσμευσης στην απόφαση (Konstam, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011), ενώ ταυτόχρονα δικαιολογούν τον πειραματισμό ή την αλλαγή σταδιοδρομίας (Chao & Gardner, 2007· Fouad & Bynner, 2008· Konstam, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011). Η ύπαρξη δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας και δυσθυμικών συναισθημάτων οδηγεί το ερευνητικό υποκείμενο στο να αναβάλει ή να αποφύγει να λάβει αποφάσεις σταδιοδρομίας γενικά ή στο να αναθέσει την ευθύνη για τις αποφάσεις σταδιοδρομίας του σε άλλα πρόσωπα, όπως οι σημαντικοί άλλοι (Gati & Saka, 2001· Keim, Stauser, & Ketz, 2002· Van Ecke, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011).

Οι απαισιόδοξες και δυσλειτουργικές σκέψεις και πεποιθήσεις μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Krumboltz, 1991· Sampson κ.ά., 1996, στο Θωμοπούλου, 2011). Η απαισιοδοξία του ερευνητικού υποκειμένου σχετικά με τη σταδιοδρομία, με την έννοια της τάσης να αναμένονται αρνητικά αποτελέσματα από αυτήν, σχετίζεται με την αναποφασιστικότητά του. Οι Kelly και Shin (2009, στο Θωμοπούλου, 2011) συσχετίζουν την απαισιοδοξία με τη γενικευμένη αναποφασιστικότητα. Εμπειρικά δεδομένα συσχετίζουν, επίσης, τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Wright, 2001· Kleiman κ.ά., 2004· Austin κ.ά., 2004, στο Θωμοπούλου, 2011), όπως και την τελειοθηρία με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Osborn, 1998· Gati κ.ά., 2011, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι Creed, Patton και Bartrum (2002, στο Θωμοπούλου, 2011) διαπίστωσαν ότι οι απαισιόδοξοι μαθητές/τριες είχαν λιγότερες γνώσεις για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ήταν περισσότερο αναποφάσιστοι από τους αισιόδοξους συνομηλίκους τους, οι οποίοι ήταν πιο πρόθυμοι να διερευνήσουν σχετικά θέματα. Οι Patton, Bartrum και Creed (2004, στο Θωμοπούλου, 2011) διαπίστωσαν ότι η αισιοδοξία σχετιζόταν με υψηλότερους στόχους σταδιοδρομίας για τις γυναίκες που σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών/τριών στην ανώτερη εκπαίδευση είναι επαγγελματικά αναποφάσιστοι. Για αυτό το λόγο οι ερευνητές εδώ σκοπεύουν να αναλύσουν τη σχέση της βεβαιότητας σταδιοδρομίας με την επαγγελματική ταυτότητα και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας σε φοιτητές/τριες ανώτερης εκπαίδευσης. Παραπέρα, μελέτησαν διαφορές αυτών των μεταβλητών σχετικά με το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων και το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν. Μέσα από αυτή την οπτική, χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια (Κλίμακα Επαγγελματικής Βεβαιότητας, Κλίμακα Επαγγελματικής Ταυτότητας, Κλίμακα Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας) σε 262 φοιτητές/τριες από τρία δημόσια ανώτερα ιδρύματα στην Πορτογαλία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μείωση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας συσχετίζεται με υψηλότερη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ταυτότητας. Αναφορικά με το επίπεδο ανάπτυξης σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντικές διαφορές σχετικά με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και την ταυτότητα, ευνοώντας τους συμμετέχοντες που βρίσκονται σε υψηλότερες βαθμίδες ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να συνεισφέρουν στη μεγαλύτερη κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών της ανώτερης

εκπαίδευσης, συνεπώς να συνεισφέρουν σε πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Catia Isabel de Ambrosio Pinto, 2016).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης παρέχουν αποδείξεις ότι η επαγγελματική ταυτότητα συσχετίστηκε σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα σε Μαλαίσιους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Εφεξής, η παρούσα μελέτη συμπίπτει με τη μελέτη των Hirschi και Lage (2007, στο Talib & Aun, 2009) της επαγγελματικής ταυτότητας 358 Ελβετών φοιτητών/τριών ως μια άμεση μέτρηση της στάσης ετοιμότητας επιλογής σταδιοδρομίας που αντανακλάται στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας.

3. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Δυσλειτουργικές Σκέψεις, Τύποι Προσωπικότητας, Συναισθηματικοί Παράγοντες, Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αποτελεί ένα θέμα με ευρύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στην ψυχολογία της σταδιοδρομίας (Betz, 1992· Gati κ.ά., 1996· Kelly & Lee, 2002· Saka κ.ά., 2008· Santos, 2001, στο Θωμοπούλου, 2011) και αφορά στις δυσκολίες που συναντούν τα άτομα στη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία τους (Chartrand, Rose, Elliot, Marmarosh, & Caldwell, 1993· Gati κ.ά., 1996· Leong & Chervinko, 1996, στο Θωμοπούλου, 2011). Ποικίλες μελέτες συσχετίζουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με τις δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας (Austin κ.ά., 2003, 2010· Reed κ.ά., 2000, στο Θωμοπούλου, 2011), ενώ άλλες μελέτες επιχειρούν να καταδείξουν τη σχέση μεταξύ των διαφόρων τύπων προσωπικότητας (Kelly & Lee, 2005· Leong & Chervinko, 1996· Tokar, Withrow, Hall, & Moradi, 2003, στο Θωμοπούλου, 2011), των συναισθηματικών παραγόντων (Gati κ.ά., 2011· Kelly & Shin, 2009· Kidd, 1998· Saka κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011), της συναισθηματικής νοημοσύνης (Dahl, 2010· Dahl κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011) και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

4. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Ελεύθερος Χρόνος (Ψυχαγωγία)

Η Θωμοπούλου (2011) σημειώνει ότι οι πιο πρόσφατες μελέτες (Konstam & Lehmann, 2011, στο Θωμοπούλου, 2011) επιχειρούν να καταδείξουν τη σχέση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των νέων με τον ελεύθερο χρόνο και τις

ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Δεδομένου ότι οι τρόποι αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου αποτελούν σημαντικό πεδίο για τη γνώση του εαυτού, η μελέτη των ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων σε σχέση με την επιλογή της σταδιοδρομίας και τη δέσμευση, προσφέρει ένα συμπληρωματικό πλαίσιο κατανόησης της ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Munson & Savickas, 1998, στο Θωμοπούλου, 2011). Τα άτομα που απολαμβάνουν λιγότερη ελευθερία στον ελεύθερο χρόνο είναι πιο ευάλωτα στις εξωτερικές πιέσεις και στα συναισθήματα αναξιότητας, εκδηλώνουν μειωμένη ευαισθησία, απάθεια, κατάθλιψη και προσδοκία αποτυχίας σε άλλους τομείς της ζωής τους (Witt & Ellis, 1987, στο Θωμοπούλου, 2011).

5. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Κέντρο Ελέγχου

Η έννοια του κέντρου ελέγχου είναι μέρος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του Rotter (1966, 1982, στο Pervin & John, 2001) για την προσωπικότητα και παριστάνει μια γενικευμένη προσδοκία του ατόμου για τους παράγοντες που καθορίζουν τις επιβραβεύσεις και τις τιμωρίες στη ζωή του. Αυτοί που έχουν εσωτερικό κέντρο ελέγχου πιστεύουν στην ικανότητά τους να ελέγξουν τα γεγονότα της ζωής, ενώ όσοι έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι τα γεγονότα της ζωής τους είναι αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων, όπως οι συμπτώσεις, η μοίρα ή η τύχη (Θωμοπούλου, 2011).

Οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας του ερευνητικού υποκειμένου σχετίζονται κυρίως με το βαθμό ελέγχου, δηλαδή με το βαθμό στον οποίο αποδίδει τα γεγονότα και τις αλλαγές στη ζωή του και στο περιβάλλον του σε εξωτερικούς παράγοντες, στους οποίους η δυνατότητα αντίστασης είναι μικρή, όπως η μοίρα και η τύχη. Παρόλο που υποστηρίζει ότι στηρίζεται σε εσωτερικές ιδιότητες, όπως οι ικανότητες, οι δεξιότητες, η προσπάθεια, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις εσωτερικές επιταγές. Ο Santos (2001, στο Θωμοπούλου, 2011) διαπίστωσε μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής έδρας ελέγχου (internal locus of control) και της γενικευμένης αναποφασιστικότητας. Θα συμφωνήσουμε με το Saka και τους συνεργάτες του (Saka κ.ά., 2008, στο Θωμοπούλου, 2011), ότι τα άτομα με εξωτερική έδρα ελέγχου (external locus of control) είναι λιγότερο πιθανό να επιδιώξουν ενεργά λύσεις σε προβλήματα και προκλήσεις, επειδή αντιλαμβάνονται την έλλειψη ελέγχου στη διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία, η οποία ενισχύει την αντίληψη ότι δεν αξίζει να

επενδύσουν στη διαδικασία και έτσι μειώνονται τα προσωπικά τους κίνητρα (Θωμοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, η περίπτωσή μας απέφυγε να αναδιοργανώσει τα πιο δυσπροσαρμοστικά σχήματα, πρωιμότερα στην προέλευσή τους, αφήνοντάς τα πίσω στην εξέλιξή της, μετουσιώνοντάς τα, μέσω των διεργασιών με την ευκαιρία εξωτερικών ή εσωτερικών ερεθισμάτων, σε γνωστικά προϊόντα που εμπεριέχουν διεργασιακά λάθη. Ανεξάρτητα από το βαθμό συνειδητοποίησής τους, είναι τόσο σύντονα με το εγώ, που δεν επιδέχονται αμφισβήτησης παρά τις δυσκολίες που δημιουργούν. Τα δυσπροσαρμοστικά σχήματα του ερευνητικού υποκείμενου έχουν σχέση με τη χαμηλή αυτονομία, οδηγώντας σε καταστροφολογικό ιδεασμό και προκαλώντας δυσθυμικά συναισθήματα (Θωμοπούλου, 2011).

Όπως αναφέρει η Θωμοπούλου (2011), η αναζήτηση σκοπού ή νοήματος, με την έννοια της ικανοποίησης από τη σταδιοδρομία, σε συνδυασμό με την αυξημένη ανησυχία ότι αυτές οι προσδοκίες δεν θα ευοδωθούν λόγω της τρέχουσας πραγματικότητας στο χώρο εργασίας, δημιουργούν δυσθυμική διάθεση στο ερευνητικό υποκείμενο και το εγκλωβίζουν σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας, καθώς αδυνατεί να εντοπίσει τη βέλτιστη επιλογή. Οι απαισιόδοξες απόψεις της περίπτωσής μας συσχετίζονται με αίσθηση μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, με υπερβολικά αρνητικές αντιλήψεις για τον κόσμο της εργασίας και με την αίσθηση εξωτερικής έδρας ελέγχου κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Saka κ.ά., 2008· Saka & Gati, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011).

Κέντρο Ελέγχου: Το Κέντρο Ελέγχου ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα αναμένουν ότι τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τη συμπεριφορά τους ή τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου) ή ότι αυτά είναι αποτέλεσμα τύχης, μοίρας, ισχυρών άλλων ανθρώπων κ.λπ. (π.χ. Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου) (Rotter, 1990, στο Gati κ.ά., 2011). Στο πλαίσιο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, μελέτες βρήκαν ότι ένα πιο Εσωτερικό Κέντρο Ελέγχου συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Fuqua κ.ά., 1988· Taylor, 1982, στο Gati κ.ά., 2011) και λιγότερων δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Lease, 2004, στο Gati κ.ά., 2011), περισσότερο ώριμων στάσεων για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Luzzo,

1995, στο Gati κ.ά., 2011) και χαμηλότερα επίπεδα άγχους επιλογής (Weinstein, Healy, & Ender, 2002, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Πολυάριθμες είναι οι έρευνες (Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997, στο Χουλιάρη, 2010), όπως των Taylor και Popma (1990, στο Χουλιάρη, 2010) που αναφέρονται στη σημαντική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας πάνω στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Ειδικότερα, η μεταξύ τους σχέση είναι αντιστρόφως ανάλογη και η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί, συγκριτικά με άλλους παράγοντες, τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, ενώ σχετίζεται αρνητικά με το εξωτερικό κέντρο ελέγχου, το οποίο με τη σειρά του σχετίζεται θετικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Taylor, 1982, στο Χουλιάρη, 2010). Τα άτομα λοιπόν με εσωτερικό κέντρο ελέγχου τείνουν να πιστεύουν ότι οι ίδιοι κινούν το νήμα της ζωής τους και ότι είναι οι μόνοι που έχουν ευθύνη για τα όσα τους συμβαίνουν, καθώς καθορίζονται από τις δικές τους αποφάσεις και συμπεριφορές· αυτοί συνεπώς, σε αντίθεση με όσους έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου, είναι πιο ενεργητικοί όσον αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (εντοπισμός επαρκούς και κατάλληλης πληροφόρησης, εργασιακή αυτογνωσία, λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας) και διευκολύνονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας· αντίθετα, τα άτομα με εξωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι η εργασιακή τους πορεία είναι θέμα τύχης, θεωρούν μάταιο να ασχοληθούν με το σχεδιασμό μελλοντικού επαγγελματικού πλάνου με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται, όταν θα πρέπει να αποφασίσουν (Taylor, 1982, στο Χουλιάρη, 2010). Το «κέντρο ελέγχου» (locus of control) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας προτάθηκε από τον Rotter (1954, στο Χουλιάρη, 2010) και αναφέρεται στο εάν αποδίδουν τα άτομα τα πράγματα που τους συμβαίνουν σε εσωτερικές παραμέτρους (π.χ. ικανότητα, σκληρή προσπάθεια) ή αντίθετα σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. τύχη, μοίρα, σύμπτωση).

6. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας

6.1 Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας

Από τις πρώτες μέρες του πεδίου της επαγγελματικής ψυχολογίας, η προσωπικότητα έχει θεωρηθεί μια συνιστώσα κλειδί στην κατανόηση της σταδιοδρομίας και πως αυτή επιδρά στη ζωή ενός ατόμου. Η δουλειά του Parsons

περιλάμβανε την προσφώνηση «προσωπικά χαρακτηριστικά» ως μέρος της προσέγγισης του το 1909. Χρονολογείται από το μοντέλο RIASEC του Holland (Holland, 1958, στο Martincin & Stead, 2015), ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα επιλογής σταδιοδρομίας στον τομέα αυτό, έχει γίνει ξεκάθαρο ότι η επιλογή σταδιοδρομίας πρέπει να ταιριάζει στο άτομο, έτσι ώστε κάθε άτομο να μπορεί ενδεχομένως να είναι ευτυχισμένο, χωρίς άγχος και παραγωγικό στην αγορά εργασίας. Σχετικά με αυτό, η προσωπικότητα παίζει ένα ρόλο κλειδί στη διαδικασία ανάπτυξης της σταδιοδρομίας του ατόμου (Costa, McCrae, & Holland, 1984, στο Martincin & Stead, 2015) και εάν μπορεί να βιώσει δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making). Το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Five Factors Model) είναι αναμφισβήτητα ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα προσωπικότητας στο πεδίο της ψυχολογίας. Οι Barrick, Mount και Gupta (2003, σελ.46–47, στο Martincin & Stead, 2015) ορίζουν τους πέντε παράγοντες ως εξής: «Αυτές οι διαστάσεις (και τα αρχέτυπα χαρακτηριστικά) περιλαμβάνουν την Εξωστρέφεια (κοινωνικός, δραστήριος, ενεργητικός), την Ευαρέσκεια (συνεργάσιμος, συνετός, έμπιστος), την Ευσυνειδησία (αξιόπιστος, οργανωμένος, επίμονος), τη Συναισθηματική Σταθερότητα (ήρεμος, ασφαλής, ατάραχος) και την Ανοιχτοσύνη στις Εμπειρίες (εφευρετικός, πνευματικός, ευαίσθητος καλλιτεχνικά).» Το χαρακτηριστικό της Συναισθηματικής Σταθερότητας αποδίδεται επίσης από το αντίθετο του, το Νευρωτισμό, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική αστάθεια και σχετίζεται κοινώς με τους αγχώδεις ή πολύ συναισθηματικούς τύπους προσωπικότητας (Costa κ.ά., 1984, στο Martincin & Stead, 2015).

Γενικοί παράγοντες της προσωπικότητας: Το μοντέλο των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας (Big Five Factors Model) (Costa & McCrae, 1991) είναι μεταξύ των περισσότερο ευρέως αποδεκτών και ερευνώμενων μοντέλων φυσιολογικής προσωπικότητας σήμερα (Lounsbury κ.ά., 2005, στο Gati κ.ά., 2011). Το μοντέλο αποτελείται από πέντε παράγοντες της προσωπικότητας με τους οποίους τα άτομα μπορούν να χαρακτηρισθούν:

α) Ο παράγοντας Νευρωτισμός αντιπροσωπεύει την τάση των ατόμων να βιώσουν ψυχολογική δυσφορία (Costa & McCrae, 1991) και μια γενική τάση προς συναισθηματική αστάθεια (Costa & McCrae, 1989, στο Gati κ.ά., 2011).

β) Ο παράγοντας Εξωστρέφεια αποτελείται από μια πλατιά ομάδα χαρακτηριστικών που περιλαμβάνει την κοινωνικότητα, τη δραστηριότητα και την τάση να βιώνουμε θετικά συναισθήματα όπως η χαρά και η ευχαρίστηση (Costa & McCrae, 1991).

γ) Ο παράγοντας Ανοιχτοσύνη σε Εμπειρίες ορίζεται ως η τάση προς την εφευρετική και καλλιτεχνική, πνευματική περιέργεια, τη συμπεριφορική ευελιξία και το να μην είναι κάποιος δογματικός στις στάσεις και τις αξίες του (McCrae & Costa, 1991).
δ) Ο παράγοντας Ευαρέσκεια είναι βασικά μια διάσταση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Τα άτομα που έχουν υψηλή Ευαρέσκεια είναι έμπιστα, συμπαθητικά και συνεργάσιμα, ενώ τα άτομα που έχουν χαμηλή Ευαρέσκεια είναι κυνικά, σκληρά και ανταγωνιστικά (McCrae & Costa, 1991).
ε) Ο παράγοντας Ευσυνειδησία ορίζεται από τα χαρακτηριστικά της μεθοδικότητας, της αυτοπειθαρχίας, της περίσκεψης, της αξιοπιστίας και επάρκειας (Costa & McCrae, 1991· Hogan & Ones, 1997, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Προηγούμενες έρευνες εντόπισαν σχέσεις μεταξύ των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, άτομα που ήταν αναποφάσιστα σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος, ή που είχαν υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, είχαν, επίσης, υψηλότερα επίπεδα Νευρωτισμού (Jackson, Furnham, & Lawty-Jones, 1999· Kelly & Shin, 2009· Lounsbury, Hutchens, κ.ά., 2005· Lounsbury, Tatum, Chambers, Owen, & Gibson, 1999· Meyer & Winer, 1993· Page, Baruch, & Haase, 2008· Pecjak & Kosir, 2007· Gati κ.ά., 2011) και χαμηλότερα επίπεδα Εξωστρέφειας (Page κ.ά., 2008· Pecjak & Kosir, 2007· Gati κ.ά., 2011) και Ευσυνειδησίας (Lounsbury, Hutchens, κ.ά., 2005· Lounsbury, Tatum, κ.ά., 1999· Page κ.ά., 2008· Pecjak & Kosir, 2007· Shafer, 2000, στο Gati κ.ά., 2011). Ενώ μερικές μελέτες βρήκαν ότι υψηλότερα επίπεδα Ευαρέσκειας συνδέονταν με χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Lounsbury, Hutchens, κ.ά., 2005· Lounsbury, Tatum, κ.ά., 1999, στο Gati κ.ά., 2011), ωστόσο αυτό το εύρημα δεν επαναλήφθηκε ευρέως. Τα ευρήματα σχετικά με τον παράγοντα Ανοιχτοσύνη στις Εμπειρίες είναι ανάμεικτα: Οι Reed, Bruch και Haase (2004, στο Gati κ.ά., 2011) βρήκαν ότι άτομα με υψηλή Ανοιχτοσύνη έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε έργα εξερεύνησης σταδιοδρομίας, ενώ οι Lounsbury, Hutchens και Loveland (2005, στο Gati κ.ά., 2011) βρήκαν ότι η Ανοιχτοσύνη είναι θετικά συσχετισμένη με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, και οι Page, Baruch και Haase (2008, στο Gati κ.ά., 2011) δεν βρήκαν συσχετίσεις μεταξύ Ανοιχτοσύνης και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Big Five σχετίζονται με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, με την Ευσυνειδησία να είναι θετικά συσχετισμένη με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας για όλες τις τρεις τάξεις και την Τερπνότητα και Ανοιχτοσύνη να είναι σημαντικά θετικά συσχετισμένες με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας στη έβδομη και δωδέκατη τάξη. Αν και η σημασία των παρατηρούμενων σχέσεων της προσωπικότητας με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας ήταν μετριοπαθής, το μοντέλο Big Five αποδεικνύεται ότι είναι ένα χρήσιμο πλαίσιο για μελλοντική έρευνα πάνω στη βάση διάθεσης της βεβαιότητας σταδιοδρομίας, και ο ρόλος άλλων συστημάτων της προσωπικότητας πρέπει να διερευνηθεί. Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι συνέπειες των καταστασιακών μεταβλητών ή των προγραμμάτων ανάπτυξης σταδιοδρομίας πάνω στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας πάνω και πέρα από τις επιρροές της προσωπικότητας (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση: Αυτή η μεταβλητή ορίζεται ως η τάση να αποφεύγεται η ασάφεια και να βρίσκεται μια απάντηση σε συγκεκριμένο θέμα (Webster & Kruglanski, 1994, στο Gati κ.ά., 2011). Αν και άτομα που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση είναι συνήθως περισσότερο βέβαια (Webster & Kruglanski, 1994, στο Gati κ.ά., 2011), μελέτες έχουν βρει ότι υψηλότερη ανοχή για ασάφεια σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα αβεβαιότητας και άγχους (Berenbaum, Bredemeier, & Thompson, 2008· DeRoma, Martin, & Kessler, 2003· Frost & Shows, 1993· Gosselin κ.ά., 2008, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Τελειομανία: Προηγούμενες μελέτες έχουν βρει ότι η αναποφασιστικότητα, γενικότερα, και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, ειδικότερα, συνδέονται με την τελειομανία· συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας είναι συνδεδεμένα με υψηλότερα επίπεδα τελειομανίας (Frost & Shows, 1993· Gayton, Clavin, Clavin, & Broida, 1994· Leong & Chervinko, 1996· Page κ.ά., 2008, στο Gati κ.ά., 2011). Επιπλέον, όπως και με την ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση, υψηλότερα επίπεδα τελειομανίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα άγχους (Blankstein & Lumley, 2008· Flett, Hewitt, & Dyck, 1989· Hayward & Arthur, 1998, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

6.2 EPCD και οι Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας

Υποστηρίζοντας την πρώτη υπόθεση της έρευνας αυτής, οι συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, όπως μετρήθηκαν από το EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire), βρέθηκαν να σχετίζονται με γενικούς παράγοντες της προσωπικότητας, όπως μετρήθηκαν από το μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Πρώτο, ο παράγοντας της προσωπικότητας Νευρωτισμός συσχετίστηκε ισχυρά και θετικά με συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτό το εύρημα, συμβατό με προηγούμενες μελέτες (Jackson κ.ά., 1999· Kelly & Shin, 2009· Lounsbury, κ.ά., 2005· Lounsbury, κ.ά., 1999· Meyer & Winer, 1993· Page κ.ά., 2008· Pecjak & Kosir, 2007· Gati κ.ά., 2011), εισηγείται ότι συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας συνδέονται με μια γενικότερη τάση προς συναισθηματική αστάθεια και ψυχολογική δυσφορία (Costa & McCrae, 1989, 1992, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Δεύτερο, όπως υποτέθηκε, και όπως βρέθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Page κ.ά., 2008· Pecjak & Kosir, 2007· Gati κ.ά., 2011), ο παράγοντας της προσωπικότητας Εξωστρέφεια συσχετίστηκε αρνητικά με συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, υποδεικνύοντας ότι άτομα που είναι περισσότερο κοινωνικά και δραστήρια και έχουν μια μεγαλύτερη τάση να βιώνουν θετικά συναισθήματα, έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Τρίτο, αν και προηγούμενη έρευνα εισηγήθηκε ότι ο παράγοντας της προσωπικότητας Ευαρέσκεια συνδέθηκε αρνητικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Lounsbury, Hutchens, κ.ά., 2005· Lounsbury, Tatum, κ.ά., 1999, στο Gati κ.ά., 2011), τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν το αντίθετο: υψηλότερα επίπεδα Ευαρέσκειας συνδέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και προσωπικών δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά αναφορικά με την Εξωστρέφεια και Ευαρέσκεια εισηγούνται ότι, στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, μερικοί διαπροσωπικοί προσανατολισμοί είναι περισσότερο προσαρμοστικοί από άλλους: μια τάση προσέγγισης άλλων ανθρώπων γενικά είναι προσαρμοστική (Εξωστρέφεια), αν και η επιθυμία να ικανοποιούμε τους άλλους είναι

απροσάρμοστη. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι ενώ η διαβούλευση με τους άλλους οδηγεί σε περισσότερη πρόοδο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σε λιγότερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, η εξάρτηση από άλλους και η επιθυμία να δίνουμε ευχαρίστηση στους άλλους συνδέονται με λιγότερη πρόοδο στη διαδικασία (Gati, Gadassi, Rolnik, & Dayan, 2010, στο Gati κ.ά., 2011) και περισσότερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati, 2010, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Τέταρτο, βρέθηκε, όπως υποτέθηκε, ότι υψηλότερα επίπεδα του παράγοντα της προσωπικότητας Ευσυνειδησία συσχετίστηκαν αρνητικά με συναισθηματικές και προσωπικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτά τα αποτελέσματα είναι συμβατά με εκείνα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι η γενική τάση να είναι κάποιος περισσότερο μεθοδικός, πειθαρχημένος και έμπιστος συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Lounsbury, Hutchens, κ.ά., 2005· Lounsbury, Tatum, κ.ά., 1999· Page κ.ά., 2008· Pecjak & Kosir, 2007· Shafer, 2000, στο Gati κ.ά., 2011), ίσως, επειδή τα πιο ευσυνείδητα άτομα δεσμεύονται περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επενδύουν περισσότερο σε αυτή (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Τέλος, τα αποτελέσματα του παράγοντα Ανοιχτοσύνη σε Εμπειρίες ήταν ανάμεικτα, όπως σε προηγούμενη έρευνα (Lounsbury, Hutchens, κ.ά., 2005· Page κ.ά., 2008· Reed, Bruch, & Haase, 2004, στο Gati κ.ά., 2011). Αντίθετα με υπόθεση της έρευνας, η Ανοιχτοσύνη σε Εμπειρίες συσχετίστηκε θετικά με τη συστοιχία Απαισιόδοξες Απόψεις του EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire)· ωστόσο, δεν συσχετίστηκε σημαντικά με τις άλλες δυο βασικές συστοιχίες, ή με το συνολικό σκορ του EPCD. Αυτά τα αποτελέσματα δεν ήταν αναμενόμενα, αφού φαίνεται απίθανο ότι μια τάση προς την κατεύθυνση της ευελιξίας και της περιέργειας θα ήταν θετικά συσχετισμένη με αρνητικές απόψεις για τη λήψη μιας απόφασης σταδιοδρομίας· η συσχέτιση πρέπει να επαναληφθεί σε μελλοντικές μελέτες προτού να μπορεί να εφαρμοστεί θεωρητικά (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Η δεύτερη υπόθεση, ότι αμφότερες η τελειομανία και η ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση, που προηγουμένως βρέθηκαν να συσχετίζονται με το άγχος γενικά (Blankstein & Lumley, 2008· Gosselin κ.ά., 2008, στο Gati κ.ά., 2011) θα ήταν θετικά

συσχετισμένες με το συνολικό σκορ του EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire) και με τη βασική συστοιχία Άγχος ειδικότερα, υποστηρίχθηκε μερικώς από τα αποτελέσματα. Όπως υποτέθηκε και βρέθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Berenbaum κ.ά., 2008· DeRoma κ.ά., 2003· Frost & Shows, 1993· Gayton κ.ά., 1994· Gosselin κ.ά., 2008· Leong & Chervinko, 1996· Page κ.ά., 2008, στο Gati κ.ά., 2011), υψηλότερα επίπεδα ανάγκης για γνωστική ολοκλήρωση και η τελειομανία συσχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και προσωπικών δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας γενικά, αν και οι συσχετίσεις με την τελειομανία ήταν αδύναμες (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin Peretz, 2011).

Μολαταύτα, αν και η συστοιχία Άγχος ήταν, όπως υποτέθηκε, ισχυρότερα συσχετισμένη με την ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση από τη συστοιχία Απαισιόδοξες Απόψεις, δεν υπήρχε διαφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των συστοιχιών του Άγχους και της Αυτοαντίληψης και της Ταυτότητας και της ανάγκης για γνωστική ολοκλήρωση. Αυτό το μοτίβο αποτελεσμάτων αναφέρθηκε, επίσης, για την τελειομανία. Πάλι, η συστοιχία Άγχος συσχετίστηκε ισχυρότερα με την τελειομανία από τις Απαισιόδοξες Απόψεις, αν και όχι περισσότερο από τη συστοιχία Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα. Αυτό το μοτίβο είναι συμβατό με το εύρημα ότι οι συστοιχίες Άγχος και Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα είναι τα πιο κοντινά από τα τρία πιθανά ζευγάρια συστοιχιών (όπως αντανακλάται στη συσχέτιση μεταξύ των σκορ συστοιχιών του Άγχους και της Αυτοαντίληψης και Ταυτότητας, που ήταν υψηλότερη από ότι μεταξύ του σκορ συστοιχίας Απαισιόδοξες Απόψεις και του Άγχους και των σκορ συστοιχίας Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα) (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Μια πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος προέρχεται από το γεγονός ότι μια από τις κατηγορίες συστοιχιών της Αυτοαντίληψης και Ταυτότητας είναι το χαρακτηριστικό του άγχους (Saka κ.ά., 2008, στο Gati κ.ά., 2011)· έτσι είναι πιθανό ότι η τελειομανία και η ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση συνδέονται με το γενικό χαρακτηριστικό του άγχους και όχι μόνο με τα άγχη καταστάσεων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία που αντιπροσωπεύονται στη συστοιχία Άγχος. Όντως, η διαφορά μεταξύ της συστοιχίας Απαισιόδοξες Απόψεις και των συστοιχιών Άγχος και Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα εμφανίζεται επίσης σε μια τριετή παρακολούθηση του EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire) (Gati, Asulin-Peretz, & Fisher, 2010, στο Gati κ.ά., 2011). Η Συστοιχία Απαισιόδοξες Απόψεις έχει χαμηλότερα επίπεδα

σταθερότητας· και βρέθηκαν διαφορές φύλου στη συστοιχία Άγχος και Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα αλλά όχι στη συστοιχία Απαισιόδοξες Απόψεις (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Η υπόθεση ότι ένα περισσότερο Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου και ένα χαμηλότερο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self-Efficacy) θα συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών και προσωπικών δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας γενικά, και με τη συστοιχία Απαισιόδοξες Απόψεις ειδικά, εν μέρει υποστηρίχθηκε από τα αποτελέσματα. Πραγματικά, παράλληλα με προηγούμενες μελέτες (Betz κ.ά., 1996· Creed κ.ά., 2004· Fuqua κ.ά., 1988· Guay κ.ά., 2006· Lease, 2004· Nota κ.ά., 2007· Taylor, 1982, στο Gati κ.ά., 2011), ένα περισσότερο Εξωτερικό Κέντρο Ελέγχου και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας συνδέθηκαν με υψηλότερα σκορ στο EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire). Μολαταύτα, αν και οι Απαισιόδοξες Απόψεις, όπως υποτέθηκε, συσχετίστηκαν ισχυρότερα με το Κέντρο Ελέγχου από τη συστοιχία Άγχος, δεν υπήρξε υποστήριξη για την υπόθεση ότι η σχέση μεταξύ της συστοιχίας Απαισιόδοξες Απόψεις και Κέντρου Ελέγχου θα συνδεόταν ισχυρότερα από τη σχέση μεταξύ της συστοιχίας Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα και Κέντρου Ελέγχου. Τέλος, τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την υπόθεση ύπαρξης διαφορών στη σχέση των τριών βασικών συστοιχιών με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αν και οι συσχετίσεις με όλα τα σκορ των τριών συστοιχιών δυσκολιών ήταν αρνητικές, η αυτοαποτελεσματικότητα, ήταν ισχυρότερα συσχετισμένη με τη συστοιχία Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Το συνολικό μοτίβο αποτελεσμάτων δείχνει ότι υπάρχουν διαφορές στις συσχετίσεις των συστοιχιών του Άγχους και Απαισιόδοξων Απόψεων με διαφορετικές θεωρητικές μεταβλητές, ένα εύρημα που υποστηρίζει την κατασκευαστική αξιοπιστία του μοντέλου EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire) και της σχετικής θεωρητικής ανεξαρτησίας αυτών των συστοιχιών μεταξύ τους. Ωστόσο, δεν βρέθηκε τέτοια απόδειξη για την ανεξαρτησία αυτών των συστοιχιών από τη συστοιχία Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα: δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των σχέσεων αυτής της μεταβλητής και των δυο άλλων βασικών συστοιχιών με τις θεωρητικές μεταβλητές που διερευνήθηκαν. Αυτά τα ευρήματα προσδίδουν μερική στήριξη στην

αξίωση των Saka και Gati (2007, στο Gati κ.ά., 2011) ότι οι δυσκολίες που συνδέονται με την Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα είναι κεντρικότερες και μπορεί να προηγούνται των δυσκολιών που σχετίζονται με το Άγχος και Απαισιόδοξες Απόψεις. Μελλοντική έρευνα πρέπει να εστιάσει σε περαιτέρω διερεύνηση της αναπτυξιακής πλευράς των συναισθηματικών και προσωπικών δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

6.3 Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Σπάνιες εξαιρέσεις αποτελούν οι μελέτες που συνδέουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τις σχετικές δυσκολίες με τις Πέντε Μεγάλες Διαστάσεις της Προσωπικότητας. Η μελέτη του Lounsbury κ.ά. (1999, στο Pecjak & Kosir, 2007) δείχνει ότι η βεβαιότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται θετικά με την Ευαρέσκεια (agreeableness) και την Ευσυνειδησία και αρνητικά με το Νευρωτισμό. Η αρνητική σχέση μεταξύ βεβαιότητας σταδιοδρομίας και Νευρωτισμού δείχνει ότι τα άτομα που βιώνουν περισσότερες ανησυχίες, εντάσεις και άγχος έχουν περισσότερες δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αναφορικά με τη θετική σχέση μεταξύ βεβαιότητας σταδιοδρομίας και Ευσυνειδησίας, ο Lounsbury κ.ά. (1999, στο Pecjak & Kosir, 2007) εξέτασαν κατά πόσο η βεβαιότητα σταδιοδρομίας μπορεί ακόμα να είναι το αποτέλεσμα της Ευσυνειδησίας του ατόμου. Μια θετική σχέση μεταξύ βεβαιότητας σταδιοδρομίας και Ευαρέσκειας (agreeableness) εξηγείται με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα που έχουν υψηλότερη Ευαρέσκεια (agreeableness) είναι περισσότερο πρόθυμα να χειρίζονται το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, εμπιστεύονται περισσότερο πληροφορίες σχετικές με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, τείνουν να ψάχνουν και να δέχονται συμβουλές από άλλα άτομα και, συνεπώς, έχουν λιγότερες δυσκολίες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε επίσης μια θετική σχέση μεταξύ βεβαιότητας σταδιοδρομίας και ικανοποίησης από τη ζωή. Οι μελέτες που προσφέρουν βαθιά γνώση στη δυναμική της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από τη σκοπιά του μοντέλου των Πέντε Μεγάλων Διαστάσεων της Προσωπικότητας είναι πολύ σπάνιες στην εποχή μας. Αυτός είναι ο λόγος που συμπεριλαμβάνονται αυτές οι διαστάσεις της προσωπικότητας σε αυτή την έρευνα (Pecjak & Kosir, 2007).

Σε μια άλλη μελέτη, ο Salomone (1982, στο Zobell, 2016) βρήκε ότι εκείνοι που ζητούν βοήθεια για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ήταν χρόνια αναποφάσιστοι. Οι δυσκολίες τους στην επιλογή σταδιοδρομίας αντανακλούσαν ένα γενικότερο πρόβλημα

αναποφασιστικότητας, άγχους και εξάρτησης από άλλους να τους παρέχουν πληροφόρηση για αυτούς. Ανάμεσα στα Πέντε Μεγάλα Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει βρεθεί να συσχετίζεται θετικά με το Νευρωτισμό και να συσχετίζεται αρνητικά με την Ευσυνειδησία (Kelly & Pulver, 2003, στο Zobell, 2016). Ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό που έχει προβλεφθεί να συσχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι η τάση μεγιστοποίησης (Brown κ.ά., 2012, στο Zobell, 2016). Αυτοί που ζητούν το μέγιστο, αντίθετα με τους ικανοποιημένους, τείνουν να αναζητούν πολλές επιλογές και να μην εφησυχάζουν με μια λιγότερο τέλεια λύση. Αυτές οι δύο δημιουργικές μελέτες εισηγούνται ότι:
α) η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας προκαλείται από διάφορους ψυχολογικούς και συναφείς παράγοντες και
β) οι πελάτες που ζητούν βοήθεια για αυτό το πρόβλημα δεν είναι σταθεροί.
Περισσότερη έρευνα που επακολούθησε έχει χρησιμοποιήσει αυτά τα ευρήματα ως εναρκτήριο πεδίο κατανόησης και επαρκώς μετρημένης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Μελέτες συσχετίσεων, ανάλυσης παραγόντων και αναλυτικές μελέτες έχουν διεξαχθεί για ευρύτερη κατανόηση των παραγόντων που συσχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και για να ξεσκεπάσουν τους υποκείμενους παράγοντες που την αποτελούν (Zobell, 2016).

Όπως αναφέρουν οι Lounsbury, Hutchens και Loveland (2005), μέχρι σήμερα, οι περισσότερες έρευνες πάνω στη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας έχουν εστιάσει στις συσχετίσεις χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ανάμεσα σε κολεγιακούς φοιτητές/τριες. Για παράδειγμα, οι Lounsbury, Tatum, Chambers, Owen και Gibson (1999, στο Lounsbury κ.ά., 2005) βρήκαν ότι η βεβαιότητα σταδιοδρομίας συσχετίστηκε θετικά με την Ευσυνειδησία και την Ευαρέσκεια και συσχετίστηκε αρνητικά με το Νευρωτισμό. Ο Arnold (1989, στο Lounsbury κ.ά., 2005) παρατήρησε ότι η βεβαιότητα σταδιοδρομίας συσχετίστηκε με την προσαρμογή και την αυτοπεποίθηση. Ο Shafer (2000, στο Lounsbury κ.ά., 2005) ανάφερε ότι κολεγιακοί φοιτητές/τριες που είχαν κάνει μια ξεκάθαρη επιλογή σταδιοδρομίας ήταν περισσότερο ευσυνείδητοι από φοιτητές/τριες που δεν είχαν αποφασίσει ακόμα για τη σταδιοδρομία τους. Σε μια από τις λίγες μελέτες σε αυτή την περιοχή, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο προσωπικότητας μεγάλου εύρους, οι Newman, Gray και Fuqua (1999, στο Lounsbury κ.ά., 2005) βρήκαν ότι φοιτητές/τριες με χαμηλή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είχαν υψηλότερους μέσους όρους στο California Psychological Inventory στις κλίμακες επικράτησης, ικανότητας στάτους, κοινωνικότητας, ενσυναίσθησης, υπευθυνότητας,

κοινωνικοποίησης, αυτοελέγχου, ανοχής, επίτευξης μέσω συμμόρφωσης και ψυχολογικής νοοτροπίας. Επίσης, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με το άγχος και το Νευρωτισμό (Meyer & Winer, 1993, στο Lounsbury κ.ά., 2005) και την αμηχανία και τελειομανία (Leong & Chervinko, 1996, στο Lounsbury κ.ά., 2005) και να συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (Larson, Heppner, Ham, & Dugan, 1988, στο Lounsbury κ.ά., 2005) και την αυτοεκτίμηση (Chartrand, Martin, Robbins, & McAuliffe, 1994, στο Lounsbury κ.ά., 2005).

Σκοπός αυτού του άρθρου ήταν να εξετάσει τα Πέντε Μεγάλα Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας σε σχέση με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα σε εφήβους στο γυμνάσιο και λύκειο. Η απόφαση για τη σταδιοδρομία είναι ένα βασικό αναπτυξιακό έργο στην όψιμη εφηβεία και πρώιμη ενηλικίωση (Super, 1990, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Όπως σημείωσε ο Arnold (1989, στο Lounsbury κ.ά., 2005), η βεβαιότητα σταδιοδρομίας εξυπηρετεί αρκετές θετικές λειτουργίες για το άτομο, συμπεριλαμβανομένης της συμβολής της στην ταυτότητα και ψυχοκοινωνική επάρκεια, παρέχοντας «ένα φίλτρο μέσω του οποίου ερμηνεύονται, μερικές φορές, αιφνιδιαστικά γεγονότα σε ένα άγνωστο περιβάλλον με νέες απαιτήσεις» (σελ.165, στο Lounsbury κ.ά., 2005) και παρέχοντας μακροπρόθεσμους στόχους. Όπως θα αναμενόταν, υπάρχει μια πλούσια και ποικίλη βιβλιογραφία πάνω στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και στο συγγενικό θέμα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Gordon, 1998· Osipow, 1999· Spokane & Jacob, 1996, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Σε αυτή τη βιβλιογραφία, έχει γίνει μια εκτεταμένη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας. Είναι σημαντικό να μελετήσουμε τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας από την οπτική της προσωπικότητας για αρκετούς λόγους. Πρώτο, τέτοια γνώση μας βοηθά να καταλάβουμε την κατασκευαστική εγκυρότητα της βεβαιότητας σταδιοδρομίας και να εξελίξουμε θεωρητικές ερμηνείες των διαδικασιών απόφασης σταδιοδρομίας. Δεύτερο, η γνώση των σχέσεων μεταξύ προσωπικότητας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν προγράμματα και παρεμβάσεις. Τρίτο, από την αναπτυξιακή προοπτική, η προσωπικότητα προηγείται των περισσότερων επαγγελματικών μεταβλητών και μεταβλητών σχετικών με τη σταδιοδρομία, είναι σημαντικό να μάθουμε πόση από την απόκλιση της βεβαιότητας σταδιοδρομίας μπορεί να εξηγηθεί από την προσωπικότητα έτσι ώστε να μπορούμε να εξετάσουμε την αυξητική διακύμανση που συντελείται από παρεμβάσεις, θεραπείες και άλλες μεταβλητές σχετικές με τη σταδιοδρομία (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Από την άλλη, αν και μια ποικιλία μελετών έχουν συνδέσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με την επιλογή σταδιοδρομίας και τα ενδιαφέροντα στους εφήβους (Feather & Said, 1983· Hartman, Fuqua, & Blum, 1985· Hartman, Fuqua, & Hartman, 1988· Lokan & Biggs, 1982· Medina & Drummond, 1993, στο Lounsbury κ.ά., 2005), έχει διεξαχθεί πολύ περιορισμένη έρευνα πάνω στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ανάμεσα στους «μέσους» εφήβους (περίπου 14-17 ετών ή ηλικίας λυκείου χρησιμοποιώντας την ταξινόμηση του Jaffe (1998, στο Lounsbury κ.ά., 2005) για εφήβους) και δεν καταφέραμε να προσδιορίσουμε έρευνες για «πρώιμους» εφήβους (περίπου 11-13 ετών ή ηλικίας γυμνασίου). Μολονότι η εφηβεία χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη και αξιοσημείωτη αλλαγή της προσωπικότητας (Piaget, 1952, στο Lounsbury κ.ά., 2005), είναι επίσης η εποχή που αναδύονται σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (McCrae κ.ά., 2002, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Δεδομένου ότι ο McCrae κ.ά. (2002, στο Lounsbury κ.ά., 2005) ανάφεραν τετραετείς συντελεστές σταθερότητας του Μοντέλου των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων (Big Five Factors Model), από την ηλικία των 12 μέχρι την ηλικία των 16 ετών για εφήβους (αγόρια και κορίτσια), να κυμαίνονται από 0.30 μέχρι 0.60, αυτοί οι ερευνητές ανάφεραν επίσης συντελεστές σταθερότητας 2-εβδομάδων εύρους 0.86 μέχρι 0.90. Επιπρόσθετα, έχουμε παρατηρήσει μια διάμεσο τιμή 0.55 για ετήσιους συντελεστές σταθερότητας για τα χαρακτηριστικά του μοντέλου των πέντε παραγόντων σε μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου (Lounsbury & Gibson, 2002, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Ένας τρόπος ερμηνείας αυτών των εγκυρότητων είναι ότι, από τη σκοπιά των επαγγελματιών, υπάρχουν επαρκείς ευκαιρίες για αλλαγή της προσωπικότητας ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, της συμβουλευτικής και των συστημικών παρεμβάσεων, πολλές από τις οποίες θα συμβούν σε χρονικό πλαίσιο μικρότερο των τεσσάρων ετών ή ακόμα και του ενός έτους. Από την άλλη, το επίπεδο των εγκυρότητων που παρατηρήθηκαν για τα εφηβικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι επαρκές για ανίχνευση σχέσεων αξιοπιστίας μεταξύ μεταβλητών της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, οι Fuqua, Newman και Seaworth (1988, στο Lounsbury κ.ά., 2005) βρήκαν ότι συστοιχίες αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν από την κατάσταση-χαρακτηριστικό άγχους και κέντρου ελέγχου ανάμεσα σε μαθητές/τριες λυκείου.

Επίσης, οι Wulff και Steitz (1999, στο Lounsbury κ.ά., 2005) βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίστηκε αρνητικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα σε μαθήτριες λυκείου (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005). Η μελέτη αυτή εξέτασε τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας σε σχέση με την προσωπικότητα

όπως αντικατοπτρίζεται στο Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five Factors Model) (Goldberg, 1990· John, 1990, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Το μοντέλο αυτό έχει εμφανιστεί ως το περισσότερο ευρέως αποδεκτό και περισσότερο ερευνώμενο διαθέσιμο πλαίσιο φυσιολογικής προσωπικότητας μέχρι σήμερα. Υπάρχει μεγάλη υποστήριξη προς το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων ως ένα ενιαίο πλαίσιο για την προσωπικότητα (De Raad, 2000· Digman, 1990, 1997· Wigins & Trapnell, 1997, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Πολλές διαφορετικές μελέτες έχουν διακριβώσει το δομικό παράγοντα και την εγκυρότητα των δομών του μοντέλου της Ανοιχτοσύνης, της Ευσυνειδησίας, της Εξωστρέφειας, της Ευαρέσκειας και του Νευρωτισμού σε μια ευρεία ακτίνα πολιτισμών, εθνικών και δημογραφικών ομάδων και ερευνητικών περιβαλλόντων (Costa & McCrae, 1994· De Raad, 2000· Ten Berge & De Raad, 1999· Tokar, Vaux, & Swanson, 1995, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Στον τομέα της σταδιοδρομίας, τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού βρέθηκαν να συσχετίζονται με μια ποικιλία σημαντικών δομών και αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής ταυτότητας (Holland & Gotfredson, 1994· Holland, Gottfredson, & Baker, 1990, στο Lounsbury κ.ά., 2005), των τύπων RIASEC του Holland (Arbona, 2000, στο Lounsbury κ.ά., 2005), του στάτους εργοδότησης (De Fruyt & Mervielde, 1999, στο Lounsbury κ.ά., 2005), της εργασιακής ικανοποίησης (Furnham, Petrides, Jackson, & Cotter, 2002· Holland & Gottfredson, 1994· Judge, Heller, & Mount, 2002, στο Lounsbury κ.ά., 2005), της εργασιακής απόδοσης (Barrick & Mount, 1991· Hogan, 1996· Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999· Tett, Jackson, & Rothstein, 1991, στο Lounsbury κ.ά., 2005), της εργασιακής αναδιοργάνωσης (Salgado, 2002, στο Lounsbury κ.ά., 2005), του εισοδήματος και της επαγγελματικής επιτυχίας (Judge κ.ά., 1999, στο Lounsbury κ.ά., 2005) και της ικανοποίησης από τη σταδιοδρομία (Lounsbury κ.ά., 2003, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Δεδομένου ότι το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων αντιπροσωπεύει μια ευρέως αποδεκτή βασική δομή φυσιολογικής προσωπικότητας, είναι σημαντικό από τη σκοπιά της ανάπτυξης της θεωρίας να αξιολογηθεί το νομοθετικό διάστημα (Messick, 1989, στο Lounsbury κ.ά., 2005) της βεβαιότητας σταδιοδρομίας διαμέσου των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μοντέλου. Επιπλέον, είναι πολύ συχνό να χρησιμοποιείται το μοντέλο ως σημείο αναφοράς μετρήσεων έναντι του οποίου άλλες μεταβλητές πρέπει να αποτιμηθούν για να προσδιοριστεί η μοναδική ή η αυξητική εγκυρότητα (Lounsbury, Loveland, & Gibson, 2003· Lounsbury, Sundstrom, Gibson, & Loveland, 2003, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Αναγνωρίζοντας σχέσεις μεταξύ της βεβαιότητας σταδιοδρομίας και των χαρακτηριστικών του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων μπορούσε να ήταν χρήσιμο με μια ποικιλία τρόπων στους επαγγελματίες. Με την πρόθεση να επεξηγηθεί, όπως σημείωσε ο Braden (1995, στο Lounsbury κ.ά., 2005), η

γνώση της προσωπικότητας του μαθητή/τριας μπορεί να βοηθήσει συμβούλους και καθηγητές/τριες να συμβιβάσουν διαφορές της προσωπικότητας σε τρείς τομείς: στο σχεδιασμό και διαχείριση παρεμβάσεων, στη διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και στη συμπλήρωση ατομικών ελλείψεων των μαθητών/τριών. Ως ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, μπορούσαν να είναι περισσότερο χρήσιμες ομαδικές συζητήσεις θεμάτων σταδιοδρομίας για περισσότερο εξωστρεφείς μαθητές/τριες, ενώ προφορικές και γραπτές εργασίες σε θέματα σταδιοδρομίας μπορούσαν να είναι πιο κατάλληλες για περισσότερο εσωστρεφείς μαθητές/τριες (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων και της βεβαιότητας σταδιοδρομίας. Όπως υποτέθηκε, η Ευσυνειδησία ήταν σημαντικά θετικά συσχετισμένη με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και στις τρεις τάξεις. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου που ήταν περισσότερο μεθοδικοί, υπάκουοι, ευσυνείδητοι, συνεπείς και δομημένοι ήταν πιθανότερο να έχουν επιλέξει μια σταδιοδρομία. Δύο άλλες συσχετίσεις βρέθηκαν να είναι σημαντικές για το δείγμα μαθητών/τριών της εβδόμης και δωδέκατης τάξης. Η Ανοιχτοσύνη και η Ευαρέσκεια βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας για αυτούς τους μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου. Υπήρχαν σημαντικότερες συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων και της βεβαιότητας σταδιοδρομίας στο επίπεδο της δωδέκατης τάξης (τέσσερις από τις πέντε συσχετίσεις ήταν σημαντικές) από το επίπεδο της εβδόμης και δέκατης τάξης. Αυτό μπορεί να αντανακλά την ωριμότερη προσωπικότητα στη δωδέκατη τάξη, με περισσότερες σχέσεις μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και άλλων μεταβλητών, αποτελεσμάτων και κριτηρίων, συμπεριλαμβανομένης της βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Η Saka και οι συνεργάτες της (2011) εισηγήθηκαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να προέρχεται από μια ή περισσότερες από αυτές τις τρεις συστοιχίες δυσκολιών και παρουσίασαν αποδείξεις για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του μοντέλου και του ερωτηματολογίου EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire), προσμετρώντας τη διαπολιτισμική αξιοπιστία, τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα αξιοπιστία και τη χρονική σταθερότητα (Saka κ.ά., 2008· Saka & Gati, 2007, στο

Saka κ.ά., 2011). Προηγούμενες μελέτες βρήκαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας σχετίζεται με διαφορετικούς συναισθηματικούς και προσωπικούς παράγοντες (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988· Santos, 2001· Saunders κ.ά., 2000, στο Saka κ.ά., 2011). Η τρέχουσα μελέτη σκόπευε να διερευνήσει το μοντέλο και ερωτηματολόγιο EPCD μελετώντας τις σχέσεις του με ποικίλους παράγοντες, που βρέθηκαν να συνδέονται με δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Προηγούμενες μελέτες βρήκαν τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας να συνδέονται με γενικούς παράγοντες της προσωπικότητας, όπως το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της προσωπικότητας (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005), όπως επίσης με συγκεκριμένα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η ανάγκη για γνωστική ολοκλήρωση (Frost & Shows, 1993, στο Saka κ.ά., 2011), η τελειομανία (Leong & Chervinko, 1996, στο Saka κ.ά., 2011), το Κέντρο Ελέγχου (Lease, 2004, στο Saka κ.ά., 2011) και η αυτοαποτελεσματικότητα (Creed, Patton, & Bartrum, 2004, στο Saka κ.ά., 2011).

7. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Προσωπικότητα, Ψυχολογική Ευεξία, Αυτοαποτελεσματικότητα Σταδιοδρομίας

Η Jansch κ.ά. (2015, 2016) αναφέρει ότι ψάχνουμε, επίσης, να διευκρινίσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στη σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, των μεταβλητών της προσωπικότητας και της σταδιοδρομίας, όπως επίσης της ψυχολογικής ευεξίας (π.χ. ικανοποίηση από τη ζωή). Οι συγκεκριμένοι σκοποί της εργασίας αυτής είναι:

α) να αποτιμήσει εμπειρικά τη σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας,

β) να διερευνήσει πως η σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας συσχετίζεται με την προσωπικότητα (π.χ. πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις) και μεταβλητές σχετικές με τη σταδιοδρομία (π.χ. αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας, διαβλεπόμενοι φραγμοί σταδιοδρομίας),

γ) να διερευνήσει πως η σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σχετίζεται με την ικανοποίηση από τη ζωή και

δ) να αξιολογήσει τις συνδυασμένες και μοναδικές επιδράσεις της σταθερής συνιστώσας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της γενικευμένης αναποφασιστικότητας στην ικανοποίηση από τη ζωή.

Η μελέτη αυτή συνεισφέρει στην υπάρχουσα έρευνα με πολλούς τρόπους. Πρώτο, διευρύνει την κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας παρέχοντας νέα σε

βάθος γνώση στην επιμονή και σταθερότητα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με την πάροδο του χρόνου. Δεύτερο, διευρύνει το νομολογικό δίκτυο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που αξιολογήθηκε εμπειρικά διερευνώντας συσχετίσεις με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως επίσης μεταβλητές σχετικές με τη σταδιοδρομία. Τρίτο, η μελέτη διασαφηνίζει τη σημαντικότητα της αξιολογημένης εμπειρικά αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας καταδεικνύοντας την προβλεπτική της εγκυρότητα συγκριτικά με τη γενικευμένη αναποφασιστικότητα (αξιολογημένη σε ένα μεμονωμένο σημείο μέτρησης) αναφορικά με την ικανοποίηση από τη ζωή.

Το να έχει κάποιος τον έλεγχο της σταδιοδρομίας του απαιτεί την ικανότητα να λαμβάνει αποφάσεις σταδιοδρομίας. Έτσι, η παραμονή σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι προβληματική. Μολαταύτα, η σταθερότητα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν έχει ακόμα ερευνηθεί χρησιμοποιώντας ανώτερες στατιστικές προσεγγίσεις μοντέλων. Παρουσιάζονται εδώ δύο μελέτες φοιτητών/τριών γερμανικών πανεπιστημίων, μακροχρόνιου σχεδιασμού. Η πρώτη μελέτη διερεύνησε τη σταθερότητα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με μέσα λανθάνουσας ανάλυσης κατάστασης-χαρακτηριστικού σε δύο δείγματα με διαφορετική χρονική διαφορά (Δείγμα 1: N=363, 7 εβδομάδες, Δείγμα 2: N=591, 6 μήνες). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας προσδιορίστηκε από μια σταθερή συνιστώσα (δηλαδή το χαρακτηριστικό αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) που συνδεόταν με χαμηλότερες βασικές αυτοαξιολογήσεις, χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας και περισσότερους διαβλεπόμενους φραγμούς στη σταδιοδρομία. Η δεύτερη μελέτη (N=469) εξέτασε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στη διάρκεια ενός χρόνου. Βρέθηκε ότι η σταθερή συνιστώσα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας εξήγησε το 5% της διακύμανσης στην ικανοποίηση από τη ζωή των φοιτητών/τριών πέραν της αυτοαξιολογούμενης γενικευμένης αναποφασιστικότητας (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Μια θετική αυτοϊδέα έχει επανειλημμένως αποδειχτεί ότι διευκολύνει τα έργα ανάπτυξης σταδιοδρομίας των εφήβων. Για παράδειγμα, η αυτοεκτίμηση (είτε η γενική είτε η ακαδημαϊκή) έχει συσχετιστεί αρνητικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Emmanuelle, 2009, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), ή έχει συσχετισθεί θετικά με την ωριμότητα σταδιοδρομίας και την επαγγελματική αυτοϊδέα (Crook, Healy, & O'Shea, 1984· Hamer & Bruch, 1997, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Αυτοεκτίμηση: Ο Super (1953, στο Saka κ.ά., 2011) αξίωσε ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι μια έκφραση της αυτοαντίληψης του ατόμου με επαγγελματικούς όρους. Για το λόγο αυτό η αυτοεκτίμηση παίζει βασικό ρόλο στην πραγμάτωση της αυτοαντίληψης κάποιου (Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs, 1990, στο Saka κ.ά., 2011), αφού τα άτομα τείνουν να επιλέγουν σταδιοδρομίες που θα τους επιτρέψουν να πραγματοποιήσουν τις δυνατότητες τους και να ενισχύσουν τα συναισθήματα αυτοαξίας τους. Μετρήσεις της αυτοεκτίμησης έχουν συστηματικά βρεθεί να συσχετίζονται αρνητικά με μετρήσεις της αναποφασιστικότητας - χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, υψηλότερη αναποφασιστικότητα (Kishor, 1981· Santos, 2001· Wulff & Steitz, 1999, στο Saka κ.ά., 2011).

Άγχος ως χαρακτηριστικό: Βρέθηκαν συστηματικά αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ γενικού άγχους ως χαρακτηριστικού και δέσμευσης σε μια επιλογή σταδιοδρομίας, ενώ βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ άγχους και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Hartman, Fuqua, & Blum, 1985· Leong & Chervinko, 1996· Meyer & Winer, 1993· Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Saka κ.ά., 2008). Ο Santos (2001, στο Saka κ.ά., 2008) ανάφερε μια υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του άγχους ως χαρακτηριστικού και της γενικής αναποφασιστικότητας και μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ του άγχους ως χαρακτηριστικού και της επαγγελματικής ταυτότητας (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Βασισμένη σε αυτές τις μελέτες, ορίστηκε μια τρίτη κύρια ομάδα, που ονομάστηκε αυτοαντίληψη και ταυτότητα, η οποία αναφέρεται σε αναπτυξιακές πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου και αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία - αυτοεκτίμηση - αναφέρεται σε μια αίσθηση αυτοαξίας σε γενικές και επαγγελματικές πλευρές της ζωής. Η δεύτερη κατηγορία - το γενικό άγχος - αναφέρεται στο γενικό χαρακτηριστικό του άγχους. Περιλάβαμε το γενικό άγχος στην ομάδα της αυτοαντίληψης και ταυτότητας και όχι στην ομάδα του άγχους, αφού υποθέσαμε ότι το γενικό άγχος είναι ένα ευρύτερο και σταθερότερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας παρά ένα συναίσθημα που συνδέεται με τη διαδικασία λήψης μιας συγκεκριμένης απόφασης. Η τρίτη κατηγορία - μη αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα - αναφέρεται σε δυσκολίες μορφοποίησης μιας σταθερής αίσθησης της προσωπικής ταυτότητας, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται με δυσκολίες έκφρασης εδραιωμένων πεποιθήσεων, αξιών, προτιμήσεων και στόχων ζωής. Αναφέρεται, επίσης, σε μια μη αποκρυσταλλωμένη και ασταθή επαγγελματική αυτοαντίληψη, η οποία εμποδίζει το άτομο από την έκφραση ξεκάθαρων επαγγελματικών προτιμήσεων, ενδιαφερόντων, φιλοδοξιών και στόχων σταδιοδρομίας. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία - αντιμαχόμενη προσκόλληση και

αποχωρισμός - αναφέρεται σε δυσκολίες που σχετίζονται με σημαντικούς άλλους, που πηγάζουν από δύο αλληλένδετες πηγές. Η πρώτη πηγή είναι δυσκολίες που σχετίζονται με υπερβολική κριτική, έλλειψη ικανοποίησης και στήριξης από σημαντικούς άλλους (κυρίως τα μέλη της άμεσης οικογένειας κάποιου) όσον αφορά τις προτιμήσεις και αποφάσεις του ατόμου γενικότερα και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ή την επιλογή ειδικότερα. Η δεύτερη πηγή είναι εκείνες οι δυσκολίες που σχετίζονται με την υπερβολική ανάγκη για την επιδοκιμασία των άλλων και για ικανοποίηση σημαντικών άλλων με κόστος τις προτιμήσεις και στόχους του ατόμου, συναισθήματα ενοχής και άγχους και διχογνωμίες με σημαντικούς άλλους που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ή την επιλογή (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Διερευνώντας τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, οι νεαροί της ομάδας βέβαιων-βέβαιων στο χρόνο Τ1 (χρόνος 1) είχαν περισσότερη εργασιακή εμπειρία και ήταν θετικότεροι στην ωριμότητα σταδιοδρομίας, στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, στην ικανοποίηση από τη ζωή και στην αυτοεκτίμηση παρά κάθε μια από τις άλλες τρεις ομάδες. Στο χρόνο Τ2 (χρόνος 2), η ομάδα των βέβαιων-βέβαιων ανάφερε επίσης χαμηλότερη αναποφασιστικότητα παρά τις ομάδες των βέβαιων-αναποφάσιστων και αναποφάσιστων-αναποφάσιστων, υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από την ομάδα των αναποφάσιστων-βέβαιων και μεγαλύτερη ετοιμότητα στη λήψη αποφάσεων από την ομάδα των αναποφάσιστων και στις δυο χρονικές στιγμές. Αυτά τα δεδομένα δείχνουν εμφανώς μια αρνητική σχέση μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και των μεταβλητών των σχετικών με τη σταδιοδρομία και την ευεξία (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

Σύμφωνα με τους Creed, Hood και Patton (2009), η σχέση που εξετάστηκε περισσότερο στη βιβλιογραφία είναι αυτή μεταξύ ευεξίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, με προηγούμενες μελέτες να δηλώνουν σημαντικές, θετικές συσχετίσεις μεταξύ αναποφασιστικότητας και κατάθλιψης, χαμηλότερης αυτοεκτίμησης και λιγότερης ικανοποίησης από τη ζωή (Creed, Prideaux, & Patton, 2005· Germeijs & De Boeck, 2003· Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000, στο Creed κ.ά., 2009).

Ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) σε σχετική έρευνά του διαπίστωσε ότι η γενικευμένη/χρόνια αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα με την πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν ευκολότερα επαγγελματικούς στόχους και έχουν υψηλότερες προσδοκίες

πραγματοποίησης των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών. Σημαντική βρέθηκε να είναι η επίδραση της προσωπικότητας στις επαγγελματικές επιλογές στα πλαίσια του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων (FFM) (Costa & McCrae, 1970, στο Χουλιάρη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η Εξωστρέφεια είναι αντιστρόφως ανάλογη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, ενώ ο Νευρωτισμός είναι ανάλογος της.

Η μελέτη αυτή παρέχει σχετικά ευρήματα σε μια ακτίνα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και μεταβλητών ευεξίας για εφήβους βασισμένη στην κατάσταση βεβαιότητάς τους. Γενικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η επίμονη/συνεχής αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στην εφηβεία συσχετίστηκε με χαμηλότερες επιδόσεις σε αριθμό μεταβλητών ανάπτυξης σταδιοδρομίας και ευεξίας. Αντίστροφα, νεαρά άτομα που ανάφεραν συνεχή βεβαιότητα και στις δυο περιπτώσεις ελέγχου σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις και στις δυο ομάδες μεταβλητών, ενώ οι αναπτυξιακά αναποφάσιστοι έφηβοι βρίσκονταν κάπου ενδιάμεσα και διαφοροποιούνταν ανάλογα με το αν ήταν αναποφάσιστοι ή βέβαιοι (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

8. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Πυρηνικές Αυτοαξιολογήσεις (Core Self Evaluations)

Όπως υποτέθηκε, βρέθηκε μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ του λανθάνοντος χαρακτηριστικού της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και των πυρηνικών αυτοαξιολογήσεων (Core Self Evaluations) παρόμοια με προηγούμενα ευρήματα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Di Fabio κ.ά., 2012, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016), που επιβεβαιώνουν ότι μια αρνητική εκτίμηση της αξίας του ατόμου σχετίζεται με περισσότερα προβλήματα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ωστόσο, η μελέτη αυτή προχωρεί σημαντικά πέρα από προηγούμενες μελέτες επειδή μπόρεσε να δείξει μια σχέση μεταξύ των πυρηνικών αυτοαξιολογήσεων (Core Self Evaluations) και μιας σταθερής συνιστώσας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που προέκυψε εμπειρικά με την πάροδο του χρόνου. Αυτό θα μπορούσε να συνεπάγεται ότι αρνητικές αυτοαντιλήψεις οδηγούν σε προβλήματα κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, οι μελέτες αυτές δεν επιτρέπουν αξιώσεις για αιτιότητα και είναι επίσης δυνατό ότι τα προβλήματα κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αρνητικές αυτοαξιολογήσεις (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

9. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Αντιληπτοί Φραγμοί Σταδιοδρομίας και Αυτοαποτελεσματικότητα

Η μελέτη αυτή αντανακλά, επίσης, προηγούμενα ευρήματα μιας θετικής σχέσης μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και αντιληπτών φραγμών σταδιοδρομίας (Patton, Creed, & Watson, 2003).

Διευρύνοντας προηγούμενη έρευνα, η μελέτη αυτή αποσαφήνισε τη σύνδεση μεταξύ αντιληπτών φραγμών σταδιοδρομίας και του χαρακτηριστικού της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αποκαλύπτοντας μια θετική σχέση μεταξύ αυτών των δομών. Αυτό εισηγείται ότι η αντίληψη φραγμών στη σταδιοδρομία σχετίζεται με μια ανικανότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας κάτι που επιμένει για τουλάχιστον μικρές περιόδους χρόνου. Τελικά, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίστηκε αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας, εννοώντας ότι οι αναποφάσιστοι φοιτητές/τριες εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά με τις ικανότητες τους. Αυτό το αποτέλεσμα εισηγείται ότι οι φοιτητές/τριες που πιστεύουν στις ικανότητές τους μπορεί να επιδείξουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αντιστρόφως, άτομα που δεν εμπιστεύονται τις ικανότητες τους φαίνεται να μην χειρίζονται τις επιλογές σταδιοδρομίας καλά επειδή μπορεί να αποφεύγουν ενασχολήσεις σχετικές με τη σταδιοδρομία και συνεπώς να παραμένουν αναποφάσιστοι για περισσότερο χρόνο. Ωστόσο, αν οι αντιληπτοί φραγμοί και η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας είναι αιτίες αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από τις μελέτες αυτές (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

10. Αναποφασιστικότητα ή Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας vs Δραστηριότητες Σταδιοδρομίας

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι δραστηριότητες οι σχετικές με τη σταδιοδρομία δεν συσχετίζονται σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, αυτό σημαίνει ότι σε οποιεσδήποτε δραστηριότητες και να συμμετείχε ο/η μαθητής/τρια, δεν υποδηλώνει από μόνο του υψηλή βεβαιότητα σταδιοδρομίας ούτε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι δραστηριότητες οι σχετικές με τη σταδιοδρομία παρέχουν στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να εξερευνήσουν τη σταδιοδρομία τους και να δοκιμάσουν τις ακαδημαϊκές θεωρίες μέσω πρακτικής εφαρμογής (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Είναι εκπληκτικό το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δείχνουν ότι δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία δεν σχετίζονται σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, οι περισσότερες μελέτες δήλωσαν ότι οι μαθητές/τριες που αφιέρωσαν χρόνο σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία και την εξερεύνηση σταδιοδρομίας έχουν αναφέρει μεγαλύτερη σαφήνεια στην αναζήτηση σταδιοδρομίας (Zikic & Saks, 2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Αρκετές έρευνες ανάφεραν ότι υψηλότερα επίπεδα ανάμειξης σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία και άρα με τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας, οδηγούν σε υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, ικανοποίηση από τη σταδιοδρομία και βεβαιότητα. Οι έφηβοι που είχαν αποφασίσει ήταν πιο πιθανό να εμπλακούν σε εργασιακή εμπειρία (Creed κ.ά., 2005). Λίγες έρευνες έχουν εστιάσει στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τις δραστηριότητες τις σχετικές με τη σταδιοδρομία και βασιζόμενοι στη μελέτη αυτή όπου εξετάστηκε το θέμα αυτό, δεν βρέθηκε κάποια σχέση (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Γενικά, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αναμένεται να έχει αρνητική σχέση με τις συμπεριφορές αναζήτησης σταδιοδρομίας. Οι άνθρωποι δεν θα έψαχναν κάποιες πληροφορίες τυχαία. Μάλλον, θα ήταν περισσότερο δραστηριοποιημένοι αναζητώντας πληροφορίες σταδιοδρομίας όταν έχουν αποσαφηνίσει τα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια. Αντίθετα, αναφορικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, η κατεύθυνση ή ο στόχος των συμπεριφορών αναζήτησης σταδιοδρομίας είναι αβέβαιη (απροσδιόριστη), και συνεπώς οι συμπεριφορές αναζήτησης σταδιοδρομίας μπορεί να μην είναι εντελώς ενεργοποιημένες. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, που οφείλεται σε αναγνωρισμένη έλλειψη πληροφόρησης για τη σταδιοδρομία και αυτοαντίληψη, σχετίζεται με την ανεπάρκεια πληροφοριών που είναι απαραίτητες στη λήψη αποφάσεων (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Όπως φαίνεται στα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, οι τέσσερις υποπαράγοντες (εκτός της Έλλειψης Επαγγελματικής Πληροφόρησης) της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας επηρεάζουν σημαντικά την ανησυχία για τη σταδιοδρομία. Η γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα (Indecisiveness), η Έλλειψη Ταυτότητας του Εαυτού και οι Εξωτερικοί Φραγμοί πρόβλεψαν θετικά ανησυχία για τη σταδιοδρομία, αλλά η Έλλειψη Αναγκαιότητας Αναγνώρισης πρόβλεψε αρνητικά (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Σε αυτή την έρευνα αναλύθηκαν οι αναφορές κολεγιακών φοιτητών/τριών που κατοικούσαν στο κέντρο της Νότιας Κορέας. Οι ακόλουθες σχέσεις άμεσης επίδρασης ανάμεσα σε όλες τις μεταβλητές ήταν θετικές και σημαντικές: Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας πάνω στην ανησυχία για τη σταδιοδρομία, η ανησυχία για τη σταδιοδρομία πάνω στη συμπεριφορά αναζήτησης σταδιοδρομίας. Και όπως αναμενόταν, η άμεση επίδραση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας πάνω στη συμπεριφορά αναζήτησης σταδιοδρομίας ήταν αρνητικά σημαντική. Επίσης, η ανησυχία για τη σταδιοδρομία έπαιξε ένα ρόλο διαμεσολάβησης στην πρόβλεψη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας πάνω στη συμπεριφορά αναζήτησης σταδιοδρομίας. Αυτό υπονοεί ότι η ανησυχία για τη σταδιοδρομία θα ήταν μάλλον αποτελεσματική στην ενίσχυση της συμπεριφοράς αναζήτησης σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, αυτή η συνέπεια χρειάζεται να εξεταστεί με λεπτομέρειες σύμφωνα με τους υποπαράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της συμπεριφοράς αναζήτησης σταδιοδρομίας (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) σε σχετική του έρευνα διαπίστωσε ότι η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται κυρίως με την πρώιμη εργασιακή εμπειρία. Η ποσότητα των εργασιών μερικής απασχόλησης κατά τη διάρκεια του σχολείου συνδέεται θετικά με την εμφάνιση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ωστόσο, οι Barling, Rogers και Kelloway, (1995, στο Χουλιάρη, 2010) υποστήριξαν ότι η ποιότητα της μερικής απασχόλησης έχει μεγαλύτερη επίδραση στην πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από ότι η ποσότητα, καθώς τα σημαντικότερα αποτελέσματα προκύπτουν όταν οι νέοι αποκτούν νέες δεξιότητες εργαζόμενοι κοντά σε άτομα με περισσότερη εμπειρία και εντάσσονται σε σημαντικά προγράμματα, οπότε τα αρνητικά αποτελέσματα της μερικής απασχόλησης μειώνονται σημαντικά. Επίσης, ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) βρήκε ότι η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται αντιστρόφως ανάλογα με την ποσότητα και την ποιότητα των μεθόδων μέσω των οποίων οι νέοι αναζητούν εργασία (συμπεριφορές αναζήτησης εργασίας).

Ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) προτείνει ότι, ενώ η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις στις εργασιακές στάσεις των νέων και την επαγγελματική τους επίδοση, αυτές οι συνέπειες μπορούν να μετριαστούν από τον τρόπο που οι ίδιοι οι έφηβοι αναζητούν κάποια μορφή απασχόλησης, π.χ. από το χρόνο που διαθέτουν, από την προσπάθεια που καταβάλλουν, από το κατά πόσο επικεντρώνονται σε αυτήν και από το εάν μένουν σταθεροί στους

αρχικούς επιθυμητούς τους στόχους. Υποστηρίζει αναλυτικότερα ότι οι μορφές της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στο επίπεδο τρόπου αναζήτησης εργασίας είναι οι ακόλουθες:
α) η εκούσια και επαναλαμβανόμενη καθυστέρηση ή αναβολή σχεδιασμού των μελλοντικών εργασιακών ή/και εκπαιδευτικών τους βημάτων (π.χ. καθυστέρηση υποβολής σχετικών αιτήσεων),
β) η εκδήλωση έντονου άγχους στη θέα πολλών εναλλακτικών επαγγελματικών επιλογών· ο σχολαστικός έλεγχος όλων αυτών των προοπτικών φαντάζει ανέφικτος και προκειμένου να τερματίσουν τα αισθήματα πανικού προτιμούν να πάρουν βιαστικές αποφάσεις,
γ) οι συνεχόμενες και εκτεταμένες εναλλαγές εργασιακών κινήσεων και
δ) η υπερβολικά χρονοβόρα διαδικασία αναζήτησης εργασίας ή μη επαρκής χρόνος και μη απόδοσή της ως προτεραιότητα από το άτομο (Χουλιάρη, 2010).

Σε αυτή τη μελέτη, διερευνώντας συγκεκριμένες υποθέσεις, βρέθηκε ότι οι νεαροί στα χρονικά σημεία T1 (χρόνος 1) και T2 (χρόνος 2) θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το αν ήταν βέβαιοι ή αναποφάσιστοι στη βάση των απαντήσεων τους σε αριθμό μετρήσεων. Συγκεκριμένα, η ομάδα των βέβαιων στο χρόνο T1 ανάφερε υψηλότερα επίπεδα σχεδιασμού/διερεύνησης σταδιοδρομίας, αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, ικανοποίησης από τη ζωή και αυτοεκτίμησης. Αυτό το εύρημα παρέμεινε και στο χρονικό σημείο T2, όταν οι βέβαιοι μαθητές/τριες είχαν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ωριμότητας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, χαμηλότερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ετοιμότητας και χαμηλότερα επίπεδα πανικού κατά τη λήψη αποφάσεων. Ακόμα, οι νεαροί που ήταν βέβαιοι είχαν περισσότερες πιθανότητες να απασχοληθούν σε εργασία επί πληρωμή στο χρονικό σημείο T1, αν και όχι στο T2. Το τελευταίο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί από τη διαφορά ηλικίας, δηλαδή ένα μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών του Grade 10 (σε αντίθεση με όταν ήταν μαθητές/τριες στο Grade 8 στο T1) αναμένεται να εργάζονται. Γενικά, η έρευνα πάνω στην επίδραση της εργασίας επί πληρωμή στις μεταβλητές της ανάπτυξης σταδιοδρομίας έχει προσκομίσει ανάμεικτα ευρήματα. Η μερική εργασία έχει βρεθεί να σχετίζεται θετικά με επαγγελματικές στάσεις, φιλοδοξίες σταδιοδρομίας (Loughlin & Barling, 1998, στο Creed, Prideaux, & Patton, 2005) και σχεδιασμό/εξερεύνηση σταδιοδρομίας, αλλά δεν σχετιζόταν με τις γνώσεις για τις σταδιοδρομίες (Creed & Patton, 2003, στο Creed, Prideaux, & Patton, 2005). Λίγη έρευνα μέχρι σήμερα έχει εστιάσει στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και την

εμπειρία της επί πληρωμή εργασίας και όπου εξετάστηκε αυτό το θέμα δεν βρέθηκε καμιά συσχέτιση (Niles & Herr, 1989· Skorikov & Vondracek, 1997, στο Creed, Prideaux, & Patton, 2005). Συνεπώς, ένα σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι ότι εκείνοι που είχαν εμπειρία εργασίας επί πληρωμή ήταν πιο βέβαιοι σχετικά με τη σταδιοδρομία τους, αν και θα χρειαστεί να διεξαχθούν και άλλες μακροχρόνιες μελέτες για να προσδιορίσουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ εργασίας και βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

11. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Σχολική Επίδοση

Η έρευνα έχει επανειλημμένα υποστηρίξει θεωρητικές προτάσεις (Super, 1990, στο Creed κ.ά., 2005) για να δείξει ότι η ωριμότητα σταδιοδρομίας είναι προβλεπτικός παράγοντας επιτυχούς μετάβασης από το σχολείο στην κοινωνία. Για παράδειγμα, οι Patton, Creed και Muller (2002, στο Creed κ.ά., 2005) ανάφεραν ότι μαθητές/τριες, οι οποίοι μετά το σχολείο συνεχίζουν περαιτέρω σπουδές πλήρους φοίτησης, μπορεί να χαρακτηριστούν, στο σχολείο, ότι έχουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης, υψηλότερα επίπεδα ευελιξίας και περισσότερες γνώσεις ανάπτυξης σταδιοδρομίας από τους μαθητές/τριες που εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Ενώ ένας αριθμός συγγραφέων έχουν σχολιάσει ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να είναι ένα συνεχές μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, «ένα σημάδι μεταμόρφωσης σε εξέλιξη» (Savickas, 1994, σελ.54, στο Creed κ.ά., 2005), είναι σαφές ότι οι χαμηλότερες επιδόσεις στις μεταβλητές που σχετίζονται με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας που αναφέρθηκαν από νεαρά άτομα στην ομάδα των αναποφάσιστων-αναποφάσιστων εγγυώνται ιδιαίτερες έγνοιες σχετικά με τις συμπεριφορές στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και την ευελιξία κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

12. Αναποφασιστικότητα, Αυτοαποτελεσματικότητα vs Αυτονομία

Οι Guay, Ratelle, Senecal, Larose και Deschenes (2006, στο Χουλιάρη, 2010) έδειξαν ότι τα άτομα που παρουσιάζουν χρόνια αναποφασιστικότητα έχουν χαμηλότερο επίπεδο αυτονομίας. Το εύρημα αυτό βρίσκει σύμφωνους και τους Lopez και Andrews (1987, στο Χουλιάρη, 2010), οι οποίοι ερμήνευσαν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως τον ανεπαρκή ψυχολογικό αποχωρισμό του εφήβου από τους γονείς του· θεωρούν λοιπόν ότι η ανάπτυξη σταδιοδρομίας των εφήβων και οι επαγγελματικές τους επιλογές δεν μπορούν να εξεταστούν ανεξάρτητα από τα δύο βασικά αναπτυξιακά

ζητήματα προς επίλυση αυτού του σταδίου, τη διαμόρφωση της ταυτότητας και την κατάκτηση της αυτονομίας από τους γονείς. Ακόμη, οι αναπτυξιακά επαγγελματικά αναποφάσιστοι φάνηκε να βιώνουν ολοένα και αυξανόμενη γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα με το πέρασμα του χρόνου, κάτι που δεν ισχύει για τους χρόνια επαγγελματικά αναποφάσιστους· η εμπειρία της διαδικασίας λήψης αποφάσεων πιθανότατα αύξησε την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και μείωσε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι μεταβολές στην αίσθηση αυτονομίας των αναπτυξιακά αναποφάσιστων αποτελούν καθοριστική διάσταση για να εκτιμήσουμε την προέλευση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε αντίθεση με τους χρόνια επαγγελματικά αναποφάσιστους. Το υψηλό επίπεδο αυτονομίας βοηθά στην υιοθέτηση συμπεριφορών, όπως την αναζήτηση πληροφοριών αφενός για τους ίδιους και αφετέρου για την εργασία και ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με αυτές τις δραστηριότητες, ενώ η χαμηλή αίσθηση αυτονομίας που φάνηκε να διέπει τους χρόνια επαγγελματικά αναποφάσιστους ενδέχεται να καθόρισε το υπό μελέτη φαινόμενο, καθώς παρεμπόδισε την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Με λίγα λόγια λοιπόν η αυτονομία ως βασική κινητήρια πηγή βοηθά τους εφήβους να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και έμμεσα, μέσω αυτής, να μειώσουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι κοινωνικές συνιστώσες, όπως ο έλεγχος και η αυτονομία που υιοθετούνται από τους γονείς και τους συνομήλικους δεν διακρίνουν μεταξύ χρόνιας και αναπτυξιακής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, ενώ η αυτονομία και αυτοαποτελεσματικότητα διευκολύνονται από αυτόνομα και υποστηρικτικά περιβάλλοντα (Χουλιάρη, 2010).

13. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Επαγγελματική Πληροφόρηση

Η επαγγελματική πληροφόρηση συσχετίστηκε σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα σε Μαλαίσιους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Εκείνοι που κατέχουν πολλές πληροφορίες για τα επαγγέλματα και τη σταδιοδρομία είναι περισσότερο βέβαιοι για τις επιλογές σταδιοδρομίας τους και αυτό αντανακλάται σε αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ευθυγραμμίζονται επομένως με τη μελέτη του Naidoo (1998, στο Talib & Aun, 2009) της αλληλεξάρτησης των συμπεριφορών αναζήτησης επαγγελματικής πληροφόρησης και επαγγελματικής ωριμότητας. Ο Naidoo (1998, στο Talib & Aun, 2009) χρησιμοποίησε μοντέλο δομικών εξισώσεων που λήφθηκαν από απαντήσεις 288 Αφροαμερικανών φοιτητών/τριών (Talib & Aun, 2009).

14. Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας vs Εκπαιδευτική Κατεύθυνση

Ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) σε σχετική έρευνά του διαπίστωσε ότι η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται κυρίως με τους ακόλουθους παράγοντες: Οι νέοι που διαλέγουν επαγγέλματα αντίστοιχα των εργασιακών τους προτιμήσεων έχουν μεγαλύτερη μακροπρόθεσμη εμπλοκή με την επαγγελματική επιλογή τους. Επίσης, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι χαμηλότερη στα άτομα που διαλέγουν εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία έχουν κλίση. Η ύπαρξη ταλέντου συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα προς την πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των επαγγελματικών ενδιαφερόντων τόσο πιθανότερη είναι η εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

Από την άλλη μεριά, οι φοιτητές/τριες των επαγγελματικών σχολών (παιδιά που σημείωσαν χαμηλότερη σχολική επίδοση) σημείωσαν υψηλότερες τιμές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και στις μετρήσεις λήψης αποφάσεων. Συνεπώς, για να μετριασθούν τα θέματα που αντιμετωπίζουν και οι δύο ομάδες φοιτητών/τριών, τα αναλυτικά προγράμματα των πανεπιστημίων και επαγγελματικών σχολών πρέπει να εστιάσουν στους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι σε συγκεκριμένους τομείς, όπως και την ικανότητα τους να λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Τα αναλυτικά προγράμματα που παρέχονται τώρα δεν βοηθούν τα παιδιά να πάρουν σημαντικές αποφάσεις, αφού δεν εμπιστεύονται την ικανότητα τους να επιλέξουν την κατάλληλη σταδιοδρομία. Αυτό αναφέρεται ιδιαίτερα στους φοιτητές/τριες των επαγγελματικών σχολών, οι οποίοι έχουν ένα αίσθημα κατωτερότητας, που οφείλεται στην εκπαιδευτική τους ιδιότητα (Van Houtte, Demanet, & Stevens, 2012, στο Yuan Liang, 2016).

Νεαροί ενήλικες που δεν φοιτούν στο κολλέγιο (με χαμηλότερη σχολική επίδοση) μπορεί να έχουν λιγότερη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικές με τη σταδιοδρομία, λιγότερο χρόνο για να πάρουν μια απόφαση και λιγότερες διαθέσιμες επιλογές σταδιοδρομίας από τους κολεγιακούς φοιτητές/τριες. Αυτές οι διαφορές, μεταξύ άλλων, θα μπορούσαν να επιδράσουν στον τρόπο που οι κολεγιακοί φοιτητές/τριες και οι συνομήλικοι τους που δεν φοιτούν στο κολλέγιο βλέπουν τη μεταβλητή της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και καταλήγουν στη μέτρηση διακύμανσης μεταξύ των δύο αυτών ομάδων (Zobell, 2016).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης Pearson ανάφεραν μια σημαντική σχέση μεταξύ εργασιακών εμπειριών και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα σε Μαλαίσιους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι, επομένως, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες. Από το κοινωνικό μοντέλο μάθησης, ο Westbrook κ.ά. (1990, στο Talib & Aun, 2009) και ο Herr κ.ά. (2004, στο Talib & Aun, 2009) αναγνώρισαν επίσης ότι οι εμπειρίες εργασίας μερικής απασχόλησης έχουν συνδεθεί με τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας.

2.2 Διαμόρφωση Ταυτότητας Έφηβου

Η επιλογή επαγγέλματος διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου, καθώς απαιτεί τη λήψη σημαντικών αποφάσεων που δεν μπορούν να αναβληθούν, διότι από αυτές εξαρτάται η μελλοντική εξέλιξη της επαγγελματικής του ζωής. Κεντρικό πυρήνα στη διαμόρφωση της αντίληψης του εαυτού και της ατομικότητας του νέου αποτελεί το υψηλό ή χαμηλό επίπεδο διερεύνησης και η παρουσία ή η απουσία δέσμευσης. Η διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων εμπεριέχει επιλογές για την επαγγελματική αποκατάσταση, την ιεράρχηση αξιών και την πολιτική ιδεολογία, ενώ η δέσμευση αναφέρεται στην επίτευξη μιας καθαρής εικόνας αυτοπροσδιορισμού στα παραπάνω ζητήματα (Θωμοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τον Erikson (1968, στο Χουλιάρη, 2010) η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας είναι ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα που πρέπει το άτομο να κατακτήσει κατά την εφηβεία του. Αντιμετωπίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα κομβικό παράγοντα της ευρύτερης ανάπτυξης του εφήβου και της ταυτότητάς του. Διατείνεται ότι το νεαρό άτομο, προκειμένου να βιώσει την προσωπική ολοκλήρωση πρέπει να νιώσει μια συνέχεια ανάμεσα σε αυτό που ήταν ως παιδί και σε αυτό που θέλει στο προσεχές μέλλον· ανάμεσα σε αυτό που εκείνος θεωρεί ότι θα γίνει και σε ό,τι οι άλλοι πιστεύουν και προσδοκούν από αυτόν. Ο Marcias (1966, 1976, 1980, στο Χουλιάρη, 2010) συνείσφερε σε αυτή την κατεύθυνση προτείνοντας τη διαμόρφωση των εξής τεσσάρων τύπων της ταυτότητας ανάλογα με την ύπαρξη ή απουσία διαστημάτων κρίσης και ξεκάθαρης αφοσίωσης σε πεποιθήσεις, αξίες και στόχους:

α) η επίτευξη, όπου ο έφηβος από μια κρίσιμη φάση μεταβαίνει σε μια φάση ισχυρής δέσμευσης,

β) η εξάπλωση, όπου το νεαρό άτομο δεν βρίσκεται ούτε σε περίοδο κρίσης ούτε απόλυτα αφοσιωμένο σε κάτι,

γ) η παύση, όπου ο έφηβος βρίσκεται σε συνεχή αναζήτηση και αναποφασιστικότητα, ωστόσο, δεν έχει συνάψει καμία δέσμευση ακόμη και
δ) η εσωστρέφεια, όπου ο έφηβος συνεχίζει στο ίδιο μοτίβο με την παιδική ηλικία (π.χ. δέχεται άκριτα τις γονικές αξίες) και έχει κάνει μια σταθερή επαγγελματική δέσμευση δίχως, ωστόσο, να έχει περάσει διαστήματα κρίσεων και αναζήτησης.
Σύμφωνα λοιπόν με τους Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie και Wahlheim (1995, στο Χουλιάρη, 2010) μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης, που συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση της ταυτότητας κατά την εφηβεία, είναι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Προσπαθώντας λοιπόν να διερευνήσουν τη σχέση της αναποφασιστικότητας με την έννοια των διαφορετικών εμποδίων κατά τη διεργασία λήψης συναφών αποφάσεων και των τεσσάρων διαφορετικών τύπων της ταυτότητας, με σχετική μελέτη τους επιβεβαίωσαν την ανωτέρω σχέση και κατέληξαν κυρίως στο ακόλουθο συμπέρασμα: οι έφηβοι με τύπο ταυτότητας «επίτευξη» είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας συγκριτικά με τους υπόλοιπους τρεις τύπους (Χουλιάρη, 2010).

Συνεπώς, η επαγγελματική ταυτότητα παρέχει πληροφόρηση σχετικά με το πόσο «ολιστικό» είναι ένα άτομο από πολλαπλές πλευρές βεβαιότητας και ταύτισης με ένα δεδομένο δρόμο σταδιοδρομίας. Επομένως, αναμένουμε αρνητικές συσχετίσεις με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, ειδικά στις περιοχές των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hroncova κ.ά., 2016).

Η έλλειψη ταυτότητας εαυτού επηρέασε θετικά τη διερεύνηση του εαυτού με τη διαμεσολάβηση της ανησυχίας για τη σταδιοδρομία, αλλά δεν συσχετίζεται με την αναζήτηση συμβουλών. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να βρίσκεται στην κατάσταση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας εξαιτίας της έλλειψης ταυτότητας εαυτού, αλλά τουλάχιστο αντιλαμβάνεται ότι έχει πρόβλημα αποσαφήνισης της ταυτότητας εαυτού και γνωρίζει που να βρει τις πληροφορίες για να ξεκαθαρίσει το θέμα αυτό. Η αναζήτηση συμβουλών είναι η ερώτηση της κρίσης άλλων ανθρώπων αλλά δεν είναι λήψη απόφασης. Αυτό δεν αναθέτει το πρόβλημα της ταυτότητας του εαυτού στην κρίση άλλων ανθρώπων. Μάλλον, αυτό σημαίνει ότι το άτομο προσπαθεί να πάρει τη δική του απόφαση λαμβάνοντας συμβουλές από άλλους ανθρώπους αυξάνοντας την ποσότητα ή την ποιότητα της πληροφόρησης για τον εαυτό του παρά να στηρίζεται στη λήψη αποφάσεων από άλλους (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Μια ομάδα μεταβλητών που βρέθηκε να συνδέεται συστηματικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη χρόνια αναποφασιστικότητα περιλαμβάνει δυσκολίες στη μορφοποίηση μιας σταθερής, ανεξάρτητης προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας και θετικής αυτοαντίληψης. Γενικές μεταβλητές που σχετίζονται με τον εαυτό και την ταυτότητα όπως μεταβλητές προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας (Blustein, Devenis, & Kidney, 1989, στο Saka κ.ά., 2008), η αυτοεκτίμηση (Kishor, 1981· Santos, 2001· Wulff & Steitz, 1999, στο Saka κ.ά., 2008) και το άγχος ως χαρακτηριστικό (Kaplan & Brown, 1987· Santos, 2001, στο Saka κ.ά., 2008), βρέθηκαν να συνδέονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι δυσκολίες που συνδέονται με την ταυτότητα μπορούν επίσης να εκδηλωθούν εξαιτίας ψυχολογικών δυσκολιών που συνδέονται με τον αποχωρισμό από την οικογένεια, τις δυσκολίες προσκόλλησης και θέματα εξάρτησης και ανεξαρτησίας (Brisbin & Savickas, 1994· Guerra & Braungart–Rieker, 1999· Lopez & Andrews, 1987, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008).

2.3 Λήψη Αποφάσεων

2.3.1 Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας – Έννοια – Ορισμοί Όρων

Επειδή «αρχή σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις» (Φιλόσοφος Αντισθένης, 4ος αιώνας π.Χ.) είναι καλό να δούμε τι σημαίνουν οι όροι «επιλογή», «απόφαση», «πρόβλημα» και με βάση αυτούς τους ορισμούς να κάνουμε τις ανάλογες συσχετίσεις. Επιλογή σημαίνει «το κατ’ εκλογήν λαμβάνειν εκ πολλών τον ή το καλύτερον ή προσφορότερον», το ξεδιάλεγμα (Λεξικό Δημητράκου, 1964). Σημαίνει επίσης και προτίμηση. Απόφαση (από το ρήμα αποφαίνομαι = εκφράζω γνώμη, γνωματεύω) κατά κύριο λόγο σημαίνει «η κατόπιν σκέψεως κρίση», η τελική γνώμη. Στην αρχαιότητα σήμαινε και απάντηση αλλά και χρησμός (Λεξικό Δημητράκου, 1964). Στην αγγλική γλώσσα η λέξη decision (= απόφαση) προέρχεται από το λατινικό ρήμα decido που σημαίνει κόβω και όπως θα δούμε τελικά η σημασία του «κόβω» αποδίδει και τη διαδικασία «κοψίματος», ακύρωσης των εναλλακτικών λύσεων και της έγκρισης της τελικής επιλογής ή λύσης. Η απόφαση θα λέγαμε είναι η διαδικασία του νου όταν ακολουθεί μια επιλογή, είτε υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές είτε όχι. Πότε όμως μια απόφαση είναι καλή ή αποτελεσματική είναι ένα κορυφαίο ζήτημα και σχετίζεται με την ύπαρξη του αυτοπροσδιορισμού ως κατευθυντήριας λειτουργίας του ανθρώπου. Πρόβλημα σήμαινε στην αρχαιότητα πρόταση, ζήτημα που προκαλούσε διχογνωμία. Κυρίως είναι ένα προβαλλόμενο ζήτημα για το οποίο ζητείται λύση, είναι το ζήτημα που έχει κάποια κενά και απαιτούνται κάποιοι όροι για να καλυφθούν, να πληρωθούν (Παληόπουλος, 2014).

Η δυνατότητα επιλογών (choice making) όταν γίνεται μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά μορφωτικά ή γνωστικά πεδία, προτιμήσεις ή ενδιαφέροντα αλλά και τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Σε κάθε περίπτωση οι επιλογές οξύνουν το πνεύμα των μαθητών/τριών και προλειαίνουν το έδαφος για τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων, αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και βελτιώνουν τη συμπεριφορά (Wehmeyer, 1999, στο Παληόπουλος, 2014). Επίσης, η δυνατότητα επιλογών ανάγεται στην κατάκτηση, από πλευράς του ανθρώπου, ανώτερης ποιότητας ζωής και σχετίζεται με την ικανότητα του να χειρίζεται αλλά και να προσαρμόζεται στο εκάστοτε περιβάλλον (Wehmeyer & Metzler, 1995, στο Παληόπουλος, 2014).

Η λήψη απόφασης λοιπόν φαινομενικά είναι μια ευχερής υπόθεση, αποδεικνύεται όμως μια πολύμορφη νοητική επεξεργασία που εμπεριέχει γνώση, λογική, συναίσθημα, κίνητρα, διαίσθηση και με την αβεβαιότητα κυρίαρχη ως προς το αποτέλεσμα της επιλογής. Ο φόβος της επιλογής έτσι διογκώνεται, καθώς η μνήμη πιθανής αποτυχίας στο παρελθόν παρεμποδίζει παρόμοια επιλογή στο μέλλον (Παληόπουλος, 2014).

Κάποιοι ερευνητές κρίνουν ότι η λήψη απόφασης (decision making) είναι μια παρόμοια διαδικασία με την επίλυση προβλήματος (problem solving) ή ότι υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία (Beyth- Marom κ.ά., 1991· Mincemoyer & Perkins, 2003, στο Παληόπουλος, 2014). Σε κάθε περίπτωση η απόφαση είναι μια διαδικασία τελικής κρίσης, οπότε επιλέγεται μια κατεύθυνση, ένας «δρόμος» μεταξύ άλλων επιλογών, οι οποίες τις περισσότερες φορές συγκρούονται μεταξύ τους. Όπως φαίνεται από τον ορισμό, σε κάθε απόφαση υπάρχει και το στοιχείο της επιλογής αλλά και της επιλογής λύσης σε ένα πρόβλημα (Agran κ.ά., 2002, στο Παληόπουλος, 2014). Σε μια απόφαση ο λαμβάνων αυτήν βλέπει κατά κάποιο τρόπο μια λύση. Το στοιχείο της σύγκρουσης των επιλογών ή των εναλλακτικών λύσεων ωθεί το άτομο να «ζυγίζει» τις επιλογές, να σταθμίζει τα δεδομένα αλλά και πάλι συχνά φέρει σε αμηχανία το άτομο για την τελική κρίση (Παληόπουλος, 2014).

Σε κάθε περίπτωση η δυνατότητα επιλογών (choice making), η λήψη απόφασης (decision making) και η επίλυση προβλημάτων (problem solving) συνδέονται μεταξύ τους και με την κατάλληλη εκπαίδευση είναι δυνατόν να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτές οι δεξιότητες. Στη συνέχεια θα δούμε τα χαρακτηριστικά αυτών των δεξιοτήτων και τη διασύνδεση τους και θα σκιαγραφήσουμε εντονότερα τη λήψη απόφασης (decision making) και πως αυτή η δεξιότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να είναι

αιτιακός παράγοντας στη ζωή του και να έχει ποιότητα ζωής (Παληόπουλος, 2014).

Αναμφίβολα, οι επιλογές αντανακλούν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου που επιλέγει. Οι προτιμήσεις του ανθρώπου σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τα γούστα, την έλξη που ασκούν κάποια πρόσωπα ή στοιχεία του περιβάλλοντος. Οι πεποιθήσεις, οι γνώμες, οι δοξασίες αλλά και οι προλήψεις, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα διαμορφώνουν ένα ιστό επιλογών και αυτές συνιστούν την ιδιαιτερότητα και την ιδιοσυστασία κάθε ανθρώπου. Ως ένα βαθμό ο άνθρωπος επιλέγει επειδή κάτι είναι αρεστό. Ό,τι αρέσει γίνεται επιλογή του. Το ζήτημα όμως είναι να γίνονται οι κατάλληλες επιλογές για να μη βλάπτεται ένα άτομο, αλλά όταν η ελευθερία επιλογής γίνεται αντικείμενο λατρείας, όπως στην εποχή μας, τότε συνειδητοποιούμε ότι η επιλογή γίνεται «σημαία ευκαιρίας» για τον καθένα, ανεξαρτήτως εάν οι επιλογές είναι ωφέλιμες ή βλαβερές (Schloss, Alper, & Jayne, 1993, στο Παληόπουλος, 2014). Κύριο μέλημα του ατόμου είναι οι επιλογές να το προστατεύουν, δηλαδή να διαφυλάσσουν την ακεραιότητα του και για να γίνει αυτό ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι προασπιστικός.

2.3.2 Τρόποι – Στυλ – Μοντέλα Λήψης Αποφάσεων

Αν ο άνθρωπος έχει καταφέρει στην πορεία των αιώνων να διαφυλάξει την ακεραιότητα του και να μεγαλουργήσει το έχει καταφέρει σε ένα μεγάλο βαθμό χάρις στην ικανότητα του να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις (Hastie & Dawes, 2010, στο Παληόπουλος, 2014). Οι αποφάσεις βοηθούν τον άνθρωπο να δίνει λύσεις σε ζητήματα που τον απασχολούν και για αυτό με τις αποφάσεις ο άνθρωπος είτε οδηγείται στη σωτηρία είτε στην καταστροφή.

Τα μοντέλα μελέτης και περιγραφής της διαδικασίας λήψης απόφασης περιγράφουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που αποφασίζουν οι άνθρωποι (Hickson & Khemka , 1999, στο Παληόπουλος, 2014). Σε γενικές γραμμές τρία είναι τα μοντέλα που εξετάζουν τον τρόπο λήψης αποφάσεων: το περιγραφικό (descriptive), το κανονιστικό (normative) και το καθοδηγητικό (prescriptive). Το κάθε άτομο δεδομένης μιας συνθήκης μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικό μοντέλο κάθε φορά. Σε γενικές γραμμές, το περιγραφικό μοντέλο εξετάζει τις αποφάσεις που λαμβάνονται κυρίως στην καθημερινή ζωή, όταν απαιτείται να αποφασίζουμε κατόπιν σκέψης. Το κανονιστικό μοντέλο εξετάζει τις σκέψεις, την προσδοκώμενη ωφέλεια, τη μελλοντική επίτευξη στόχων βάσει δεσμευτικών κανόνων που έχει υπόψη του ένα άτομο για να αποφασίζει. Το

καθοδηγητικό μοντέλο έχει μεγαλύτερη εφαρμογή σε δομημένα πλαίσια, π.χ. ψυχομετρικές δοκιμασίες (τεστ), επιλογή επαγγέλματος βάσει σχεδίου κ.λπ. (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014).

1. Το περιγραφικό μοντέλο (descriptive model) δέχεται ότι η απόφαση είναι μια σύνθετη διαδικασία και για αυτό οι άνθρωποι σε παρόμοιες περιπτώσεις αποφασίζουν και δρουν διαφορετικά. Στην περιγραφική θεωρία δίνεται σημασία στην «περιορισμένη λογικότητα» (limited rationality and bounded rationality), αναζητείται η αιτιολογία στην απόφαση και η συνειδητοποίηση των συνεπειών. Περιγράφεται «πως» λαμβάνεται μια απόφαση και όχι «πως θα έπρεπε» να λαμβάνεται, όπως δέχεται το κανονιστικό μοντέλο. Το περιγραφικό μοντέλο δέχονται ο Simon, H.A. στο έργο του «A behavioural model of rational Choice» (Dillon, 2014, στο Παληόπουλος, 2014) και οι Janis και Mann (1977, στο Παληόπουλος, 2014), οι οποίοι θεωρούν ότι η λήψη απόφασης είναι ένα είδος σύγκρουσης εναλλακτικών και η τελική επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στους κανόνες της τυπικής λογικής (reasoning model), όπως «αν α τότε β...», και κυρίως στην αιτιολογία και στη γνώση των συνεπειών μιας απόφασης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο συναισθήματα, κίνητρα και εξωγενείς παράγοντες έχουν δευτερεύουσα σημασία (Dillon, 2014, στο Παληόπουλος, 2014).

2. Το κανονιστικό και συναισθηματικό μοντέλο (normative and affective model) δίνει σημασία στην ωφέλεια αυτού που αποφασίζει, κυρίως όταν έχει αρκετές εναλλακτικές λύσεις και επιλέγοντας την καλύτερη να έχει και τη μέγιστη ωφέλεια. Η απόφαση βασίζεται σε κάποιους κανόνες ή αξίες, π.χ. η γνώση μιας επιλογής που στο παρελθόν είχε σημαντική ωφέλεια. Το συναισθηματικό στοιχείο, επίσης, είναι πολύ σημαντικό στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να παραγνωρίζονται το γνωστικό και λογικό στοιχείο, αλλά κάθε απόφαση είναι φορτισμένη συναισθηματικών δεδομένων. Στο συναισθηματικό τομέα συγκαταλέγεται το άγχος και η έλλειψη προσοχής κατά την απόφαση. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ο Etzioni (1988, στο Παληόπουλος, 2014). Τα κίνητρα και η αντίληψη του εαυτού και κυρίως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η στοχοθεσία και το σύστημα πεποιθήσεων του ατόμου είναι στοιχεία που δίνουν ώθηση σε ένα άτομο να αποφασίζει κατάλληλα. Ο Ford (1995, στο Παληόπουλος, 2014) θεωρεί πως είναι ωφέλιμο να εξετάζονται τα κίνητρα πίσω από τα οποία συχνά κρύβονται οι αποφάσεις. Μια σύνθεση αυτών των μοντέλων πιστεύεται πως δίνει ένα σαφές περίγραμμα του τρόπου λήψης αποφάσεων (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014).

3. Το καθοδηγητικό μοντέλο (prescriptive model) δίνει έμφαση στη λογική επιλογή κατά την απόφαση, κατά την οποία η επαρκής πληροφόρηση, η γνώση των εναλλακτικών επιλογών, των συνεπειών και η επαρκής αιτιολόγηση αρκούν για να αποφασίσει αποτελεσματικά ένα άτομο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο κριτικός έλεγχος αρχικά και η μετέπειτα εξερεύνηση σε βάθος μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην κατάλληλη επιλογή/απόφαση. Το μοντέλο αυτό πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι θα έπρεπε να αποφασίζουν καθοδηγούμενοι από μια εσωτερική κριτική διερεύνηση και μπορούν να το επιτύχουν αυτό μέσα σε κατάλληλα πλαίσια, π.χ. αν έχουν ποικιλία πληροφοριών. Ο Fischhoff (1982, στο Παληόπουλος, 2014) υποστηρίζει αυτή την άποψη (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014). Νεότερη έρευνα των Gati και Asher (2001, στο Παληόπουλος, 2014) θεωρεί το καθοδηγητικό μοντέλο το πιο πρόσφορο για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν πως το τρίπτυχο: εξονυχιστική εξέταση (pre-screen), διερεύνηση εναλλακτικών επιλογών, τελική επιλογή (απόφαση) είναι το πλέον παραγωγικό για τη λήψη αποφάσεων (Dillon, 2014, στο Παληόπουλος, 2014).

Συνθέτοντας τις παραπάνω διαστάσεις θεωρούμε πως το περιγραφικό μοντέλο περιγράφει τις αποφάσεις που λαμβάνονται συχνότερα στην καθημερινή ζωή, σε αντίθεση με τα άλλα δύο που μελετούν την απόφαση μέσα σε ένα «εξιδανικευμένο πλαίσιο» (Dillon, 2014, στο Παληόπουλος, 2014). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στους γνωστικούς παράγοντες και στο σχήμα αιτία-αποτέλεσμα καθώς και στους αυστηρούς κανόνες της λογικής, ενώ στα άλλα δύο μοντέλα τονίζονται και άλλα στοιχεία, όπως οι αξίες και τα συναισθήματα. Διατυπώθηκε πάντως η κατηγορία πως το περιγραφικό μοντέλο είναι περιοριστικό, αυστηρά δομημένο στη διάσταση της λογικότητας και πως έχει μόνο μαθηματική δομή (Dillon, 2014, στο Παληόπουλος, 2014). Παρόλα αυτά είναι η βάση για τη διερεύνηση του τρόπου λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με αυτό δίνεται έμφαση στο ζήτημα των εναλλακτικών επιλογών και στην τελική επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής επιλογής, εξετάζονται μεμονωμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά βάσει των οποίων κρίνεται ικανοποιητική μια εναλλακτική επιλογή (Παληόπουλος, 2014).

Επίσης το περιγραφικό μοντέλο κρίνεται ως μη αντισταθμιστικό (non compensatory), με την έννοια ότι όταν αποφασίζει κάποιος λειτουργεί άκαμπτα, βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, δεν αντισταθμίζεται η απουσία ενός χαρακτηριστικού με την επιλογή κάποιου άλλου (Beresford & Sloper, 2008, στο Παληόπουλος, 2014). Για παράδειγμα επιλέγοντας ένα αυτοκίνητο και έχοντας τρία κριτήρια για να επιλέξει (τιμή,

επιδόσεις, εμφάνιση) θα αποφασίσει μόνο με βάση αυτά, εάν έχει τα δύο και δεν έχει το τρίτο δεν θα στραφεί να ψάξει για τέταρτο κριτήριο. Έχει καλή τιμή, καλές επιδόσεις, δεν έχει όμως καλή εμφάνιση, αλλά δεν στρέφεται σε άλλες ιδιότητες. Έτσι το μοντέλο αυτό λειτουργεί περιοριστικά. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του περιγραφικού μοντέλου η «μη αντισταθμιστική διάσταση» κατά τη λήψη της απόφασης οφείλεται στους εξής λόγους:

α) δεν συλλέγονται συστηματικά όλες οι απαραίτητες πληροφορίες,

β) δεν γίνεται αντιληπτή η σημασία κάποιων όψεων των εναλλακτικών επιλογών,

γ) δεν γίνεται υπερκέραση των αρνητικών ιδιοτήτων κάποιων εναλλακτικών και επιλογή των θετικών ιδιοτήτων.

Θα υποστήριζε κάποιος πως απαιτείται γνωστικός κόπος για να υπολογιστούν όλες οι παράμετροι για τη λήψη μιας παραγωγικής απόφασης και για λόγους οικονομίας το άτομο λαμβάνει αποφάσεις αδυνατώντας να συγκρίνει πολλές παραμέτρους, μολονότι κατά το περιγραφικό μοντέλο οι γνωστικοί παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί για τη λήψη αποφάσεων (Beresford & Sloper, 2008, στο Παληόπουλος, 2014). Επιπλέον ο Simon (1955, στο Παληόπουλος, 2014) θεωρεί πως κατά βάση οι άνθρωποι στην καθημερινή ζωή λαμβάνουν αποφάσεις σύμφωνα με το «μη αντισταθμιστικό κριτήριο», καθόσον στη ζωή μας λειτουργούμε κατ' οικονομία, καταβάλλοντας δηλαδή λιγότερο κόπο σε κάθε είδους έργο (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014).

Τα άλλα δύο μοντέλα εξετάζουν τη λήψη απόφασης και με άλλες διαστάσεις. Ειδικότερα το κανονιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στους κανόνες και στις ιεραρχήσεις που πρέπει να θέτει ένα άτομο, κυρίως όταν θέτει στόχους. Το πιο γνωστό κανονιστικό μοντέλο είναι η «θεωρία της προσδοκώμενης ωφέλειας» (Expected Utility Theory), μια θεωρία που διατύπωσαν οι Van Newmann και Morgenstern (1953, στο Παληόπουλος, 2014) (Beresford & Sloper, 2008, στο Παληόπουλος, 2014), σύμφωνα με την οποία η λήψη της απόφασης γίνεται με βάση την ωφέλεια που πιθανολογεί το άτομο πως θα έχει, συνυπολογίζοντας διάφορα κριτήρια (στόχους, πληροφορίες, συναισθήματα, κίνητρα). Το μοντέλο αυτό κρίνεται πως έχει φιλοσοφική βάση, καθώς η θεωρία του ωφελιμισμού έχει διατυπωθεί από φιλοσόφους, όπως ο Jeremy Bentham (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014). Νεότεροι ερευνητές πάντως θεωρούν πως το καθοδηγητικό μοντέλο αποτελεί σύνθεση των άλλων δύο και συνιστούν να δοθεί προτεραιότητα σε αυτό, καθώς υπολογίζονται τα κίνητρα, τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι γενικότερες δεξιότητες ενός ατόμου (Beresford & Sloper, 2008, στο Παληόπουλος, 2014). Μολονότι το καθοδηγητικό μοντέλο χρησιμοποιείται συνήθως σε δομημένα πλαίσια και σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

και θυμίζει αρχιτεκτονικό σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην καθημερινή πρακτική, καθώς δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να λαμβάνει πιο παραγωγικές αποφάσεις (Beresford & Sloper, 2008, στο Παληόπουλος, 2014).

Σε αντίθεση με το περιγραφικό μοντέλο τα άλλα δύο σχετίζονται με την ύπαρξη του αντισταθμιστικού κριτηρίου. Σύμφωνα με αυτό, όταν λαμβάνεται μια απόφαση το άτομο υπολογίζοντας τα αρνητικά στοιχεία μπορεί να τα αντισταθμίσει επιλέγοντας και σταθμίζοντας αναλόγως τα θετικά στοιχεία. Το άτομο αναγνωρίζει σε όλες τις διαστάσεις τα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών επιλογών αλλά και των άλλων σχετικών δεδομένων (π.χ. συναισθηματικής κατάστασης). Αξιολογεί σε βάθος τα δεδομένα, υπολογίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, επιλέγει την εναλλακτική επιλογή με τη μεγαλύτερη αξία ή ωφέλεια. Όταν όμως λειτουργεί έτσι το άτομο, καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια και κόπος και αυτό δεν μπορεί να γίνεται συνεχώς, δηλαδή δεν μπορεί να έχει ρεαλιστική βάση. Όταν όμως συνυπολογίζονται όλα τα δεδομένα τότε η απόφαση μπορεί να είναι και η πιο ωφέλιμη (Hickson & Khemka, 1999, στο Παληόπουλος, 2014).

Σε κάθε περίπτωση λήψης απόφασης, είτε για πολύ σοβαρά θέματα είτε για πολύ απλά θέματα της καθημερινότητας, είτε αφορά παιδιά είτε ενηλίκους, ανεξαρτήτως νοητικού δυναμικού, οι τρόποι (στυλ) λήψης απόφασης κατά τον Gelatt (1991, σελ.39-41, στο Παληόπουλος, 2014) ποικίλλουν και ταξινομούνται ως εξής:
1. Ο αυθόρμητος (ελάχιστη σκέψη ή εξέταση, η πρώτη επιλογή που έρχεται στο μυαλό).
2. Ο μοιρολατρικός (πίστη σε ανώτερη δύναμη, αβουλία, δειλία).
3. Ο ενδοτικός (όταν αποφασίζουν οι άλλοι για αυτόν).
4. Ο αναβλητικός (διάθεση μετάθεσης ευθύνης, αμέλεια, ασυνέπεια).
5. Ο διλημματικός ή οδυνηρός (η αίσθηση ότι είμαστε χαμένοι και η οδυνηρή αμφιταλάντευση που προκαλεί ψυχικό πόνο).
6. Ο διαισθητικός (το ένστικτο κυριαρχεί).
7. Ο οργανωτικός (χρήση λογικής αλλά και συναισθήματος).
8. Ο παραλυτικός (χρονοτριβές και παρελκυστική συμπεριφορά).
9. Ο παρεκκλίνων (όταν ζητούμε τη γνώμη άλλων αλλά κάνουμε πάντα το αντίθετο από αυτό που μας προτείνουν).

Σχετικά με τα βήματα που ακολουθεί κάποιος για να ληφθεί μια απόφαση έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα αλλά σε γενικές γραμμές τα βήματα που

ακολουθεί κάποιος είναι τα εξής:

1. Εντοπισμός, διάκριση της συνθήκης (π.χ. κίνδυνος, ρίσκο, βεβαιότητα, αβεβαιότητα).
2. Συνειδητοποίηση της κατάστασης επί της οποίας θα ληφθεί η απόφαση.
3. Καταγραφή των προτεινόμενων ή εναλλακτικών λύσεων.
4. Δημιουργία κριτηρίων για τη σύγκριση των εναλλακτικών λύσεων και εντοπισμός των πιθανών αποτελεσμάτων κάθε εναλλακτικής λύσης.
5. Εκτίμηση της πιθανότητας να προκύψει κάποιο αποτέλεσμα κατόπιν επιλογής μιας εναλλακτικής λύσης.
6. Εκτίμηση της ωφελιμότητας κάθε πιθανού αποτελέσματος.
7. Αξιολόγηση κάθε εναλλακτικής λύσης με όρους ελκυστικότητας και πιθανότητας.
8. Δυνατότητα συγκέντρωσης περισσότερων πληροφοριών.
9. Γενική αξιολόγηση της διαδικασίας λήψης της απόφασης (Beyth-Marom κ.ά., 1991, στο Παληόπουλος, 2014).

Τα βήματα που ακολουθεί κάποιος για να ληφθεί μια απόφαση ταυτίζονται με τα βήματα για να λυθεί ή να αντιμετωπιστεί ένα προσωπικό, διαπροσωπικό ή κοινωνικό πρόβλημα. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως τα βήματα ή φάσεις λήψης μιας απόφασης συνιστούν και ανάλογες δεξιότητες οι οποίες – εφόσον διδαχθούν – θα παράσχουν σημαντική βοήθεια για να λαμβάνονται αποτελεσματικές αποφάσεις (Mincemoyer & Perkins, 2003, στο Παληόπουλος, 2014). Οι φάσεις είναι οι εξής:

1. Η συναισθηματική διέγερση (οι αποφάσεις φέρουν περισσότερο συναισθηματικό φορτίο).
2. Η αναγνώριση του θέματος επί του οποίου θα ληφθεί η απόφαση.
3. Η στοχοθεσία, η κατεύθυνση του εαυτού προς ένα συγκεκριμένο στόχο που έχει τεθεί.
4. Η διατύπωση συλλογισμών για τις πιθανές λύσεις (καταιγισμός ιδεών-Brainstorming).
5. Ο οραματισμός των πιθανών αποτελεσμάτων για κάθε μία από τις εναλλακτικές λύσεις.
6. Η επιλογή της καλύτερης λύσης.
7. Ο σχεδιασμός και υλοποίηση της διαδικασίας.
8. Η αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος.

Ο Παληόπουλος (2014) αναφέρει ότι «πρόβλημα» υπάρχει ή εμφανίζεται όταν μια κατάσταση ή μια συνθήκη μας οδηγεί σε μια αβέβαιη εξέλιξη ή όταν υπάρχει δυσκολία στην επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου. Θα λέγαμε ότι εμφανίζεται ένα πρόβλημα όταν ένα εμπόδιο φράζει το δρόμο για να φτάσει κάποιος στο στόχο του. Σε κάθε περίπτωση σε ένα πρόβλημα υπάρχει η αίσθηση ότι ένα ή περισσότερα εμπόδια δυσκολεύουν την

εξεύρεση λύσης. Έτσι όταν σε ένα πρόβλημα βλέπουμε μία ή περιορισμένο αριθμό εναλλακτικών λύσεων τότε το πρόβλημα αυτό χαρακτηρίζεται κλειστό. Αντιθέτως όταν ένα πρόβλημα παρουσιάζει ποικίλες εναλλακτικές λύσεις και αρκεί να επιλεγεί η πιο συμφέρουσα λύση τότε χαρακτηρίζεται ανοικτό (Agran κ.ά., 2002, στο Παληόπουλος, 2014). Η άρση των εμποδίων και η παράκαμψη των δυσκολιών φέρνουν και την πιο συμφέρουσα λύση. Η διασύνδεση λύσης ενός προβλήματος και της λήψης απόφασης διαφαίνεται και στο βήμα κατά το οποίο η επιλογή μιας τελικής λύσης ταυτίζεται με τη λήψη μιας απόφασης. Υπό αυτή την έννοια η λήψη της απόφασης είναι μέρος της λύσης ενός προβλήματος (Φέτση, 2008, στο Παληόπουλος, 2014).

Για τους D' Zurilla και Goldfried (1971, στο Παληόπουλος, 2014) η λύση ενός προβλήματος (προσωπικού, διαπροσωπικού, κοινωνικού) είναι μια συμπεριφορική διαδικασία κατά την οποία υπάρχει μια διαθέσιμη ποικιλία εναλλακτικών λύσεων ή απαντήσεων κάθε φορά που προκύπτει μια προβληματική κατάσταση και η πιθανότητα εύρεσης της πιο αποτελεσματικής λύσης εξαρτάται από την πιστή εφαρμογή της μεθοδολογίας λύσης ενός προβλήματος. Έτσι σύμφωνα με τους αναφερόμενους ερευνητές οι φάσεις για τη λύση ενός προβλήματος είναι οι εξής:

1. Γενικός προσανατολισμός (εντοπισμός, αναγνώριση προβλήματος).
2. Ορισμός και επεξεργασία του προβλήματος (κατάστρωση σχεδίου).
3. Συλλογή των εναλλακτικών λύσεων.
4. Λήψη απόφασης (επιλογή της συμφέρουσας λύσης).
5. Επαλήθευση (αξιολόγηση αποτελέσματος).

Παρομοίως οι παραπάνω ερευνητές, για τη λύση ενός προβλήματος, εφαρμόζουν τα εξής βήματα και ο εκάστοτε ενδιαφερόμενος αυτοερωτάται:

1. Αναγνώριση του προβλήματος (Ποιο είναι το πρόβλημα εδώ;).
2. Ορισμός στόχου (Τι χρειάζεται να επιτύχω ή να αλλάξω;).
3. Συλλογή ιδεών, πληροφοριών, σκέψεων, εναλλακτικών λύσεων - καταιγισμός ιδεών (Τι μπορώ να κάνω; Ποιες λύσεις υπάρχουν;).
4. Υπολογισμός των συνεπειών για κάθε μια προτεινόμενη λύση (Τι θα μπορούσε να συμβεί...;).
5. Λήψη απόφασης - Επιλογή καλύτερης λύσης (Θα επιλέξω...).
6. Εφαρμογή της λύσης.
7. Αξιολόγηση (Πέτυχα αυτό που ήθελα;).

Παρομοίως, κατά τους Palmer και Wehmeyer (2003, σελ.116-117, στο Παληόπουλος, 2014) τα βήματα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι τα ακόλουθα:

1. Πληροφόρηση για τη φύση του προβλήματος.
2. Περιγραφή του προβλήματος (συναισθήματα που προκαλεί, πότε, πως, γιατί εμφανίζεται το πρόβλημα).
3. Ανάλυση προβλήματος (ανάλυση κοινωνικού πλαισίου, ανάλυση έργου).
4. Τελικός στόχος και χωρισμός σε υποστόχους.
5. Σχεδιασμός επίλυσης του προβλήματος.
6. Δοκιμή της λύσης.
7. Αξιολόγηση της επιλεγείσας λύσης.
8. Γενίκευση. Αν η εναλλακτική λύση έχει επιτύχει τότε η λύση γίνεται μοντέλο και για παρόμοια προβλήματα.

Ουσιαστικά τρεις είναι οι φάσεις κατά τις οποίες λαμβάνει χώρα η επίλυση ενός προβλήματος:

1. Η στοχοθεσία. Το άτομο θέτει ένα συγκεκριμένο στόχο, ορίζει τις επιθυμίες του, καταγράφει τα εμπόδια και σχεδιάζει τη δράση.
2. Η ανάληψη δράσης. Η εφαρμογή του προγράμματος συνιστά την επιλογή της κατάλληλης λύσης.
3. Αυτορρύθμιση. Ρυθμίζεται η πορεία επίτευξης του στόχου και του σχεδίου. Εκτιμάται η επίτευξη ή μη της προόδου, επίσης, υπολογίζεται το συνολικό αποτέλεσμα (Agran κ.ά., 2002, στο Παληόπουλος, 2014).

Για τη Lynn (2008, σελ.10-12, στο Παληόπουλος, 2014), σε πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων λήψης απόφασης, δίδεται προτεραιότητα στα εξής σημεία:

1. Παροχή κινήτρων για εμπλοκή των ατόμων στη διαδικασία λήψης απόφασης.
2. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά των παιδιών ότι επιβάλλεται να έχουν τον έλεγχο επί των αποφάσεων που λαμβάνουν (εσωτερικό κέντρο ελέγχου).
3. Ενθάρρυνση των μαθητών/τριών ώστε να συλλέγουν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για το θέμα επί του οποίου θα λάβουν μια σχετική απόφαση.
4. Είναι καλό οι μαθητές/τριες που αποφασίζουν, να επισημαίνουν κάποιους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές τους προτού κάνουν αξιολόγηση μιας κατάστασης.
5. Να υπάρχει μια σαφής εικόνα των εναλλακτικών επιλογών ή λύσεων.

6. Διερεύνηση των συναισθημάτων αλλά και των αξιών που σχετίζονται με διάφορες επιλογές.
7. Το συναίσθημα ευθύνης για τις πράξεις ή τις συνέπειες των επιλογών είναι κορυφαίας σημασίας.
8. Η ενίσχυση των μαθητών/τριών ώστε να επανεκτιμούν ή να αναψηλαφούν τις αποφάσεις τους και να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα.
9. Η διαμόρφωση της απόφασης και η ενσυνείδητη επιβεβαίωση πριν από την ανάληψη δράσης είναι επιβεβλημένη για να αποφεύγονται οι εσωτερικές συγκρούσεις.

2.3.3 Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων

Κάθε απόκλιση από το μοντέλο τέτοιου ατόμου θεωρείται ως ενδεχόμενη δυσκολία, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός ατόμου με τέτοιο τρόπο ώστε να παρεμποδίσει ή να δυσκολέψει το άτομο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του, ή το άτομο να πάρει μια απόφαση που δεν είναι η καταλληλότερη (Gati, Krausz, & Osipow, 1996, στο Pecjak, & Kosir, 2007).

Ο Osoro κ.ά. (2000, στο Ozer, 2017) εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας 240 μαθητών/τριών αστικών και αγροτικών περιοχών στην Κένυα και διερεύνησαν τις βασικές πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες στην επιλογή τομέα σπουδών. Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους μαθητές/τριες αποκάλυψαν ότι η γεωγραφική περιοχή, το φύλο, οι γονείς και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ήταν μεταξύ των βασικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών. Βρέθηκε ότι αν και οι μαθητές/τριες αγροτικών περιοχών έτειναν να συμβουλεύονται τους καθηγητές/τριες και τους γονείς τους περισσότερο από τους μαθητές/τριες αστικών περιοχών, όλοι οι μαθητές/τριες φάνηκε να επηρεάζονται περισσότερο από τους γονείς παρά τους καθηγητές/τριες τους στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Όσο για τις πηγές πληροφόρησης, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν περισσότερο φυλλάδια σταδιοδρομίας, παρακολούθησαν σεμινάρια που έγιναν σε εκκλησίες και μη κυβερνητικούς οργανισμούς, συζήτησαν με άτομα που εργάζονται στον τομέα προτίμησης τους, συμβουλεύτηκαν τους γονείς, τα ΜΜΕ και τους καθηγητές/τριες για να λάβουν πληροφορίες σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία (Ozer, 2017).

Οι Ozyurek και Kilic-Atici (2002, στο Ozer, 2017) διεξήγαγαν μια περιγραφική έρευνα για να διερευνήσουν τις πηγές που είναι αποτελεσματικές στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας 192 πρωτοετών φοιτητών/τριών πανεπιστημίου. Για τους σκοπούς της μελέτης, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 41 προτάσεων σε πρωτοετείς φοιτητές/τριες που φοιτούσαν σε έξι διαφορετικά τμήματα σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο στην Τουρκία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η οικογένεια, οι καθηγητές/τριες, η ακαδημαϊκή επιτυχία, το ενδιαφέρον στα μαθήματα και φυλλάδια σταδιοδρομίας ήταν μεταξύ των πηγών με τη μεγαλύτερη επιρροή στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών. Επίσης, βρέθηκε ότι φοιτητές/τριες που επέλεξαν ως ακαδημαϊκή κατεύθυνση την επιστήμη στο σχολείο, φοιτητές/τριες με μεγάλες ικανότητες, φοιτητές/τριες που φοιτούσαν σε τμήματα της πρώτης τους επιλογής και φοιτητές/τριες που ήταν πρόθυμοι να φοιτήσουν στα πανεπιστημιακά τους προγράμματα χρησιμοποίησαν περισσότερες πηγές στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Ozer, 2017).

Ο Bardick κ.ά. (2004, στο Ozer, 2017) και ο Witko κ.ά. (2005, στο Ozer, 2017) ερεύνησαν Καναδούς μαθητές/τριες εβδόμης, ογδόης και ένατης τάξης (γυμνάσιο) και δέκατης, ενδέκατης και δωδέκατης τάξης (λύκειο) αντίστοιχα για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους και να ανακαλύψουν τα άτομα που προτιμούν να αναζητήσουν βοήθεια με το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους. Γενικά τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής εισηγούνται ότι οι μαθητές/τριες γυμνασίου και λυκείου αντιλαμβάνονται το σχεδιασμό σταδιοδρομίας ως σημαντικό στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής τους και προτιμούν περισσότερο να αναζητούν βοήθεια πρώτα από τους γονείς τους για να πάρουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Οι φίλοι θεωρήθηκαν, επίσης, σημαντικοί υποψήφιοι για βοήθεια στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους και για τις δύο ομάδες μαθητών/τριών. Μολαταύτα, τα αποτελέσματα αυτών των δύο μελετών δείχνουν ότι οι μικρότεροι μαθητές/τριες (γυμνασίου) έτειναν περισσότερο, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες (λυκείου) έτειναν λιγότερο να προσεγγίζουν τους φίλους τους για βοήθεια σχετικά με θέματα σταδιοδρομίας όσο η ηλικία και η τάξη αυξάνεται (Ozer, 2017).

Αναγνωρίζοντας το ρόλο της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των παιδιών, οι Hargrove κ.ά. (2005, στο Ozer, 2017) υλοποίησαν μια έρευνα συσχετίσεων για να βρουν εάν η αντιληπτή ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων παίζει κάποιο ρόλο στις στάσεις επαγγελματικής ταυτότητας και σχεδιασμού σταδιοδρομίας 123 μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αποκάλυψαν ότι υπήρχε μια αδύναμη, αλλά

σημαντική σχέση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και των σχεδιασμών σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών (Ozer, 2017).

Οι Gati και Asher (2001, στο Παληόπουλος, 2014) ορίζουν τρία στάδια που περιγράφουν τη διαδικασία λήψης απόφασης:

1. Προεργασία (prescreening): Περιορισμός των επαγγελματικών προτιμήσεων βάσει των επαγγελματικών αξιών που ενδιαφέρουν το λήπτη απόφασης.
2. Διερεύνηση σε βάθος (in-depth exploration): Ανάλυση και σύγκριση των επαγγελματικών επιλογών που προέκυψαν από το στάδιο της προεργασίας και περιορισμός των επιλογών σε δύο έως τέσσερις.
3. Επιλογή (choice): Τελική επιλογή του ενός επαγγέλματος που θεωρείται το καταλληλότερο από το άτομο.

Το επόμενο βήμα είναι η δραστηριοποίηση του ατόμου με στόχο την υλοποίηση της τελικής επιλογής.

Οι δυσκολίες της διαδικασίας αυτής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει:

α) του χρονικού σημείου εμφάνισης της δυσκολίας (πριν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης απόφασης).

β) του είδους της δυσκολίας (γνωστική ή συναισθηματική).

γ) των συνεπειών που οι δυσκολίες μπορεί να έχουν (παρεμποδίζουν τη διαδικασία λήψης απόφασης ή οδηγούν σε μια λιγότερο επιτυχή απόφαση).

δ) του τύπου της παρέμβασης που απαιτείται με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Οι αναπτυξιακοί θεωρητικοί όπως οι Ginzberg, Ginsburg, Axelrad και Herma (1951, στο Χουλιάρη, 2010) περιέγραψαν την εξέλιξη της διαδικασίας λήψης απόφασης από μια εικονική επιλογή σε μια πραγματιστική επαγγελματική επιλογή. Ένα πιο αναλυτικό θεωρητικό μοντέλο ανέπτυξαν οι Tiedeman και O' Hara (1963, στο Χουλιάρη, 2010). Σημαντική είναι η μεταγενέστερη συνεισφορά των γνωστικών ψυχολόγων, όπως οι Pitz και Harren (1980, στο Χουλιάρη, 2010), οι οποίοι έκαναν λόγο για τη διεργασία λήψης επαγγελματικής απόφασης από την προοπτική της διαδικασίας πληροφόρησης και της θεωρίας λήψης αποφάσεων, σημειώνοντας ιδιαίτερα τα πλεονεκτήματα της θεωρίας της προσδοκώμενης ωφέλειας (Expected Utility Theory). Οι ανωτέρω ερευνητές αναλύουν τα προβλήματα σε μια διαδικασία λήψης απόφασης σε τέσσερα βασικά στοιχεία:

1. Το πρώτο στοιχείο του προβλήματος κάθε απόφασης είναι ένα σύνολο εναλλακτικών λύσεων. Κατά τη διεργασία λήψης απόφασης ένα άτομο πρέπει να έχει υπόψη του τις διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές και να είναι εξοικειωμένο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
2. Το δεύτερο στοιχείο του προβλήματος μιας απόφασης είναι μια πλειάδα αντικειμενικών στόχων και σκοπών, τους οποίους θέλει να επιτύχει αυτός που αποφασίζει. Κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης πρέπει να έχει κατά νου σαφείς στόχους και να μπορεί να τους συνδέει με τις εναλλακτικές λύσεις.
3. Το τρίτο βασικό στοιχείο του προβλήματος κάθε απόφασης είναι ένα σύνολο συνεπειών που συνδέονται με κάθε επιλογή.
4. Τέλος, οι αποδόσεις μιας συνέπειας συνιστούν το τέταρτο στοιχείο του προβλήματος κάθε απόφασης.

Με βάση τη θεωρία αποφάσεων (Decision Theory) και λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία οι Germeijs και De Boeck (2001, στο Χουλιάρη, 2010) διακρίνουν τρεις πηγές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας:
1. Την έλλειψη πληροφόρησης, που αναφέρεται σε ένα ή σε συνδυασμό των εξής: απουσία γνώσης των πιθανών εναλλακτικών επιλογών, ελλιπής γνώση των συνεπειών των εναλλακτικών αυτών επιλογών και έλλειψη πληροφόρησης για τις εναλλακτικές επιλογές και τις συνέπειές τους, ώστε να εκτιμηθούν οι αποδόσεις των αντικειμενικών στόχων.
2. Τα προβλήματα αξιολόγησης, που περιλαμβάνουν την ασάφεια (ασαφείς εργασιακοί στόχοι), τη σύγκρουση (διαφορετικοί στόχοι εμπεριέχονται σε διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές, ενώ καμία εναλλακτική επιλογή δεν περιλαμβάνει όλους τους επιθυμητούς στόχους) και τη μη διαφοροποίηση στην αξιολόγηση (οι πιο ελκυστικές εναλλακτικές επιλογές προτιμώνται εξίσου από αυτόν που αποφασίζει βάσει των στόχων του).
3. Την αβεβαιότητα των συνεπειών από μη προβλέψιμα γεγονότα ή από την αδυναμία του ατόμου να φέρει επιτυχώς εις πέρας την υλοποίηση μιας εναλλακτικής επιλογής.

Η διάκριση των τριών ανωτέρω πηγών αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σχετίζεται και με την ταξινόμηση των δυσκολιών λήψης απόφασης σταδιοδρομίας που ανέπτυξε ο Gati (1996, στο Χουλιάρη, 2010). Ο ρόλος των τριών αυτών παραγόντων μπορεί να διαφοροποιείται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης απόφασης. Γενικά έχει προταθεί ότι κυρίως οι παράγοντες της αξιολόγησης και των συνεπειών αποτελούν τις βασικότερες πηγές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Το παραπάνω μοντέλο θεωρίας λήψης αποφάσεων ανήκει στα λεγόμενα κανονιστικά, καθώς παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς τα άτομα μπορούν να παίρνουν τις άριστες αποφάσεις. Σε αντίθεση, τα περιγραφικά μοντέλα περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα λαμβάνουν στην πραγματικότητα τις αποφάσεις τους. Εν γένει σύμφωνα με την κανονιστική θεωρία απόφασης (π.χ. expected utility theory) η βέλτιστη επιλογή είναι αυτή που μεγιστοποιεί την αναμενόμενη ωφέλεια. Η αναμενόμενη ωφέλεια μιας εναλλακτικής λύσης βασίζεται στο συνδυασμό της αξίας και της πιθανότητας των συνεπειών που προβλέπονται για κάθε εναλλακτική λύση (Gati, 2001, στο Χουλιάρη, 2010). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου το πρόβλημα λήψης απόφασης επιλύεται μέσω των ακόλουθων εφτά σταδίων σύμφωνα με τον Gati (1986, στο Χουλιάρη, 2010):

1. Το άτομο πρέπει να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει τους επιθυμητούς στόχους.
2. Αυτός που αποφασίζει πρέπει να εκτιμήσει ανάλογα με τη σπουδαιότητα τους στόχους αυτούς.
3. Να προσδιορίσει ποιες εναλλακτικές λύσεις υπάρχουν.
4. Να ιεραρχήσει τις εναλλακτικές λύσεις λαμβάνοντας υπόψη τις προσφερόμενες ευκαιρίες για ικανοποίηση κάθε στόχου μέσω αυτών.
5. Η παραπάνω σχέση πολλαπλασιάζεται με το βάρος που δίνεται στο συγκεκριμένο στόχο.
6. Υπολογίζεται το άθροισμα της σπουδαιότητας και των ευκαιριών κάθε εναλλακτικής λύσης και
7. αυτό το άθροισμα διαφοροποιείται βάσει της εκτίμησης για την πιθανότητα επιτυχούς έκβασης της κάθε επιλογής (Χουλιάρη, 2010).

1. Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Ο Gati κ.ά. (1996) δίνουν έμφαση στο ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει τα ίδια χαρακτηριστικά όπως κάθε άλλη διαδικασία λήψης απόφασης, που σημαίνει ότι:

α) η διαδικασία περιλαμβάνει ένα άτομο το οποίο
β) επιλέγει τι νιώθει ότι είναι το πιο κατάλληλο για αυτό από διάφορες δυνατότητες σταδιοδρομίας
γ) βασισμένο σε σύγκριση και αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών, επιμελώς του

γεγονότος ότι αυτές οι διαδικασίες σύγκρισης και αξιολόγησης επηρεάζονται τόσο από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος/επαγγέλματος όσο και από το ίδιο το άτομο.
Επιπλέον, η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει μερικά ιδιαίτερα γνωρίσματα, π.χ. ένα άτομο παίρνει μια απόφαση από ένα ευρύ πεδίο δυνατοτήτων σταδιοδρομίας, για κάθε μια εναλλακτική επιλογή σταδιοδρομίας είναι διαθέσιμη μια αφθονία πληροφοριών και το γεγονός ότι διάφορες πτυχές του επαγγέλματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (π.χ. διάρκεια εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξαρτησία στη δουλειά κ.λπ.) (Pecjak & Kosir, 2007).

2.3.4 Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων

Λόγω της πολυπλοκότητας της λήψης αποφάσεων στην ανώτερη εκπαίδευση/σπουδή, οι έφηβοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν διάφορες δεξιότητες στη διαδικασία επιλογής. Υπάρχουν τεράστιες διαφορές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μεταξύ των εφήβων. Μερικοί είναι ικανοί να πάρουν μια απόφαση χωρίς δυσκολία ενώ άλλοι μάχονται με διάφορα εμπόδια του περιβάλλοντος τους (π.χ. περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, προσιτότητα του πανεπιστημίου) όπως επίσης με εσωτερικές δυσκολίες (Pecjak & Kosir, 2007).

Πρόσφατα, η Saka και οι συνεργάτες της (Saka κ.ά., 2008· Saka & Gati, 2007, στο Gati κ.ά., 2011) πρότειναν ένα νέο θεωρητικό μοντέλο που περιγράφει τους συναισθηματικούς παράγοντες και τους παράγοντες που έχουν σχέση με την προσωπικότητα που υποθέτουν ότι οδηγούν στις πιο βαθιές, χρόνιες δυσκολίες. Το μοντέλο τους αποτελείται από έντεκα κατηγορίες δυσκολιών που περιλαμβάνουν τρεις κύριες συστοιχίες - Απαισιόδοξες Απόψεις, Άγχος, και Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα - οι οποίες αναδύονται από τη θεωρητική ανάλυση και υποστηρίζονται από την έρευνα που χρησιμοποιεί το Emotional and Personality-related Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (EPCD) (Saka κ.ά., 2008· Saka & Gati, 2007, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Ο Gati κ.ά. (1996) δημιούργησαν δύο επιστημονικές ταξινομήσεις σχετικές με τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ανάπτυξαν ένα μοντέλο που βασίζεται στη θεωρία της απόφασης. Το μοντέλο αυτό σχετίζεται με τις δυσκολίες που αφορούν στην

πληροφόρηση (Gati & Amir, 2006, στο Hroncova κ.ά., 2016). Στο δικό τους μοντέλο, οι Gati, Saka και Kelly (2008, στο Hroncova κ.ά., 2016) θεωρούν τις δυσκολίες που σχετίζονται με την προσωπικότητα και το συναίσθημα ως τις πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κολεγιακοί φοιτητές/τριες, σε αντίθεση με τις δυσκολίες που συνδέονται με την πληροφόρηση. Οι δυσκολίες οι σχετικές με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας που βασίζονται στη συναισθηματική κατάσταση και σε σχετικούς με την προσωπικότητα πόρους, είναι πιο σημαντικές (Gati κ.ά., 1996· Saka κ.ά., 2008· Amir, Gati, & Kleiman, 2008· Gati, Amir, & Tal, 2007, στο Saka & Gati, 2007, στο Hroncova κ.ά., 2016). Η προτεινόμενη ταξινόμηση περιέχει τρεις κύριες ομάδες πληροφοριών: την απαισιόδοξη άποψη, το άγχος και την προσωπικότητα και την ταυτότητα, οι οποίες χωρίζονται ακόμη σε έντεκα συγκεκριμένες κατηγορίες βασισμένες σε μικρότερες υποδιαιρέσεις (Hroncova κ.ά., 2016).

1. Απαισιόδοξες Αντιλήψεις

Ο μείζων ρόλος των απαισιόδοξων απόψεων και αντιλήψεων στον καθορισμό των συναισθηματικών και συμπεριφορικών αντιδράσεων των ατόμων έχει αποδειχθεί σε αρκετές μελέτες (Beck, 1972· Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000, στο Gati κ.ά., 2011). Η συστοιχία των απαισιόδοξων απόψεων αναφέρεται σε αρνητικές γνωστικές προκαταλήψεις και αντιλήψεις και περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες: η πρώτη - απαισιόδοξες απόψεις για τη διαδικασία - αναφέρεται σε χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αντανακλώντας την αντίληψη των ατόμων ότι είναι ανίκανοι να φέρουν εις πέρας μια πλήρη, κατάλληλη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας· η δεύτερη κατηγορία - απαισιόδοξες απόψεις για τον κόσμο της εργασίας - αναφέρεται σε υπερβολικά αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με τα επαγγέλματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις εργασίες (π.χ. ότι μερικές σταδιοδρομίες είναι πραγματικά ενδιαφέρουσες)· τέλος, η τρίτη κατηγορία - απαισιόδοξες απόψεις για τον έλεγχο των ατόμων - αναφέρεται στην αίσθηση των ατόμων ενός εξωτερικού κέντρου ελέγχου (External Locus of Control) πάνω στη διαδικασία, στην επιλογή, ή στα αποτελέσματα (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Οι αντιλήψεις αυτές περιλαμβάνουν απαισιόδοξες απόψεις σχετικά με τον κόσμο της εργασίας, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και το βαθμό ελέγχου του ατόμου πάνω στη διαδικασία και τα αποτελέσματα· το καθένα περιγράφεται σε συντομία εδώ (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Τα άτομα με απαισιόδοξες αντιλήψεις για τον κόσμο τείνουν να εμφανίζουν ψυχολογικά χαρακτηριστικά όπως κατάθλιψη, διστακτικότητα, αμφιβολία για τον εαυτό, δυσκολίες συγκέντρωσης, συναισθήματα ενοχής και κατωτερότητας και αυστηρή αυτοκριτική (Larson κ.ά., 1988· Saunders κ.ά., 2000· Stead κ.ά., 1993· Sweeny & Schill, 1998, στο Saka κ.ά., 2008). Αυτές οι μεταβλητές σχετίζονται στενά με την ικανότητα λήψης αποφάσεων του ατόμου σε πολλές πλευρές της ζωής, ειδικά σημαντικές περιοχές όπως οι αποφάσεις σταδιοδρομίας (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Τα απαισιόδοξα άτομα τείνουν να εστιάζουν κυρίως στα προβλήματα και τα μειονεκτήματα της δυναμικής διαδικασίας αλλαγής που χαρακτηρίζει το σημερινό κόσμο της εργασίας. Οι απαισιόδοξες αντιλήψεις για τον κόσμο (π.χ. είναι αδύνατο να βρω εργασία σε ένα καλό επάγγελμα) μπορεί να μειώσουν τη θέληση του ατόμου να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αφού μπορεί να βλέπει τη διαδικασία αυτή ως χάσιμο χρόνου, που οδηγεί σε αποτελέσματα χωρίς ανταμοιβή (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Ο αντιληπτός βαθμός ελέγχου των ατόμων συνήθως αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα άτομα αποδίδουν γεγονότα και αλλαγές στη ζωή τους και το περιβάλλον σε εσωτερικούς (π.χ. ικανότητα, δεξιότητες, προσπάθεια) εναντίον εξωτερικών παραγόντων (π.χ. τύχη, ευκαιρίες, μοίρα) (Rotter, 1966, στο Saka κ.ά., 2008). Αυτοί που έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου μπορεί να έχουν λιγότερες πιθανότητες να επιδιώκουν λύσεις σε προβλήματα και προκλήσεις. Επιπρόσθετα, η αντίληψη έλλειψης ελέγχου πάνω στη διαδικασία και τα αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσει σε αναποφασιστικότητα και χρόνια αναποφασιστικότητα επειδή ενισχύεται η αντίληψη ότι δεν αξίζει να επενδύουν στη διαδικασία και αυτό μειώνει τα προσωπικά κίνητρα (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

2. Άγχος

Διαφορετικές όψεις του άγχους έχουν με συνέπεια αποδειχθεί να συνδέονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness), όπως επίσης με διάφορες δυσκολίες που αναφύονται κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (Fuqua, Seaworth, & Newman, 1987· Kaplan & Brown, 1987· Santos, 2001, στο Gati κ.ά., 2011). Η έρευνα υποστηρίζει την αξίωση ότι αναπτυξιακά αναποφάσιστα (undecided) και χρόνια αναποφάσιστα (indecisive) άτομα αναφέρουν σημαντικά

υψηλότερα επίπεδα άγχους από εκείνα που αναφέρονται από βέβαια άτομα (Kaplan & Brown, 1987, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Η συστοιχία του άγχους περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία - άγχος για τη διαδικασία - αναφέρεται σε συναισθήματα στρες και άγχους που αναφύονται ακριβώς πριν την έναρξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων ή άγχους που προκαλείται από υπερβολική τελειομανία για τη διαδικασία· η δεύτερη κατηγορία - το άγχος που συνδέεται με την αβεβαιότητα που εμπλέκεται στην επιλογή - αποτελείται από τρεις τύπους άγχους:

α) αβεβαιότητα για το μέλλον,

β) άγχος σχετικά με την ύπαρξη σε μια κατάσταση αβεβαιότητας και

γ) άγχος που σχετίζεται με χαμηλή ανοχή για ασάφειες·

η τρίτη κατηγορία - άγχος για την επιλογή - περιλαμβάνει τέσσερα χαρακτηριστικά (Betz & Serling, 1993, στο Gati κ.ά., 2011):

α) τελειομανία γύρω από την επιλογή (π.χ. πρέπει να βρω το «τέλειο επάγγελμα»),

β) φόβος απώλειας άλλων ενδεχομένως κατάλληλων επιλογών,

γ) φόβος επιλογής ενός ακατάλληλου (λανθασμένου) επαγγέλματος και

δ) άγχος για την ευθύνη της πράξης της επιλογής (ειδικά μιας λανθασμένης επιλογής)·

τέλος, η τέταρτη κατηγορία - άγχος για το αποτέλεσμα - αναφέρεται σε μια κατάσταση στην οποία το άτομο έχει ήδη μερικές εναλλακτικές επιλογές στο μυαλό του αλλά είναι ανίκανο να τις πραγματοποιήσει εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας ή της μη εκπλήρωσης προσδοκιών στο επάγγελμα που επέλεξε (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011). Οι δυσκολίες κάθε ατόμου μπορεί να ανήκουν σε μια ή περισσότερες κατηγορίες ταυτόχρονα (Gati κ.ά., 1996· Ampir κ.ά., 2008, στο Αργυροπούλου, 2012).

3. Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα

Μια τρίτη συστοιχία κατηγοριών που βρέθηκε να συνδέεται με συνέπεια με δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, περιλαμβάνει δυσκολίες στη μορφοποίηση μιας σταθερής, αυτόνομης προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας. Η συστοιχία Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα περιλαμβάνει δυσκολίες αποφάσεων περιλαμβάνοντας κυρίως τις αναπτυξιακές πλευρές της προσωπικότητας του ατόμου και αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες: η πρώτη - άγχος ως χαρακτηριστικό - αναφέρεται

στο γενικό χαρακτηριστικό του άγχους· η δεύτερη κατηγορία - αυτοεκτίμηση - αναφέρεται σε μια αίσθηση χαμηλής αυτοαξίας σε αμφότερες τις γενικές όψεις της ζωής και όψεις συγκεκριμένου έργου που σχετίζεται με τη σταδιοδρομία· η τρίτη - μη αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα - αναφέρεται σε δυσκολίες μορφοποίησης μιας σταθερής αίσθησης προσωπικής ταυτότητας, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται ως δυσκολίες έκφρασης εδραιωμένων πεποιθήσεων, αξιών, προτιμήσεων και στόχων ζωής. Αυτή η κατηγορία αναφέρεται επίσης σε μια μη αποκρυσταλλωμένη, ασταθή επαγγελματική αυτοαντίληψη, που εμποδίζει το άτομο από το να διατυπώσει ξεκάθαρες επαγγελματικές προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, φιλοδοξίες και στόχους σταδιοδρομίας· τέλος, η τέταρτη κατηγορία - συγκρουσιακή προσκόλληση και αποχωρισμός - αναφέρεται σε δυσκολίες με σημαντικούς άλλους ανθρώπους, όπως υπερβολική κριτική και έλλειψη στήριξης από σημαντικούς άλλους αναφορικά με τις προτιμήσεις και αποφάσεις του ατόμου, υπερβολική ανάγκη για την επιδοκιμασία των άλλων σε κάθε του απόφαση, υπερβολική ανάγκη να ευχαριστεί τους σημαντικούς άλλους, συναισθήματα ενοχής και άγχους, και σύγκρουση με σημαντικούς άλλους, με τρόπους που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ή επιλογής (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Στην κορυφή της ταξινόμησης που προτάθηκε από τον Gati κ.ά. (1996) είναι δυο γενικές κατηγορίες, «Πριν την έναρξη της διαδικασίας απόφασης» και «Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας». Πριν την έναρξη της διαδικασίας περιλαμβάνονται παράγοντες «έλλειψης ετοιμότητας» εξαιτίας της έλλειψης κινήτρου, της αναποφασιστικότητας και των δυσλειτουργικών μύθων. Η κατηγορία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, από την άλλη μεριά, χωρίζεται περαιτέρω σε δυο κατηγορίες: έλλειψη πληροφόρησης και αντιφατικές πληροφορίες. Η έλλειψη πληροφόρησης περιλαμβάνει πληροφορίες για τον εαυτό, πληροφορίες για τα επαγγέλματα, τρόπους απόκτησης επιπρόσθετων πληροφοριών και πληροφορίες για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αντιφατικές πληροφορίες περιλαμβάνουν ενδογενείς και εξωγενείς συγκρούσεις και αναξιόπιστες πληροφορίες. Η ταξινόμηση αυτή σκιαγραφεί καθαρά ότι ενώ η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η προσωπικότητα μπορεί να παίξει ένα ρόλο κλειδί βοηθώντας ή παρεμποδίζοντας αυτή τη διαδικασία πλοήγησης. Ο σκοπός της μελέτης αυτής αφορά την καταλληλόλητα αυτού του μοντέλου σε μια Κινεζική κουλτούρα, συγκεκριμένα στην Taiwan (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν μελέτες που στοχεύουν να προβλέψουν τις τάσεις μελλοντικής απασχόλησης, καθιστώντας τη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων

(εκπαιδευτικής κατεύθυνσης και σταδιοδρομίας), εκ μέρους των μαθητών/τριών, πολύ δύσκολη. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας γίνεται δυσκολότερη από το γεγονός ότι, σε τόσο νεαρή ηλικία, οι φοιτητές/τριες έχουν λιγότερες κοινωνικές και εργασιακές εμπειρίες για να βασιστούν σε αυτές και να πάρουν αποφάσεις (Manpower Group, 2012, στο Yuan Liang, 2016). Επίσης, μπορεί να έχουν περιορισμένη κατανόηση της πραγματικότητας του να είναι μέλη του έμψυχου δυναμικού και συγκεκριμένα να εργάζονται σε διαφορετικούς τομείς. Συνεπώς, τείνουν να σκέφτονται διάφορα επαγγέλματα αόριστα και συχνά εξιδανικεύουν συγκεκριμένες σταδιοδρομίες βασισμένοι στις εικόνες που σχηματίζονται από τα μέσα ενημέρωσης. Έτσι, δεν είναι εκπληκτικό το γεγονός ότι, όταν αποκτήσουν περισσότερη πληροφόρηση για συγκεκριμένο επάγγελμα, η ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών τους και των πραγματικοτήτων της εργασίας σε αυτή τη δουλειά, τους κάνει απρόθυμους να μπουν στην αγορά εργασίας. Αυτή η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να είναι επιβλαβής, αφού μπορεί να καταλήξει σε απώλεια ευκαιριών εργοδότησης. Επιπρόσθετα, όπως έδειξαν τα ευρήματα της μελέτης, πολλοί φοιτητές/τριες οδηγούνται βασικά από τις προσωπικές τους απόψεις για συγκεκριμένα επαγγέλματα, αλλά επηρεάζονται πολύ και από τις προτιμήσεις των γονέων τους όταν προβαίνουν σε επιλογές σταδιοδρομίας. Ως αποτέλεσμα, συνήθως δεν θέλουν να πάνε ενάντια στις επιθυμίες του παιδιού. Παρόλα αυτά, μέσα από την ανατροφή, οι γονείς ασκούν σημαντικές επιδράσεις στις αξίες, τις νόρμες και τις προσδοκίες των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα και οι επιλογές σταδιοδρομίας σχετίζονται, επίσης, με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών (Yuan Liang, 2016).

Οι Saka και Gati (2007, στο Χουλιάρη, 2010) προτείνουν τη διάκριση των εξής έντεκα παραγόντων που συνιστούν τις βασικές δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (The Taxonomy of Emotional & Personality-related Aspects of Career Decision-Making Difficulties):

Απαισιόδοξες πεποιθήσεις σχετικά με:

1. τη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας,
2. τον κόσμο της αγοράς εργασίας και
3. την έδρα ελέγχου του (πίστη σε εξωτερική).

Άγχος αναφορικά με:

4. τη διεργασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας,
5. την εργασιακή αβεβαιότητα,
6. την επαγγελματική επιλογή και

7. τις συνέπειες.

Χαρακτηριστικά ταυτότητας:

8. γενικευμένο άγχος,
9. αυτοεκτίμηση,
10. μη αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα και
11. συγκρουσιακή προσκόλληση και αποχωρισμός από τους σημαντικούς άλλους.

Η μελέτη αυτή εστίασε στην εμβάθυνση της κατανόησης των συναισθηματικών και προσωπικών δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας διερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ αυτών, όπως παρουσιάζονται στο EPCD (Emotional and Personality-related Career Decision-making Difficulties Questionnaire) (Saka & Gati, 2007· Saka κ.ά., 2008) και αρκετούς παράγοντες σχετικούς με την προσωπικότητα. Παραπέρα, η μελέτη αυτή εστίασε επίσης στα διακριτά χαρακτηριστικά των τριών βασικών συστοιχιών του EPCD - Απαισιόδοξες απόψεις, Άγχος, και Αυτοαντίληψη και Ταυτότητα (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Η Αργυροπούλου (2012) αναφέρει τους εξής γνωστικούς παράγοντες δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας:

1. Έλλειψη διακριτικής ικανότητας στην επαγγελματική ταυτότητα.
2. Προβλήματα στην πληροφόρηση (πλήθος, είδος πληροφοριών & τρόπος συλλογής τους, μη αντικειμενική ανάλυση και επεξεργασία).
3. Αντίληψη εξωτερικών εμποδίων.
4. Θετική σύγκρουση επιλογών εξαιτίας πολλών ενδιαφερόντων.
5. Έλλειψη διάθεσης και υπομονής.
6. Αναγκαιότητα συμβιβασμού.
7. Αδυναμία διασαφήνισης στόχων.

Η Αργυροπούλου (2012) αναφέρει τους εξής συναισθηματικούς και προσωπικούς παράγοντες δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας:

Απαισιόδοξες προσδοκίες:

Αναφορικά με τον κόσμο της εργασίας: Εστιάζουν κυρίως στα προβλήματα και τα μειονεκτήματα που επιφέρουν οι σύγχρονες αλλαγές στη δομή της εργασίας και αντιλαμβάνονται τη διαδικασία λήψης απόφασης ως «χάσιμο χρόνου».

Αναφορικά με τον αυτοέλεγχο: Εσωτερικό-Εξωτερικό κέντρο ελέγχου.

Αναφορικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης: Αντιλήψεις επάρκειας για τη διαδικασία λήψης απόφασης. Ανησυχία και έλλειψη συναισθηματικής σταθερότητας για τη λήψη αποφάσεων. Αυτοαντίληψη και διαμόρφωση ταυτότητας (χαμηλή αυτοεκτίμηση, μη αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα).

Η Αργυροπούλου (2012) αναφέρει τους εξής περιβαλλοντικούς παράγοντες δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας:
Εγγύτεροι και ευρύτεροι περιβαλλοντικοί παράγοντες:
Δυσκολίες ανεξαρτητοποίησης από την οικογένεια και τους σημαντικούς άλλους.
Παρουσία αρνητικού κλίματος μέσα στην οικογένεια και έλλειψη στήριξης και ενθάρρυνσης των μελών της.
Κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και περιορισμένος αριθμός ευκαιριών.

Σε αυτή την ταξινόμηση, οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ταξινομούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες, οι οποίες χωρίζονται περαιτέρω σε δέκα συγκεκριμένες κατηγορίες δυσκολιών. Η πρώτη γενικότερη κατηγορία, έλλειψη ετοιμότητας, περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες δυσκολιών που μπορεί να εμφανιστούν πριν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας:
1. έλλειψη κινήτρου για έναρξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας,
2. γενική αναποφασιστικότητα που αναφέρεται σε όλα τα είδη αποφάσεων και
3. δυσλειτουργικές πεποιθήσεις που περιλαμβάνουν παράλογες προσδοκίες για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.
Οι άλλες δύο γενικότερες κατηγορίες δυσκολιών, έλλειψη πληροφόρησης και αντιφατικές πληροφορίες, περιλαμβάνουν κατηγορίες δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η έλλειψη πληροφόρησης περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες δυσκολιών:
1. έλλειψη γνώσης σχετικά με τα βήματα που περιλαμβάνονται στη διαδικασία,
2. έλλειψη πληροφοριών για τον εαυτό,
3. έλλειψη πληροφόρησης για τις διάφορες εναλλακτικές επιλογές (π.χ. επαγγέλματα) και
4. έλλειψη πληροφόρησης για τους τρόπους απόκτησης επιπρόσθετων πληροφοριών. Η τρίτη γενικότερη κατηγορία δυσκολιών, αντιφατικές πληροφορίες, περιλαμβάνει:
1. αναξιόπιστες πληροφορίες (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση άνω του μέσου όρου και χαμηλή επίδοση στο τεστ νοημοσύνης),
2. εσωτερικές συγκρούσεις, που είναι συγκρούσεις εντός του ατόμου ως αντιτιθέμενες προτιμήσεις ή δυσκολίες που σχετίζονται με την ανάγκη συμβιβασμού και

3. εξωτερικές συγκρούσεις που σχετίζονται με την επιρροή άλλων σημαντικών ατόμων (Pecjak & Kosir, 2007).

Ο Kuhl (1992, στο Pecjak & Kosir, 2007) ορίζει τη βούληση ως γενικό εκτελεστή που συνδέει διάφορες γνωστικές, κινητήριες και συναισθηματικές διαδικασίες, τις προσαρμόζει και ως εκ τούτου ρυθμίζει τη συμπεριφορά ενός ατόμου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής στηρίζουν μια τέτοια άποψη. Έχουμε διαπιστώσει τις σημαντικές διαφορές μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών στην αυτορρύθμιση της αξιοσύνης και του αυτοελέγχου. Αυτό το εύρημα έχει νόημα όταν αναλύουμε τους υποπαράγοντες αυτών των δύο παραγόντων. Εάν προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε την αξιοσύνη μέσα στο πλαίσιο της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένας μαθητής/τρια που έχει αυτοπεποίθηση και θετικά κίνητρα για να βρει ένα εκπαιδευτικό μονοπάτι που είναι κατάλληλο για αυτόν, είναι ταχύτερος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από ένα μαθητή/τρια που δεν έχει αυτά τα χαρακτηριστικά. Το ίδιο ισχύει για τον αυτοέλεγχο που είναι επίσης μεγαλύτερος σε βέβαιους μαθητές/τριες. Τέτοια ευρήματα είναι πανομοιότυπα με τα ευρήματα των Kuhl και Fuhrmann (2004, στο Pecjak & Kosir, 2007) και δεν αποτελούν έκπληξη. Δηλαδή, ο αυτοέλεγχος αποτελείται από τους υποπαράγοντες - γνωστικός αυτοέλεγχος (σχεδιασμός της σταδιοδρομίας) και συναισθηματικός αυτοέλεγχος (προσανατολισμός στο στόχο, δηλαδή απόφαση σταδιοδρομίας χωρίς άγχος), οι οποίοι είναι μεγαλύτεροι σε βέβαιους μαθητές/τριες (Pecjak & Kosir, 2007).

Η πλειοψηφία των διαφορών μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών εμφανίζονται στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε όλες τις κατηγορίες (γενικό σκορ στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και συγκεκριμένες κατηγορίες δυσκολιών) μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών. Οι τελευταίοι έχουν περισσότερες δυσκολίες γενικά, εκφράζουν λιγότερα κίνητρα για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, έχουν λιγότερες πληροφορίες που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων και επίσης έχουν περισσότερες αντιφατικές πληροφορίες. Η έλλειψη ετοιμότητας στην απόκτηση της αναγκαίας πληροφόρησης για την καταλληλότερη απόφαση σταδιοδρομίας καταλήγει σε αβεβαιότητα και σύγχυση, κάτι που μπορεί να ενισχυθεί και από το περιβάλλον τους με διαφορετικές απόψεις για τη σταδιοδρομία (Pecjak & Kosir, 2007).

Ο Zagoricnik (2006, στο Pecjak & Kosir, 2007) αναφέρει τα ίδια ευρήματα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του δείχνουν ότι τόσο η έλλειψη πληροφόρησης όσο και οι αντιφατικές πληροφορίες είναι οι ισχυρότεροι διευκρινιστικοί παράγοντες μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών.

Η Θωμοπούλου (2011) αναφέρει ότι ο ιδανικός λήπτης απόφασης είναι το άτομο που α) γνωρίζει την ανάγκη λήψης μιας απόφασης και είναι πρόθυμο να φτάσει στην απόφαση και β) είναι ικανό να πάρει μια απόφαση με σωστό τρόπο, δηλαδή χρησιμοποιώντας έναν συστηματικό τρόπο, για να φτάσει στην απόφαση που είναι συμβατή με τους στόχους του. Οποιαδήποτε παρέκκλιση από τον ιδανικό λήπτη απόφασης εμπεριέχει δυσκολίες που μπορεί να διαταράξουν ή να παρεμποδίσουν τη λήψη απόφασης (Gati κ.ά., 1996· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009, σελ.177, στο Θωμοπούλου, 2011).

Ο Zobell (2016) επιδίωξε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ άγχους επιλογής/δέσμευσης και τάσεων λήψης αποφάσεων. Πρώτα εφευρέθηκε από το Simon (1955, στο Zobell, 2016) ο όρος ικανοποιημένοι ο οποίος αναφέρεται σε άτομα που τείνουν να κατασταλάζουν με μια ικανοποιητική επιλογή. Αντιθέτως, ο όρος μεγιστοποιητές αναφέρεται σε άτομα που ψάχνουν την καλύτερη δυνατή επιλογή και δεν σταματούν να ψάχνουν μέχρι να βρεθεί αυτή η επιλογή (Schwartz κ.ά., 2002, στο Zobell, 2016). Η μεγιστοποίηση-ικανοποίηση είναι συνήθως εννοιολογικά μια μονοδιάστατη ατομική διαφορά με τους ακραίους μεγιστοποιητές στο ένα άκρο και τους ακραίους ικανοποιημένους στο άλλο (Zobell, 2016).

Όπως σημειώνει η Θωμοπούλου (2011), η έλλειψη πληροφόρησης προκαλεί μια κατάσταση σύγχυσης και καθιστά αδύνατη ή μη επιτυχή τη λήψη απόφασης. Η πληροφόρηση για την ίδια τη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας σχετίζεται με τη μεθοδολογία που ακολουθείται για τη λήψη απόφασης. Η μεθοδολογία επηρεάζει με διάφορους τρόπους την απόφαση, καθώς μπορεί να εμποδίζει το άτομο να εξασφαλίσει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για τη λήψη απόφασης, να δυσχεραίνει τη συλλογή και αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών ή να διευκολύνει την εμφάνιση στοιχείων που προκαλούν συγκρούσεις, πίεση, άγχος (Δημητρόπουλος, 2003, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι νέοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν έλλειψη πληροφόρησης συναντούν δυσκολίες στον προσδιορισμό των επαγγελματικών τους στόχων καθώς και στην αφομοίωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής, δυσκολεύονται στην αποσαφήνιση των προσωπικών τους

προτιμήσεων και στην αξιολόγηση των επιλογών τους με αντικειμενικά και σταθερά κριτήρια και είναι δύσκολο να επωφεληθούν από την καθοδήγηση και τη λεκτική πειθώ των μοντέλων σταδιοδρομίας (Kelly & Shin, 2009, στο Θωμοπούλου, 2011).

Βασισμένοι σε αυτές τις μελέτες, ονομάσαμε την πρώτη βασική συστοιχία της προτεινόμενης ταξινόμησης απαισιόδοξες αντιλήψεις, που αναφέρεται σε αρνητικές γνωστικές προκαταλήψεις και αντιλήψεις. Αυτή η συστοιχία αποτελείται από τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία - απαισιόδοξες αντιλήψεις για τη διαδικασία - αναφέρεται σε χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, η οποία είναι η αντίληψη ότι κάποιος είναι ανίκανος να διεκπεραιώσει μια εμπεριστατωμένη και κατάλληλη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η δεύτερη κατηγορία - απαισιόδοξες αντιλήψεις για τον κόσμο της εργασίας - αναφέρεται σε υπερβολικά αρνητικές αντιλήψεις για επαγγέλματα (π.χ. λίγες σταδιοδρομίες είναι πραγματικά ενδιαφέρουσες). Τέλος, η τρίτη κατηγορία - απαισιόδοξες αντιλήψεις για τον έλεγχο κάποιου - αναφέρεται στην αίσθηση του ατόμου ενός εξωτερικού κέντρου ελέγχου στη διαδικασία, την τελική επιλογή και/ή τα αποτελέσματα (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

4. Προσωπικές ατυχίες και αξίες

Επίσης, πρόβλημα στην λήψη και εφαρμογή μιας απόφασης σταδιοδρομίας μπορεί να είναι η παρεμβολή μιας προσωπικής ατυχίας, όπως π.χ. ένα ατύχημα, μια ασθένεια ή κάποιο πένθος. Το πένθος αποτελεί γεγονός ζωής που επηρεάζει τις αξίες του ατόμου (Nathan & Hill, 2006, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι αξίες, οι οποίες κατανέμονται σε όλους τους ρόλους της ζωής, αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην επιλογή και ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Όταν ένα άτομο γνωρίζει καλά τις προσωπικές του αξίες είναι σε θέση να εντοπίσει τα πιθανά επαγγέλματα που αντιστοιχούν σε αυτές και που του ταιριάζουν (Θωμοπούλου, 2011).

Το υποκείμενο της έρευνάς αυτής εμφανίζει σύγχυση στη διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία, χαμηλά επίπεδα κατανόησης, δυνατότητας διαχείρισης και απόδοσης νοήματος σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, γεγονός που συνηγορεί στην αναποφασιστικότητα που βιώνει, που εντείνει τη δυσθυμική του διάθεση (Θωμοπούλου, 2011).

5. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Πολιτισμικές Διαφορές

Χρησιμοποιώντας μια πρόσθετη μετριαστική μεταβλητή, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου των πέντε παραγόντων (FFM), βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική για το Νευρωτισμό, την Εξωστρέφεια και την Ευαρέσκεια αλλά όχι για την Ανοιχτοσύνη και την Ευσυνειδησία (Η.Π.Α. vs ξένων πληθυσμών). Το μοντέλο των πέντε παραγόντων (FFM) έχει μελετηθεί εκτενώς σε πολλές κουλτούρες και φαίνεται να είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί διεθνώς στο γενικό πληθυσμό (Brown & Lent, 2013, στο Martincin & Stead, 2015), αφήνοντας κάποιο να μελετήσει τις πολιτισμικές διαφορές των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making). Μπορεί να υπάρχουν πολλοί λόγοι για αυτό συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των Η.Π.Α. και άλλων πληθυσμών όσο αφορά στη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making). Μέρος αυτού μπορεί να είναι η πολιτισμική διαφορά στη λήψη αποφάσεων και σχετικό με αυτό, οι αξίες διαφόρων πολιτισμών. Σε μια μελέτη Κινεζικών, Ιαπωνικών και Αμερικανικών πληθυσμών, βρέθηκε ότι οι Ιάπωνες βίωσαν πολύ μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα από τους Κινέζους και Αμερικανούς συμμετέχοντες (Yates κ.ά., 2010, στο Martincin & Stead, 2015). Οι συγγραφείς το αποδίδουν στην προσοχή στην εμβρίθεια της Ιαπωνικής κουλτούρας, περισσότερο από την Κινεζική και Αμερικανική κουλτούρα και εισηγούνται ότι αυτός είναι ίσως ένας λόγος που οι Ιάπωνες μπορεί να βίωσαν περισσότερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) (Yates κ.ά., 2010, στο Martincin & Stead, 2015). Μια άλλη μελέτη εξέτασε τα επίπεδα αναποφασιστικότητας μεταξύ Αμερικανών και Περουβιανών κολεγιακών φοιτητών/τριών και βρήκαν ότι οι Αμερικανοί φοιτητές/τριες βίωσαν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα από τους Περουβιανούς (Arce, 1995, στο Martincin & Stead, 2015). Μια τρίτη μελέτη εξέτασε τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) ανάμεσα σε Αμερικανούς και Ταϊβανούς κολεγιακούς φοιτητές/τριες και βρήκε ότι οι Ταϊβανοί φοιτητές/τριες βίωσαν περισσότερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) από το Αμερικανικό δείγμα (Mau, 2001, στο Martincin & Stead, 2015). Μια επιπλέον μελέτη από το Mau (2004, στο Martincin & Stead, 2015) εξέτασε τις διαφορές των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) μεταξύ Λευκών, Αφροαμερικανών, Ισπανών και Ασιαμερικανών μαθητών/τριών λυκείου και βρήκαν ότι οι Ασιαμερικανοί βίωσαν τις περισσότερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) ενώ

οι Λευκοί μαθητές/τριες βίωσαν τις λιγότερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making). Μια πέμπτη μελέτη αντέκρουσε τα ευρήματα της προηγούμενης βιβλιογραφίας, σημειώνοντας ότι δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) μεταξύ Βρετανών πανεπιστημιακών φοιτητών/τριών και Κινέζων διεθνών φοιτητών/τριών (Zhou & Santos, 2007, στο Martincin & Stead, 2015).

Συνολικά, το μεγαλύτερο σώμα της διαθέσιμης έρευνας εισηγείται ότι όντως υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making). Τέτοια ευρήματα μπορεί να εξηγούν γιατί υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχέση μεταξύ του μοντέλου των πέντε παραγόντων (FFM) και των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) όσον αφορά το Νευρωτισμό, την Εξωστρέφεια και Ευαρέσκεια, που βρέθηκαν σε αυτή τη μελέτη. Είναι πιθανό ότι αυτές οι διαφορές είναι τα αποτελέσματα των πολιτισμικών διαφορών στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision-Making) και όχι απαραίτητα το μοντέλο των πέντε παραγόντων (FFM). Οι Rottinghaus και Miller (2013, στο Martincin & Stead, 2015) υποστηρίζουν αυτή την άποψη και σημειώνουν ειδικά ότι οι πολιτισμικές επιρροές μπορεί να αλληλεπιδρούν με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και άλλων μεταβλητών για να επηρεάσουν τους στόχους σταδιοδρομίας κάποιου. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα είναι αναγκαία για να εξετάσει αυτή την εισήγηση (Martincin & Stead, 2015).

Επακόλουθες αναλύσεις εισηγούνται ότι οι Ασιάτες φοιτητές/τριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στο εξαρτημένο στυλ λήψης αποφάσεων από τους λευκούς φοιτητές/τριες και τις άλλες πολιτισμικές ομάδες φοιτητών/τριών (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει εάν το ενδιαφέρον και η εγγραφή σε προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) είναι μια λειτουργία των προδιαθέσεων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων, μοντέλο λήψης αποφάσεων, αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) και έμφυλη (γένος) ομάδα κολεγιακών φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, συγκρίναμε φοιτητές/τριες των προγραμμάτων σπουδών STEM (N=165) με εκείνους που ήταν σε άλλα προγράμματα σπουδών (N=250) σε αυτές τις μεταβλητές. Επίσης, εξετάζονται διαφορές καταγωγής και φύλου στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Εξετάστηκαν, επίσης, αποτελέσματα αλληλεπιδράσεων (φύλο vs

καταγωγή). Η κατανόηση των χαρακτηριστικών λήψης αποφάσεων των φοιτητών/τριών θα επέτρεπε στους συμβούλους και σε όσους παίρνουν πολιτικές αποφάσεις να έχουν μια ενεργή προσέγγιση στο σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων και πολιτισμικά ευαίσθητων παρεμβάσεων σταδιοδρομίας για άτομα που υποεκπροσωπούνται στις σταδιοδρομίες STEM. Οι Ασιάτες φοιτητές/τριες είχαν περισσότερες πιθανότητες από τις άλλες πολιτισμικές ομάδες φοιτητών/τριών να επιλέγουν προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

6. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Διαφορές Εκπαιδευτικής Κατεύθυνσης

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει εάν το ενδιαφέρον και η εγγραφή σε προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) είναι μια λειτουργία των προδιαθέσεων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, μοντέλο λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) και έμφυλη (γένος) ομάδα κολεγιακών φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, συγκρίναμε φοιτητές/τριες των προγραμμάτων σπουδών STEM (N=165) με εκείνους που ήταν σε άλλα προγράμματα σπουδών (N=250) σε αυτές τις μεταβλητές. Επίσης, εξετάζονται διαφορές καταγωγής και φύλου στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Εξετάστηκαν, επίσης, αποτελέσματα αλληλεπιδράσεων (φύλο vs καταγωγή). Η κατανόηση των χαρακτηριστικών λήψης αποφάσεων των φοιτητών/τριών θα επέτρεπε στους συμβούλους και σε όσους παίρνουν πολιτικές αποφάσεις να έχουν μια ενεργή προσέγγιση στο σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων και πολιτισμικά ευαίσθητων παρεμβάσεων σταδιοδρομίας για άτομα που υποεκπροσωπούνται στις σταδιοδρομίες STEM. Οι φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν ένα εξαρτημένο στυλ λήψης αποφάσεων είχαν λιγότερες πιθανότητες να επιλέγουν προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) από τους φοιτητές/τριες με άλλα στυλ λήψης αποφάσεων (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

2.3.5 Κριτήρια Λήψης Απόφασης

1. Γνωστικά Στοιχεία

Τα κριτήρια για την ορθότητα μιας απόφασης είναι η αποτελεσματικότητα, δηλαδή η εμφάνιση επιθυμητού αποτελέσματος και φυσικά αυτό προκύπτει μετά το γεγονός, αλλά και το κριτήριο του λογικώς υγιούς (logically sound), κατά το οποίο μια απόφαση είναι λειτουργική και χρήσιμη για το λαμβάνοντα στο βαθμό που λαμβάνεται σύμφωνα με τις

αξίες, τις πεποιθήσεις, την κοσμοθεωρία του αλλά και σύμφωνα με τις πληροφορίες που δόθηκαν στο λαμβάνοντα (Beyth-Marom κ.ά., 1991, στο Παληόπουλος, 2014). Βεβαίως το αποτέλεσμα αρκετές φορές δεν ικανοποιεί το λαμβάνοντα την απόφαση και για αυτό πολλές αποφάσεις κρίνονται ανεπιτυχείς, αλλά όταν μια απόφαση λαμβάνεται μόνο με το κριτήριο του συστήματος αξιών ή του λογικώς υγιούς, ο λαμβάνων την απόφαση συχνά δεν μετανιώνει και δεν υφίσταται ματαίωση (Beyth-Marom κ.ά., 1991, στο Παληόπουλος, 2014). Βέβαια το σύστημα αξιών δεν είναι διαμορφωμένο σε ικανοποιητικό βαθμό στα παιδιά και επομένως αυτό το κριτήριο δεν μπορεί να ληφθεί πάντα υπόψη, κυρίως όταν γίνεται σχεδιασμός για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και λήψης απόφασης (Παληόπουλος, 2014).

2. Συναισθηματικά Στοιχεία

Εκτός από το γνωστικό στοιχείο στην απόφαση εντοπίζεται και το συναισθηματικό στοιχείο. Η συναισθηματική κατάσταση του λαμβάνοντος την απόφαση είναι μια κρίσιμη παράμετρος και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας δείκτης για την ορθότητα ή μη μιας απόφασης. Το γνωστικό στοιχείο σχετίζεται με ιδέες, πληροφορίες και με τη λογική συγκρότηση του ατόμου, αλλά παράλληλα με αυτά και το συναισθηματικό στοιχείο είναι κρίσιμο κατά τη λήψη μιας απόφασης (Mincemoyer & Perkins, 2003, στο Παληόπουλος, 2014). Μια συναισθηματική αντίδραση που εμφανίζεται όταν λαμβάνεται μια απόφαση είναι η αβεβαιότητα. Αναμφίβολα, αυτή προκαλεί επιπλέον συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις (π.χ. αγωνία, μούδιασμα). Επομένως, η αβεβαιότητα είναι μια συνθήκη που τη συναντούμε στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης και υπό αυτό το πρίσμα η απόφαση είναι τελικά μια κρίση που δεν είναι πάντα εύκολο να εκφραστεί από όλα τα άτομα. Θα λέγαμε πως ακριβώς αυτή η αβεβαιότητα αποτρέπει τη λήψη απόφασης και ενισχύει την αναποφασιστικότητα και την παθητικότητα (Παληόπουλος, 2014).

Η απλοϊκή σκέψη των παιδιών αναμφίβολα καθιστά και τις επιλογές και τις αποφάσεις τους να χαρακτηρίζονται από μια αθωότητα, η οποία όμως δεν είναι πάντα προς το συμφέρον των παιδιών. Η αθωότητα της σκέψης τους αποκλείει την αβεβαιότητα και τα παιδιά απροσανατόλιστα κρίνουν ή συσχετίζουν τα πράγματα χωρίς να υπολογίζουν ή να λαμβάνουν υπόψη απειλές, κινδύνους ή παγίδες που παραμονεύουν. Επομένως, στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της λήψης απόφασης το στοιχείο της αβεβαιότητας είναι καλό να τονίζεται, ακριβώς για να εντοπίζουν τα παιδιά όχι μία επιλογή ή λίγες εναλλακτικές επιλογές, αλλά μέσω της πολυμορφίας των εναλλακτικών

λύσεων να επιλέγουν την καλύτερη, την ιδανική (Beyth-Marom κ.ά., 1991, στο Παληόπουλος, 2014). Αυτό μπορεί να ακούγεται εξωφρενικό, ειδικά στη σημερινή εποχή της υπεραπλούστευσης των πάντων, κρίνεται όμως υγιές για τα παιδιά, καθώς η πενία των επιλογών φτωχαίνει και τη δυναμική της λήψης μιας σωστής απόφασης. Επομένως η αβεβαιότητα αρχικά είναι πιθανό να τρομάζει, είναι καλό όμως να αντικριστεί υπό μία άλλη οπτική γωνία και θέαση, δηλαδή η γνώση ότι κάθε απόφαση εμπεριέχει και το στοιχείο της αβεβαιότητας, του ρίσκου μπορεί να εμπλουτίσει τις επιλογές του ατόμου. Για παράδειγμα ο μαθητής/τρια μπορεί να μάθει πως για να αγοράσει ένα προϊόν μπορεί να στραφεί σε διαφορετικές πηγές, να έχει περισσότερες επιλογές, έτσι ώστε να είναι πιο σίγουρος για την τελική επιλογή. Για την αποφυγή της απροσδιοριστίας και αβεβαιότητας ο Gelatt (1991, στο Παληόπουλος, 2014) θεωρεί πως ο λαμβάνων την απόφαση μπορεί να αλλάξει αυτή τη συνθήκη, εάν προσδώσει θετικό πρόσημο στην αβεβαιότητα. Για να γίνει αυτό απαιτείται αλλαγή στάσης από πλευράς του ατόμου. Η ευελιξία, η εστίαση στους στόχους, η αποδοχή του απρόοπτου, το ανοικτό μυαλό που δεν αποκλείει τη νέα γνώση, η έμφαση όχι μόνο στη λογική αλλά και στη φαντασία προάγουν αυτό που λέει ο Gelatt (1991, στο Παληόπουλος, 2014) «θετική αβεβαιότητα» για να έχει δημιουργικό χαρακτήρα μια απόφαση. Η δεκτικότητα στο νέο, η καινοτόμος σκέψη, ο συνδυασμός πληροφορίας και φαντασίας, η θετική σκέψη και ο οραματισμός του ωφέλιμου λειτουργούν κάποιες φορές σαν αυτοεκπληρούμενη προφητεία και έτσι το επιθυμητό μπορεί να γίνει μέρος της πραγματικότητας. Για τον Gelatt (1991, στο Παληόπουλος, 2014) η στοχοθεσία είναι βασικό στοιχείο στη λήψη της απόφασης. Θεωρεί πως είναι καλό να ζητούμε συμβουλές και πολύ περισσότερο τα παιδιά, ειδικά όταν πρόκειται για μια σοβαρή απόφαση. Η σκέψη να είναι πολυσχιδής και γεμάτη επιθυμίες και να αφήνουμε χώρο στη φαντασία και στην «τυφλή πίστη» (blind confidence). Θεωρεί πως αυτό το θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με θαυμάσια και εποικοδομητικά αποτελέσματα (Παληόπουλος, 2014).

Στα πλαίσια αυτά μια παράμετρος που εξετάζεται για τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις οι άνθρωποι είναι η συμβολή της διαίσθησης. Ενώ η λογικότητα είναι βασικό στοιχείο στη λήψη μιας απόφασης δεν θα ήταν αντιεπιστημονικό να ληφθεί υπόψη και ο ρόλος της διαίσθησης στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης. Οι Khatri και Alvin (2000, στο Παληόπουλος, 2014) θεωρούν πως η διαίσθηση δεν αντίκειται στη λογική, ούτε είναι μια παραφυσική δύναμη που παρεμβαίνει ως διαδικασία στο μηχανισμό λήψης μιας απόφασης. Αντιθέτως, ούτε είναι μια συναισθηματική ιδιαιτερότητα αυτού που αποφασίζει, ούτε ένας παράλογος μηχανισμός που υπερβαίνει τους φυσικούς νόμους.

Θεωρούν πάντως ότι η διαίσθηση κυρίως για ζητήματα στρατηγικής σημασίας έχει παρεμβατικό ρόλο (π.χ. η επιλογή και απόφαση για μια εργασία) και λιγότερο για ζητήματα καθημερινότητας (π.χ. για μια καθημερινή ασχολία) (Παληόπουλος, 2014).

2.3.6 Παράγοντες Δυσκολιών Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Στην εφηβεία, η επιλογή κατεύθυνσης στην ανώτερη εκπαίδευση είναι μια από τις πιο σημαντικές αποφάσεις που πρέπει να πάρει ο έφηβος. Η λήψη απόφασης σταδιοδρομίας σχετίζεται με τον τρόπο ζωής του ατόμου όπως επίσης και την προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση (Betz & Taylor, 2006· Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens, & Gibson, 1999· Lucas, 1992, στο Pecjak & Kosir, 2007). Μερικοί έφηβοι είναι ικανοί να πάρουν αυτήν την απόφαση σχετικά εύκολα, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι έχουν πολλές δυσκολίες με αυτή (Rounds & Tinsley, 1984· Gati, Krausz, & Osipow, 1996). Συνεπώς, για να είναι αποτελεσματική η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τις δυσκολίες που σχετίζονται με αυτή. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται μερικοί παράγοντες της προσωπικότητας και κινητήριοι παράγοντες και η επίδραση τους στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία αυτή (Pecjak & Kosir, 2007).

Ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας αντανακλά μια στάση σχεδιασμού και μελλοντικού προσανατολισμού για να επιτύχει κάποιος τους δρομολογημένους του στόχους. Στο πλαίσιο της προσαρμοστικότητας της σταδιοδρομίας, ο Savickas (1997, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) έχει τονίσει τη σημαντικότητα του σχεδιασμού σταδιοδρομίας για το χειρισμό προκλήσεων στη σταδιοδρομία. Η βεβαιότητα σταδιοδρομίας δείχνει μια σαφή άποψη των προσωπικών ενδιαφερόντων και προτιμήσεων. Αντιστρόφως, αναποφάσιστα άτομα τείνουν να έχουν ασαφείς και μη σαφώς καθορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες (Creed, Prideaux, & Patton, 2005, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Συγκρινόμενη με το σχεδιασμό σταδιοδρομίας, η βεβαιότητα σταδιοδρομίας δεν αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας στρατηγικής για το πώς κάποιος θα κατακτήσει τους προσωπικούς του στόχους σταδιοδρομίας (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Η αναζήτηση της σταδιοδρομίας χωρίζεται στη διερεύνηση του εαυτού και στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τα οποία και τα δυο είναι απαραίτητα για μια

αποτελεσματική συμπεριφορά εξεύρεσης εργασίας. Διερεύνηση του εαυτού σημαίνει την κατανόηση των ενδιαφερόντων, αξιών, στόχων, επιθυμιών και δεξιοτήτων κάποιου ενώ εξερεύνηση του περιβάλλοντος σημαίνει τη συλλογή πληροφοριών σε εξωτερικά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, ένα υψηλό επίπεδο διερεύνησης του εαυτού υποδεικνύει ότι το άτομο κατανοεί τον εαυτό του σε μεγάλο βαθμό. Η εξερεύνηση του περιβάλλοντος υποδεικνύει ότι το άτομο έχει ένα πλούτο πληροφοριών για συγκεκριμένα επαγγέλματα (Seongsoo & Seokbong, 2016).

Κατά τη λήψη της απόφασης πέντε στοιχεία λειτουργούν είτε ξεχωριστά είτε αλληλεξαρτώμενα: η γνώση, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, η προσωπικότητα αυτού που λαμβάνει αποφάσεις και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Khemka & Hickson, 2006, στο Παληόπουλος, 2014). Το γνωστικό στοιχείο σχετίζεται με τις πληροφορίες, τη λογική επεξεργασία των δεδομένων, τις λεκτικές, μαθηματικές και εν γένει τις ακαδημαϊκές ικανότητες. Το συναισθηματικό στοιχείο αφορά το σύνολο των συναισθημάτων, καθώς ο άνθρωπος που λαμβάνει μια απόφαση κυριαρχείται από ένα συναισθηματικό φορτίο, άλλοτε θετικό για την έκβαση μιας συνθήκης και άλλοτε αρνητικό (Hickson & Khemka, 1999· Ekman & Davidson , 1994, στο Παληόπουλος, 2014). Για παράδειγμα ο φόβος ωθεί το άτομο να σκέφτεται και να αποφασίζει διαφορετικά σε σχέση με τη χαρά, ή ο δισταγμός και η επιφυλακτικότητα πολλών ατόμων με νοητικές αδυναμίες όταν λαμβάνουν μια απόφαση λειτουργεί ανασταλτικά στη λήψη σωστής απόφασης ή στην αποτελεσματική έκβαση μιας υπόθεσης (Hickson κ.ά., 1999, στο Παληόπουλος, 2014).

Σχετικά με τα κίνητρα, η προσοχή των ερευνητών στρέφεται στο ζήτημα της αυτοεικόνας και των προσωπικών πεποιθήσεων ή κοσμοθεωρίας και θεωρείται πως η στάση των ατόμων, ο τρόπος επίτευξης των στόχων, οι προτεραιότητες, η εκτίμηση και η στάθμιση των πραγμάτων καθορίζουν τον τρόπο διευθέτησης ενός προβλήματος ή λήψης μιας απόφασης (Jenkinson, 1999, στο Παληόπουλος, 2014).

Στο ρόλο της προσωπικότητας εντάσσονται στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, οι ηθικές και εν γένει οι κάθε είδους αξίες, οι πολιτισμικές συμβάσεις, οι συνήθειες αλλά και τα βιώματα. Και στο τέλος οι συνθήκες, η δεδομένη κατάσταση υπό την οποία το άτομο προβαίνει στη διαδικασία λήψης απόφασης και το περιβάλλον, είτε ως οικοσύστημα είτε ως περίγυρος ορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου το κάθε άτομο επιλέγει ή αποφασίζει. Σε ένα μεγάλο βαθμό το άτομο που αποφασίζει έχει από πίσω του ένα ολόκληρο σύστημα που προδιαγράφει τον

ορίζοντα κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου και σύμφωνα με αυτόν ορίζονται οι σκέψεις και οι επιλογές του (Παληόπουλος, 2014).

Οι Kishor (1981, στο Saka κ.ά., 2008) και Taylor (1982, στο Saka κ.ά., 2008) βρήκαν ότι τα αναποφάσιστα άτομα είχαν ένα περισσότερο εξωτερικό κέντρο ελέγχου από τα βέβαια άτομα. Παραπέρα, ο Santos (2001, στο Saka κ.ά., 2008) βρήκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ εξωτερικού κέντρου ελέγχου και γενικής αναποφασιστικότητας (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Οι Wang και Ma (2001, στο Yuan Liang, 2016) υποστήριξαν ότι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τα αποτελέσματα της αποτελούνται από εγγενής παράγοντες όπως η προσωπική κατάσταση, η ικανοποίηση από την εργασία, τα ενδιαφέροντα και οι στόχοι σταδιοδρομίας, όπως επίσης και εξωτερικούς παράγοντες όπως η καθοδήγηση σταδιοδρομίας, η πολιτική εργοδότησης και οι περιφερειακές διαφορές. Ομοίως, ο Lent κ.ά. (2002, στο Yuan Liang, 2016) διερεύνησαν παράγοντες που παρεμποδίζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από προσωπικής και συναισθηματικής πλευράς. Κατέδειξαν ότι κολεγιακοί φοιτητές/τριες έτειναν να εστιάζουν σε προσωπικούς φραγμούς όπως τα ενδιαφέροντα και οι αξίες, ενώ συναφείς φραγμοί όπως η οικονομία και η απουσία προτύπων σπανίως αναγνωρίστηκαν ως εμπόδια στην επιλογή επιτυχημένης σταδιοδρομίας.

Οι αλλαγές στις εργοδοτικές πολιτικές και στο κοινωνικό περιβάλλον που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες έχουν παρακινήσει τους ερευνητές να διερευνήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτοί οι παράγοντες αποτελούνται από την οικογένεια, (Palos & Drobot, 2010, στο Yuan Liang, 2016), τις δεξιότητες και ενδιαφέροντα (Song & Chon, 2012, στο Yuan Liang, 2016), την επιλογή της μείζονος ακαδημαϊκής κατεύθυνσης (Marchante, Ortega, & Pagan, 2007, στο Yuan Liang, 2016), την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία (Brown κ.ά., 2014, στο Yuan Liang, 2016) και τους ανθρώπους πρότυπα (Chlosta, Patzelt, Klein, & Dormann, 2012· Mohd κ.ά., 2010, στο Yuan Liang, 2016), μεταξύ άλλων. Για παράδειγμα, οι Mudhovozi και Chireshe (2012, στο Yuan Liang, 2016) διερεύνησαν την επίδραση κοινωνικό-δημογραφικών παραγόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι συγγραφείς αυτοί εξέτασαν το ρόλο της οικογένειας, του σχολείου, της επαγγελματικής καθοδήγησης, των ΜΜΕ και των συνομηλίκων και βρήκαν ότι οι δάσκαλοι, οι φίλοι, η μητέρα και τα ΜΜΕ παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η

σπουδαιότητα της οικογένειας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αναγνωρίζεται, επίσης, από τους Chen και Fan (2010, στο Yuan Liang, 2016), οι οποίοι έδωσαν περαιτέρω έμφαση στη σημασία της Κομφουκιανής κουλτούρας στις αποφάσεις σταδιοδρομίας των νέων στην Κίνα. Σημείωσαν, επίσης, ότι οι παράγοντες που τους επηρεάζουν κατηγοριοποιούνται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Εσωτερικοί παράγοντες είναι εκείνοι που επηρεάζονται από το ίδιο το άτομο, όπως η προσωπικότητα, οι κλίσεις, η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών και το φύλο, ενώ οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα ΜΜΕ, την κυβερνητική πολιτική, την εκπαίδευση, την οικογένεια και τους φίλους.

Ο όρος «ωριμότητα σταδιοδρομίας» (career maturity/certainty) χρησιμοποιήθηκε κυρίως στο πλαίσιο της θεωρίας του Super (δεκαετία του 1950) για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας και συνιστά μια από τις σημαντικότερες έννοιες στη σχετική γραμματεία για τους εφήβους (Powell & Luzzo, 1998, στο Χουλιάρη, 2010). Ορίζεται ως το βαθμό που ένα άτομο μπορεί να λάβει μια απόφαση σταδιοδρομίας ανεξάρτητα και από την ετοιμότητά του να αντιμετωπίσει τις εξελικτικές απαιτήσεις κάθε σταδίου της ανάπτυξης τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Ως εννοιολογική κατασκευή έχει δεχτεί και κριτική: ο Niles (1998, στο Χουλιάρη, 2010) διατείνεται ότι πρέπει να αναθεωρηθεί λαμβάνοντας κανείς υπόψη και το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου, ενώ οι Savickas (1997, στο Χουλιάρη, 2010) και Raskin (1998, στο Χουλιάρη, 2010) προτείνουν τον όρο «προσαρμοστικότητα» αντί του «ωριμότητα», καθώς πρόκειται για μια πλουσιότερη, ευρεία και δυναμική έννοια. Ο όρος «φόβος επιτυχίας» (fear of success) ή «κίνητρο αποφυγής της επιτυχίας» προτάθηκε από τη Horner (1968, στο Χουλιάρη, 2010) σε μια προσπάθεια της να εξηγήσει τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στη συμπεριφορά της επίτευξης. Η Horner απέδωσε το φόβο της επιτυχίας σε εξωτερικές κοινωνικές πιέσεις, οι οποίες ασκούνται στις γυναίκες από πολύ μικρή ηλικία και αποσκοπούν στη διατήρηση του κοινωνικού τους ρόλου· για αυτό το λόγο θεώρησε ότι το κίνητρο αποφυγής της επιτυχίας είναι συνέπεια του φόβου τους για κοινωνική απόρριψη κάτι που ήδη ο Freud (1916, στο Χουλιάρη, 2010) είχε ονομάσει «νεύρωση επιτυχίας». Ο Pappo αργότερα (1972, στο Χουλιάρη, 2010), χρησιμοποιώντας μια κλίμακα αυτοαναφοράς, όρισε το φόβο επιτυχίας ως μια ψυχολογική κατάσταση που οδηγεί σε παράλυση, απόσυρση και καταστολή της συμπεριφοράς, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται συνειδητά την παρουσία ενός υποκειμενικού ή αντικειμενικού στόχου. Το άτομο που φοβάται την επιτυχία μαθαίνει να συμπεριφέρεται έτσι ώστε να αποφεύγει τις συνέπειες της επιτυχίας. Το πρότυπο αυτό συμπεριφοράς προκύπτει όταν οι ενέργειες του ατόμου πλησιάζουν την επιτυχία (Χουλιάρη, 2010).

1. Εσωτερικοί Παράγοντες

Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας εξετάστηκε και συζητήθηκε από πολλούς ερευνητές (Jadidian & Duffy, 2011· Walker & Tracey, 2012, στο Yuan Liang, 2016). Οι εκτενείς αυτές μελέτες περιλαμβάνουν έρευνες με διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων, σε διαφορετικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία για τις μετρήσεις. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως «προερχόμενη από διαφορετικές πηγές πληροφοριών και άγεται από άμεσες και έμμεσες εμπειρίες» (Bandura, 1977). Ομοίως, η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αναφέρεται «στην πίστη του ατόμου στην ικανότητα του να φέρει εις πέρας με επιτυχία συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία του» (Smith, 2001, σελ.201, στο Yuan Liang, 2016).

Για παράδειγμα, οι Bandura, Barbaranelli, Caprara και Pastorelli (2001, στο Yuan Liang, 2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και φιλοδοξίας και έδειξαν ότι τα παιδιά προτιμούν να παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας βασιζόμενα στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παραπέρα, οι συγγραφείς αυτοί τόνισαν την επίδραση των κοινωνικό-οικονομικών περιβαλλόντων στα παιδιά, δηλώνοντας ότι τα κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα επιδρούν έμμεσα στα παιδιά μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων τους και των ακαδημαϊκών φιλοδοξιών των γονέων τους για αυτά. Σύμφωνα με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, η έννοια αυτή δεν επηρεάζεται κυρίως από τις ικανότητες του ατόμου αλλά μάλλον από την αυτοπεποίθηση του να ολοκληρώσει το έργο αυτό. Μολαταύτα, ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο είναι ικανό να εκτιμήσει τις ικανότητες και φιλοδοξίες του και ο βαθμός επίδρασης εξωτερικών παραγόντων, μπορεί να επηρεάσουν την πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις (Bandura, 1986). Τοιουτοτρόπως, αμφισβητείται κατά πόσο η μέτρηση αυτή αντανακλά τον πραγματικό βαθμό αυτοπεποίθησης του ατόμου. Το γεγονός ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει και τη στάση του ατόμου να παίρνει ρίσκα (Pajares, 1996, στο Yuan Liang, 2016) δεν εξετάζεται στη μελέτη αυτή.

2. Εξωτερικοί Παράγοντες

Τα μέσα κοινωνικής ενημέρωσης έχουν καταστεί πλέον ευρέως διαδεδομένα στην καθημερινότητα της νέας γενιάς και για αυτό παίζουν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις σταδιοδρομίας (Hills κ.ά., 2012, στο Yuan Liang, 2016). Τα είδη των μέσων αυτών που συνήθως εξετάζονται στις σχετικές μελέτες περιλαμβάνουν την τηλεόραση, το διαδίκτυο και τη διαφήμιση. Πολλοί ερευνητές διερεύνησαν την επίδραση των κοινωνικών μέσων στις αποφάσεις σταδιοδρομίας (Nancy, Spector, & Kappel, 2012· O' Keeffe & Clarke-Pearson, 2011, στο Yuan Liang, 2016). Για παράδειγμα, οι Mudhovozi και Chireshe (2012, στο Yuan Liang, 2016) διερεύνησαν την επίδραση των μέσων αυτών στη σταδιοδρομία, αναφέροντας ότι το διαδίκτυο και άλλες μορφές διαφήμισης χρησιμοποιήθηκαν συχνά για απόκτηση πληροφοριών για διάφορα επαγγέλματα. Εν τούτοις, τέτοιες πληροφορίες σπάνια είναι ακριβείς και μπορεί να διαστρεβλώσουν την εικόνα του συγκεκριμένου επαγγέλματος, ώστε να παραπλανήσουν αυτούς που επιθυμούν να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία.

3. Προσωπικοί και Κινητήριοι Παράγοντες

Οι προσωπικοί και κινητήριοι παράγοντες που περιλήφθηκαν στη μελέτη αυτή επεξηγούν το 28% της διακύμανσης στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα στυλ λήψης αποφάσεων των μαθητών/τριών προβλέπουν τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μαθητές/τριες που καταβάλλονται από πανικό (π.χ. πανικοβάλλονται όταν πρέπει να πάρουν μια απόφαση, να πάρουν μια απόφαση γρήγορα, χωρίς συνεχή και προσεκτική σκέψη, είναι αναστατωμένοι όταν παίρνουν μια απόφαση), ή παρορμητικοί μαθητές/τριες (παίρνουν μια απόφαση στη στιγμή, χωρίς πολλή σκέψη και δεν αφιερώνουν ιδιαίτερη προσοχή στη λήψη αποφάσεων) κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, μπορεί να αναμένουν περισσότερες δυσκολίες. Αντίθετα, μαθητές/τριες που είναι συναισθηματικά σταθεροί (μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος, είναι χαλαροί και μπορούν να μένουν ήρεμοι σε αυτές τις καταστάσεις), είναι εξωστρεφείς και αισθάνονται ικανοί, έχουν λιγότερες δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ένα παρόμοιο συμπέρασμα αναφέρθηκε επίσης από τους Morera, Maydeu-Olivers, Nygren, White, Fernandez και Skewes (2006, στο Pecjak & Kosir, 2007). Η συναισθηματική σταθερότητα είναι ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτό υποδηλώνει ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι μια απαιτητική, υπεύθυνη και αγχογόνος εργασία για ένα

μαθητή/τρια. Δηλαδή, αυτή είναι μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις που παίρνουν οι μαθητές/τριες. Μαθητές/τριες που είναι περισσότερο σταθεροί συναισθηματικά και διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος είναι αποτελεσματικότεροι και στο χειρισμό διλημμάτων που σχετίζονται με την ανώτερη εκπαίδευση (Pecjak & Kosir, 2007).

Στην αποτίμηση ενδοπροσωπικών παραγόντων, που σχετίζονται με επιτυχημένη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και σχετικών δυσκολιών, κυρίως κινητήριων και συναισθηματικών μεταβλητών, μελετήθηκαν το κέντρο ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοαντίληψη και το άγχος (Betz & Taylor, 2006· Larson κ.ά., 1994· Lucas, 1992, στο Pecjak & Kosir, 2007). Για παράδειγμα, οι Hartman, Fuqua και Blum (1985, στο Larson, Busby, Stephan, Medora, & Allgood, 1994, στο Pecjak & Kosir, 2007) εξηγούν ότι το άγχος αντιπροσωπεύει ένα συναισθηματικό εμπόδιο που επιβραδύνει ή δυσκολεύει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.

2.3.7 Τύποι Ατόμων με Δυσκολίες στη Λήψη Αποφάσεων

Σύμφωνα με τον Crites (1981, στο Αργυροπούλου, 2012) τα προβλήματα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σηματοδοτούν τρεις τύπους ατόμων:
α) Το πολυδύναμο άτομο (multipotential) που έχει δύο ή περισσότερες επιλογές, οι οποίες συμφωνούν με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του, αλλά το ίδιο δεν μπορεί να αποφασίσει ανάμεσα στις διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές,
β) το αναποφάσιστο άτομο που δεν έχει επιλογή, καθώς δεν μπορεί να διακρίνει τις διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές και
γ) το αδιάφορο άτομο.
Έρευνες υποστήριξαν επίσης ότι:
Η έλλειψη βεβαιότητας στην επιλογή επαγγέλματος συνδέεται με συναισθήματα έντασης και ανησυχίας. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συνδέεται με ένα ορθολογιστικό-γνωστικό πρόβλημα, ενώ η αναποφασιστικότητα γενικότερα, με μια ψυχολογική-συναισθηματική κατάσταση (Salomone, 1982, στο Αργυροπούλου, 2012). Τα «χρονίως επαγγελματικά αναποφάσιστα» άτομα διάκριναν στην επιλογή την παρουσία ψυχολογικών εμποδίων που δυσχέραιναν και ανέστειλαν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας. Ενώ τα επαγγελματικά αναποφάσιστα άτομα αντιλαμβάνονται στη διαδικασία λήψης απόφασης περιβαλλοντικά εμπόδια (Hartman, Fuqua, & Hartman, 1983, στο Αργυροπούλου, 2012).

Ενώ αυτή η μελέτη απαιτεί επανάληψη, το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό εκείνων που ψάχνουν βοήθεια στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, δηλαδή, όλοι εγγράφηκαν σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Απομένει να φανεί αν αυτά τα αποτελέσματα θα επαναληφθούν σε άλλα πλαίσια με άλλα άτομα. Ίσως η καλύτερη προσέγγιση θα ήταν να εξεταστούν πελάτες που προσέρχονται για συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι η έρευνα αυτή παρέχει σημαντικές πληροφορίες για εκπαιδευτικούς και συμβούλους. Βρήκαμε στήριξη για να δείξουμε ότι ενώ η κανονιστική δομή σκέψης για τα ενδιαφέροντα RIASEC ταιριάζει στα περισσότερα άτομα, δεν ταιριάζει σε όλους. Επιπλέον, βρήκαμε ότι αυτή η προσκόλληση στο κανονιστικό μοντέλο σχετίστηκε με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Αυτά τα ευρήματα εισηγούνται ότι η χρήση εργαλείων κανονιστικής αξιολόγησης και συμβουλευτικών προσεγγίσεων που καθοδηγούνται από κανονιστικές υποθέσεις με άτομα που σκέφτονται με περισσότερο ιδιοσυγκρασιακούς τρόπους απαιτεί παραπέρα εξέταση και έχει συνέπειες για τη γενικότερη παροχή των υπηρεσιών μας. Μελλοντική εργασία πρέπει να διερευνήσει τη δομή σκέψης ενδιαφερόντων σταδιοδρομίας με πιο ιδιογραφικούς τρόπους. Θα ήταν επίσης αξιοσημείωτο να διερευνηθεί η ανάπτυξη εργαλείων και προσεγγίσεων που μπορούν να καταλήξουν σε ιδιογραφική αξιολόγηση (Tracey & Darcy, 2002).

1. **Αξιολογική Προσέγγιση**

Η αναπτυξιακή προσέγγιση δεν μπόρεσε να αξιολογήσει τον όρο «αναποφάσιστος» με βάση το λειτουργικό του ορισμό, να καθορίσει, δηλαδή, τις έκδηλες μορφές συμπεριφοράς που αυτός εκφράζει. Η αξιολογική προσέγγιση επιδιώκει να διαφοροποιήσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στα επιμέρους στοιχεία της. Οι ειδικοί της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μπορούν να αναγνωρίζουν εάν η έκδηλη μορφή συμπεριφοράς αναδεικνύει αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ή ένα γενικότερο πρόβλημα αναποφασιστικότητας, μπορούν να καθορίζουν διαφορετικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου. Με βάση την προσέγγιση αυτή το άτομο που αντιμετωπίζει αβεβαιότητα στην επιλογή σταδιοδρομίας, μπορεί να ασχοληθεί εποικοδομητικά με την αναπτυξιακή του δυσκολία (Αργυροπούλου, 2012).

Η αξιολογική προσέγγιση προσπαθεί, με την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων, να αναζητήσει τους παράγοντες (ή τις πηγές) που ευθύνονται για τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων και να μετρήσει το βαθμό που οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει σωστές και αποτελεσματικές αποφάσεις σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου, 2012).

Η αξιολογική προσέγγιση, επίσης, ερμηνεύει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με ένα σύνθετο και πολυδιάστατο περιεχόμενο καθώς ταξινομεί τα άτομα που παρουσιάζουν αναποφασιστικότητα στην επιλογή σταδιοδρομίας σε ένα μικρό αριθμό κατηγοριών ή τύπων, με βάση κάποια κύρια και εμφανή χαρακτηριστικά:
«βέβαιος», «επαγγελματικά αναποφάσιστος-ενδιαφερόμενος», «αδιάφορος», «αγχώδης» (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988, στο Αργυροπούλου, 2012).
«βέβαιος», «πολυδύναμος», «με προβλήματα επιλογής», «απογοητευμένος» (Savickas & Jarjoura, 1991, στο Αργυροπούλου, 2012).
«βέβαιος-ήρεμος», «βέβαιος-δυσαρεστημένος», «αναποφάσιστος-ήρεμος», «αναποφάσιστος-δυσαρεστημένος» (Jones & Chenery, 1980, στο Αργυροπούλου, 2012).
α) «Προσωρινά βέβαιοι»: έχουν αποφασίσει τις επιθυμητές επαγγελματικές κατευθύνσεις, αλλά δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη τις επιλογές τους,
β) «Μεταβατικά αναποφάσιστοι»: βρίσκονται στο στάδιο της διερεύνησης και μόλις άρχισαν να σκέφτονται τις δυνατές εναλλακτικές επιλογές και
γ) «Χρόνια αναποφάσιστοι»: αδυνατούν εντελώς να βιώσουν τις επαγγελματικές τους επιλογές και εκφράζουν τάση αποφυγής της λήψης απόφασης (Rojewski, 1994, στο Αργυροπούλου, 2012).
Τρείς τύποι προσωπικότητας: έλλειψη επαγγελματικής ετοιμότητας, έλλειψη πληροφοριών και δυσκολία στη λήψη απόφασης (Gaffner & Hazler, 2002, στο Αργυροπούλου, 2012).

Με άλλα λόγια η αξιολογική προσέγγιση θεωρεί ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει ένα σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα και επιχειρεί να ταξινομήσει τα άτομα με βάση τους τύπους αναποφασιστικότητας, είτε χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία και μέσα αξιολόγησης προκειμένου να καθορίσει τις αιτίες αναποφασιστικότητας και το βαθμό στον οποίο οι αιτίες αυτές επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Αργυροπούλου, 2012).

2. ROGERS

Σύμφωνα με τη Θωμοπούλου (2011), ο Carl Rogers ορίζει το πλήρως λειτουργικό άτομο ως το άτομο που είναι ανοικτό σε νέες εμπειρίες, που έχει πρόσβαση σε όλα τα διαθέσιμα δεδομένα μιας κατάστασης και που είναι ελεύθερο να «ανακαλύψει την πορεία δράσης που θα το φέρει πιο κοντά στην ικανοποίηση των αναγκών του» (Rogers, 1965, σελ.62). Σύμφωνα με την προσωποκεντρική συμβουλευτική, η δομή του εαυτού

περιλαμβάνει αξιολογικούς όρους, όταν το άτομο επιζητεί ή αποφεύγει εμπειρίες ως περισσότερο ή λιγότερο άξιες αποδοχής. Οι αξίες των άλλων εντάσσονται βαθμιαία στο προσωπικό σύστημα αξιών και κατ' επέκταση οι προσωπικές εμπειρίες αξιολογούνται θετικά ή αρνητικά, σύμφωνα με αυτό. Έτσι, η αξιολόγηση των εμπειριών δεν γίνεται με γνώμονα την προαγωγή της ανάπτυξης του οργανισμού, αλλά κατευθύνεται από τις υιοθετημένες αξίες σημαντικών άλλων (Μπρούζος, 2004, σελ.146, στο Θωμοπούλου, 2011).

3. Αξίες

Οι ενδοβαλλόμενες αξίες (Nathan & Hill, 2006, 148-151, στο Θωμοπούλου, 2011) είναι αδιαμφισβήτητες, συχνά ασυνείδητες αξίες που βασίζονται στα μηνύματα που έχει λάβει το άτομο από άλλους ανθρώπους, συνήθως τους γονείς, σε νεότερη ηλικία. Η ενδοβολή είναι μια βασική έννοια της θεραπείας Gestalt. Οι ενδοβαλλόμενες αξίες μπορούν να εμποδίσουν το άτομο να αντιληφθεί σωστά τον εαυτό του και τον κόσμο, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες αποφάσεις σταδιοδρομίας (Θωμοπούλου, 2011).

Είναι απαραίτητο ο σύμβουλος σταδιοδρομίας να ακούει προσεκτικά τα θέματα που δείχνουν την ύπαρξη τέτοιων αξιών, προκειμένου να βοηθήσει τους πελάτες του να δουν σε ποια κατάσταση βρίσκονται, να διερωτηθούν αν οι αξίες τους τούς υπηρετούν ή τούς εμποδίζουν και να διευκολύνουν την απελευθέρωση του συναισθήματος. Η συμβουλευτική μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τον πελάτη να κάνει διάκριση μεταξύ των «πρέπει» και των «θέλω», προκαλώντας τον με ήπιο τρόπο να συνειδητοποιήσει τις πραγματικά δικές του αξίες (Θωμοπούλου, 2011).

4. Στερεοτυπικές Αντιλήψεις για τα Επαγγέλματα

Στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τη σταδιοδρομία συντελούν, επίσης, οι «συνειρμικές εμπειρίες μάθησης» (Mitchell & Krumboltz, 1984, στο Θωμοπούλου, 2011), καθώς το άτομο συνδυάζει τα επαγγέλματα με θετικές ή αρνητικές δηλώσεις σχετικά με τους επαγγελματίες ενός ορισμένου κλάδου ή τη φύση μιας εργασίας, αποδίδοντάς τους θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά. Κατά τον τρόπο αυτό δημιουργούνται τα επαγγελματικά στερεότυπα που επηρεάζουν καταλυτικά τις αποφάσεις του ατόμου. Στερεοτυπικές αντιλήψεις μπορεί ακόμη να διαμορφωθούν μέσα από την παρατήρηση πραγματικών ή φανταστικών προτύπων (Θωμοπούλου, 2011).

5. Συμπεριφορές Ατόμων κατά τη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Ο Osipow και οι συνεργάτες του (1976, 1988), στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, συσχετίζουν τις δυσλειτουργικές σκέψεις με την προσωπική σύγκρουση και την απουσία δομής και εμπιστοσύνης (lack of structure and confidence). Δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στην περίπτωσή μας η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται με τη δυσχέρεια αποκρυστάλλωσης μιας ενοποιημένης και συνεκτικής δομής και εμπιστοσύνης. Θεωρούμε ότι ενυπάρχει μια αποκρυσταλλωμένη και σταθερή αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας στο ερευνητικό υποκείμενο, αφού δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην προσπάθεια προσδιορισμού των προσωπικών αξιών, προτιμήσεων και στόχων για τη ζωή. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι είναι σε θέση να εκφράσει μια πιο ολοκληρωμένη και σταθερή επαγγελματική αυτοαντίληψη, η οποία επιτρέπει την αποσαφήνιση των επαγγελματικών προτιμήσεων, των ενδιαφερόντων, των φιλοδοξιών και των στόχων σταδιοδρομίας, ενώ διατυπώνει ρητά την αναγνώριση της προσωπικής αξίας καθώς και την πρόθεση δέσμευσης στην επιλογή σταδιοδρομίας (Θωμοπούλου, 2011).

Στη μελέτη αυτή εξετάστηκε το θεωρητικό μοντέλο του συστήματος ταξινόμησης των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ βέβαιων και αναποφάσιστων φοιτητών/τριών στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις δυσκολίες σταδιοδρομίας. Το σύστημα ταξινόμησης - τριών ομάδων - για τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας υποστηρίχτηκε γενικά από τα δεδομένα σε αυτή τη μελέτη. Οι τρείς ομάδες δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μετονομάστηκαν σε ετοιμότητα, πληροφόρηση και συγκρούσεις (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005). Επιπρόσθετα, ο Valde (1996, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) έδειξε ότι θα μπορούσαν να υπάρχουν οι τρεις υποτύποι της επίτευξης ταυτότητας - εξερεύνηση, δοκιμαστική δέσμευση και άνοιγμα σε εναλλακτικές επιλογές. Για εκείνους που έχουν αποφασίσει τις μελλοντικές κατευθύνσεις σταδιοδρομίας, η διαδικασία λήψης αποφάσεων θα μπορούσε να είναι διαφορετική. Είναι απαραίτητο να εξεταστούν περαιτέρω οι αντιλήψεις τους για τις δυσκολίες σταδιοδρομίας και επιδράσεις εκείνων των αντιλήψεων για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

2.3.8 Στυλ Λήψης Αποφάσεων

1. Επικρατέστερο Στυλ Λήψης Απόφασης vs Αυτοαποτελεσματικότητα

Η σχέση μεταξύ του επικρατέστερου στυλ λήψης αποφάσεων του ατόμου και της αποτελεσματικότητας του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας εξετάζεται επίσης συχνά σε εμπειρικές μελέτες. Δηλαδή, ένα στυλ λήψης αποφάσεων δείχνει το μαθημένο, σύνηθες πλαίσιο αντιδράσεων χειρισμού μιας κατάστασης ενός ατόμου που πρέπει να πάρει μια απόφαση (Scott & Bruce, 1995· Sager & Gastil, 1999, στο Pecjak & Kosir, 2007) ή του τρόπου που προσεγγίζει γνωστικά έργα (Galotti, Ciner, Altenbaumer, Geerts, Rupp, & Woulfe, 2006, στο Pecjak & Kosir, 2007). Οι Tuinistra, Groothoff, Van Den Heuvel και Post (2000, στο Pecjak & Kosir, 2007) καθόρισαν τέσσερα στυλ λήψης αποφάσεων σε εφήβους. Αυτά είναι:
Αυτοπεποίθηση (προσαρμοστικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων) και αποφυγή πανικού και παρορμητικής λήψης αποφάσεων (μη προσαρμοστικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων). Μη προσαρμοστικά στυλ λήψης αποφάσεων είναι αρνητικά συσχετισμένα με την εξέλιξη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Franken & Muris, 2005· Phillips, Pazienza, & Walsh, 1984· Blustein & Phillips, 1990, στο Pecjak & Kosir, 2007). Συμπερασματικά, τα άτομα που παίρνουν αποφάσεις υπό πανικό και χωρίς στοχασμό (λήψη αποφάσεων υπό πανικό), αυτοί που παίρνουν αποφάσεις παρορμητικά χωρίς λογική σκέψη ή σωφροσύνη (παρορμητική λήψη αποφάσεων), ή αυτοί που παίρνουν την απόφαση τους με βάση αυτά που τους εισηγούνται οι άλλοι (αποφυγή) γενικά παίρνουν μια απόφαση που δεν είναι η καταλληλότερη σε σχέση με τους στόχους της σταδιοδρομίας τους, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Συνεπώς, το στυλ λήψης αποφάσεων ενός ατόμου επηρεάζει τον τρόπο που παίρνει την απόφαση του. Αυτό σημαίνει ότι το στυλ λήψης αποφάσεων που προτιμούν τα άτομα επηρεάζει την απόφαση σταδιοδρομίας τους (Pecjak & Kosir, 2007).

2. Στυλ Λήψης Αποφάσεων vs Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Για αυτό το λόγο, εξετάστηκε, επίσης, η σχέση μεταξύ των στυλ λήψης αποφάσεων και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στην παρούσα μελέτη ο σκοπός μας ήταν να εξετάσουμε:
1. Εάν υπάρχουν διαφορές στους προσωπικούς και κινητήριους παράγοντες και στο είδος των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μεταξύ επαγγελματικά βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών.

2. Ποιοι προσωπικοί και κινητήριοι παράγοντες ξεχωρίζουν περισσότερο μεταξύ επαγγελματικά βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών.
3. Η προβλεπτική αξία διαφόρων προσωπικών και κινητήριων παραγόντων για τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pecjak & Kosir, 2007).

3. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες της Προσωπικότητας

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι η ενοποίηση αποτελεσμάτων από μελέτες προσωπικότητας και δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties in Career Decision Making) για να κατανοήσουμε το ρόλο που παίζει η προσωπικότητα στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι δυσκολίες αυτές είναι πολύπλοκες και διαδεδομένες. Η πληροφόρηση σχετικά με το ποιοι βιώνουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας μπορεί να βοηθήσει τους συμβούλους να αναπτύξουν νέες παρεμβάσεις αφού αυτό το φαινόμενο καταστεί περισσότερο κατανοητό. Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη παρέχει αποδείξεις ότι οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM) σχετίζονται με παράγοντες της προσωπικότητας, αντίθετα ή σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει σε περαιτέρω έρευνα πάνω σε αυτή τη σχέση για συμβουλευτικές παρεμβάσεις και την πράξη. Επιπλέον, δεν υπάρχουν δημοσιευμένες μεταναλύσεις συγκεκριμένα στη σχέση του μοντέλου των πέντε παραγόντων (Five Factors Model) και των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM), αν και έχουν διερευνηθεί σχετικές δομές. Αυτό εισηγείται περισσότερη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προσωπικότητας και των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM) (Martincin & Stead, 2015).

Χρησιμοποιήθηκε μετανάλυση για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ δομών της προσωπικότητας του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων (FFM) και των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM). Η σημαντικότητα της μετανάλυσης είναι ότι καθιστά κάποιο ικανό να συνοψίσει σχέσεις μεταξύ μεταβλητών διαμέσου πολλών μελετών και παρέχει γενικό μέσο όρο των σχέσεων αυτών των τιμών. Μέσα από μεγάλα δείγματα, μια μετανάλυση προσφέρει μεγαλύτερη στατιστική ισχύ από τις ατομικές μελέτες και προσπαθεί επίσης να εξηγήσει την ετερογένεια των τιμών διαμέσου των μελετών. Εμπλέκει τη σύνθεση της έρευνας και περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειρικών και στατιστικών δεδομένων από διάφορες μελέτες που μπορεί να είναι δημοσιευμένες ή

αδημοσίευτες (Card, 2012· Whiston & Li, 2011, στο Martincin & Stead, 2015). Οι Lipsey και Wilson (2001, στο Martincin & Stead, 2015) συνηγόρησαν υπέρ της χρήσης δημοσιευμένων και αδημοσίευτων μελετών. Υπογράμμισαν ότι η απήχηση της δημοσιευμένης έρευνας είναι γενικά μεγαλύτερη από την αδημοσίευτη έρευνα, οδηγώντας σε ανοδική προκατάληψη στα αποτελέσματα. Έχει συζητηθεί έντονα ότι το μοντέλο των πέντε παραγόντων (FFM) μπορεί να εξηγήσει τα περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ότι ο κάθε παράγοντας αντιπροσωπεύει γενική διακύμανση ανάμεσα σε πολλά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (McCrae & Costa, 1997, στο Martincin & Stead, 2015).

Η προηγούμενη μετανάλυση δεν αποδεικνύει μόνο ότι η προσωπικότητα και πολλές δομές της επαγγελματικής ψυχολογίας συσχετίζονται ισχυρά, αλλά επίσης ότι η μετανάλυση είναι ένας χρήσιμος τρόπος έρευνας που παρέχει εκτιμήσεις σχέσης και ετερογένειας παρόμοιων μελετών. Χρησιμοποιώντας μετανάλυση, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ατομικό αποτέλεσμα από πολλές ανεξάρτητες μελέτες παρατήρησης, παρέχοντας αποδείξεις για πληροφόρηση μελλοντικών ερευνών και της πρακτικής στον τομέα της προσωπικότητας και των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM). Αυτός ο τρόπος έρευνας είναι ιδανικός για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM) επειδή οι επαγγελματίες στον τομέα αυτό μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ατομικά ευρήματα μιας μετανάλυσης για να ενημερωθούν περισσότερο για το πώς η προσωπικότητα μπορεί ίσως να σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων του πελάτη (Martincin & Stead, 2015).

Οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (DCDM) αποφασίστηκε να αναφέρονται σε δομές όπως η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, η αβουλία σταδιοδρομίας, η αβεβαιότητα σταδιοδρομίας, η αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα και η γενικευμένη αβουλία, όλες εστιάζοντας στη σταδιοδρομία και στην εργασία (Gati, 2013, στο Martincin & Stead, 2015). Δεν περιέλαβε δομές όπως ή λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας ή τρόπους λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μελέτες με μια ως πέντε ποσοτικές δομές του μοντέλου των πέντε παραγόντων (FFM) επιλέχθηκαν για ανασκόπηση, όπως η Ευαρέσκεια, η Ευσυνειδησία, η Εξωστρέφεια, ο Νευρωτισμός και η Ανοιχτοσύνη (Martincin & Stead, 2015).

Συνολικά, η μελέτη αυτή απόδειξε ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μοντέλου των πέντε παραγόντων (Five Factors Model) της προσωπικότητας μπορούν να προβλέψουν δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making)· εντούτοις, ενώ τα ευρήματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($p<0.001$), τα μεγέθη της επίδρασης των μέσων όρων ήταν μικρά (<0.30) με το Νευρωτισμό να είναι το υψηλότερο, ακολουθούμενο κοντά από την Ευσυνειδησία και την Ευαρέσκεια να είναι η χαμηλότερη. Εφόσον αιτιώδης σχέση δεν μπορεί να εξαχθεί, μια προβλεπτική σχέση μπορεί να καθοδηγήσει τους επαγγελματίες σε περαιτέρω έρευνα. Όταν ο Νευρωτισμός θεωρείται ως χαρακτηριστικό, με τα άτομα που σημειώνουν υψηλές τιμές σε αυτό τον παράγοντα να αναγνωρίζονται ως «αγχώδη, εχθρικά, ζηλόφθονα, ανασφαλή, καταθλιπτικά, εσωστρεφή, δύσθυμα, παρορμητικά και ευάλωτα» (Barrick, Mount, & Gupta, 2003, στο Martincin & Stead, 2015), είναι κατανοητό ότι αυτά τα άτομα μπορεί να είναι επιρρεπή στη δυσκολία λήψης αποφάσεων και αυτό θα σχετιζόταν με τις ικανότητες τους να παίρνουν αποφάσεις για τη σταδιοδρομία. Σχετικά με αυτό, οι ευάρεστοι τύποι αναγνωρίζονται ως το αντίθετο, δηλαδή ένας ευέλικτος τύπος που είναι ευχάριστος, συνεργάσιμος και συμπονετικός, έχουν λιγότερες πιθανότητες να επηρεάζονται από το άγχος της λήψης αποφάσεων για τις επιλογές σταδιοδρομίας, ειδικά αν η επιλογή τους υποστηρίζεται από άλλους. Η Ευσυνειδησία είναι ένα χαρακτηριστικό που συνδέεται με ανθρώπους που είναι σχολαστικοί και θα αναλάβουν ένα έργο από την αρχή μέχρι το τέλος με προσοχή σε κάθε λεπτομέρεια. Η Ευσυνειδησία είχε μια χαμηλή αλλά θετική συσχέτιση, που εισηγείται ότι μπορεί να βίωσαν δυσκολία στη λήψη αποφάσεων, ίσως επειδή θέλουν να πάρουν τη σωστή επιλογή την πρώτη φορά, αλλά δεν βιώνουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων τόσο πολύ όσο οι άλλοι τύποι προσωπικότητας. Οι εξωστρεφείς τύποι είναι φιλικοί και κοινωνικοί και η Ανοιχτοσύνη είναι ένα χαρακτηριστικό που περιγράφει καλύτερα ανθρώπους που τείνουν να είναι δημιουργικοί, ευφάνταστοι, περίεργοι και με πλατιά ενδιαφέροντα. Αμφότεροι αυτοί οι τύποι είχαν χαμηλές, αρνητικές συσχετίσεις. Οι Kelly και Lee (2005, στο Martincin & Stead, 2015) ανάφεραν ότι η σχέση μεταξύ εξωστρέφειας και δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties of Career Decision Making) θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι οι εξωστρεφείς χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να διερευνήσουν τα πολλαπλά και διάφορα ενδιαφέροντα τους πριν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτή η συζήτηση θα μπορούσε να εφαρμοστεί στους ανοιχτούς τύπους με τα πλατιά ενδιαφέροντα (Martincin & Stead, 2015).

Η Ευσυνειδησία σχετίζεται με όλες τις κατηγορίες δυσκολιών. Σύμφωνα με τους Costa και McCrae (1991), τα άτομα που έχουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ευσυνειδησία έχουν εξ ορισμού υψηλά κίνητρα, έτσι δεν είναι πιθανό να αναφέρουν προβλήματα σε αυτή την περιοχή. Είναι επίσης ικανοί και στοχοθετημένοι και ενώ τείνουν να σκέφτονται προσεκτικά πριν ενεργήσουν, έχουν τυπικά ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου, και γενικά είναι απίθανο να εκδηλώσουν αναποφασιστικότητα. Το επίπεδο φιλοπονίας τους εισηγείται ότι είναι πιθανό να ψάξουν ενεργά τις πληροφορίες και συμβουλές που είναι απαραίτητες για να λάβουν αποφάσεις σταδιοδρομίας, έτσι έχουν λιγότερες πιθανότητες από άλλους να στερούνται γνώσεων σχετικών με τη σταδιοδρομία. Η επιμονή τους θα εξασφάλιζε επίσης ότι ακολουθούν λεωφόρους διαλεύκανσης οποιωνδήποτε αντικρουόμενων συμβουλών ή πληροφοριών που μπορεί να έχουν λάβει, και η βεβαιότητα τους θα μείωνε τις έγνοιες τους για πιθανά εμπόδια που μπορεί να περιορίζουν τις επιλογές τους. Τέτοια κωλύματα είναι πιθανό να γίνουν αποδεκτά ως προκλήσεις που πρέπει να ξεπεράσουν, παρά ως περιορισμοί. Έτσι μπορεί να ιδωθεί ότι όπως η ευσυνειδησία είναι προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής επιτυχίας (Dye, 1991, στο Costa & McCrae, 1991), παρέχει επίσης μια καλή ένδειξη της βεβαιότητας και αυτοπεποίθησης των ανθρώπων κατά την εισδοχή τους στον κόσμο της εργασίας (Albion & Fogarty, 2002).

Αυτή η τάση εστίασης στις δυσκολίες και η ελεύθερη ανησυχία - ένα χαρακτηριστικό εκείνων που έχουν υψηλές επιδόσεις στο Νευρωτισμό (Costa & McCrae, 1991) - το καθιστά πιθανό ότι τέτοια ανησυχία θα ερεθίσει την έγνοια που σχετίζεται κοινώς με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Η σύνθετη τους ανησυχία θα θέσει εμπόδια στη λήψη της απαραίτητης δράσης (λήψη μας απόφασης) για να μειώσουν τη δυσφορία τους. Πραγματικά, η έρευνα έχει δείξει ότι όταν έρχονται αντιμέτωπα με αναποφασιστικότητα, τέτοια άτομα είναι πιθανότερο να μεταχειρίζονται στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένες στο συναίσθημα όπως απόδραση-αποφυγή παρά περισσότερο αποτελεσματικές στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα (Dorn & Matthews, 1992, στο Albion & Fogarty, 2002).

Επιπρόσθετα με τις παραπάνω εμπειρικές μελέτες, ο Deniz (2001, στο Ozer, 2017) έφερε μια νέα προοπτική στο θέμα και αξίωσε ότι το διαδίκτυο παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των νέων και η βοήθεια των Η/Υ στις αποφάσεις σταδιοδρομίας θα κερδίσουν έδαφος τα επόμενα χρόνια αφού ζούμε στην εποχή της τεχνολογίας. Εισηγήθηκε την ενσωμάτωση τεχνολογιών πληροφόρησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων αφού πρέπει να δοθεί στους μαθητές/τριες η ευκαιρία να

συμβαδίσουν με τις σύγχρονες τάσεις στη σταδιοδρομία και να απασχοληθούν σε μια σταδιοδρομία υπό το φως αυτών των σύγχρονων τάσεων (Ozer, 2017).

Γενικά, οι περισσότερες έρευνες στον τομέα αυτό περιορίζονται στην περιγραφή παραγόντων που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών. Υπάρχει έλλειψη έρευνας στην παρουσίαση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών από τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους, το οποίο ήταν εισήγηση για περαιτέρω μελέτη σε προηγούμενη έρευνα (Domene κ.ά., 2006, στο Ozer, 2017). Όπως σημειώνει ο Yazici (2009, στο Ozer, 2017), η απόφαση σταδιοδρομίας δεν λαμβάνεται μόνο για οικονομική επιβίωση αλλά και για τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου. Τα άτομα που δεν είναι ικανοποιημένα με τις επαγγελματικές τους επιλογές είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν σύνδρομο κόπωσης και μια αγχώδη ζωή. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των πηγών που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας Τούρκων πρωτοετών φοιτητών/τριών Διδασκαλίας Αγγλικής Γλώσσας και να περιγράψει την ικανοποίηση τους από τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους. Αυτή η μελέτη εστιάζει ιδιαίτερα στην επιλογή σταδιοδρομίας στο επάγγελμα του Αγγλοδιδάσκαλου (Ozer, 2017).

4. Δυσκολίες Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Αυτοαποτελεσματικότητα και Αναποφασιστικότητα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και νευρωτισμού και μεταξύ άγχους (κατάσταση) και άγχους (χαρακτηριστικό γνώρισμα) και υψηλής αυτοκυριαρχίας. Βρέθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και εξωστρέφειας και ακόμα της αυτοαποτελεσματικότητας. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα είναι ότι στους ισχυρά επαγγελματικά βέβαιους φοιτητές/τριες δεν εντοπίστηκαν καθόλου δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Zatkova, 2016).

Τα τελευταία χρόνια η δυσκολία στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και επιλογών σταδιοδρομίας αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα στο χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας (Kelly & Lee, 2002, στο Martincin & Stead, 2015). Ενώ κάποιοι άνθρωποι ανταποκρίνονται στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας με σιγουριά και βεβαιότητα, κάποιοι άλλοι αντιμετωπίζουν έντονη αβεβαιότητα, δυσκολεύονται στη λήψη αποφάσεων, αμφιταλαντεύονται και τελικά αδυνατούν να προχωρήσουν σε μια επιθυμητή

επιλογή σταδιοδρομίας. Για πολλούς νέους, η επιλογή σταδιοδρομίας συνιστά μία διαδικασία δύσκολη και συγκεχυμένη που μπορεί να καθηλώσει σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας, με αρνητικές, μακροπρόθεσμα, συνέπειες στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική τους ζωή (Osipow, 1999· Mann, Harmoni, & Power, 1989, στο Martincin & Stead, 2015).

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και η μεταγενέστερη βεβαιότητα σταδιοδρομίας σχετίζονται με το βαθμό αυτογνωσίας του ατόμου όπως επίσης με την κατανόηση του για τον κόσμο της εργασίας (Gati & Saka, 2001· Osipow & Reed, 1985· Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Tracey & Darcy, 2002). Τα άτομα που χρησιμοποιούν το κανονιστικό μοντέλο σκέψης για τα ενδιαφέροντα και τον κόσμο της εργασίας μπορεί να κατέχουν μια πιο ξεκάθαρη κατανόηση των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων και τη χαρτογράφηση των επαγγελμάτων από εκείνους που δεν εμμένουν σε αυτό το μοντέλο. Αυτό μπορεί να αληθεύει για ένα αριθμό λόγων. Πρώτα από όλα, για τα άτομα των οποίων η ενστικτώδης κατανόηση των ενδιαφερόντων ταιριάζει με το κανονιστικό μοντέλο, αποτελέσματα από κανονιστικές αξιολογήσεις βγάζουν νόημα για αυτά: Ταιριάζουν. Επιπλέον, η δομή του κόσμου της εργασίας μπορεί, επίσης, να είναι πιο ερμηνεύσιμη, αφού πολλά επαγγέλματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν από διάφορες διαμορφώσεις του RIASEC. Έτσι, η επίγνωση ενός ατόμου για τον εαυτό του και οι γνώσεις του για τον κόσμο της εργασίας - δύο κρίσιμα συστατικά στη διερεύνηση της σταδιοδρομίας και τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας - μπορεί να επηρεαστούν από τη χρήση του κανονιστικού μοντέλου. Πραγματικά, ο Holland (1997, στο Tracey & Darcy, 2002) έχει εισηγηθεί τη διδασκαλία του κανονιστικού μοντέλου ως μια συμβουλευτική παρέμβαση σταδιοδρομίας.

Εάν, από την άλλη μεριά, ένα άτομο δεν χρησιμοποιεί την κανονιστική δομή σκέψης για τα ενδιαφέροντα και τις σταδιοδρομίες, αυτό το άτομο μπορεί να έχει μια δυσκολότερη φάση για να αποφασίσει. Η συζήτηση επιλογών με άλλους ανθρώπους, οι περισσότεροι από τους οποίους αναμφίβολα θα χρησιμοποιούν την κοινή κανονιστική δομή, μπορεί να είναι δυσκολότερο να κατανοηθούν. Οι επαγγελματικές αξιολογήσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που βασίζονται σε τέτοια κανονιστικά μοντέλα μπορεί, επίσης, να είναι δύσκολο να κατανοηθούν, με δεδομένη τη διαφορά τους, και έτσι έχουν λιγότερη χρησιμότητα. Οι κατηγορίες με τις οποίες αυτό το υλικό είναι οργανωμένο δεν ταιριάζουν με εκείνες που το άτομο χρησιμοποιεί για να οργανώνει τη σκέψη του. Ως αποτέλεσμα, η ικανότητα διερεύνησης, επιλογής και δέσμευσης σε μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία μπορεί να είναι πιο προβληματική για εκείνα τα άτομα που δεν είναι οπαδοί της

κανονιστικής δομής. Ως εκ τούτου, η απόκλιση από το κανονιστικό μοντέλο οργάνωσης ενδιαφερόντων και επαγγελματικής πληροφόρησης υποτέθηκε ότι σχετίζεται με τη δυσκολία επεξεργασίας τέτοιας πληροφόρησης και, ως εκ τούτου, μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και έλλειψη βεβαιότητας (Tracey & Darcy, 2002).

Αναμένεται αυτή η απόκλιση από το κανονιστικό μοντέλο να σχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και βεβαιότητα σταδιοδρομίας, αν και περισσότερο με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αν και τα περισσότερα δεν μπορούν, τα άτομα μπορούν να δεσμευτούν σε σταδιοδρομίες με κάποια βεβαιότητα χωρίς καμιά ενεργή διερεύνηση. Αναμέναμε εκείνα τα άτομα με υψηλή απόκλιση από την κανονιστική δομή να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας και να είναι λιγότερο βέβαια. Ωστόσο, δεδομένου ότι πιθανώς να λαμβάνουν αποφάσεις χωρίς διερεύνηση και αυτά τα άτομα μπορούν ακόμα να αισθάνονται βέβαια, αυτή η σχέση μπορεί να μην είναι δυνατή. Αναμέναμε μια ισχυρότατη σχέση μεταξύ πίστης στην κανονιστική δομή και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Εκείνοι που είναι πιστοί στην κανονιστική δομή δεν πρέπει να βιώνουν τόσες αμφιβολίες και θέματα αναποφασιστικότητας όσα εκείνοι που αποκλίνουν από την κανονιστική δομή (Tracey & Darcy, 2002).

Αυτή η υποτιθέμενη μεγαλύτερη δυσκολία λήψης αποφάσεων (που έχει σαν αποτέλεσμα μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα και λιγότερη βεβαιότητα) για εκείνους που δεν είναι πιστοί στην κανονιστική δομή μπορούσε να ιδωθεί ως μια εξαγωγή συμπερασμάτων των αποτελεσμάτων που εξάγονται από τη λήψη αποφάσεων της ομάδας στην οποία ευρύτερη ανάκληση πληροφοριών και καλύτερη ποιότητα αποφάσεων συνδέονται με κοινές δομές μεταξύ των μελών (Hollingshead, 2001· Liang, Moreland, & Argote, 1995, στο Tracey & Darcy, 2002). Έτσι η χρησιμοποίηση της κανονιστικής δομής θα διευκόλυνε την ανταλλαγή πληροφοριών και θα επέτρεπε καλύτερες αποφάσεις.

5. Λήψη απόφασης vs Προσωπική και Επαγγελματική Ετοιμότητα/Ωριμότητα

Η αναγνώριση της σημασίας της απόφασης σχετικά με την εκπαίδευση και τη σταδιοδρομία καθώς και η επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα συνιστούν την επαγγελματική ωριμότητα (Patton & Creed, 2001, στο Θωμοπούλου, 2011).

Ένα από τα βασικά έργα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες και πρέπει να ξεπεράσουν είναι η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ετοιμότητας. Ο Super (1984, στο Talib & Aun, 2009) εισήγαγε την έννοια της επαγγελματικής ετοιμότητας ή ωριμότητας στη θεωρία του της αναπτυξιακής σταδιοδρομίας και την όρισε ως την ετοιμότητα κάποιου για λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Συνεπώς, η ετοιμότητα κάποιου για μια σταδιοδρομία είναι η εκδήλωση της επαγγελματικής του ωριμότητας. Η επαγγελματική ετοιμότητα ή ωριμότητα, επομένως, είναι μια συνεχής διαδικασία ανάπτυξης που μπορεί να είναι κατακερματισμένη σε μια σειρά σταδίων και έργων. Αυτά είναι προσανατολισμοί προς την εργασία, το σχεδιασμό, την αρμονία της επαγγελματικής προτίμησης και τη σοφία των επαγγελματικών προτιμήσεων. Μαζί με αυτή τη διαδικασία, τα άτομα πρέπει όλο και περισσότερο να κατακτήσουν την ικανότητα και τις δεξιότητες να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις σταδιοδρομίας. Αποτυχία να το πράξουν καταλήγει σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Talib & Aun, 2009).

6. Επιλογές/Αποφάσεις - Συνέπειες για παιδιά και εφήβους

Η λήψη αποφάσεων, ως έννοια, πρωτοεμφανίστηκε στην Αμερικανική βιβλιογραφία της Διοίκησης γύρω στο 1930. Το γεγονός αυτό παρακίνησε κάποιους μελετητές να της δώσουν ορισμό. Για παράδειγμα, ο Simon (1992, στο Yuan Liang, 2016) την όρισε ως τη διαδικασία που περιλαμβάνει διερεύνηση, κρίση και αξιολόγηση μέχρι να γίνει η επιλογή. Από την άλλη μεριά, οι Koontz και O' Donnell (1964, στο Yuan Liang, 2016) θεώρησαν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονταν βασισμένες σε εναλλακτικές ιδέες του στόχου. Σε συντομία, η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αξιολογούν διάφορες επιλογές βασισμένα στους στόχους τους και αναγνωρίζουν την ευνοϊκότερη/καταλληλότερη επιλογή σχετική με μια συγκεκριμένη κατάσταση και τα δικά τους χαρακτηριστικά. Οι αποφάσεις είναι μεταξύ των πιο σημαντικών πράξεων στις οποίες προβαίνουν οι άνθρωποι στη ζωή τους διότι είναι υποχρεωμένοι να λαμβάνουν αποφάσεις συνεχώς (Cascio κ.ά., 2013, στο Yuan Liang, 2016). Κάθε απόφαση έχει μια επίδραση στις ζωές των ανθρώπων οι οποίοι πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για συνεχείς αλλαγές που βασίζονται στις αποφάσεις που έχουν πάρει. Μεταξύ όλων των αποφάσεων που οι άνθρωποι λαμβάνουν στη ζωή τους, αυτές που αφορούν στη σταδιοδρομία τους είναι πιθανότερο οι πιο σημαντικές (Jung, 2012, στο Yuan Liang, 2016) αφού αυτές οι αποφάσεις θα έχουν συνέπειες για το μέλλον τους, περιλαμβάνοντας την εργασία, τις απολαβές και την ικανότητα τους να ζουν ανεξάρτητα (Saunder & Fogarty, 2001, στο Yuan Liang, 2016).

Ενώ οι άνθρωποι πάντα έπαιρναν αποφάσεις σχετικές με τη σταδιοδρομία τους, ο όρος «λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας» εισάχθηκε στη βιβλιογραφία μόλις το 1979. Ο Parsons (1909, στο Yuan Liang, 2016) είναι ο πρώτος που αναφέρθηκε στις αποφάσεις σταδιοδρομίας. Ως μέρος της πρωτοποριακής του εργασίας, εισήγαγε τρεις συνιστώσες της απόφασης σταδιοδρομίας: μια σαφή κατανόηση του εαυτού (κλίσεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα, φιλοδοξίες, προσόντα, περιορισμούς και τις αιτίες αυτών), γνώση των απαιτήσεων, των προϋποθέσεων επιτυχίας, των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, της αμοιβής, των ευκαιριών και προοπτικών στις διάφορες βαθμίδες της εργασίας και την πραγματική αιτιολογία στη σχέση αυτών των δύο ομάδων γεγονότων. Τα ευρήματα που αναφέρθηκαν από τον Parsons διεύρυναν την κατανόηση των παραγόντων που εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Junes, 1994, στο Yuan Liang, 2016). Επιπρόσθετα, αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές επιβεβαίωσαν τη σημαντικότητα του υπολογισμού όλων των πληροφοριών πριν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ο σύγχρονα αποδεκτός ορισμός της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι «η απόφαση για το επαγγελματικό μέλλον κάποιου ή τη σταδιοδρομία του» (Jung, 2012, σελ.189, στο Yuan Liang, 2016).

Τι επιτυγχάνει όμως το παιδί έχοντας τη δυνατότητα να επιλέγει; Οι επιλογές του ανθρώπου ουσιαστικά προωθούν τη χειραφέτηση του, την αυτονομία και την αυτορρύθμιση των δραστηριοτήτων του (Bannerman, Sheldon, Sherman, & Harchick, 1990, στο Παληόπουλος, 2014). Τα παιδιά, όντως, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους μεγάλους αλλά με τις επιλογές τα άτομα συμπληρώνουν τις καθημερινές λειτουργίες και δραστηριότητες τους. Αυξάνεται ο αυτοέλεγχος και η αυτοπαρακολούθηση ως δεξιότητες, αυξάνεται η αίσθηση του ελέγχου στις δραστηριότητες τους. Προωθείται η προσοχή και η συμμόρφωση στους κανόνες που επιβάλλει μια δραστηριότητα και το παιδί επηρεάζει μερικές όψεις μιας δραστηριότητας. Το παιδί συμμετέχει πιο ενεργητικά στις σχετικές με την επιλογή του δράσεις (π.χ. ένα παιχνίδι) και η συμμετοχή αυτή είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική του ανάπτυξη (Bannerman κ.ά., 1990, στο Παληόπουλος, 2014). Παράλληλα βελτιώνεται η λειτουργικότητα του παιδιού και αυτό έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του, καθώς αυτή γίνεται πιο θετική για το παιδί και για την κοινότητα (MeCormick, Jolivette, & Ridgley, 2001, στο Παληόπουλος, 2014).

Ειδικά τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά, χάρις στη δυνατότητα επιλογών, βελτιώνονται σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά έργα και μειώνονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Bannerman κ.ά., 1990, στο Παληόπουλος, 2014). Παράλληλα τα παιδιά

έχουν μια γενική αίσθηση ευζωίας, σωματικής και ψυχικής ανάτασης και η ζωή τους νοηματοδοτείται, όταν οι επιλογές κατευθύνουν τη ζωή τους. Χάρις στην ικανότητα που έχει ένα παιδί να επιλέγει αναπτύσσεται το αίσθημα ευθύνης και αυτή η ικανότητα τελικά προλειαίνει το έδαφος για να παίρνει κατάλληλες αποφάσεις (Beyth- Marom, Fischhoff, Quadrel, & Furby, 1991, στο Παληόπουλος, 2014).

Υποθέτουμε ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν ορθολογιστικό στυλ λήψης αποφάσεων τείνουν να έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, διαδοχικά, είναι πιθανότερο να ενδιαφέρονται για προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics), ενώ τα άτομα που χρησιμοποιούν εξαρτημένο στυλ λήψης αποφάσεων τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, διαδοχικά, είναι λιγότερο πιθανό να επιλέξουν προγράμματα STEM (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

2.4 Αυτοαποτελεσματικότητα

2.4.1 Έννοια - Ορισμός

Όπως αναφέρει ο Zimmerman (2000), οι εκπαιδευτικοί έχουν από καιρό αναγνωρίσει ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες παίζουν ένα θεμελιώδη ρόλο στα κίνητρα τους για επιτυχία, αλλά αρχικά οι αυτοαντιλήψεις τους σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση αποδείχτηκε δύσκολο να μετρηθούν επιστημονικά. Οι αρχικές προσπάθειες να μελετηθούν οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών δεν έδωσαν μεγάλη προσοχή στο ρόλο των περιβαλλοντικών επιρροών, όπως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των πλαισίων επίδοσης ή τομέων της ακαδημαϊκής λειτουργίας. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1970, ένας αριθμός ερευνητών άρχισαν να αξιολογούν την αυτοπεποίθηση με ένα πιο συγκεκριμένο τρόπο και μια από τις πιο σημαντικές από αυτές τις προσπάθειες εστίασε στην αυτοαποτελεσματικότητα. Το 1977 ο Bandura πρότεινε μια θεωρία της προέλευσης, των μηχανισμών που μεσολαβούν και διάφορων επιπτώσεων των πεποιθήσεων της προσωπικής αποτελεσματικότητας και παρείχε οδηγίες για μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας για διαφορετικούς τομείς λειτουργικότητας. Σε αυτό το άρθρο, προσδιορίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα και διακρίνεται από σχετικές έννοιες στη βιβλιογραφία, περιγράφεται ο ρόλος της στα ακαδημαϊκά κίνητρα και τη μάθηση (με ειδική προσοχή στις ικανότητες των μαθητών/τριών να ρυθμίζουν τις μαθησιακές τους δραστηριότητες) και συζητείται η ευαισθησία της στην εκπαίδευση και άλλες κοινωνικό-πολιτισμικές

επιδράσεις. Για περιεκτικές ανασκοπήσεις της έρευνας στην ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, συστήνονται οι Bandura (1997), Pajares (1996b, 1997, στο Zimmerman, 2000), Schunk (1989, στο Zimmerman, 2000) και Zimmerman (1995, στο Zimmerman, 2000).

Προτού ο Bandura (1977a) εισαγάγει την αυτοαποτελεσματικότητα ως θεμελιώδη συνιστώσα στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία, συζήτησε αρχικά τα ανθρώπινα κίνητρα σε σχέση με τις προσδοκίες αποτελέσματος. Μολαταύτα, κατά τη διάρκεια της θεραπείας φοβικών ατόμων με τεχνικές δεξιοτεχνίας, βρέθηκαν ατομικές διαφορές, γενικά, ασχέτως του γεγονότος ότι όλα τα υποκείμενα μπορούσαν να αλληλοεπιδράσουν με επιτυχία με το στόχο των φόβων τους (π.χ. να αγγίξουν ένα φίδι ή σκύλο) χωρίς αντίθετες συνέπειες στο τέλος της θεραπείας. Αν και τα υποκείμενα ανάπτυξαν μια ισχυρή προσδοκία για το αποτέλεσμα που οι κατάλληλες τεχνικές (π.χ. χειρισμού ενός φιδιού ή σκύλου) θα τους προστάτευαν από αντίθετες συνέπειες (όπως το δάγκωμα), ακόμη διαφέρουν στις αντιληπτές ικανότητες να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές έξω από το θεραπευτικό πλαίσιο. Ο Bandura ονόμασε αυτή την ατομική διαφορά αυτοαποτελεσματικότητα και θέλησε να την μετρήσει χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες κλίμακες έργων. Αν και η αυτοαποτελεσματικότητα και οι προσδοκίες αποτελέσματος υποτέθηκε ότι επηρεάζουν τα κίνητρα, εισηγήθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα θα έπαιζε ένα μεγαλύτερο ρόλο επειδή «οι τύποι αποτελέσματος που οι άνθρωποι αναμένουν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις κρίσεις τους για το πόσο καλά θα μπορούσαν να αποδώσουν σε δεδομένες καταστάσεις» (Bandura, 1986, σελ.392).

Ο Bandura (1977a, 1997) όρισε επίσημα τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ως τις προσωπικές κρίσεις για τις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει σειρές πράξεων για να πετύχει καθορισμένους στόχους και αναζήτησε να αξιολογήσει το επίπεδο της, τη γενικότητα και τη στιβαρότητα της διαμέσου δραστηριοτήτων και πλαισίων. Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στην εξάρτηση της πάνω στη δυσκολία ενός συγκεκριμένου έργου, όπως η ορθογραφία λέξεων αύξουσας δυσκολίας· η γενικότητα αναφέρεται στη μεταβίβαση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας διαμέσου δραστηριοτήτων, όπως από την άλγεβρα στη στατιστική· η στιβαρότητα της αντιληπτής αποτελεσματικότητας μετριέται από το μέγεθος της βεβαιότητας κάποιου σχετικά με την επίδοση του σε ένα δεδομένο έργο. Αυτές οι ιδιότητες των κρίσεων αυτοαποτελεσματικότητας μετριούνται χρησιμοποιώντας προτάσεις ερωτηματολογίου που σχετίζονται με συγκεκριμένο έργο, διαφέρουν σε δυσκολία και

κερδίζουν βαθμούς αυτοπεποίθησης (π.χ. από 0 έως 100%) (Zimmerman, 2000).

Φυσικά η αυτοαποτελεσματικότητα έχει και κάποια όρια. Η επίδρασή της εξαρτάται από την ύπαρξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την εκτέλεση του έργου και την αξία που αποδίδει το άτομο στο έργο. Αν τα παραπάνω συνυπάρχουν τότε η καλλιέργειά της αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη δουλειά των εκπαιδευτικών (Schunk, 1989, στο Zimmerman, 2000). Μια από τις πιο κοντινές μεταβλητές στην αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αυτοαντίληψη. Η τελευταία πεποίθηση είναι μια μεταβλητή με πιο γενική αυτοπεριγραφή που ενσωματώνει πολλές μορφές αυτογνωσίας και συναισθήματα αυτοαξιολόγησης (Marsh & Shavelson, 1985, στο Zimmerman, 2000). Ιστορικά, η αυτοαντίληψη ορίστηκε από τους φαινομενολόγους (Rogers, 1951, στο Zimmerman, 2000) ως μια σφαιρική αντίληψη του εαυτού και των αντιδράσεων της αυτοεκτίμησης κάποιου σε αυτήν, αλλά αυτή η σφαιρική μεταβλητή της αυτοπεποίθησης δεν βρέθηκε να συσχετίζεται συνεπώς με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών (Hattie, 1992· Wylie, 1968, στο Zimmerman, 2000). Ίσως ως αποτέλεσμα, ένας αριθμός θεωρητικών (Harter, 1978· Marsh & Shavelson, 1985, στο Zimmerman, 2000) επαναντιλήφθηκαν την αυτοαντίληψη ως μια ιεραρχική μεταβλητή, με μια σφαιρική αυτοαντίληψη στην κορυφή της ιεραρχίας αλλά πρόσθεσαν υποκατηγορίες όπως η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη στο μέσο της ιεραρχίας και οι αυτοαντιλήψεις συγκεκριμένων ακαδημαϊκών πεδίων στη βάση. Τα τελευταία εργαλεία αυτοαντίληψης δίνουν έμφαση στις αντιδράσεις αυτοεκτίμησης εγείροντας ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, όπως «Πόσο καλός είσαι στα Αγγλικά;». Σε αντίθεση, τα θέματα αυτοαποτελεσματικότητας εστιάζουν αποκλειστικά σε προσδοκίες απόδοσης σε συγκεκριμένα έργα, όπως «Πόσο βέβαιος είσαι ότι μπορείς να κάνεις διάγραμμα αυτή την πρόταση;». Αν και προηγούμενες αντιδράσεις έργου και μελλοντικές προσδοκίες απόδοσης είναι συχνά συσχετισμένες, ο Bandura (1997) σημειώνει ότι είναι πιθανό εννοιολογικά να έχει κάποιος υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα για μια ικανότητα που δεν εκτιμά ιδιαίτερα όπως και το αντίστροφο (Zimmerman, 2000).

2.4.2 Αυτοεκτίμηση

Σύμφωνα με την Betz (1993, στο Καλούδη, 2008), η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή επαγγέλματος και κατευθύνει τα δύο φύλα στην επιλογή ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων. Το αυτοσυναίσθημα και η αντίληψη για τα επαγγέλματα που είναι κρίσιμα στοιχεία για την επαγγελματική επιτυχία του ατόμου,

βασίζονται στην αυτοαντίληψη. Επιπρόσθετα, η υπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από την εικόνα που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για εμάς φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρή και αποδεικνύεται από την ισχυρή σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχέσης με τους γονείς. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα (Thomas & Rolling, 1984· McCombs, 1991· Φλουρής & Κουλοπούλου-Σπυριδάκη, 1981, στο Καλούδη, 2008) που προκύπτουν από άλλες έρευνες που αφορούν τον τυπικό πληθυσμό (Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004, στο Καλούδη, 2008).

Ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) σε σχετική του έρευνα διαπίστωσε ότι η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται κυρίως με τους ακόλουθους παράγοντες: Το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που ερευνάται συχνότερα στο πλαίσιο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι η αυτοεκτίμηση (self-esteem). Οι νέοι με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιθανότερο να αποδίδουν την πηγή της απογοήτευσής τους σχετικά με νέα εγχειρήματα στη δική τους ανικανότητα, με αποτέλεσμα την πρώιμη αποφυγή νέων επαγγελματικών επιλογών και την εμπειρία περισσότερων δυσάρεστων αρχικών εργασιακών βημάτων.

2.4.3 Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με τη Χουλιάρη (2010), ο Bandura (1977a) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Ο όρος «συγκεκριμένο έργο» αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη δραστηριότητα, για παράδειγμα, τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας (career decision-making self-efficacy). Οι συγκεκριμένες συνθήκες δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η δραστηριότητα. Η έννοια αυτή συνιστά τη λέξη κλειδί για την κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura (1977a), η οποία έρχεται να μετριάσει τις μέχρι τότε κυρίαρχες θεωρίες αφ’ ενός της ανθρώπινης λειτουργικότητας, οι οποίες υπερεκτιμούν το ρόλο του περιβάλλοντος (τα άτομα αντιδρούν μηχανικά και ενστικτωδώς στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα) στην ανάπτυξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και γνώσης και αφ’ ετέρου εκείνες που υπερτονίζουν την επιρροή των βιολογικών παραγόντων στην ανάπτυξη και την προσαρμοστικότητα του ατόμου (Pajares, 2002, στο Χουλιάρη, 2010).

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητα του να παρουσιάσει μια συμπεριφορά που θα φέρει επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Bandura (1977a) εισηγήθηκε ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ικανό τείνουν να επιχειρούν και να εκτελούν επιτυχώς έργα ή δραστηριότητες. Η αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμεύει ως ένας δημιουργικός μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα ολοκληρώνουν και εφαρμόζουν τις υπάρχουσες γνωστικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες σε ένα έργο. Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας έχει εφαρμοστεί σε πολλές συγκεκριμένες περιοχές της συμπεριφοράς σταδιοδρομίας, όπως επαγγελματικών έργων και συμπεριφορών διερεύνησης σταδιοδρομίας. Οι Betz, Klein και Taylor (1996) έχουν εφαρμόσει τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας για να καταρτίσουν μια αποτίμηση του μοντέλου της αυτοαποτελεσματικότητας στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το μοντέλο αποτιμά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στην αυτοαξιολόγηση, στη συλλογή επαγγελματικών πληροφοριών, στην επιλογή στόχων, στην κατάρτιση μελλοντικών σχεδίων και στην επίλυση προβλημάτων. Μελέτες έχουν βρει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (για μια ανασκόπηση βλέπε Betz & Luzzo, 1996, στο Mau κ.ά., 2016), λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Luzzo, 1993, 1995, στο Mau κ.ά., 2016), μοτίβα επαγγελματικών επιλογών (Gianakos, 1999, στο Mau κ.ά., 2016). Υποθέτουμε ότι άτομα που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι πιθανότερο να επιλέξουν προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Η αυτοπεποίθηση (αυτοαποτελεσματικότητα, Bandura, 1986) θεωρείται ως οι αυτοαξιολογήσεις που οδηγούν στην πεποίθηση κάποιου στις ικανότητες του να συμπληρώσει εργασίες ή να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο επιτεύγματος σε συγκεκριμένους τομείς. Σύμφωνα με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory) (Lent, Brown, & Hackett, 1994, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016), η αυτοαποτελεσματικότητα είναι αποφασιστικής σημασίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στη μελέτη αυτή, εστιάσαμε συγκεκριμένα στην αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας, δηλαδή το βαθμό στον οποίο ένα άτομο έχει εμπιστοσύνη στο χειρισμό προκλήσεων στον επαγγελματικό τομέα. Συγκρινόμενες με το σχεδιασμό σταδιοδρομίας και τη βεβαιότητα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας δεν σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που αφορούν τη σταδιοδρομία. Αυτές είναι περισσότερο μια αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων κάποιου που μπορεί να

σχετίζονται με τους στόχους του αλλά επίσης και σε ευρύτερες επαγγελματικές εργασίες ή τομείς του επαγγελματικού περιβάλλοντος (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Ο Bandura (1977a) όρισε τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ως τις πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με την ικανότητα τους να διεκπεραιώσουν επιτυχώς συγκεκριμένα έργα. Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και τη στοχοθέτηση, τα οποία αμφότερα χρησιμεύουν ως οι βάσεις των γενικών διαδικασιών απόφασης σταδιοδρομίας και ιδιαίτερα η διαδικασία δέσμευσης σε μια επιλογή σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008). Χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένο τομέα μπορεί να οδηγήσουν τα άτομα στην αποφυγή εμπλοκής σε έργα και προκλήσεις αυτού του τομέα. Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Taylor & Betz, 1983, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008) έχει ορισθεί ως η προσδοκία επιτυχίας σε συγκεκριμένα έργα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, όπως η συλλογή σχετικής πληροφόρησης, η στοχοθέτηση, ο καθορισμός προτιμήσεων, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της απόφασης (Betz & Luzzo, 1996· Taylor & Betz, 1983, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008). Μεταναλύσεις έχουν υποστηρίξει τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας ως ένα προβλεπτικό παράγοντα ακαδημαϊκής λειτουργίας και επιτευγμάτων όπως επίσης την τάση ανάληψης πρωτοβουλίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Hackett & Lent, 1992· Lent, Brown, & Hackett, 1994, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008) και έχουν δείξει ότι η έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Osipow & Gati, 1998· Taylor & Betz, 1983· Wulff & Steitz, 1999, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Παράγοντες της ετοιμασίας της σταδιοδρομίας ορίζονται οι ακόλουθοι: Η βεβαιότητα σταδιοδρομίας θεωρείται ως μια σαφής εικόνα των ενδιαφερόντων και επαγγελματικών προτιμήσεων κάποιου. Σε αντίθεση, οι αναποφάσιστοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη λήψη μιας απόφασης σχετικά με το ποιο δρόμο σταδιοδρομίας να ακολουθήσουν (Creed, Fallon, & Hood, 2009, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας είναι μια στάση προσανατολισμένη στο μέλλον που περιλαμβάνει ενεργείς στρατηγικές ούτως ώστε να επιτύχει κάποιος τη μελλοντική κατάσταση εργασίας του και τους επαγγελματικούς του στόχους. Η αυτοπεποίθηση (δηλαδή αυτοαποτελεσματικότητα, Bandura, 1986) περιγράφεται ως η αυτοαξιολόγηση των πεποιθήσεων στις ικανότητες κάποιου να φέρει εις πέρας τους στόχους του και να

συμπληρώσει εργασίες σε ένα συγκεκριμένο τομέα. Αυτή η μελέτη, εστιάζει συγκεκριμένα στην αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας, στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο έχει εμπιστοσύνη στο χειρισμό προκλήσεων στον επαγγελματικό τομέα (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Σύμφωνα με τη Θωμοπούλου (2011), η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε μικρότερες προσδοκίες για το βαθμό ανταπόκρισης σε ορισμένους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς κλάδους, με αποτέλεσμα το υποκείμενο της έρευνας αυτής να αποφεύγει την αντιμετώπιση των καθηκόντων και των προκλήσεων που αφορούν σε αυτούς τους τομείς. Οι δυσλειτουργικές σκέψεις συνδέονται επίσης με χαμηλή εμπιστοσύνη στις δεξιότητες (Wright, 2001, στο Θωμοπούλου, 2011), την αναποφασιστικότητα σχετικά με τις σπουδές (Kilk, 1997, στο Θωμοπούλου, 2011), καθώς και χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία (Judge & Locke, 1993, στο Θωμοπούλου, 2011). Οι Betz και Voyten (1997, στο Θωμοπούλου, 2011) έχουν χαρακτηρίσει την αυτοαποτελεσματικότητα ως προάγγελο της ακαδημαϊκής πορείας και των αποτελεσμάτων της καθώς και της τάσης για ανάληψη πρωτοβουλιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία, όπως επίσης ότι οδηγεί σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Osipow & Gati, 1998· Wulff & Steitz, 1999, στο Θωμοπούλου, 2011). Επιπρόσθετα, οι δυσλειτουργικές σκέψεις και τα δυσθυμικά συναισθήματα του ερευνητικού υποκειμένου επενεργούν καταλυτικά στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, με την έννοια των πεποιθήσεων σχετικά με την ικανότητα για επιτυχή εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους καθηκόντων (Bandura 1977a). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επενεργούν στην ανάπτυξη των συμφερόντων και στον καθορισμό των στόχων, οι οποίοι χρησιμεύουν ως βάσεις για τις γενικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας καθώς και για τη δέσμευση στη διαδικασία για την επιλογή σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997, στο Θωμοπούλου, 2011).

Η προσοχή στα θετικά συναισθήματα και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της βέλτιστης ψυχολογικής κατάστασης συνεισφέρει στην κατανόηση των διαδικασιών σταδιοδρομίας και ειδικότερα στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων. Επιβάλλεται επομένως, μια σαφής κατανόηση των στόχων, των ενδιαφερόντων και των ταλέντων (Holland, Daiger, & Power, 1980, στο Θωμοπούλου, 2011) και ένας ακριβής τρόπος σκέψης για τον εαυτό και τον κόσμο σε σχέση με τις αποφάσεις σταδιοδρομίας.

2.4.4 Πηγές Αυτοαποτελεσματικότητας

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προτάθηκε για πρώτη φορά από τους Miller και Dollard (1941, στο Χουλιάρη, 2010). Αρκετά χρόνια αργότερα, ωστόσο, ο Bandura (1977a, 1986) έχοντας αναγνωρίσει τον καθοριστικό ρόλο των πεποιθήσεων ενός ατόμου για τον εαυτό του στη μάθηση και κοινωνική του συμπεριφορά, τονίζοντας έτσι περισσότερο τη γνωστική διάσταση, προτείνει ότι τέσσερις είναι οι πηγές που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα:

α) η εμπειρία· η επιτυχία την αυξάνει, ενώ η αποτυχία την αποδυναμώνει,

β) τα πρότυπα,

γ) τα κοινωνικά σχόλια και

δ) οι φυσιολογικές παράμετροι (π.χ. σωματικές εκδηλώσεις άγχους).

Για να ενισχύσει κανείς την αυτοαποτελεσματικότητα ενός εφήβου, ως προς μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας), πρέπει συνέχεια και με κάθε τρόπο να τον ενθαρρύνει και να δείχνει την πίστη του σε αυτόν (Bandura, 1997). Οι έπαινοι μας όμως δεν ενδείκνυται να είναι αόριστοι και γενικοί όπως ένα «Μπράβο!» ή ένας χαρακτηρισμός του τύπου «Πολύ καλή δουλειά!» ή υπερβολικοί. Απεναντίας, οφείλουμε να κάνουμε την ανατροφοδότηση συγκεκριμένη, να αναφέρει δηλαδή τους στόχους που πέτυχε ο έφηβος (π.χ. αναζήτησε ενεργά και εντόπισε αρκετές εναλλακτικές επιλογές σταδιοδρομίας και διάφορες πληροφορίες γύρω από αυτές), αλλά και τους στόχους που απομένουν και στους οποίους χρειάζεται να βελτιωθεί (π.χ. αφού τις αξιολογήσει να καταλήξει στις πιο ελκυστικές και ρεαλιστικές επαγγελματικές επιλογές) (Linnenbrink & Pintrich, 2003· Pintrich, 2003, στο Χουλιάρη, 2010). Τέλος, απαιτείται να μην κατακρίνουμε τους εφήβους ούτε να υπογραμμίζουμε τα αρνητικά τους στοιχεία ή ενδεχόμενες ατέλειές τους. Αν και είναι πολύ δύσκολο να πείσουμε κάποιον ότι είναι ικανός, είναι εξαιρετικά εύκολο να του ρίξουμε το ηθικό με τα λόγια μας (Bandura, 1997). Ο Skinner (1957, στο Χουλιάρη, 2010) με τα ευρέως γνωστά του πειράματα ήταν ο πρώτος ψυχολόγος που αναγνώρισε τον κρίσιμο ρόλο της μίμησης στη διαδικασία της μάθησης. Ως συμπεριφοριστής υποστήριζε ότι η σύνθετη συμπεριφορά μαθαίνεται σταδιακά μέσω μιας τροποποίησης απλών συμπεριφορών (Χουλιάρη, 2010).

Η επιρροή περιβαλλοντικών παραγόντων (Astin, 1984· Vondracek κ.ά., 1986, στο Creamer & Laughlin, 2005) και παραγόντων όπως η ενέργεια και η αυτοαποτελεσματικότητα εξαρτώνται από τον τρόπο που τα άτομα αποτιμούν και ανταποκρίνονται στις εμπειρίες τους (Lent κ.ά., 2000· Vondracek κ.ά., 1986, στο Creamer

& Laughlin, 2005). Όπως άλλοι ερευνητές έχουν σημειώσει, «υποστηρίξεις, ευκαιρίες και εμπόδια - όπως η ομορφιά - βρίσκονται τουλάχιστον μερικώς στο μάτι του παρατηρητή» (Lent, Brown, & Hackett, 1994, σελ.106, στο Creamer & Laughlin, 2005). Στην ανάλυση τους της βιβλιογραφίας της σταδιοδρομίας που σχετίζεται με τις υποστηρίξεις και τα εμπόδια, ο Lent κ.ά. (2000, στο Creamer & Laughlin, 2005) ενθαρρύνουν τους θεωρητικούς της ανάπτυξης σταδιοδρομίας να μελετήσουν «πως τα άτομα νοηματοδοτούν και ανταποκρίνονται στο τι τους παρέχει το περιβάλλον τους» (Creamer & Laughlin, 2005).

2.4.5 Επιρροή της Αυτοαποτελεσματικότητας στη Συμπεριφορά

Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεάσει πολλές συμπεριφορές όπως:
1. Τις αποφάσεις που λαμβάνουν τα νεαρά άτομα και τις κινήσεις που θα κάνουν προκειμένου να τις υλοποιήσουν· τα άτομα τείνουν να επιδίδονται σε δραστηριότητες στις οποίες θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και δεν έχουν κανένα κίνητρο, αντίστοιχα, να εμπλακούν σε κάτι στο οποίο δεν είναι ικανοί.
2. Το βαθμό της προσπάθειας που θα καταβάλλουν για ένα έργο τους, το χρονικό διάστημα επιμονής τους, αφού συναντήσουν εμπόδια και πόσο ανθεκτικοί θα είναι απέναντι σε αυτά. Άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα προτιμούν και αφοσιώνονται στην επίτευξη δύσκολων στόχων, καθώς τους αντιμετωπίζουν ως προκλήσεις και όχι ως απειλή, ενώ είναι πιο ανθεκτικοί σε περιπτώσεις αποτυχίας αποδίδοντάς την σε ελλιπή σχετική πληροφόρηση ή σε μειωμένη προσπάθεια εκ μέρους τους ή σε δεξιότητες, που αν καλλιεργήσουν θα τα καταφέρουν.
3. Τρόποι σκέψης και συναισθηματικές αντιδράσεις· άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να βλέπουν τους στόχους πιο δύσκολους από ότι είναι και να βιώνουν, συνεπώς, μεγαλύτερα επίπεδα άγχους.
Ωστόσο, παρά την προβλεπτική της ισχύ και άλλοι παράγοντες, όπως πραγματικά ή κατά το άτομο εμπόδια, παρεμβαίνουν και έτσι παρά το ότι κανείς θα περίμενε άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και αρκετές δεξιότητες να προσπαθούν για κάτι, να μην έχουν το απαραίτητο κίνητρο και έτσι να μην προσπαθούν (Pajares, 2002, στο Χουλιάρη, 2010). Οι Schunk και Meece (2005, στο Χουλιάρη, 2010) ερευνώντας την αυτοαποτελεσματικότητα σε εφήβους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, τους συνομήλικους και την οικογένεια επηρεάζουν κατ' εξοχήν την έννοια αυτή (Χουλιάρη, 2010).

2.4.6 Αυτοαποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση

Αναφορικά με το περιεχόμενο τους, τα εργαλεία της αυτοαποτελεσματικότητας εστιάζουν περισσότερο στις ικανότητες απόδοσης παρά στις προσωπικές ιδιότητες, όπως τα φυσικά ή ψυχολογικά χαρακτηριστικά κάποιου. Τα άτομα κρίνουν τις ικανότητες τους να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις συγκεκριμένου έργου, όπως την επίλυση προβλημάτων αριθμητικής, όχι με το ποιοι είναι προσωπικά ή πως αισθάνονται για τον εαυτό τους γενικά. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας δεν αποτελούν μια απλή διάταξη αλλά μάλλον είναι πολυδιάστατης μορφής και διαφέρουν στη βάση του πεδίου λειτουργίας. Για παράδειγμα, οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας για την απόδοση σε μια εξέταση ιστορίας μπορεί να διαφέρουν από τις προσδοκίες για μια εξέταση βιολογίας. Οι μετρήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι επίσης σχεδιασμένες να είναι ευαίσθητες σε μεταβολές στο πλαίσιο της απόδοσης, όπως η μελέτη σε ένα θορυβώδες σαλόνι σε σύγκριση με την ησυχία της βιβλιοθήκης. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας βασίζονται σε ένα κριτήριο δεξιοτεχνίας της απόδοσης μάλλον παρά σε κανονιστικά ή άλλα κριτήρια. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες αποτιμούν τη βεβαιότητα τους για την επίλυση ενός σταυρόλεξου ενός συγκεκριμένου επιπέδου δυσκολίας, όχι με το πόσο καλά αναμένουν να τα πάνε σε αυτό συγκριτικά με άλλους μαθητές/τριες. Τέλος, οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται συγκεκριμένα σε μελλοντική λειτουργία και αξιολογούνται πριν οι μαθητές/τριες διεκπεραιώσουν τις σχετικές δραστηριότητες. Αυτή η προηγούμενη ιδιότητα καθορίζει τις κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας να παίζουν αιτιώδη ρόλο στα ακαδημαϊκά κίνητρα (Zimmerman, 2000).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν εννοιολογικά και ψυχομετρικά από άλλες πολύ συγγενικές μεταβλητές, όπως οι προσδοκίες αποτελέσματος, η αυτοαντίληψη και ο αντιληπτός έλεγχος. Η εννοιολογική διάκριση που ο Bandura (1986) εξήγαγε μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος μελετήθηκε ψυχομετρικά στην έρευνα για την επιτυχία στην ανάγνωση και στη γραφή. Οι Shell, Murphy και Bruning (1989, στο Zimmerman, 2000) μέτρησαν την αυτοαποτελεσματικότητα όσον αφορά στην αντιληπτή ικανότητα να διεκπεραιώσουν διάφορες δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής και αξιολόγησαν προσδοκίες αποτελέσματος σχετικά με την αξία αυτών των δραστηριοτήτων να επιτύχουν διάφορα αποτελέσματα στην απασχόληση, τις κοινωνικές επιδιώξεις, την οικογενειακή ζωή, την εκπαίδευση και την πολιτότητα. Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες αποτελέσματος από κοινού πρόβλεψαν το 32% της διακύμανσης στην επιτυχία στην

ανάγνωση, με την αντιληπτή αποτελεσματικότητα να λογοδοτεί για σχεδόν όλη τη διακύμανση. Μόνο η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα υπήρξε ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επιτυχίας στη γραφή. Αυτά τα αποτελέσματα δεν δείχνουν μόνο τη διαχωρίζουσα αξιοπιστία των εργαλείων της αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά υποστηρίζουν και την άποψη του Bandura ότι η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει μεγαλύτερο ρόλο στα κίνητρα από τις προσδοκίες αποτελέσματος (Zimmerman, 2000).

Ο Bandura υποστηρίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου μαθητή/τριας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή του στο μάθημα. Θεωρεί, δηλαδή, ότι οι μαθητές/τριες που πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε μια δραστηριότητα κάτω από τις παρούσες συνθήκες (αυτοί που έχουν, δηλαδή, υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) θα είναι και αυτοί που, όχι μόνο θα τα καταφέρουν καλύτερα, αλλά θα επιδείξουν και τη μεγαλύτερη υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, ενώ θα αποδώσουν και μεγάλη αξία στη δραστηριότητα αυτή. Ακόμα, σε περίπτωση που θα συναντήσουν δυσκολίες θα αναζητήσουν χωρίς αναστολές βοήθεια από τους συμμαθητές/τριες ή το δάσκαλό τους. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες θα επιζητούν τις δύσκολες και όχι τις εύκολες δραστηριότητες (Zimmerman, 2000).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/τριες που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή αυτοί που δεν πιστεύουν ότι μπορούν να φέρουν εις πέρας κάποια δραστηριότητα) προσπαθούν να ξεφύγουν από το μαθησιακό έργο με κάθε δυνατό τρόπο. Έτσι, αποφεύγουν κάθε εμπλοκή τους σε αυτό, φλυαρούν με τους συμμαθητές/τριες τους, βαριούνται, χαζεύουν κ.ά. προκειμένου να φανεί ότι δεν τα κατάφεραν επειδή δεν προσπάθησαν, και όχι επειδή δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν. Αλλά, ακόμα και αν ασχοληθούν, θα προσπαθήσουν να διαλέξουν τις εύκολες και όχι τις δύσκολες δραστηριότητες, θα επιδείξουν μικρή υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, ενώ θα αποδώσουν μικρή αξία στη δραστηριότητα. Ακόμα, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν θα είναι χαμηλότερης ποιότητας από αυτές που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/τριες τους με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρονται περισσότερο για το βαθμό και όχι για τη μάθηση και, παρ' ότι δυσκολεύονται πολύ, δεν θα αναζητήσουν βοήθεια από το δάσκαλό τους ή κάποιο μαθητή/τρια (Zimmerman, 2000). Κατ' αυτό τον τρόπο, οι έφηβοι που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας, δηλαδή θεωρούν

ότι μπορούν να καταφέρουν να λάβουν μια τέτοια απόφαση για το μέλλον τους, είναι ιδιαίτερα κινητοποιημένοι προς αυτή την κατεύθυνση και δεν εκδηλώνουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Τα παιδιά δεν μπορούν να ξεγελαστούν με κενούς επαίνους και συγκαταβατικές ενισχύσεις. Μπορεί να πρέπει να ανεχτούν μια μηχανιστική επαύξηση της αυτοεκτίμησής τους αντί για κάτι καλύτερο, αλλά η προσωπική τους ταυτότητα ενδυναμώνεται πραγματικά μόνο μέσα από την ειλικρινή και αξιόπιστη αναγνώριση των σημαντικών τους επιτευγμάτων, δηλαδή αυτών που σημαίνουν πολλά για εκείνα (Erikson, 1968, στο Χουλιάρη, 2010).

Σε αντίθεση με τα εργαλεία χαρακτηριστικών των αυτοαντιλήψεων, οι δείκτες αυτοαποτελεσματικότητας εστιάζουν σε γνωστικές πεποιθήσεις που επηρεάζονται άμεσα από τέσσερις τύπους εμπειριών: ανενεργό επίτευγμα, αντιπροσωπευτική εμπειρία, λεκτική πειστικότητα και φυσιολογικές καταστάσεις. Οι ανενεργές εμπειρίες έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επειδή υποστηρίζονται από το αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών, ενώ οι αντιπροσωπευτικές επιρροές εξαρτώνται από την σύγκριση ενός παρατηρητή με τον εαυτό του, όπως επίσης με τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν από ένα μοντέλο. Εάν ένα μοντέλο θεωρείται πιο ικανό ή ταλαντούχο, οι παρατηρητές θα μειώσουν τη σχέση των αποτελεσμάτων της απόδοσης του μοντέλου για τους εαυτούς τους. Η λεκτική πειστικότητα έχει μια ακόμα πιο περιορισμένη επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών επειδή τα αποτελέσματα περιγράφονται, δεν μαρτυρούνται άμεσα, και έτσι εξαρτώνται από την αξιοπιστία του πείθοντος. Τέλος, οι μαθητές/τριες βασίζουν τις κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αντιληπτές φυσιολογικές αντιδράσεις τους, όπως η κούραση, το άγχος και άλλα συναισθήματα που συχνά ερμηνεύονται ως δείκτες φυσικής ανικανότητας. Αντίθετα με την αυτοπεποίθηση, που υποθέτουμε ότι έχει σταθερότητα χαρακτηριστικών διαμέσου του χρόνου και πλαισίου, η αυτοαποτελεσματικότητα υποτίθεται ότι ανταποκρίνεται σε αλλαγές προσωπικού πλαισίου και αποτελεσμάτων, είτε βιώθηκαν άμεσα, αντιπροσωπευτικά, λεκτικά ή φυσιολογικά. Σαν αποτέλεσμα αυτής της ευαισθησίας, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μελετήθηκαν ως δείκτες αλλαγής κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων όπως επίσης δείκτες αρχικών ατομικών διαφορών (Zimmerman, 2000).

Για να διευκολύνουν βελτιώσεις στην αντιληπτή αποτελεσματικότητα, ερευνητές έχουν εκπαιδεύσει μαθητές/τριες με μαθησιακές ελλείψεις και ελλείψεις κινήτρων μοντελοποιώντας συγκεκριμένες τεχνικές αυτορρύθμισης, περιγράφοντας τη μορφή και παρέχοντας ανενεργή ανατροφοδότηση σχετικά με την επίδραση τους. Για παράδειγμα, νεαροί που παρατήρησαν ένα μοντέλο ενήλικα να χρησιμοποιεί μια γνωστική στρατηγική είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αντιληπτής αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκές δεξιότητες από τους νεαρούς που έλαβαν διδακτική εκπαίδευση (Schunk, 1981, στο Zimmerman, 2000). Ζητώντας από τους μαθητές/τριες να θέτουν άμεσους στόχους ενίσχυσε την αυτοαποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικότερα παρά ζητώντας τους να θέσουν απομακρυσμένους στόχους επειδή οι άμεσες επιτεύξεις παρέχουν αποδείξεις αναπτυσσόμενης ικανότητας (Bandura & Schunk, 1981, στο Zimmerman, 2000). Η λεκτική ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να θέσουν τους δικούς τους στόχους βελτίωσε όχι μόνο τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και την επίδοση τους αλλά και τη δέσμευση τους να επιτύχουν τους στόχους τους (Schunk, 1985, στο Zimmerman, 2000). Η συχνότητα και αμεσότητα της ανενεργού ανατροφοδότησης δημιούργησε επίσης μεγαλύτερες αντιλήψεις προσωπικής αποτελεσματικότητας (Schunk, 1983, στο Zimmerman, 2000). Όταν οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν να αποδώσουν την ανενεργό ανατροφοδότηση τους σε προσπάθεια, εμφάνισαν μεγαλύτερη προσπάθεια, διατήρησαν υψηλότερα κίνητρα και ανάφεραν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα για επιπλέον μάθηση (Schunk, 1987, στο Zimmerman, 2000). Σε αυτές τις έρευνες, ο Schunk και οι συνεργάτες του όχι μόνο κατέδειξαν την ευαισθησία των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αλλά και το διαμεσολαβητικό ρόλο αυτών των πεποιθήσεων στην επεξήγηση αλλαγών στην αυτορρύθμιση των μαθητών/τριών και στα αποτελέσματα των επιτευγμάτων τους (Berry, 1987· Schunk, 1981, στο Zimmerman, 2000). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αύξησαν την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων τόσο πολύ όσο το 25% της διακύμανσης πάνω από τις εκπαιδευτικές επιδράσεις. Ξεκάθαρα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών ανταποκρίνονται στις αλλαγές της εκπαιδευτικής εμπειρίας και παίζουν ένα αιτιώδη ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών και τη χρήση ακαδημαϊκών ικανοτήτων (Zimmerman, 2000).

Οι αυτοαντιλήψεις αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών είναι διακριτές από σχετικές μεταβλητές κινήτρων εξαιτίας της ιδιαιτερότητας τους και της στενής αντιστοιχίας τους με την απόδοση έργων. Αυτές οι γνωστικές πεποιθήσεις διαφέρουν εννοιολογικά και ψυχομετρικά από τα εργαλεία χαρακτηριστικών αυτοπεποίθησης

εξαιτίας της ευαισθησίας τους σε διαφοροποιήσεις στην εμπειρία και το έργο και το καταστασιακό πλαίσιο. Δύο δεκαετίες ερευνών έχουν διαπιστώσει ξεκάθαρα την αξιοπιστία της αυτοαποτελεσματικότητας ως προβλεπτικού παράγοντα των κινήτρων και της μάθησης των μαθητών/τριών. Αν και η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται με άλλες σχετικές μεταβλητές, έχει δείξει, επίσης, διαχωρίζουσα αξιοπιστία από τη μοναδική της προβλεψιμότητα αυτήν των αποτελεσμάτων όταν περιλαμβάνεται σε πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης. Έχει δειχθεί η συγκλίνουσα αξιοπιστία στην πρόβλεψη διαφόρων μορφών κινήτρων, όπως τις επιλογές δραστηριοτήτων των μαθητών/τριών, την προσπάθεια, την επιμονή και τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Τέλος, όταν μελετάται ως διαμεσολαβητικός παράγοντας σε μελέτες εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί να ανταποκρίνεται σε βελτιώσεις στις μεθόδους μάθησης των μαθητών/τριών (ειδικά εκείνων που αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτορρύθμιση) και να προβλέπει αποτελέσματα επιτευγμάτων. Αυτή η εμπειρική απόδειξη του ρόλου της αυτοαποτελεσματικότητας ως ένας αποτελεσματικός διαμεσολαβητής της μάθησης και των κινήτρων των μαθητών/τριών επιβεβαιώνει τη σοφία των εκπαιδευτικών ότι οι αυτοπεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες παίζουν ένα θεμελιώδη ρόλο στα κίνητρα τους να επιτύχουν (Zimmerman, 2000).

2.4.7 Αυτοαποτελεσματικότητα vs Άλλες Μεταβλητές

Σύμφωνα με το Mau (2000), υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον στη θεωρία των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977a, 1986) ως διαμεσολαβητών και μέτρων έκβασης συμπεριφορών σχετικών με τη σταδιοδρομία. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητα του να επιτελεί μια συμπεριφορά η οποία θα παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Bandura (1977a) εισηγήθηκε ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανούς τείνουν να επιχειρούν και να εκτελούν έργα και δραστηριότητες με επιτυχία. Η αυτοαποτελεσματικότητα εξυπηρετεί ως ένας γενεσιουργός μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα ενσωματώνουν και εφαρμόζουν τις υπάρχουσες γνωστικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές τους δεξιότητες σε ένα έργο. Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και καθορίζει μερικώς τις ενέργειες και τις αποφάσεις των ατόμων ούτως ώστε να δεσμευτούν σε ένα έργο, να προσπαθούν και να επιμείνουν σε αυτό (Bandura, 1986). Η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας έχει εφαρμοστεί σε πολλούς συγκεκριμένους τομείς της συμπεριφοράς σταδιοδρομίας, όπως τα έργα σταδιοδρομίας και της συμπεριφοράς διερεύνησης σταδιοδρομίας. Μελέτες έχουν βρει μια ισχυρή σχέση μεταξύ προσδοκιών

αυτοαποτελεσματικότητας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Betz & Luzzo, 1996, στο Mau, 2000), της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Luzzo, 1993, 1995, στο Mau, 2000), της επαγγελματικής ταυτότητας (Munson & Savickas, 1998· Robbins, 1985, στο Mau, 2000), μοτίβων των επιλογών σταδιοδρομίας (Gianakos, 1999, στο Mau, 2000), της δέσμευσης σε ρόλο ελεύθερου χρόνου (Munson & Savickas, 1998, στο Mau, 2000), της ωριμότητας σταδιοδρομίας (Luzzo, 1993, 1995, στο Mau, 2000), της συμπεριφοράς διερεύνησης σταδιοδρομίας (Blustein, 1989, στο Mau, 2000) και της δυσκολίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Osipow & Gati, 1998, στο Mau, 2000).

1. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Επαγγελματικά Ενδιαφέροντα

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και, πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις επάρκειας έχουν επί μακρόν συνδεθεί με την ανάπτυξη επαγγελματικού ενδιαφέροντος (Barak, 1981· Betz & Hackett, 1981· Hackett & Betz, 1981· Lent, Brown, & Hackett, 1994· Super, 1990· Tracey, 2002a· Tracey & Hopkins, 2001, στο Tracey & Darcy, 2002). Η έρευνα έχει γενικά υποστηρίξει τη σχέση ενδιαφερόντων και αυτοαποτελεσματικότητας σε ενήλικες (Betz, Harmon, & Borgen, 1996· Tracey, 1997b, στο Tracey & Darcy, 2002). Αυτή η βιβλιογραφία εισηγείται ότι η κατανόηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση και το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας και τελικά τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας στο ότι εκείνοι που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανούς τείνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει ιδωθεί ως μια δομή συγκεκριμένου πλαισίου (αποτελεσματικότητα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες) και ως μια γενική πεποίθηση στην ικανότητα κάποιου διαμέσου δραστηριοτήτων. Αν και η αυτοαποτελεσματικότητα συγκεκριμένου πλαισίου είναι σημαντική, επιλέχθηκε σε αυτή τη μελέτη να εστιάσουν στις αντιλήψεις γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Επειδή τα ενδιαφέροντα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και όχι ένα πλαίσιο, εστίασαν στις αντιλήψεις του ατόμου για την ικανότητα του κατά μήκος ολόκληρης της σφαίρας δραστηριοτήτων που αποτιμήθηκαν στις μετρήσεις RIASEC. Υποστηρίζουν ότι άτομα που είναι πιστά στο κανονιστικό μοντέλο σκέψης για τα ενδιαφέροντα μπορεί να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα γενικής αυτοαποτελεσματικότητας από εκείνα που δεν είναι πιστά σε αυτό το μοντέλο. Αυτό θα οφείλεται στο γεγονός ότι άτομα που αποκλίνουν από την κανονιστική δομή υποτίθεται ότι βρίσκουν την επαγγελματική αρένα κάπως συγχιστική στο γεγονός ότι μπορεί να έχουν

περιορισμένη κατανόηση για τους άλλους και την επαγγελματική πληροφόρηση και έτσι έχουν χαμηλότερη γενική αυτοαποτελεσματικότητα (Tracey & Darcy, 2002).

Αυτά τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με την έρευνα που διεξάχθηκε από το Lent κ.ά. (2003, στο Nota κ.ά., 2007), οι οποίοι έδειξαν ότι, για πολλά άτομα, η κοινωνική στήριξη σχετίζεται με αποτελέσματα επιλογής σταδιοδρομίας, έμμεσα, μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Lent κ.ά. βρήκαν αυτό το μοτίβο σε άτομα που έχουν υψηλές επιδόσεις στο καλλιτεχνικό, συμβατικό, διερευνητικό, κοινωνικό και επιχειρηματικό τύπο του Holland. Για άτομα που αναγνωρίζονται ως πολύ ρεαλιστικοί τύποι, η κοινωνική στήριξη ήταν άμεσα συσχετισμένη με την επιλογή. Τα αποτελέσματα είναι επίσης σύμφωνα με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας η οποία υποθέτει ότι η κοινωνική στήριξη επενεργεί στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και άμεσα στη συμπεριφορά επιλογής (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 1996, στο Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δηλώνει το βαθμό αυτοπεποίθησης του ατόμου ότι μπορεί να εμπλακεί επιτυχώς σε έργα που συνδέονται με τη λήψη μιας επιλογής σταδιοδρομίας και με δέσμευση σε μια σταδιοδρομία (Taylor & Betz, 1983, στο Gushue κ.ά., 2006). Ένας αριθμός μελετών έχει βρει ότι διάφορες μορφές της αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη επαγγελματικών ενδιαφερόντων, επιλογής και συμπεριφοράς (Lent κ.ά., 2002, στο Gushue κ.ά., 2006). Αρκετοί ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι η εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να προσφέρει βαθιά γνώση του σχηματισμού και της επιδίωξης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων Αφροαμερικανών νέων (Alliman-Brissett, Turner, & Skovholt, 2004· Constantine κ.ά., 1998· Pope-Davis & Hargrove, 2001, στο Gushue κ.ά., 2006). Μολαταύτα, καμιά από τις μελέτες εξέτασε την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας Αφροαμερικανών μαθητών/τριών λυκείου (Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006).

2. Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Επαγγελματική Ταυτότητα

Αυτή η μελέτη εξέτασε την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, επειδή η εμπλοκή στην εξερεύνηση σταδιοδρομίας και λήψη αποφάσεων είναι κρίσιμη στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια των χρόνων του λυκείου. Η επαγγελματική ταυτότητα, όπως σημειώθηκε, πιστεύεται να αντανακλά ένα σταθερό πλαίσιο ενδιαφερόντων και στόχων. Ωστόσο, βασισμένη στη θεωρία μάθησης του Bandura (1986), η κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory) (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2002, στο Gushue κ.ά., 2006) τράβηξε την προσοχή σε γνωστικούς παράγοντες που προηγούνται και επηρεάζουν την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και στόχων. Η δομή της αυτοαποτελεσματικότητας είναι κεντρική σε αυτό το μοντέλο. Από μια κοινωνικό-γνωστική προσέγγιση, η έκταση στην οποία τα άτομα πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να διεκπεραιώσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές καθορίζει την πιθανότητα να εκδηλώσουν τέτοιες συμπεριφορές (ή, εναλλακτικά, να τις αποφύγουν). Για τους θεωρητικούς της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας σταδιοδρομίας, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που μεσολαβεί εάν ενδιαφέροντα, στόχοι και ενέργειες αναπτυχθούν σε ένα συγκεκριμένο τομέα (Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006).

Η παρούσα μελέτη εξέτασε τους τρόπους με τους οποίους η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μπορεί να σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα και το βαθμό εμπλοκής σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία σε δείγμα Αφροαμερικανών εφήβων. Βασισμένοι στη βιβλιογραφία που συζητήθηκε πιο πάνω, αναμένεται ότι μεγαλύτερη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας θα πρόβλεπε μια πιο ολοκληρωμένη επαγγελματική ταυτότητα και αυξημένη εμπλοκή σε έργα σχετικά με τη σταδιοδρομία. Η μελέτη αξιολόγησε αμφότερες τις ψυχολογικές (επαγγελματική ταυτότητα) και συμπεριφορικές (δραστηριότητες σταδιοδρομίας που έχουν αναφερθεί) συσχετίσεις της κοινωνικό-γνωστικής μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας εντός αυτού του υποτιμημένου πληθυσμού. Αυτή η μελέτη εξέτασε τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, επαγγελματικής ταυτότητας και δραστηριοτήτων εξερεύνησης σταδιοδρομίας σε ένα δείγμα Αφροαμερικανών μαθητών/τριών λυκείου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σχετιζόταν με την επαγγελματική ταυτότητα και την έκταση των

αναφερόμενων δραστηριοτήτων εξερεύνησης σταδιοδρομίας. Αυτά τα αποτελέσματα προσφέρουν μερική στήριξη στην πρόσφατη βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σημασία της κοινωνικό-γνωστικής λειτουργίας στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας (Lent κ.ά., 1994, 2002, στο Gushue κ.ά., 2006). Μαθητές/τριες με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας ήταν πιθανότερο να έχουν μεγαλύτερη αίσθηση ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και στόχων όπως επίσης και να έχουν ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες σχετικές με την εξερεύνηση σταδιοδρομίας (Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006).

Ο Waidtlow (2003, στο Creed κ.ά., 2009) βρήκε έλλειψη επαγγελματικών στόχων, χαμηλή επικοινωνία γύρω από επαγγελματικά θέματα και πιθανή καθυστέρηση στο σχηματισμό μιας επαγγελματικής ταυτότητας. Οι Betz και Wolfe (2005, στο Creed κ.ά., 2009) σύγκριναν ομάδες νέων που μπήκαν στην αγορά εργασίας και αυτών που συνέχισαν τις σπουδές τους στο κολέγιο και αναγνώρισαν διαφορές στο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας για ένα εύρος επαγγελματικών ενδιαφερόντων, όπως οι πωλήσεις, η διοίκηση και οι υπηρεσίες γραφείου, με τους νέους που ακολουθούν την αγορά εργασίας να αναφέρουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, ο Ferry (2006, στο Creed κ.ά., 2009), χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία εστίασης ομάδας με νέους από την επαρχία, βρήκε ότι οι νέοι που μπήκαν στην αγορά εργασίας έχουν διαφορετικές προσδοκίες επαγγελματικών δρόμων, ευκαιριών σταδιοδρομίας και επαγγελματικών χρονικών πλαισίων, συγκρινόμενοι με τους φοιτητές/τριες κολεγίου. Για τους νέους που μπήκαν στην αγορά εργασίας, η εύρεση εργασίας ήταν ο πρωταρχικός στόχος, ο οποίος «…γρήγορα μετάτρεψε το ρόλο τους από έφηβους σε ενήλικες, δεσμεύοντας τους σε προσδοκίες σταδιοδρομίας ενηλίκων» (Creed, Hood, & Patton, 2009, σελ.1). Η πληροφόρηση και ο σχεδιασμός εμπλουτίζουν την αυτογνωσία, τις γνώσεις για τα επαγγέλματα, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων, όλα κρίσιμα στη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (Creed, Hood, & Patton, 2009).

3. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Μελέτες έχουν βρει μια δυνατή σχέση μεταξύ προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Betz & Luzzo, 1996, στο Mau κ.ά., 2016), της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Luzzo, 1993, 1995, στο Mau κ.ά., 2016) και μοτίβων επαγγελματικών επιλογών (Gianakos, 1999, στο Mau κ.ά., 2016). Υποθέτουμε ότι άτομα που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων

σταδιοδρομίας είναι πιθανότερο να επιλέγουν προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Mau κ.ά., 2016).

Οι Ασιάτες φοιτητές/τριες είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες από τις άλλες μειονότητες να βρίσκονται στα προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics)· οι φοιτητές/τριες που υιοθετούσαν ένα εξαρτημένο μοντέλο λήψης αποφάσεων είχαν λιγότερες πιθανότητες να βρίσκονται σε προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) από εκείνους που υιοθετούσαν άλλα μοντέλα λήψης αποφάσεων· οι φοιτητές/τριες με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (συλλογή επαγγελματικής πληροφόρησης) είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να βρεθούν σε προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Mau κ.ά., 2016).

Η μελέτη αυτή εξέτασε την πολιτισμική συνάφεια δύο σημαντικών γνωστικών μεταβλητών: του στυλ λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Ο Osipow (1999) εισηγείται ότι αυτές οι δύο γνωστικές μεταβλητές είναι σημαντικές στην διαλεύκανση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας - μιας μεταβλητής της σταδιοδρομίας που μελετήθηκε πολύ και μιας μεγάλης ανησυχίας των ψυχολόγων σταδιοδρομίας για πολλά χρόνια (Mau, 2000).

4. Αυτοαποτελεσματικότητα Σταδιοδρομίας vs SCCT, Διακριτά Ενδιαφέροντα

Υποθέτουμε επίσης ότι μαθητές/τριες με διακριτά ενδιαφέροντα είναι πιθανότερο να εμφανίσουν καλύτερο σχεδιασμό σταδιοδρομίας επειδή γνωρίζουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τους και μπορούν ευκολότερα να σχεδιάσουν τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Αυτή η υπόθεση ευθυγραμμίζεται με τη SCCT (Social Cognitive Career Theory) (Lent κ.ά., 1994, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016), η οποία εισηγείται ότι μη διακριτά ενδιαφέροντα εμποδίζουν την ανάπτυξη των σχεδιασμών σταδιοδρομίας (Lent, 2013, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Επιπρόσθετα, επίσης σύμφωνα με τη SCCT (Social Cognitive Career Theory), μαθητές/τριες με υψηλή διάκριση αναμένεται να είναι περισσότερο απασχολημένοι με συμπεριφορές σταδιοδρομίας επειδή επιχειρούν να εκπληρώσουν τις σαφείς διακριτές τους φιλοδοξίες σταδιοδρομίας. Σε αντίθεση, μαθητές/τριες που δεν είναι ξεκάθαροι για τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις μπορεί να έχουν λιγότερα κίνητρα ή κατευθύνσεις για να απασχοληθούν με συμπεριφορές σταδιοδρομίας. Τέλος, υποθέτουμε

ότι η διάκριση ενδιαφερόντων συσχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας επειδή άτομα με ξεκάθαρες φιλοδοξίες σταδιοδρομίας έρχονται αντιμέτωπα και με επαγγελματικές προκλήσεις που μπορεί να θεωρηθούν ως μια πηγή πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τη SCCT (Social Cognitive Career Theory), η δεξιοτεχνία χειρισμού τέτοιων προκλήσεων είναι μείζων πηγή πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Αναφορικά με τη SCCT (Social Cognitive Career Theory), ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας αποφάσεων σταδιοδρομίας Ελλήνων φοιτητών/τριών επαγγελματικής εκπαίδευσης, της γονικής επιρροής και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Εξετάζει επίσης τη σχέση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων (φύλο και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων) και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών που φοιτούν σε μετα-δευτεροβάθμιες επαγγελματικές σχολές στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης θα έχουν επιπτώσεις τόσο στην έρευνα όσο και πρακτικές συνέπειες για την εκπαίδευση. Μέχρι τώρα στην Ελλάδα καμιά μελέτη έχει εξετάσει τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μεταξύ των φοιτητών/τριών μετα-δευτεροβάθμιων επαγγελματικών σχολών. Για αυτό το λόγο, αυτή η έρευνα αναμένεται να συνεισφέρει ουσιαστικά στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας συσχετίζεται σημαντικά με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας ($r=0.283$, $p=0.05$). Περαιτέρω διερεύνηση δήλωσε ότι η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας συσχετίζεται σημαντικά με όλους τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοαξιολόγηση ($r=0.278$, $p=0.05$), επαγγελματική πληροφόρηση ($r=0.243$, $p=0.05$), επιλογή στόχων ($r=0.255$, $p=0.05$), σχεδιασμός ($r=0.209$, $p=0.001$) και επίλυση προβλημάτων ($r=0.206$, $p=0.01$) (Pappas & Kounenou, 2011).

5. Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας vs Έκταση Συμπεριφοράς Εξερεύνησης Σταδιοδρομίας

Απροσδόκητα, δεν υπήρξαν μελέτες που εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των δύο αυτών σημαντικών δομών. Μόνο μια μελέτη (Blustein, 1989, στο Mau, 2000) έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της έκτασης της συμπεριφοράς εξερεύνησης σταδιοδρομίας. Τα ευρήματα εισηγούνται ότι όσο περισσότερη αυτοπεποίθηση έχουν τα άτομα στις ικανότητες τους στη λήψη

αποφάσεων, τόσο πιθανότερο είναι να αναζητήσουν πληροφορίες για τις επιλογές της σταδιοδρομίας τους. Η συμπεριφορά εξερεύνησης σταδιοδρομίας μοιάζει με το στυλ λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στο ότι αμφότερες περιλαμβάνουν επεξεργασία πληροφοριών. Αυτή η ομοιότητα εισηγείται ότι υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων και των στυλ λήψης αποφάσεων (Mau, 2000).

6. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αναποφασιστικότητα

Ειδικότερα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων έχει παρατηρηθεί ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με τη μείωση της αναποφασιστικότητας και των προβλημάτων λήψης απόφασης (Di Fabio & Kenny, 2011, στο Βλαχάκη, 2012). Επίσης, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης εκπαιδευτικών/επαγγελματικών αποφάσεων καθώς και με τη δέσμευση σταδιοδρομίας (Brown, George-Curran, & Smith, 2003, στο Βλαχάκη, 2012). Έρευνες σχετικά με τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και τους τρόπους λήψης απόφασης δεν έχουν μέχρι τώρα αναφερθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητα (η οποία όπως είδαμε συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη) συσχετίζεται σημαντικά με τους τρόπους λήψης αποφάσεων του Harren. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Σιδηροπούλου-Δημακάκου και Αργυροπούλου (2006, στο Βλαχάκη, 2012), σε δείγμα φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Αθηνών, για να εξετάσουν τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με τους τρόπους λήψης αποφάσεων διαπίστωσαν ότι υπάρχει υψηλή θετική συνάφεια της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με τον ορθολογικό τρόπο λήψης απόφασης και υψηλή αρνητική συνάφεια με τον εξαρτημένο τρόπο λήψης απόφασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009, στο Βλαχάκη, 2012). Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν τη βάση για τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων της μελέτης αυτής (Βλαχάκη, 2012).

7. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Αυτοαντίληψη

Υπάρχουν αυξημένες αποδείξεις ότι, αν και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζονται με αυτοαντιλήψεις συγκεκριμένων πεδίων, οι μετρήσεις αυτοαποτελεσματικότητας προσφέρουν προβλεπτικά πλεονεκτήματα όταν ένα

έργο είναι γνώριμο και μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια. Για παράδειγμα, οι Pajares και Miller (1994, στο Zimmerman, 2000) χρησιμοποίησαν διαδικασίες ανάλυσης πορείας για να εξετάσουν τον προβλεπτικό και διαμεσολαβητικό ρόλο αυτών των δυο μεταβλητών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων από κολεγιακούς φοιτητές/τριες. Η αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθηματικά ήταν περισσότερο προβλεπτική της επίλυσης προβλημάτων από ότι ήταν η αυτοαντίληψη στα μαθηματικά ή, για αυτό το θέμα, η αντιληπτή χρησιμότητα των μαθηματικών, η προηγούμενη εμπειρία στα μαθηματικά, ή το φύλο. Οι επιπτώσεις προηγούμενων εμπειριών στα μαθηματικά διαμεσολάβησαν βασικά στην επίλυση προβλημάτων στα μαθηματικά από πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, όμως η αυτοαντίληψη έπαιξε ένα μικρό αλλά σημαντικό ρόλο. Έτσι, όταν αμφότερες η αυτοαντίληψη και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας περιλαμβάνονται σε εξισώσεις παλινδρόμησης, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν διαχωρίζουσα αξιοπιστία με το να προβλεφθεί ανεξάρτητα η μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία. Αν και οι προτάσεις των ερωτηματολογίων της αυτοαποτελεσματικότητας πρέπει να προσαρμοστούν σε συγκεκριμένα έργα, ο σκοπός αυτών των έργων μπορεί να ποικίλει στη βάση της προτεινόμενης επιδίωξης του χρήστη, που κυμαίνεται από την πρόοδο σε ένα ακαδημαϊκό τομέα (π.χ. γραφή ή μαθηματικά) στην πρόοδο σε μια υποδεξιότητα (π.χ. γραμματική ή κλάσματα). Αυτό το δεύτερο κριτήριο, για ανάπτυξη των εργαλείων αυτοαποτελεσματικότητας, περιλαμβάνει την αντιστοιχία τους με την ικανότητα απόδοσης στην ερώτηση. Ο Pajares (1996a, στο Zimmerman, 2000) κατέδειξε ότι η προβλεψιμότητα των εργαλείων αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνεται ως μια λειτουργία αμφοτέρων της ιδιαιτερότητας τους και της αντιστοιχίας σε μια δεξιότητα. Συνεπώς, η αυτοαποτελεσματικότητα διαφέρει από την αυτοαντίληψη στην ιδιαιτερότητα της και αντιστοιχία σε ποικίλα έργα απόδοσης και πλαίσια.

8. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Κέντρο Ελέγχου

Ακόμα μια μεταβλητή στενά συνδεδεμένη με την αυτοαποτελεσματικότητα είναι ο αντιληπτός έλεγχος, που αναφαίνεται από την έρευνα του κέντρου ελέγχου (Rotter, 1966, στο Zimmerman, 2000). Ο αντιληπτός έλεγχος αναφέρεται σε γενικές προσδοκίες για το κατά πόσο τα αποτελέσματα ελέγχονται από τη συμπεριφορά κάποιου ή από εξωτερικές δυνάμεις και θεωρείται ότι ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου πρέπει να στηρίζει αυτοκατευθυνόμενη σειρά ενεργειών, ενώ ένα εξωτερικό κέντρο ελέγχου πρέπει να τις αποτρέπει. Οι κλίμακες του κέντρου ελέγχου δεν είναι σαφείς ούτε ως προς το έργο ούτε ως προς τον τομέα στο περιεχόμενο των προτάσεων τους αλλά μάλλον αναφέρονται σε

γενικές πεποιθήσεις για την εσωτερικότητα ή εξωτερικότητα της αιτιότητας. Ο Bandura (1986) έχει αμφισβητήσει την αξία των πεποιθήσεων γενικού ελέγχου επειδή οι μαθητές/τριες μπορεί να νοιώθουν άγχος για τον έλεγχο ενός τύπου θέματος ή ενός σκηνικού απόδοσης (π.χ. η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων σε μια περιορισμένη περίοδο χρόνου), αλλά όχι άλλων. Προς υποστήριξη αυτής της διχογνωμίας, ο Smith (1989, στο Zimmerman, 2000) βρήκε ότι εργαλεία του κέντρου ελέγχου δεν προβλέπουν βελτιώσεις ακαδημαϊκής επίδοσης ή μειώσεις του άγχους σε πολύ αγχώδεις μαθητές/τριες που πέρασαν ένα εντατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα απόκτησης δεξιοτήτων, αλλά οι κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας πρόβλεψαν τέτοιες βελτιώσεις.

9. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Ακαδημαϊκά Κίνητρα

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχουν δείξει, επίσης, συγκλίνουσα αξιοπιστία στην επιρροή τέτοιων βασικών δεικτών ακαδημαϊκών κινήτρων ως επιλογή δραστηριοτήτων, επιπέδου προσπάθειας, επιμονής και συναισθηματικών αντιδράσεων. Υπάρχουν αποδείξεις (Bandura, 1997) ότι οι αποτελεσματικοί μαθητές/τριες συμμετέχουν με μεγαλύτερη ετοιμότητα, εργάζονται πιο σκληρά, επιμένουν περισσότερο και έχουν λιγότερες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις όταν συναντούν δυσκολίες, από αυτούς που αμφιβάλουν για τις ικανότητες τους. Σε σχέση με την επιλογή δραστηριοτήτων, οι αποτελεσματικοί μαθητές/τριες αναλαμβάνουν δύσκολα και προκλητικά έργα με μεγαλύτερη ετοιμότητα από τους αναποτελεσματικούς μαθητές/τριες. Οι Bandura και Schunk (1981, στο Zimmerman, 2000) βρήκαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών στα μαθηματικά πρόβλεπαν την επιλογή τους να εμπλακούν σε προβλήματα αφαίρεσης παρά σε έργα διαφορετικού τύπου: Όσο πιο υψηλή η αίσθηση αποτελεσματικότητας των παιδιών, τόσο μεγαλύτερη η επιλογή της δραστηριότητας της αριθμητικής. Οι Zimmerman και Kitsantas (1997, 1999, στο Zimmerman, 2000), επίσης, βρήκαν την αυτοαποτελεσματικότητα να συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το μετρημένο εγγενές ενδιαφέρον των μαθητών/τριών σε κινητήρια μαθησιακά έργα όπως επίσης στο έργο επανάληψης γραφής. Παραπέρα, μετρήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζονται σημαντικά με την επιλογή κατεύθυνσης των κολεγιακών φοιτητών/τριών, την επιτυχία τους στις εργασίες και την επιμονή τους (Hackett & Betz, 1989· Lent, Brown, & Larkin, 1984, στο Zimmerman, 2000). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας προβλέπουν δύο όψεις της προσπάθειας των μαθητών/τριών: αποτίμηση της απόδοσης και ξόδεμα ενέργειας. Για παράδειγμα, ο Schunk και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα για τη

μάθηση συσχετίζεται θετικά με την αξιολόγηση επίλυσης αριθμητικών προβλημάτων των μαθητών/τριών (Schunk & Hanson, 1985· Schunk, Hanson, & Cox, 1987, στο Zimmerman, 2000). Ο Salomon (1984, στο Zimmerman, 2000) έχει βρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι θετικά συσχετισμένη με τις αυτοαξιολογήσεις της πνευματικής προσπάθειας και επιτυχίας κατά τη μάθηση των μαθητών/τριών από κείμενο που θεωρήθηκε δύσκολο. Σχετικά με τις επιδράσεις της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας πάνω στην επιμονή, οι αναλύσεις πορείας έχουν δείξει ότι επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την απόκτηση δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αυξάνοντας την επιμονή τους (Schunk, 1981, στο Zimmerman, 2000). Η άμεση επίδραση δείχνει ότι η αντιληπτή αυτοαποτελσματικότητα επηρεάζει τις μεθόδους μάθησης των μαθητών/τριών όπως επίσης και τις κινητήριες διαδικασίες τους. Αυτά τα αποτελέσματα ελέγχουν την αξιοπιστία του διαμεσολαβητικού ρόλου που παίζει η αυτοαποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση της επιμονής και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Σε μια μεταναλυτική επισκόπηση 70 περίπου μελετών επιμονής και αποτίμησης των εργαλείων κινήτρων, οι Multon, Brown και Lent (1991, στο Zimmerman, 2000) βρήκαν μια σημαντική θετική επίδραση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών πάνω σε αυτά.

10. Αυοαποτελεσματικότητα vs Αυτορρύθμιση Μάθησης

Η «αυτορρύθμιση» (self-regulation) στα πλαίσια της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας περιγράφεται ως η διαδικασία της μάθησης που επιτελείται μέσω των μεταγνωστικών διεργασιών της στρατηγικής δράσης (προγραμματισμός, κατευθυντικότητα και αξιολόγηση προσωπικής προόδου ως προς ένα ζήτημα) και των κινήτρων για μάθηση (Butler & Winne, 1995· Winne & Perry, 2000· Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006· Zimmerman, 1990· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005, στο Χουλιάρη, 2010). Σύμφωνα με τον Bandura (1977a), η αυτοαποτελεσματικότητα έχει σημαντικό αυτορρυθμιστικό ρόλο.

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας παρέχουν, επίσης, στους μαθητές/τριες μια αίσθηση ενέργειας για να κινητοποιήσουν τη μάθηση τους μέσω της χρήσης τέτοιων αυτορρυθμιστικών διαδικασιών όπως το θέσιμο στόχων, η αυτοπαρακολούθηση, η αυτοαξιολόγηση και η χρήση στρατηγικών. Για παράδειγμα, υπάρχει απόδειξη (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992, στο Zimmerman, 2000) ότι όσο περισσότερο οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ικανούς τόσο περισσότερο προκλητικούς στόχους ενστερνίζονται. Όταν η αυτοαποτελεσματικότητα και το θέσιμο

προσωπικών στόχων από την αρχή της σχολικής χρονιάς χρησιμοποιήθηκαν από κοινού για να προβλέψουν τους τελικούς βαθμούς μαθητών/τριών κοινωνικών σπουδών, αύξησαν την πρόβλεψη κατά 31% πάνω από τη μέτρηση προηγούμενων βαθμών στις κοινωνικές επιστήμες. Ομοίως, όταν η αυτοαποτελεσματικότητα και το θέσιμο προσωπικών στόχων συγκρίθηκαν με τη λεκτική υποκλίμακα του Σχολικού Τεστ Κλίσεων, υπήρχε μια αύξηση 35% στην πρόβλεψη των τελικών βαθμών σε ένα μάθημα γραφής κολεγιακών φοιτητών/τριών (Zimmerman & Bandura, 1994, στο Zimmerman, 2000). Αν και οι βαθμοί τους πριν το μάθημα και οι γενικές μετρήσεις της ικανότητας θεωρούνται ιδανικοί προβλεπτικοί παράγοντες επιτυχίας, αυτές οι μελέτες έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και το θέσιμο στόχων προσθέτουν σημαντικά στην πρόβλεψη αυτών των μεταβλητών.

Οι επιδράσεις των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στην αυτοπαρακολούθηση των μαθητών/τριών μελετήθηκαν κατά τη διάρκεια της μάθησης εννοιών (Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee, 1991, στο Zimmerman, 2000). Οι αποτελεσματικοί μαθητές/τριες ήταν καλύτεροι στον έλεγχο του εργασιακού τους χρόνου, πιο επίμονοι, είχαν λιγότερες πιθανότητες να απορρίψουν πρόωρα σωστές υποθέσεις και καλύτεροι στην επίλυση προβλημάτων με έννοιες, από τους αναποτελεσματικούς μαθητές/τριες της ίδιας ικανότητας. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν επίσης τα πρότυπα αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες για να κρίνουν τα αποτελέσματα της αυτοπαρακολούθησής τους. Σε μια μελέτη ανάλυσης πορείας (Zimmerman & Bandura, 1994, στο Zimmerman, 2000), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στη γραφή πρόβλεψαν σημαντικά τα προσωπικά πρότυπα των φοιτητών/τριών κολεγίου επειδή η ποιότητα της γραφής θεωρήθηκε αυτοϊκανοποιητική όπως επίσης το θέσιμο των στόχων τους και η πρόοδος στη γραφή. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, επίσης, κινητοποιούν τη χρήση στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές/τριες. Στους μαθητές/τριες της πέμπτης, όγδοης και ενδέκατης τάξης, υπήρξαν αναπτυξιακές αυξήσεις στην αντιληπτή λεκτική και μαθηματική αποτελεσματικότητα όπως επίσης η χρήση στρατηγικών και υπήρξε μια σημαντική σχέση μεταξύ πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας της χρήσης στρατηγικών διαμέσου των τριών τάξεων της σχολικής εκπαίδευσης (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, στο Zimmerman, 2000).

Σύμφωνα με μια σειρά εργαλείων τα ισχυρότερα κίνητρα και η αυτορρύθμιση της μάθησης των αποτελεσματικών μαθητών/τριών επιφέρουν υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Οι Multon, Brown και Lent (1991, στο Zimmerman, 2000) βρήκαν μια

συνολική επίδραση μεγέθους 0.38, δείχνοντας ότι η αυτοαποτελεσματικότητα εξήγησε περίπου το 14% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών/τριών διαμέσου μιας ποικιλίας δειγμάτων μαθητών/τριών, πειραματικών σχεδιασμών και κριτηρίου μετρήσεων. Αυτό αντιπροσωπεύει περαιτέρω αποδείξεις της συγκλίνουσας αξιοπιστίας των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Zimmerman, 2000).

11. Αυτοαποτελεσματικότητα vs Άγχος

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους να διαχειρίζονται απαιτήσεις ακαδημαϊκών έργων μπορούν, επίσης, να τους επηρεάσουν συναισθηματικά μειώνοντας το άγχος, το στρες και την κατάθλιψη (Bandura, 1997). Για παράδειγμα, οι Pajares και Kranzler (1995, στο Zimmerman, 2000) έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και των αντιδράσεων άγχους των μαθητών/τριών για τα μαθηματικά. Αν και οι δύο μεταβλητές συσχετίστηκαν αρνητικά, μόνο η αυτοαποτελεσματικότητα πρόβλεψε την απόδοση στα μαθηματικά όταν έγινε σύγκριση με ανάλυση πορείας. Υπάρχει επίσης απόδειξη ότι η απόδοση των μαθητών/τριών σε ακαδημαϊκά απειλητικές καταστάσεις εξαρτάται περισσότερο από τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας παρά από την ανάπτυξη άγχους. Οι Siegel, Galassi και Ware (1985, στο Zimmerman, 2000) βρήκαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας προβλέπουν περισσότερο την απόδοση στα μαθηματικά από το άγχος για τα μαθηματικά. Η στιβαρότητα των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας εξήγησε περισσότερο του 13% της διακύμανσης στους τελικούς βαθμούς των μαθηματικών των μαθητών/τριών, ενώ το άγχος για τα μαθηματικά δεν αποδείχτηκε να είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Αυτές οι μελέτες παρέχουν ξεκάθαρες αποδείξεις της διαχωρίζουσας και προβλεπτικής αξιοπιστίας των εργαλείων αυτοαποτελεσματικότητας και εισηγούνται ότι αν οι εκπαιδευτικοί εστιάσουν στην καλλιέργεια μιας θετικής αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας από το να μειώσουν απλώς το σχολικό άγχος θα έχουν ιδιαίτερα ωφελήματα (Zimmerman, 2000).

12. Αυτοαποτελεσματικότητα και Πολιτισμικές Διαφορές

Επακόλουθες αναλύσεις εισηγούνται ότι οι άλλες πολιτισμικές ομάδες φοιτητών/τριών σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα επίλυσης προβλημάτων από τους Ασιάτες φοιτητές/τριες (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης εισηγούνται ότι οι Ταϊβανοί φοιτητές/τριες σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερα στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από τους Αμερικανούς φοιτητές/τριες. Είναι πιθανό ότι η συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα μπορεί να έχει επηρεάσει τους Ταϊβανούς φοιτητές/τριες να βασίζονται λιγότερο στις ατομικές τους ικανότητες παρά σε ομαδικές προσπάθειες. Μελέτες (Kitayama, Takagi, & Matsumoto, 1995· Stevenson & Stigler, 1992, στο Mau, 2000) που έχουν συγκρίνει την ακαδημαϊκή επιτυχία Κινέζων, Ταϊβανών και Αμερικανών φοιτητών/τριών έχουν εισηγηθεί ότι Κινέζοι φοιτητές/τριες τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους στις προσπάθειες τους, ενώ οι Αμερικανοί φοιτητές/τριες τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους στις ικανότητες ή τα ταλέντα τους. Αυτό το σεμνό σκεπτικό μπορεί να έχει προκαλέσει τις χαμηλότερες τιμές των Ταϊβανών φοιτητών/τριών στις προτάσεις που αναφέρονται στην ικανότητα τους να διεκπεραιώσουν ένα δεδομένο έργο λήψης αποφάσεων. Αντίθετα, η ατομικά προσανατολισμένη κουλτούρα μπορεί να έχει ενθαρρύνει τους Αμερικανούς φοιτητές/τριες να υπερεκτιμήσουν τις δυνατότητες τους στη διεκπεραίωση ενός συγκεκριμένου έργου. Πολυάριθμες μελέτες που έγιναν στη Βόρεια Αμερική έχουν τεκμηριώσει τη διεισδυτική τάση των Αμερικανών φοιτητών/τριών να υπερτονίζουν τη μοναδικότητα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών (Gilovich, 1983, στο Mau, 2000). Οι Kitayama, Markus, Matsumoto και Norasakkunkit (1997, στο Mau, 2000) επιχειρηματολόγησαν ότι η τάση των Αμερικανών να «αυτοβελτιώνονται» ή η τάση των Ασιατών να «αυτοκρίνονται» έχει θετικές κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες. Στην πραγματικότητα, όπως επιχειρηματολόγησε ο Kitayama κ.ά. (1997, σελ.1247, στο Mau, 2000), «η διατήρηση μιας στάσης αυτοκριτικής απέναντι σε κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα αριστείας μπορεί να είναι μια συμβολική πράξη επιβεβαίωσης του ότι κάποιος ανήκει στην κοινωνική μονάδα». Με άλλα λόγια, η κουλτούρα που είναι ατομικά προσανατολισμένη συμβάλλει περισσότερο στην προώθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα μπορεί να αναστείλει την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας (Mau, 2000).

13. Αυτοαποτελεσματικότητα και Διαφορές Εκπαιδευτικής Κατεύθυνσης

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει εάν το ενδιαφέρον και η εγγραφή σε προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) είναι μια λειτουργία των προδιαθέσεων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, μοντέλο λήψης αποφάσεων, αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) και έμφυλη (γένος) ομάδα κολεγιακών

φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, συγκρίναμε φοιτητές/τριες των προγραμμάτων σπουδών STEM (N=165) με εκείνους που ήταν σε άλλα προγράμματα σπουδών (N=250) σε αυτές τις μεταβλητές. Επίσης, εξετάζονται διαφορές καταγωγής και φύλου στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Εξετάστηκαν, επίσης, αποτελέσματα αλληλεπιδράσεων (φύλο vs καταγωγή). Η κατανόηση των χαρακτηριστικών λήψης αποφάσεων των φοιτητών/τριών θα επέτρεπε στους συμβούλους και σε όσους παίρνουν πολιτικές αποφάσεις να έχουν μια ενεργή προσέγγιση στο σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων και πολιτισμικά ευαίσθητων παρεμβάσεων σταδιοδρομίας για άτομα που υποεκπροσωπούνται στις σταδιοδρομίες STEM. Οι φοιτητές/τριες με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στον παράγοντα «Συλλογή Επαγγελματικής Πληροφόρησης» είχαν περισσότερες πιθανότητες να επιλέγουν προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

2.5 Επιρροή Οικογενειακού Περιβάλλοντος και Πολιτισμικού Υπόβαθρου κατά τη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

2.5.1 Επιρροή της Οικογένειας στη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Οι Κινέζοι γονείς ασκούν μεγάλη επιρροή στις ζωές των παιδιών τους και αφιερώνουν την ζωή τους βοηθώντας τα παιδιά τους με τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, όπως τις αποφάσεις σταδιοδρομίας, με βάση τις δικές τους αξίες και εμπειρίες. Μολαταύτα, η επιθυμία τους να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους καλύτερες ευκαιρίες στη ζωή, ωθεί πολλούς γονείς να ασκούν μεγάλη πίεση και να έχουν υπερβολικές προσδοκίες από τις νέες γενιές. Σαν αποτέλεσμα, συχνά οι γονείς παραγνωρίζουν τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών τους όταν αυτά λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις. Όπως ο κάθε γονιός, έτσι και οι γονείς στην Κίνα, επιθυμούν τα παιδιά τους να πάρουν ποιοτική εκπαίδευση ούτως ώστε να καταφέρουν να αποκτήσουν μια επιτυχημένη σταδιοδρομία και ένα σταθερό εισόδημα. Τα παιδιά στην Κίνα, όταν μεγαλώσουν, αναμένεται να καλύψουν τα έξοδα της δικής τους ζωής, αλλά και να στηρίξουν τους μεγαλύτερους σε ηλικία καθώς και να προγραμματίσουν τα έξοδα εκπαίδευσης της επόμενης γενιάς. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η Κινεζική παραδοσιακή κουλτούρα και η επιρροή των γονέων επηρεάζουν τις αξίες, τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις σταδιοδρομίας των παιδιών. Για παράδειγμα, πολλοί νέοι στην Κίνα, που σπουδάζουν ξενοδοχειακά, αναγκάζονται μετά την αποφοίτηση τους να κυνηγήσουν άλλους επαγγελματικούς δρόμους αφού οι γονείς τους δεν στηρίζουν την επιλογή τους

αυτή. Συνεπώς, μερικοί από αυτούς αισθάνονται δυσαρέσκεια, αρνητισμό και σκεπτικισμό, κάτι που υποδηλώνει ότι οι γονικοί φραγμοί μπορεί να οδηγήσουν τους νέους στην Κίνα σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Για αυτούς τους λόγους, όταν διερευνούμε τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, μεταξύ των φοιτητών/τριών στην Κίνα, πρέπει απαραίτητα να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι συνηθισμένοι παράγοντες όσο και το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Yuan Liang, 2016).

Σε αυτή τη νέα εποχή της ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης και της διεύρυνσης της μεσαίας τάξης στην Κίνα, η σταδιοδρομία αντανακλά την αίγλη ενός ατόμου, αφού η καριέρα του καθορίζει την κοινωνική του θέση (Watt κ.ά., 2008, στο Yuan Liang, 2016). Εφόσον οι Κινέζοι θεωρούν ότι η κοινωνική θέση έχει μεγάλη αξία, μια καλή θέση εργασίας είναι ένας τρόπος να κάνει τους γονείς περήφανους και να καυχιούνται για την επιτυχία του παιδιού τους σε φίλους και συγγενείς. Το φαινόμενο αυτό, αν και συνηθισμένο στην Κινεζική κοινωνία, δείχνει να έχει ιδιαίτερη έμφαση στην Κινεζική κουλτούρα. Οι Zuo και Wen (2009, στο Yuan Liang, 2016) βρήκαν ότι οι περισσότεροι κολεγιακοί φοιτητές/τριες στην Κίνα προτιμούν καριέρες σε επαγγέλματα υψηλού γοήτρου (π.χ. επιχειρήσεις, ιατρική, νομική ή μηχανική), αφού τα επαγγέλματα με χαμηλό γόητρο (π.χ. οικοδομικές εργασίες, γεωργία, κτηνοτροφία) δεν οδηγούν στην επιθυμητή κοινωνική θέση. Τα επαγγέλματα υψηλότερου γοήτρου χρειάζονται πολύ περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα και για το λόγο αυτό καταλήγουν σε μεγαλύτερη κοινωνική φήμη αφού απαιτούν υψηλότερους μισθούς και παρέχουν συγκεκριμένα επίπεδα εργασιακής ασφάλειας. Για αυτό, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι οι Κινέζοι γονείς έχουν μεγάλες προσδοκίες από τα παιδιά τους να δουλέψουν σε αυτούς τους τομείς, ενώ η νέα γενιά ευνοεί αυτά τα επαγγέλματα για την ιδιαίτερη εξωτερική τους αίγλη. Η νέα γενιά στην Κίνα αναπτύσσει σταδιακά αξίες γοήτρου υπό την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, μιας κουλτούρας που ενισχύει τη ματαιοδοξία και το κύρος. Για αυτό η ιδιαίτερη εξωτερική αίγλη είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να εξετάσουμε όταν μελετούμε τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας της νέας γενιάς στην Κίνα. Η ιδιαίτερη εξωτερική αίγλη επηρεάζει τις καταναλωτικές μας συνήθειες (Kim, Ko, Xu, & Han, 2012, στο Yuan Liang, 2016).

Υπό την επίδραση της παραδοσιακής Κινεζικής κουλτούρας και αξιών, η νέα γενιά προτιμά να επιλέγει εργασίες που οδηγούν σε υψηλή κοινωνική θέση και απαιτούν το σεβασμό των άλλων (Parsons, 2014, στο Yuan Liang, 2016). Για αυτό, εισόδημα και γόητρο παίζουν σημαντικό ρόλο στις επιλογές σταδιοδρομίας της νέας γενιάς στην Κίνα

(Wong & Liu, 2010, στο Yuan Liang, 2016). Αυτή η έμφαση στην κοινωνική θέση και το εισόδημα αντανακλά τις επικρατούσες αξίες στην Κίνα, που επηρεάζουν τις συμπεριφορές της νέας γενιάς όπως επίσης και τις αποφάσεις σταδιοδρομίας. Όσο περισσότερο γόητρο έχει ένα επάγγελμα, τόσο περισσότερο επιλέγεται από τη νέα γενιά. Συνολικά, το γόητρο συσχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας στο Κινεζικό πλαίσιο. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, η νέοι στην Κίνα τείνουν να παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας με κριτήριο το υψηλό κοινωνικό κύρος και το σεβασμό των άλλων (Parsons, 2014, στο Yuan Liang, 2016), καθιστώντας το εισόδημα και το γόητρο τους πιο σημαντικούς παράγοντες επιλογής σταδιοδρομίας (Wong & Liu, 2014, στο Yuan Liang, 2016).

Η μελέτη αυτή επιζητεί να διευρύνει την έρευνα διερευνώντας το ρόλο της οικογενειακής στήριξης, της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας, και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας χρησιμοποιώντας ένα δείγμα Ιταλών μαθητών/τριών γυμνασίου (Lent κ.ά., 2003, στο Nota κ.ά., 2007). Αν και αρκετή από την έρευνα πάνω στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας περιλαμβάνει δείγματα από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση του επαγγελματικού τοπίου αυξάνει την ανάγκη διερεύνησης της διαπολιτισμικής αξιοπιστίας της θεωρίας της ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Συγκρινόμενο με τα παραδοσιακά δείγματα των Ηνωμένων Πολιτειών, το Ιταλικό δείγμα είναι αξιοσημείωτο σε πολλούς τομείς. Οι νέοι στην Ιταλία πρέπει να πάρουν σημαντικές αποφάσεις σταδιοδρομίας στο γυμνάσιο επιλέγοντας λύκεια που τους προετοιμάζουν απευθείας για τον κόσμο της εργασίας ή για να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Τα λύκεια συχνά ειδικεύονται στον τύπο της πανεπιστημιακής προετοιμασίας που παρέχουν, με μερικά να δίνουν έμφαση στα μαθηματικά και τις επιστήμες ενώ άλλα δίνουν έμφαση στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Τα λύκεια που προετοιμάζουν τους νέους για να εισαχθούν απευθείας στον κόσμο της εργασίας ειδικεύονται επίσης σε περιοχές που κυμαίνονται από τη βιομηχανία, τις επιχειρήσεις και τη γεωργία. Αν και οι νέοι που αποφοιτούν από λύκεια επαγγελματικής προετοιμασίας μπορούν να κάνουν αίτηση στα πανεπιστήμια, οι Soresi και Nota (1998, στο Nota κ.ά., 2007) έχουν δείξει ξεκάθαρα ότι οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε σχολεία πανεπιστημιακής προετοιμασίας βιώνουν υψηλότερα επίπεδα βεβαιότητας και αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας και χρησιμοποιούν καλύτερες δεξιότητες λήψης αποφάσεων (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Περιληπτικά, η έρευνα έχει εγκαθιδρύσει συνδέσεις μεταξύ οικογενειακής στήριξης και λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Wolfe & Betz, 2004, στο Nota κ.ά., 2007), της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Solberg, Good, & Nord, 1994, στο Nota κ.ά., 2007) και οικογενειακής στήριξης και της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας (Ryan κ.ά., 1996· Wolfe & Betz, 2004, στο Nota κ.ά., 2007). Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε ένα δείγμα Ιταλών μαθητών/τριών λυκείου για να εξετάσει κατά πόσο η επίδραση της οικογενειακής στήριξης πάνω στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας διαμεσολαβείται από την αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας. Η οικογενειακή στήριξη δεν αναμενόταν να επιδράσει άμεσα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, αλλά να λειτουργεί μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Μολαταύτα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας την οποία ακολουθούν οι περισσότεροι νέοι στην Κίνα είναι μοναδική από πολλές απόψεις. Η Κίνα είναι μια χώρα που στηρίζεται στην οικογένεια και είναι αρμονικά προσανατολισμένη στη βιοηθική (Chen & Fan, 2010, στο Yuan Liang, 2016) βασισμένη στον Κομφουκιανό τρόπο ζωής. Αφού ο θεσμός της οικογένειας είναι μια βασική ιδέα του Κομφουκιανισμού, η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε πλευρά της ζωής κάποιου, ειδικότερα στις αποφάσεις σταδιοδρομίας (Chen & Fan, 2010, στο Yuan Liang, 2016). Οι Κινέζοι γονείς επηρεάζουν τα μέγιστα την επαγγελματική ζωή των παιδιών τους. Ο Bai (2005, στο Yuan Liang, 2016) σημείωσε ότι οι Κινέζοι γονείς έχουν μεγάλη επιρροή στις αποφάσεις σταδιοδρομίας των παιδιών τους. Περαιτέρω, οι γονείς είναι πρόθυμοι να παίρνουν αποφάσεις για τα παιδιά τους βασισμένοι στις κοινωνικές τους σχέσεις και προηγούμενη εμπειρία. Οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν έχουν κοινωνικές εμπειρίες και στερούνται της ικανότητας να επιλέξουν μια σταδιοδρομία που θα τους παρείχε υψηλές απολαβές και σταθερή δουλειά. Συνεπώς, οι γονείς τείνουν να επιλέγουν μια σταθερή σταδιοδρομία για τα παιδιά τους ή μια που να είναι παρόμοια με το δικό τους επάγγελμα. Για αυτό, η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στην Κίνα είναι πολύπλοκη (Xu κ.ά., 2014, στο Yuan Liang, 2016) και απαιτείται ενδελεχής διερεύνηση. Οι γονείς είναι η απόλυτη εξουσία στην οικογένεια και επηρεάζουν όλες τις πτυχές της ζωής των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης της επιλογής σταδιοδρομίας. Συνήθως βασίζονται στο κοινωνικό τους δίκτυο για να βοηθήσει το παιδί, ενώ το στηρίζουν και οικονομικά (Kwok, 2012, στο Yuan Liang, 2016).

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας που διάγει η νέα γενιά στην Κίνα είναι ιδιαίτερη διότι, επιπρόσθετα με τους παράγοντες που συζητήθηκαν προηγουμένως, επηρεάζεται, επίσης, από την παραδοσιακή κουλτούρα, τις αξίες, την οικογένεια και τα κοινωνικά μέσα (Xu κ.ά., 2014· Chen & Fan, 2010, στο Yuan Liang, 2016). Για παράδειγμα, ο Xu κ.ά. (2014, στο Yuan Liang, 2016) τόνισαν τη σημασία της οικογένειας και της επίδρασης των γονέων στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας μεταξύ των νέων στην Κίνα, οι οποίοι δεν θα έπαιρναν αποφάσεις σταδιοδρομίας που δεν θα ενέκριναν οι γονείς τους εξαιτίας της επιρροής της παραδοσιακής κουλτούρας.

Ο Gelatt (1989, στο Χουλιάρη, 2010) τονίζει ότι ένα υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο δίνει στο παιδί αυτό που χρειάζεται περισσότερο κατά τη λήψη μιας απόφασης σταδιοδρομίας, βοηθώντας το να αποδεχθεί τις ασαφείς και αγχογόνες αυτές συνθήκες και ενισχύοντάς το να ανακαλύψει νέα μονοπάτια ακόμη και αυτά που μοιάζουν εντελώς χαοτικά.

Οι Saka και Gati (2007, στο Χουλιάρη, 2010) αναφέρονται στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων που προκύπτουν από τη σχέση με τους σημαντικούς άλλους και τις διακρίνουν από τη μια στην υπερβολική κριτική, στην έλλειψη ικανοποίησης και στην έλλειψη στήριξης από το περιβάλλον και κυρίως από την οικογένεια όσον αφορά στις αποφάσεις και στις επιλογές τους γενικά, αλλά και ειδικά στις επαγγελματικές και από την άλλη στην υπερβολική ανάγκη για αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους σε καταστάσεις λήψης αποφάσεων και στην υπερβολική ανάγκη ικανοποίησης τρίτων σε βάρος των δικών του προτιμήσεων και στόχων.

Ο ρόλος της οικογένειας ως θεμελιώδης επίδραση στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των εφήβων και νεαρών ενηλίκων έχει επισημανθεί από μερικές κλασσικές θεωρίες της ανάπτυξης και επιλογής σταδιοδρομίας (Roe, 1957· Super, 1957, στο Santos & Coimbra, 2000). Εντούτοις, η ακριβής φύση και ο βαθμός της επίδρασης της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν είναι εντελώς κατανοητά. Περαιτέρω, όπως σημείωσαν οι Schulenberg, Vondracek και Crouter (1984, στο Santos & Coimbra, 2000), η έρευνα πάνω στις επιδράσεις της οικογένειας στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας παρουσιάζει ποικίλους περιορισμούς:

α) Εστιάζει στα αποτελέσματα παρά στις αναπτυξιακές διαδικασίες,

β) δεν βλέπει την οικογένεια ως λειτουργικό όλο και

γ) αποτυγχάνει να τοποθετήσει την οικογένεια στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Για να παραθέσουν αυτές τις αδυναμίες, μερικοί συγγραφείς συστήνουν τη χρήση συστημικών οικογενειακών θεωριών στον τομέα της ψυχολογίας της σταδιοδρομίας (Herr & Lear, 1984, στο Santos & Coimbra, 2000). Συγκεκριμένα, ο Bratcher (1982, στο Santos & Coimbra, 2000) έδωσε έμφαση στο θέμα του αποχωρισμού και της αυτονομίας σχετικά με το οικογενειακό σύστημα ως ιδιαίτερα σημαντικό στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας πολλών νεαρών ανθρώπων. Με παρόμοιο τρόπο, ο Zingaro (1983, στο Santos & Coimbra, 2000) επεσήμανε ότι υποκείμενα που παρουσίασαν καταφανείς δυσκολίες στη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας φαίνεται να δηλώνουν ένα αδιαφοροποίητο εαυτό και υψηλό βαθμό μείξης γενεών μεταξύ γονέων και παιδιών (Bowen, 1978, στο Santos & Coimbra, 2000). Επίσης, χρησιμοποιώντας ένα συστημικό πλαίσιο, οι Lopez και Andrews (1987, στο Santos & Coimbra, 2000) θεώρησαν ότι η ανάπτυξη και επιλογή σταδιοδρομίας στην εφηβεία δεν μπορούν να διαχωριστούν από δύο σημαντικές αναπτυξιακές αποστολές αυτής της περιόδου: την κατασκευή της ταυτότητας και τον ψυχολογικό αποχωρισμό από την οικογένεια.

Οι Magallanes και Castronuevo (2016) ανάφεραν ότι οι φοιτητές/τριες επιλέγουν μια σταδιοδρομία βασισμένοι σε επιρροές όπως αυτές της οικογένειας και των συνομηλίκων (Guay κ.ά., 2003, στο Magallanes & Castronuevo, 2016) και υποθέσεις (σχετικά με εισαγωγικά θέματα, ενδεχόμενες εργασίες και χαρακτηριστικά του βασικού προγράμματος σπουδών τους) παρά μέσω της κατανόησης των προσωπικών τους στόχων και αξιών (Freedman, 2013, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Αρκετές μελέτες έχουν αναφέρει ότι οι γονικές επιρροές είναι ένας προβλεπτικός παράγοντας αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα στους φοιτητές/τριες (Mojgan, Kadir, Noah, & Hassan, 2012, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), ειδικά σε εφήβους που βρίσκονται σε εκπαιδευτική και επαγγελματική μετάβαση, υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα των γονέων στην επιλογή σταδιοδρομίας των παιδιών τους. Οι Slomp, Bernes και Gunn (2012, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), βρήκαν ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως χρήσιμους βοηθώντας τους με τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Σύμφωνα με τις προηγούμενες μελέτες, είναι γενικώς αποδεκτό ότι οι γονείς παίζουν ένα ζωτικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών τους και μελέτες βρήκαν ότι όσο πιο ασφαλή ένιωθαν τα άτομα (Hirschi, Niles, & Akos, 2010, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), συνδεδεμένα με τους γονείς τους, τόσο πιο εύκολη ήταν για αυτά η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Emmanuelle, 2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016).

Η εμπλοκή και συμπεριφορά των γονέων επηρεάζουν τα παιδιά τους στην ενημέρωση για τη σταδιοδρομία και την εργασία, συνεπώς βοηθούν στη δόμηση των θεμελίων για μελλοντική επιτυχία (Hong & Ho, 2005, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Οι εισηγήσεις των γονέων για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, όπως επίσης το μοίρασμα γνώσεων και εμπειριών, η μεταφορά της έγνοιας τους για το μέλλον του παιδιού τους και η διαμόρφωση εργασιακών συμπεριφορών δείχνουν έμμεση στήριξη και καθοδήγηση στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας του παιδιού τους (Kerka, 2000, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Χωρίς στήριξη και καθοδήγηση από τους γονείς, οι μαθητές/τριες είναι συχνά απρόθυμοι να κυνηγήσουν ή ακόμα και να διερευνήσουν τη σταδιοδρομία που επιθυμούν (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Αρκετοί ερευνητές δείχνουν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών είναι μια ισχυρή επιρροή. Οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν εποικοδομητικές συμπεριφορές όπως η εκδήλωση στήριξης, προσοχής και ανοικτής επικοινωνίας, ή μη εποικοδομητικές συμπεριφορές όπως η παρέμβαση, ο έλεγχος της σταδιοδρομίας του παιδιού και καθόλου δέσμευση. Οι αντιδράσεις των γονέων (λεκτικές και μη) και οι προηγούμενες αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τι σκέφτονται, τι λένε και τι αντιλαμβάνονται τα παιδιά για συγκεκριμένες σταδιοδρομίες. Η έρευνα βρήκε ότι οι έφηβοι ενημερώνονται και διερευνούν τη σταδιοδρομία μέσω αλληλεπίδρασης με το οικογενειακό τους πλαίσιο, που οδηγεί σε σταθερή επιλογή σταδιοδρομίας (Ferry, 2006, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Σύμφωνα με τους Li και Kerpelman (2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), οι προσδοκίες των εφήβων από τους εαυτούς τους θα ενδυναμωθούν ή θα αποδυναμωθούν όταν λαμβάνουν ανταπόκριση από τους γονείς τους για τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Συνεπώς, η λήψη ανατροφοδότησης από τους γονείς θεωρείται σημαντική για τους έφηβους κατά τη λήψη των αποφάσεων τους, ειδικά για τη σταδιοδρομία τους (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Οι μαθητές/τριες γίνονται περισσότερο σίγουροι και βέβαιοι όταν παρατηρούν ότι οι γονείς τους τούς στηρίζουν ενεργά, αλληλεπιδρούν και ενδιαφέρονται για την πορεία της σταδιοδρομίας που επέλεξαν. Οι γονείς κατέχουν την ισχυρότερη επιρροή στην επιλογή σταδιοδρομίας των εφήβων, περισσότερο από άλλους όπως τους συμβούλους, τους καθηγητές/τριες ή τους συνομήλικους. Από την άλλη, μερικές μελέτες έχουν βρει ότι η γονική ανάμειξη δεν ήταν σημαντική στην πρόβλεψη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Mojgan κ.ά., 2012, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και ότι η

οικογενειακή συνοχή συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Η ανάπτυξη σταδιοδρομίας είναι μια δια βίου διαδικασία (Auger, Blackhurst, & Wahl, 2005, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Η κατανόηση των γονικών συμπεριφορών που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία και η σχέση γονιού-παιδιού μπορεί να βοηθήσουν στον προσδιορισμό φραγμών στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εφήβων. Πρόσφατες απόψεις στο ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας εισηγούνται ότι η οικογένεια μπορεί να παρέχει στον έφηβο μία αίσθηση ασφάλειας που στηρίζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Guerra & Braungart–Rieker, 1999· Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986· Whiston & Keller, 2004, στο Magallanes & Castronuevo, 2016).

Οι Creamer και Laughlin (2005) αναφέρουν ότι **τ**α ευρήματα τεκμηριώνουν ότι οι γονείς και άλλα μέλη της άμεσης οικογένειας συνεχίζουν να έχουν μεγάλη επίδραση στις ζωές φοιτητριών κολλεγίου και των αποφάσεων που παίρνουν. Μια από τις προκλήσεις μας ως ερευνητές ήταν να επαναπλαισιώσουμε την ατομικιστική μας οπτική να αναγνωρίσουμε ότι αυτές οι σχέσεις δεν είναι απαραίτητα εξαρτητικές. Υπάρχει εμπειρική στήριξη ότι μια ομάδα παραγόντων επηρεάζουν τις επιλογές σταδιοδρομίας των γυναικών που έχουν σημαντικά λιγότερη προβλεπτική δύναμη από τους άντρες, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαποτελεσματικότητας, της θεώρησης των αναγκών των άλλων (Betz, 1994, στο Creamer & Laughlin, 2005) και της προσκόλλησης στους γονείς (O' Brien, Friedman, Tipton, & Linn, 2000, στο Creamer & Laughlin, 2005).

Σύμφωνα με τους Creamer και Laughlin (2005), η έρευνα πάνω στο ρόλο των σημαντικών άλλων στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας τεκμηριώνει ότι οι άλλοι επηρεάζουν τις αποφάσεις, αλλά δεν είναι ξεκάθαρο γιατί και πώς τις επηρεάζουν. Είναι πιθανότερο οι νεαρές γυναίκες να συμβουλεύονται άλλους για τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους και να επηρεάζονται περισσότερο από τις γνώμες των άλλων από ότι οι νεαροί άντρες (Seymour & Hewitt, 1997, στο Creamer & Laughlin, 2005) και συχνά λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των άλλων όταν παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας (Betz, 1994· Cook, 1993· O'Brien κ.ά., 2000, στο Creamer & Laughlin, 2005). Η βιβλιογραφία εισηγείται ότι οι γυναίκες που επιλέγουν μη παραδοσιακές σταδιοδρομίες στις επιστήμες και στη μηχανική αναφέρουν μεγαλύτερη στήριξη από εξωτερικές πηγές, ειδικότερα ανδρικές πηγές, από τις γυναίκες που επιλέγουν πιο παραδοσιακά πεδία στις

ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες (Fitzpatrick & Silverman, 1989, στο Creamer & Laughlin, 2005).

Σε άρθρο των Koumoundourou, Tsaousis και Kounenou (2011) αναφέρεται ότι ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει αναγνωριστεί για μεγάλο διάστημα από πολλούς θεωρητικούς της σταδιοδρομίας (Gottfredson, 1981· Roe, 1957· Super, 1957, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Μολαταύτα, παρέμεινε ανεξερεύνητος κατά την τελευταία δεκαετία (Keller & Whiston, 2008, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Ένας αριθμός λογίων (Blustein, 2001· Flum, 2001· Schultheiss, Kress, Manzi, & Glasscock, 2001, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) έχουν πρόσφατα υπογραμμίσει ότι η ανάπτυξη σταδιοδρομίας μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα υπό μια προοπτική σχέσεων. Προφανώς, οι Hargrove, Creagh και Burgess (2002, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) βρήκαν ότι η οικογενειακή εκφραστικότητα και σύγκρουση φαίνεται να προβλέπει την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Εξάλλου, οι Lee και Hughey (2001, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) ανάφεραν ότι η γονική προσκόλληση επηρεάζει την ωριμότητα σταδιοδρομίας, ενώ η αντιφατική ανεξαρτησία από το γονέα του αντίθετου φύλου λειτουργεί ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ταυτότητας (Lopez, 1989, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Οι Hargrove, Inman και Crane (2005, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) βρήκαν ότι η αντιληπτή ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων έπαιξε ένα μικρό αλλά σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη στάσεων σχεδιασμού σταδιοδρομίας. Επιπλέον, η επαγγελματική ταυτότητα των εφήβων φαίνεται να προβλέπεται από τις αντιλήψεις λειτουργικότητας μελών της οικογένειας (Penick & Jepsen, 1992, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), του οικογενειακού προσανατολισμού στην επιτυχία (Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και της οικογενειακής εκφραστικότητας (Johnson, Buboltz, & Nichols, 1999, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Εκτός από το ρόλο της οικογένειας ως σύστημα, οι γονείς οι ίδιοι φαίνεται να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των παιδιών τους μέσω του ρόλου-πρότυπο, της ακριβούς εμπλοκής και καθοδήγησης (Jordan & Plank, 2000, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), της προσκόλλησης και της συναισθηματικής στήριξης (Cinamon, 2001· Li & Kerpelman, 2007, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), των κοινών δραστηριοτήτων (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), της παροχής ερεθισμάτων για το σχηματισμό ενδιαφερόντων σταδιοδρομίας (McDevitt & Omrod, 2004, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), της παροχής πληροφόρησης

για συγκεκριμένα επαγγέλματα (Otto, 2000, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και της παραμέλησης (Chope, 2002, στο Koumoundourou κ.ά., 2011).

Ο Hargrove κ.ά. (2005, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) αποδίδουν τα αντιφατικά αποτελέσματα στο γεγονός ότι οι οικογενειακοί παράγοντες λειτουργούν με ποικίλους τρόπους. Συζητούμε ότι ένας ακόμα σοβαρός περιορισμός κείται στην απουσία ενός στέρεου θεωρητικού πλαισίου που να συσχετίζει οικογενειακά και γονικά χαρακτηριστικά με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων μέσω του μεσολαβητικού ρόλου των προσωπικών ιδιοτήτων του εφήβου. Οι Cutrona και Russell (1990, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και Cutrona (1996, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) παρέχουν ένα στέρεο θεωρητικό μέσο για να διεκπεραιώσει την πιο πάνω έρευνα. Έχουν αναγνωρίσει μια ομάδα λειτουργιών που αντιπροσωπεύουν την πολυδιάστατη δομή της κοινωνικής στήριξης. Αυτές οι λειτουργίες περιλαμβάνουν:
α) συναισθηματική στήριξη (αγάπη, διαθεσιμότητα να στραφούμε σε άλλους για παρηγοριά και ασφάλεια),
β) δίκτυο στήριξης (να αισθάνονται μέλη μιας ομάδας),
γ) στήριξη υπόληψης (ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης μέσω του σεβασμού των ιδιοτήτων κάποιου),
δ) στήριξη μέσω πληροφόρησης (συμβουλή ή καθοδήγηση) και
ε) απτή βοήθεια (βοήθεια με εργαλεία και έργα) (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Εξάγοντας συμπεράσματα από το πλαίσιο των Cutrona και Russell (1990, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), και συγκεκριμένα στη διάσταση στήριξης της υπόληψης, προτείνουμε ότι η σχέση μεταξύ οικογενειακών και γονικών χαρακτηριστικών και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι έμμεση, παρά άμεση, που μεσολαβεί μέσω της θετικής αυτοϊδέας των εφήβων. Όπως συζητήθηκε από τον Josselson (1992, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), η συγγένεια παρέχει το πλαίσιο για την εμπειρία του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση έφηβου-γονέα έχει φανεί να επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των εφήβων. Η ασφαλής προσκόλληση στους γονείς, η οικογενειακή στήριξη και η συμπεριφορά των γονέων αποδείχτηκαν να προάγουν τη θετική αυτοεικόνα των εφήβων, εννοιολογικά ως υψηλά επίπεδα αυτοαξίας (Emmanuelle, 2009· Papini & Rogman, 1992· Pychyl, Coplan & Reid, 2002, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Howard, Ferrari, Nota, Solberg, & Soresi, 2009· Keller & Whiston, 2008· Lim & Loo, 2003· Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007,

στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και εσωτερικών κινήτρων (Howard κ.ά., 2009, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Βασισμένοι στα πιο πάνω εμπειρικά αποτελέσματα, είναι εμφανές ότι η φύση και η ποιότητα των οικογενειακών χαρακτηριστικών και η γονική συμπεριφορά παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοϊδέας (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Όπως σημειώνουν οι Koumoundourou, Tsaousis και Kounenou (2011), σύμφωνα με το μοντέλο Circumplex για τα οικογενειακά συστήματα (Olson, 1991, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), η οικογενειακή αλληλεπίδραση έχει διπλή έννοια, την οικογενειακή ικανότητα προσαρμογής και την οικογενειακή συνοχή. Η οικογενειακή ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στην ικανότητα της οικογένειας να προσαρμόζεται σε διάφορες αλλαγές που αφορούν είτε την οικογένεια ως σύνολο είτε καθένα από τα μέλη της ξεχωριστά (όπως οι αναπτυξιακές αλλαγές των παιδιών). Αξιολογείται μέσω της ασφάλειας, πειθαρχίας, ελέγχου, ηγετικών ικανοτήτων, των διαπραγματευτικών ρόλων και των οικογενειακών κανόνων. Η οικογενειακή συνοχή αναφέρεται στη συναισθηματική σύνδεση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, που αξιολογείται μέσω των ορίων ανάμεσα στα υποσυστήματα (γονείς, γονικό ζεύγος και παιδιά), τους συνδυασμούς και τους τρόπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η κανονική λειτουργία της οικογένειας απαιτεί πολύ ξεκάθαρα όρια που την ίδια στιγμή επιτρέπει την αλληλεπίδραση των υποσυστημάτων. Χαλαρά όρια οδηγούν σε πολύ συνδεδεμένες οικογένειες, δηλαδή, τα υποσυστήματα μπερδεύονται και τα μέλη της οικογένειας δεν επιτυγχάνουν την αυτοδιάκριση, ενώ τα πολύ αυστηρά όρια οδηγούν σε αποσυνδεδεμένες οικογένειες. Θεωρητικά, χαμηλά με μέτρια επίπεδα ικανότητας προσαρμογής και συνοχής εισηγούνται μια ισορροπημένη οικογενειακή λειτουργικότητα (Hartung, Lewis, May, & Niles, 2002· Olson, 1991, στο Koumoundourou κ.ά., 2011).

Αν και υπάρχουν αποδείξεις που εισηγούνται ότι η οικογενειακή αλληλεπίδραση μπορούσε να παίξει ένα σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, το μοντέλο Circumplex έχει χρησιμοποιηθεί μόνο σε πολύ λίγες μελέτες με ανάμεικτα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η Voutyra (2007, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) αποκάλυψε μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ ικανότητας οικογενειακής προσαρμογής και βεβαιότητας των επαγγελματικών επιλογών Ελλήνων μαθητών/τριών λυκείου. Μολαταύτα, ο Eigen κ.ά. (1987, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ ικανότητας οικογενειακής προσαρμογής και συνοχής και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες λυκείου. Ομοίως, η

Kounenou (in press, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) βρήκε ότι οι παράγοντες ικανότητας προσαρμογής και συνοχής δεν συσχετίζονταν με την ικανότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας Ελλήνων εφήβων. Τέλος, οι Hartung, Lewis, May και Niles (2002, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) αποτύχανε να συνδέσουν τις διαστάσεις του οικογενειακού μοντέλου Circumplex του Olson (1991, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) με τον εργασιακό ρόλο ή την επαγγελματική ταυτότητα. Βασισμένοι σε αυτά τα αντιφατικά ευρήματα, ειδικά για τον Ελληνικό εφηβικό πληθυσμό, είναι δύσκολο να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα σχετικά με την επίδραση των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Δεδομένης της προβλεπτικής ισχύος της δομής στη γενική ανθρώπινη συμπεριφορά και στον εργασιακό τομέα, είναι εκπληκτικό που δεν έχει ποτέ δοκιμαστεί είτε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είτε στον εφηβικό πληθυσμό. Όλα τα τέσσερα πυρηνικά χαρακτηριστικά (αυτοεκτίμηση, νευρωτισμός, αυτοαποτελεσματικότητα και κέντρο ελέγχου), που χρησιμοποιήθηκαν ανεξάρτητα, έχουν δείξει συστηματικά προβλεπτική ισχύ στις μεταβλητές λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση έχει βρεθεί να συσχετίζεται με τις αντιλήψεις ετοιμότητας σταδιοδρομίας (Crook κ.ά., 1984· Emmanuelle, 2009· Hamer & Bruch, 1997, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Ο Νευρωτισμός συσχετίζεται επανειλημμένα με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και την έλλειψη πληροφόρησης (Jin, Watkins, & Yuen, 2009· Kelly & Shin, 2009, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ένας από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Creed & Patton, 2003· Kornspan & Etzel, 2001· Luzzo, 1995· Rogers, Creed, & Glendon, 2008, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Τα ίδια ισχύουν και για το κέντρο ελέγχου της σταδιοδρομίας (Kornspan & Etzel, 2001· Luzzo, 1995, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Σύμφωνα με τους Koumoundourou, Tsaousis και Kounenou (2011), μια από τις μείζων συνεισφορές αυτής της μελέτης είναι ότι επιχειρεί, αντλώντας από το πλαίσιο συσχετίσεων των Cutrona και Russell (1990, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), να προσδιορίσει τους μηχανισμούς υπό τους οποίους οικογενειακές μεταβλητές και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν το σχηματισμό της σταδιοδρομίας στην εφηβεία. Όπως συζητήθηκε από αμφότερους θεωρητικούς (Gottfredson, 1981· Super κ.ά., 1996, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και ερευνητές (Hirschi, 2008, στο Koumoundourou

κ.ά., 2011), αυτή η περίοδος της ζωής είναι πολύ κρίσιμη αφού σχηματοποιούνται όλα τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως επίσης τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, οι εργασιακές αξίες και οι επιλογές σταδιοδρομίας. Επιπλέον, κατά την περίοδο αυτή, οι έφηβοι τείνουν να θεωρούν τους γονείς τους ως μείζων επιρροή κατά τις εκπαιδευτικές και/ή επαγγελματικές τους αποφάσεις (Dietrich & Kracke, 2009· Saiti & Mitrosili, 2005, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Αν και προηγούμενη έρευνα έχει επισημάνει το σημαντικό ρόλο που αμφότεροι οι παράγοντες παίζουν σε μια τέτοια διαδικασία, πολύ λίγες μελέτες έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν ταυτόχρονα την επίδρασή τους (Emmanuelle, 2009· Howard κ.ά., 2009· Lim & Loo, 2003, στο Koumoundourou κ.ά., 2011).

Επιπλέον, τα περισσότερα από τα προηγούμενα ευρήματα βασίστηκαν σε μεγαλύτερης ηλικίας δείγματα (ώριμους έφηβους ή νεαρούς ενήλικες), όπου η διαδικασία σχηματισμού σταδιοδρομίας έχει εγκαθιδρυθεί σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, η μελέτη αυτή προσφέρει εμπειρικές αποδείξεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα πως σχηματίζεται και εγκαθιδρύεται η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια αυτών των πρώιμων σταδίων του σχεδιασμού και ανάπτυξης της σταδιοδρομίας. Πέραν αυτού, όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, τα θέματα σταδιοδρομίας των κοριτσιών φαίνεται να κατευθύνονται περισσότερο από εσωτερικές έννοιες της προσωπικότητας, όπως οι πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις, ενώ η διαδικασία σχηματισμού της σταδιοδρομίας των αγοριών φαίνεται να επηρεάζεται κυρίως από οικογενειακά χαρακτηριστικά (στυλ γονικής εξουσίας και οικογενειακή συνοχή). Αυτό το εύρημα συνεισφέρει στην πρόσφατα εμφανιζόμενη βιβλιογραφία της έρευνας (Emmanuelle, 2009· Lease & Dahlbeck, 2009· Nota κ.ά., 2007, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) που εξαίρει την ανάγκη να εξεταστεί κατά πόσο ο σχηματισμός σταδιοδρομίας είναι ανεξάρτητος φύλου ή κάθε φύλο ακολουθεί ένα μοναδικό μοτίβο ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Συνεχίζοντας, οι Creamer και Laughlin (2005) σημειώνουν ότι πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η γονική στήριξη για τεχνική εκπαίδευση και σταδιοδρομία επηρεάζει πολύ τα κορίτσια (Manitoba Department of Education and Training, 2000· O' Brien κ.ά., 2000· Paa & McWhirter, 2000· Shashaani, 1997, στο Creamer & Laughlin, 2005). Η στήριξη των γονέων στις επιλογές σταδιοδρομίας έχει δειχθεί ότι είναι μεγαλύτερη για τις γυναίκες που επιλέγουν προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) σε αντίθεση με πιο παραδοσιακές σταδιοδρομίες. Η επίδραση φαίνεται να

είναι επιπρόσθετη στο ότι η στήριξη και από τους δύο γονείς είναι ένας ακόμα ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επιλογής προγραμμάτων STEM (Science Technology Engineering Mathematics) από ότι η ενθάρρυνση μόνο από τον ένα γονιό (Rayman & Brett, 1995, στο Creamer & Laughlin, 2005). Αντιθέτως, η επίδραση γονέων με στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα μπορεί να αποθαρρύνει τα κορίτσια από το να σκεφτούν αυτές τις σταδιοδρομίες. Μαθητές/τριες μέσης εκπαίδευσης έχουν αναφέρει ότι οι γονείς τους έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα φύλα στους υπολογιστές, με πιθανότερο τα αγόρια να αναφέρουν ενθάρρυνση από τους γονείς σχετικά με τη χρήση και ικανότητα στους υπολογιστές (Shashaani, 1994, στο Creamer & Laughlin, 2005). Οι μαθήτριες, που αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους θεωρούν τους υπολογιστές περισσότερο ανδρικό πεδίο, ενδιαφέρονταν λιγότερο για τους υπολογιστές και είχαν λιγότερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητα τους στους υπολογιστές από άλλες γυναίκες του ιδίου ακαδημαϊκού προγράμματος (Shashaani, 1997, στο Creamer & Laughlin, 2005).

Σε μια άλλη μελέτη που διεξάχθηκε από τον Domene κ.ά. (2006, στο Ozer, 2017), διερευνήθηκαν οι προτιμήσεις πηγών στήριξης σε εκπαιδευτικά και επαγγελματικά θέματα 483 μαθητών/τριών με έμφαση σε ατομικές διαφορές. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι σύμβουλοι ήταν η κύρια πηγή στήριξης ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς των κοριτσιών. Ωστόσο, όσον αφορά το σχεδιασμό σταδιοδρομίας, φάνηκε ότι η οικογένεια ήταν η πιο κοινή πηγή στήριξης για τους περισσότερους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως φύλου. Οι ερευνητές απέδωσαν το λόγο πίσω από αυτά τα ευρήματα στην πιθανότητα οι μαθητές/τριες να αντιλαμβάνονται τους συμβούλους ως περισσότερο εμπλεκόμενους με τα σχολικά έργα όπως το σχεδιασμό προγράμματος παρά θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία (Ozer, 2017).

Σε μια πρόσφατη μελέτη που διεξάχθηκε από τους Noorafshan κ.ά. (2014, στο Ozer, 2017), χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε 2600 προπτυχιακούς φοιτητές/τριες που σπούδαζαν σε διάφορα πεδία σε πανεπιστήμιο του Ιράν, για να βρεθούν οι πιο κατάλληλες μέθοδοι πληροφόρησης των μαθητών/τριών σχολείου για τα ακαδημαϊκά πεδία του πανεπιστημίου όπου διεξάχθηκε η σχετική έρευνα. Μεταξύ ενός αριθμού σημαντικών ευρημάτων, βρέθηκε ότι η οικογένεια και οι καθηγητές/τριες είχαν μεγάλη επιρροή στις αποφάσεις των μαθητών/τριών για ένα ακαδημαϊκό πεδίο στο πανεπιστήμιο. Επίσης, η γειτνίαση του πανεπιστημίου με την πόλη κατοικίας των μαθητών/τριών βρέθηκε να επηρεάζει τις επαγγελματικές και πανεπιστημιακές τους αποφάσεις (Ozer, 2017).

Σε αυτή τη μελέτη δεν βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της ικανότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και του φύλου των φοιτητών/τριών. Επίσης, δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ γονικής επιρροής και φύλου. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι και οι δυο γονείς φαίνεται να έχουν επηρεάσει τις φοιτήτριες περισσότερο από τους φοιτητές. Αυτή η μελέτη συμπέρανε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο και των δυο γονέων επηρέασε μοναδικά την απόφαση σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών. Μολαταύτα, οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα είχε μεγαλύτερη επιρροή από αυτό της μητέρας στην ικανότητα λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία τους. Δεδομένα από τη μέθοδο Scheffé αποκάλυψαν ότι οι πατέρες που είχαν τελειώσει το δημοτικό σχολείο είχαν μεγαλύτερη επιρροή στους φοιτητές/τριες, συγκρινόμενοι με τους πατέρες που είχαν τελειώσει επαγγελματική σχολή (Pappas & Kounenou, 2011).

Σχετικά με την οικογενειακή λειτουργικότητα, μόνο η οικογενειακή συνοχή βρέθηκε να συσχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας αλλά μόνο για τα αγόρια. Αυτό το αποτέλεσμα είναι αντίθετο με τα ευρήματα άλλων μελετών, που δεν δείχνουν σημαντική σχέση μεταξύ των προαναφερθεισών μεταβλητών (Eigen, Hartman, & Hartman, 1987· Kounenou, in press· Voutyra, 2007, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Όσον αφορά την οικογενειακή προσαρμογή, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν προηγούμενες αποδείξεις, που εισηγούνται ότι η οικογενειακή προσαρμοστικότητα δεν συσχετίζεται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Eigen κ.ά., 1987· Kounenou, in press, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), αν και η Voutyra (2007, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) αποκάλυψε αποδείξεις που δείχνουν το σημαντικό ρόλο της οικογενειακής προσαρμοστικότητας σε μια τέτοια διαδικασία. Μια πιθανή εξήγηση για τέτοιες ασυνέπειες στα αποτελέσματα, αναφορικά με τις μεταβλητές της οικογενειακής λειτουργικότητας, θα μπορούσε να είναι η διαφορετική ηλικία των ομάδων που συμμετείχαν σε αυτές τις μελέτες. Αυτή η μελέτη βασίστηκε σε δεκαπεντάχρονους έφηβους, ενώ τα περισσότερα από τα προηγούμενα ευρήματα εξάχθηκαν με συμμετέχοντες μεγαλύτερους έφηβους (Kounenou, in press· Voutyra, 2007, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Όπως έχει δείξει η έρευνα (Maccoby, 1984· Marcia, 1980, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), οι μεγαλύτεροι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες εκδηλώνουν μεγαλύτερη ψυχολογική αυτονομία και αυτορρύθμιση από τους νεαρότερους έφηβους, γεγονός που τους οδηγεί σε ψυχολογικό αποχωρισμό από τις οικογένειες τους (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

2.5.2 Επιρροή Γονέων στην Αναποφασιστικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα

Αφού η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει, συχνά, ως αποτέλεσμα την αναποφασιστικότητα, κάποιοι συγγραφείς ερεύνησαν αυτά τα φαινόμενα ως μέρος της ίδιας μελέτης (Braunstein-Bercovitz, 2013· Gati, Ryzhik, & Vertsberger, 2013· Taber, 2013, στο Yuan Liang, 2016). Οι Thompson και Subich (2006, στο Yuan Liang, 2016) βρήκαν ότι η κοινωνική θέση είχε επίδραση στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μετρίασε την επίδραση της κοινωνικής θέσης στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Παραπέρα, ο Guay κ.ά. (2003) πιστεύουν ότι οι στάσεις των γονέων και των συνομηλίκων απέναντι στα άτομα επηρεάζουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας των γονέων. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι όσο λιγότερη στήριξη και μεγαλύτερο έλεγχο ασκούν οι γονείς και οι συνομήλικοι στα άτομα, τόσο χαμηλότερα θα είναι τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, οδηγώντας τα σε μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας.

Αυτή η μελέτη εστίασε στις επιδράσεις της γονικής εμπλοκής και της συμμετοχής σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών. Η μελέτη βασίστηκε στις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την εμπλοκή των γονέων τους, εντούτοις η σχέση των φοιτητών/τριών με τους γονείς τους δεν διαχωρίστηκε. Ενεργή και γνήσια εμπλοκή των γονέων θα βοηθούσε στη μείωση της πιθανότητας αναποφασιστικότητας σε συμφωνία με την πορεία σταδιοδρομίας του φοιτητή/τριας. Από την άλλη μεριά, τα σχολεία πρέπει να βοηθήσουν προωθώντας διάφορες δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία, μέσα και έξω από την τάξη, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση του κινδύνου αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα στους φοιτητές/τριες. Είναι πιθανό ότι οι φοιτητές/τριες, ειδικά οι έφηβοι, θα ήταν ενήμεροι με την ευρεία γκάμα σταδιοδρομιών (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Συνεπώς, τα επαγγελματικά βέβαια άτομα εισπράττουν λιγότερο έλεγχο από τους γονείς και τους συνομηλίκους τους και μεγαλύτερη στήριξη της αυτοδυναμίας τους συγκριτικά με τα χρόνια επαγγελματικά αναποφάσιστα άτομα (τουλάχιστον έτσι το

βιώνουν ή το πιστεύουν, καθώς αν το βιώνουν και δεν το πιστεύουν ή δεν ισχύει είναι πολύ ενδιαφέρον να εξετάσει κανείς από πού προέρχονται αυτά τα συναισθήματα αυτονομίας και αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων). Το εύρημα αυτό βρίσκει σύμφωνη και την Arce (1996, στο Χουλιάρη, 2010), η οποία συσχετίζει την υψηλή κοινωνική στήριξη με τη συμβολή της στην ανάπτυξη μεγαλύτερων επιπέδων αυτοεκτίμησης των εφήβων και την προβλεπτική της ισχύ στην εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας λαμβάνοντας, ωστόσο, περισσότερο υπόψη και την διαπολιτισμική παράμετρο. Το δίκτυο επαφών που εξασφαλίζει στο άτομο ένα υποστηρικτικό πλαίσιο σε δύσκολες και αγχογόνες καταστάσεις (όπως π.χ. η λήψη μιας πολύ σημαντικής απόφασης σταδιοδρομίας) δρα καταλυτικά και παρεμποδίζει τη μείωση της αυτοεκτίμησης ενισχύοντας τη θετική συναισθηματική κατάσταση των ατόμων (Cohen & Wills, 1985, στο Χουλιάρη, 2010). Οι περισσότεροι άνθρωποι βασίζονται στο κοινωνικό τους δίκτυο ως πηγή αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Οι Neeman και Harter (1986a, στο Χουλιάρη, 2010) διαπίστωσαν τη συμβολή της κοινωνικής στήριξης σε πολύ βασικές και πολύ υψηλά αξιολογημένες δεξιότητες, όπως τη δημιουργικότητα, την αφηρημένη σκέψη, τη σχολαστικότητα, το συναγωνισμό, την αποδοχή, την επικοινωνία, το χιούμορ και την εντιμότητα και την επιτυχή υιοθέτησή τους στη διαμόρφωση της θετικής αυτοεικόνας των παιδιών (Χουλιάρη, 2010).

Οι Guay, Senecal, Gauthier και Ferner (2003) σε σχετική τους μελέτη, προσεγγίζοντας την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας βάσει της «self-determination theory» (Deci & Ryan, 1985, στο Χουλιάρη, 2010), επιβεβαίωσαν ότι οι αλληλεπιδράσεις των εφήβων με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους μπορούν να προβλέψουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μέσα από τις έννοιες της αυτονομίας (κινητήριων διαδικασιών και τρόπων αυτορρύθμισης) και της αυτοαποτελεσματικότητας (το «σχετίζεσθαι» βρέθηκε να μη συσχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Guay, 2000, στο Χουλιάρη, 2010)). Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το μοντέλο τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας εκδηλώνουν και τα χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ακόμη, εάν οι γονείς και οι συνομήλικοι των εφήβων στηρίζουν αυτή την αυτονομία (δίνοντας ευκαιρίες και μεστή ανατροφοδότηση, παρέχοντας ουσιαστική εμπλοκή, βοηθώντας στην εξεύρεση εναλλακτικών επιλογών, αφήνοντας περιθώριο στην πρωτοβουλία και στην έκφραση των προτιμήσεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των εφήβων σχετικά με τις επιλογές σταδιοδρομίας) ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και την αυτονομία των

εφήβων, οι οποίες αλληλεξαρτώμενες βοηθούν στην αντιμετώπιση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Οι Hargrove, Creagh και Burgess (2002, στο Χουλιάρη, 2010) ερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας (όπως τις διασυνδέσεις της, τους προσανατολισμούς των σκοπών της και του βαθμού ελέγχου) με την επαγγελματική ταυτότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης απόφασης σταδιοδρομίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση του εφήβου με την οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση καθαρών και σταθερών επαγγελματικών στόχων και στην προαγωγή της αυτοαποτελεσματικότητάς του σε σχέση με τις δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού. Η ποιότητα των σχέσεων που ο έφηβος θεωρεί ότι έχει με την οικογένεια (συχνή έκφραση του θυμού του, διαχείριση της επιθετικότητας και των συγκρούσεων) και το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον σχετικά με τους στόχους του εφήβου παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς του στο να εμπλακεί και να αφοσιωθεί στις επαγγελματικές επιλογές του και στην επίτευξή τους, αλλά και στην ικανότητά του να διαμορφώσει ξεκάθαρους και σταθερούς εργασιακούς στόχους. Η αρνητική σχέση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με τις θετικές γονικές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις συμφωνεί και με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Felsman και Blustein (1999, στο Χουλιάρη, 2010) και των Guerra και Braungart-Rieker (1999, στο Χουλιάρη, 2010). Θετικό ρόλο διαδραματίζει και η συμμετοχή του εφήβου στις διάφορες δραστηριότητες της οικογένειας (κοινωνικές, θρησκευτικές, οικονομικές, κ.λπ.) (Χουλιάρη, 2010).

Ο Chope (2000) στην έρευνά του εντόπισε δύο νέους οικογενειακούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Ο πρώτος περιγράφεται ως η μαζική αλλαγή στη δομή της οικογένειας, ενώ ο δεύτερος περιγράφεται ως η επανάσταση στις αλληλεπιδράσεις που αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και παίζει σημαντικό ρόλο στο κοινωνικό πλαίσιο που εμπερικλείει και την εργασία. Συνεπώς, η οικογένεια μπορεί να βοηθήσει περαιτέρω με πολλούς τρόπους τη διαχείριση της αλλαγής και της αβεβαιότητας που φέρνει η διεργασία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας, όπως:
1. Επικεντρωνόμενη λιγότερο στις παραδοσιακές αξίες βάσει των οποίων κρίνεται η επαγγελματική καταξίωση και περισσότερο στις αξίες του ίδιου του εφήβου.
2. Παίρνοντας ένα κομμάτι της διακινδύνευσης σε σχέση με νέους επαγγελματικούς δρόμους, δηλαδή η οικογένεια δύναται να υποστηρίξει διαφορετικές επιλογές σταδιοδρομίας.

3. Μια υποστηρικτική οικογένεια μπορεί να αναπτύξει νέες διασυνδέσεις και να συνάψει νέες συνεργασίες στο πλαίσιο της ανάπτυξης του επαγγελματικού προσανατολισμού του εφήβου.

Οι Santos και Coimbra (2000) τόνισαν πώς τα προβλήματα που εμφανίζονται στη διαφοροποίηση του εαυτού του εφήβου από το οικογενειακό σύστημα μπορεί να εκδηλωθούν ως αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Η δυσκολία μερικών νεαρών ατόμων να επιλέξουν σταδιοδρομία «...είναι ενδεικτική ανεπαρκούς αποχωρισμού γονέα-παιδιού, και γενικότερα, η αποτυχία της οικογένειας να πετύχει μια κατάλληλη δομική αλλαγή» (Lopez & Andrews, 1987, σελ.306, στο Santos & Coimbra, 2000). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θα μπορούσε να υπηρετήσει μερικές συστημικές λειτουργίες στην οικογένεια, όπως την καθυστέρηση του αποχωρισμού ενός από τα μέλη της ή τη συγκάλυψη συγκρούσεων όπως εντάσεων και προβλημάτων μεταξύ του παντρεμένου ζευγαριού (Santos & Coimbra, 2000).

Η έρευνα που διενεργήθηκε πάνω στις προτάσεις των Lopez και Andrews (1987, στο Santos & Coimbra, 2000) επιχείρησε να αναλύσει τις σχέσεις μεταξύ των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, ειδικά της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Οι Eigen, Hartman και Hartman (1987, στο Santos & Coimbra, 2000) χρησιμοποίησαν το μοντέλο των Olson, Sprenkle και Russel (1979, στο Santos & Coimbra, 2000) για να αναλύσουν τα μοτίβα οικογενειακών αλληλεπιδράσεων ενός δείγματος συμμετεχόντων που ταξινομήθηκαν ως βέβαιοι, αναπτυξιακά αναποφάσιστοι και χρόνια αναποφάσιστοι. Η αρχική υπόθεση, που δήλωσε ότι η κατάσταση της απόφασης σταδιοδρομίας σχετίζεται με συγκεκριμένα μοτίβα οικογενειακών αλληλεπιδράσεων, δεν επιβεβαιώθηκε. Προσδιόρισαν μια σχέση μεταξύ χρόνιας αναποφασιστικότητας και οικογενειακών συστημάτων που χαρακτηρίζονται από χαμηλή προσαρμοστικότητα και υψηλή συνοχή ή υψηλή προσαρμοστικότητα και χαμηλή συνοχή. Ο Lopez (1989, στο Santos & Coimbra, 2000) έλεγξε ένα μοντέλο που προϋπόθετε ότι χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ταυτότητας θα ήταν το αποτέλεσμα άγχους και δυσκολιών σχετικών με ακαδημαϊκή προσαρμοστικότητα σε οικογένειες με σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συζυγικές συγκρούσεις και χαμηλά επίπεδα ψυχολογικού αποχωρισμού από τους γονείς. Και για τα δύο φύλα, το μοντέλο βρήκε μια σημαντική διακύμανση στις επιδόσεις της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι Kinnier, Brigman και Noble (1990, στο Santos & Coimbra, 2000) βρήκαν ότι το επίπεδο εξατομίκευσης απέναντι στην οικογένεια καταγωγής βρέθηκε μόνο για το 3% της διακύμανσης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

Οι Blustein, Wallbridge, Friedlander και Palladino (1991, στο Santos & Coimbra, 2000) ανάλυσαν τη σχέση μεταξύ αρκετών διαστάσεων του ψυχολογικού αποχωρισμού από τους γονείς και δύο μεταβλητών σταδιοδρομίας, την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Χρησιμοποιώντας μια κανονική ανάλυση, δεν βρήκαν κάποια σχέση μεταξύ των δύο ομάδων μεταβλητών. Οι Penick και Jepsen (1992, στο Santos & Coimbra, 2000) επιβεβαίωσαν, σε δείγμα μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων τους, ότι η αντίληψη της οικογενειακής λειτουργίας, στο επίπεδο οικογενειακών σχέσεων και διατήρησης συστημάτων, πρόβλεψε επαγγελματική ταυτότητα με ένα πιο ουσιώδες τρόπο από τις μεταβλητές που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική θέση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Πιο πρόσφατα, ο Whiston (1996, στο Santos & Coimbra, 2000) βρήκε ότι οι γυναίκες - αλλά όχι οι άνδρες - οι οποίες ανάφεραν υψηλά επίπεδα οργάνωσης και ελέγχου στις οικογένειες τους δήλωσαν επίσης χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, που πηγάζει από την ανάγκη για στήριξη στις επαγγελματικές τους αποφάσεις, συγκρούσεις προσέγγισης-προσέγγισης σχετικών με αριθμό ελκυστικών σταδιοδρομιών και συναισθήματα σύγχυσης ή διάχυσης σχετικά με τη λήψη μιας απόφασης σταδιοδρομίας.

Οι μελέτες που αναλύουν την επίδραση των μεταβλητών της συστημικής οικογένειας στην εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που επιλέγεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, για να θεωρήσει την τελευταία μια μονοδιάστατη δομή, αγνοώντας την εξέλιξη που εγγράφηκε επίσημα σε θεωρητικό επίπεδο και στο επίπεδο της εμπειρικής έρευνας στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Συνεπώς, είναι πιθανό οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών να καταδεικνύουν ένα αντιφατικό μοτίβο επειδή συγχέουν διαφορετικούς τύπους αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Πρέπει να θυμόμαστε ότι η έρευνα που επιδίωξε να αναλύσει διαφορές, σε σχέση με ψυχολογικά χαρακτηριστικά, μεταξύ επαγγελματικά βέβαιων και αναποφάσιστων ατόμων εμφάνισε επίσης αντιφατικά αποτελέσματα (Dosnon, 1996· Gordon, 1995· Slaney, 1988, στο Santos & Coimbra, 2000), πιθανώς επειδή δεν υπολόγισε την ύπαρξη διαφορετικών τύπων επαγγελματικά αναποφάσιστων ατόμων (Betz, 1992· Holland & Holland, 1977· Phillips, 1992· Phillips & Pazienza, 1988, στο Santos & Coimbra, 2000).

Σύμφωνα με τους Santos και Coimbra (2000), οι δύο μοναδικές μελέτες που ανάλυσαν διάφορες διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, σχετικά με την έρευνα πάνω στις επιδράσεις των μεταβλητών της συστημικής οικογένειας, είναι των

Eigen κ.ά. (1987, στο Santos & Coimbra, 2000) και Whiston (1996, στο Santos & Coimbra, 2000). Από τη μια μεριά, ο Eigen κ.ά. (1987, στο Santos & Coimbra, 2000) εισηγήθηκαν μια άμεση αξιολόγηση των διαστάσεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αντί αυτής με κριτήρια βασισμένα στις φορές που οι συμμετέχοντες αλλάζουν σταδιοδρομία. Από την άλλη μεριά, ο Whiston (1996, στο Santos & Coimbra, 2000) χρησιμοποίησε τέσσερις παράγοντες που εντοπίστηκαν στην Career Decision Scale (CDS) (Shimizu, Vondracek, Schulenberg, & Hostetler, 1988· Schulenberg, Shimizu, Vondracek, & Hostetler, 1988· Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990, στο Santos & Coimbra, 2000).

Σε άρθρο τους οι Magallanes και Castronuevo (2016) αναφέρονται σε μια μελέτη που έγινε από τους Wolfe και Betz (2004, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), όπως αναφέρεται από τους Nota, Ferrari, Solberg και Soresi (2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), βρήκαν ότι η σχέση γονέα-παιδιού συσχετιζόταν και με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Η μελέτη υπονοεί ότι η γονική επιρροή έχει είτε θετική είτε αρνητική επίδραση στο παιδί: για παράδειγμα εάν και οι δυο γονείς και εάν ή η μητέρα ή ο πατέρας και το παιδί έχουν διχογνωμία σε σχέση με τη σταδιοδρομία που το παιδί επιθυμεί να ακολουθήσει, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς δεν παίζουν ενεργό ρόλο στο σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του παιδιού, αντί αυτού, αποφεύγουν να παίξουν ένα θετικό ρόλο στη δόμηση της ταυτότητας σταδιοδρομίας του παιδιού. Οι γονείς μπορεί να επηρεάσουν την επιλογή σταδιοδρομίας των παιδιών τους με διαφορετικούς τρόπους όπως: στήριξη, παρέμβαση και έλλειψη δέσμευσης (Dietrich & Kracke, 2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016).

Οι πιο πολλές μελέτες βρέθηκαν να εστιάζουν στη σχέση της γονικής εμπλοκής στην αυτοαποτελεσματικότητα και στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών και τη δέσμευσή τους στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Οι γονείς παίζουν ζωτικό ρόλο στην πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Οι γονείς υπηρετούν επίσης ως μια επιρροή στα παιδιά κατά την επιλογή της σταδιοδρομίας τους. Πολλές μελέτες αξιώνουν ότι η εμπλοκή και αλληλεπίδραση των γονέων με το παιδί τους, οι σχετικές με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, μπορούσαν να έχουν είτε θετική είτε αρνητική επίδραση. Από την άλλη, η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία

βοηθά στην εξασφάλιση σαφήνειας στην έρευνα σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα των μελετών υποδηλώνουν ότι η εμπλοκή και η έκθεση των μαθητών/τριών σε διάφορες δραστηριότητες μάθησης τους βοηθά να έχουν μια καθαρότερη άποψη για τη σταδιοδρομία τους. Συνεπώς, οι γονείς και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών/τριών (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Purdie, Carroll και Roche (2004, στο Χουλιάρη, 2010), αναφορικά με τη σχέση του «αυθεντικού» (authoritative) γονικού τύπου (αυτός που διέπετε από υψηλά επίπεδα εμπλοκής, αυστηρότητας με την έννοια της σταθερής οριοθέτησης και παροχής αυτονομίας), τη γονική αυτοαποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή και μη αυτορρύθμιση των εφήβων έδειξε ότι η γονική εμπλοκή αποτελεί τη σπουδαιότερη συμπεριφορά ως προς την αυτορρύθμιση των εφήβων ανεξάρτητα από το εάν είναι σε ακαδημαϊκό επίπεδο ή όχι. Η γονική αυτοαποτελεσματικότητα συνιστά προάγγελο της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων και διευκολύνει τη διεργασία λήψης αποφάσεων. Σε έρευνες των Lamborn κ.ά. (1991, στο Χουλιάρη, 2010) και Steinberg κ.ά. (1994, στο Χουλιάρη, 2010), ο γονικός αυτός τύπος (γονική αποδοχή, εμπλοκή, οικειότητα, αυτονομία, δημοκρατικότητα, έλεγχος και αυστηρότητα με την έννοια της σταθερής οριοθέτησης), φάνηκε να συσχετίζεται θετικά με τον ψυχοκοινωνικό ανταγωνισμό (αυτοαποτελεσματικότητα) και αρνητικά με τις ψυχολογικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, ενώ βρήκαν θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Η διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας ως μιας προσωπικής πηγής αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων έχει καταδειχθεί και από τους Schwarzer και Scholz (2000, στο Χουλιάρη, 2010).

Στη μελέτη αυτή, βρέθηκε μια συνέπεια που ασχολείται με το γεγονός ότι ελέγξαμε για το Νευρωτισμό για αποτίμηση των σχέσεων που υποτέθηκαν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο Νευρωτισμός συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με όλες τις μεταβλητές του μοντέλου, υποδεικνύοντας ότι η γνωστική προκατάληψη μπορεί να λειτουργεί κάπως στη μελέτη αυτή. Μολαταύτα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση αυτή δείχνουν ότι όλες οι σχέσεις των υποθέσεων είναι σημαντικές (εκτός των διαδρομών που συνδέουν το γονικό έλεγχο με τις δυο αντιλήψεις). Έτσι, αυτά τα αποτελέσματα δεν μπορούν απλά να ερμηνευτούν υπό το φως μιας οπτικής γνωστικής προκατάληψης με την οποία οι άνθρωποι έχουν μια αρνητική αντίληψη του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και του εαυτού τους. Συγκεκριμένα, αν η γνωστική προκατάληψη ήταν ο μοναδικός

παράγοντας που εξηγεί τις σχέσεις που μελετώνται, δεν θα είχαμε λάβει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ συναφών μεταβλητών και ενδοατομικών μεταβλητών, αλλά μάλλον μόνο σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της διάστασης του Νευρωτισμού και όλων των άλλων μεταβλητών. Σε αντίθεση, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ανάμεσα στους μαθητές/τριες που έχουν το ίδιο επίπεδο Νευρωτισμού, εκείνοι που αισθάνονται ότι οι γονείς και οι συνομήλικοι τους στηρίζουν την αυτονομία τους βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας. Συνεπώς, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν έχουν τις ρίζες τους μόνο σε αρνητικές διαστάσεις της προσωπικότητας, αλλά σε κάποιο βαθμό, αντιπροσωπεύουν επίσης μια αντικειμενική πραγματικότητα (Larose κ.ά., 2002, στο Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Υφιστάμενες έρευνες, σχετικές με τη μελέτη αυτή, προήλθαν κυρίως από δυτικές κοινωνίες και μερικά από τα αποτελέσματα τους ήταν αντιφατικά. Οι ερευνητές βρήκαν ότι υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που αφορούν πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σε οικογενειακό περιβάλλον (γονείς) και σχολικό περιβάλλον (δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία). Επομένως, η μελέτη αυτή σκοπεύει να διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ της γονικής εμπλοκής και της συμμετοχής σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα στους εφήβους. Η μελέτη αυτή σκοπεύει να εντοπίσει το επίπεδο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών πρώτου έτους κολλεγίου και να απαντήσει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

α) Ποιο είναι το επίπεδο συμμετοχής σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία κολεγιακών φοιτητών/τριών πρώτου έτους;

β) Ποια είναι η αντίληψη των συμμετεχόντων για τη γονική εμπλοκή σχετικά με τη στήριξη, παρέμβαση και έλλειψη δέσμευσης;

γ) Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ γονικής εμπλοκής (στήριξη, παρέμβαση και έλλειψη δέσμευσης) και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας;

δ) Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ δραστηριοτήτων σχετικών με τη σταδιοδρομία και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας;

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν συσχετίζεται σημαντικά με τη γονική στήριξη και την έλλειψη δέσμευσης, ωστόσο η γονική παρέμβαση έχει μια ασθενή αρνητική σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα, που σημαίνει ότι η παρέμβαση σχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Όσο μεγαλύτερο το επίπεδο της

παρατηρούμενης παρέμβασης των γονέων από τους μαθητές/τριες, τόσο πιθανότερο να βιώσουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Σύμφωνα με τους Dietrich και Kracke (2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), η δυσκολία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν συνδέεται με τη γονική στήριξη. Αν και είναι γνωστό ότι οι γονείς έχουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας ενός εφήβου, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι είτε το παιδί αντιλαμβάνεται τους γονείς του ως υποστηρικτικούς είτε όχι, δεν είναι το μόνο που συντελεί στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στην εφηβεία. Μολαταύτα, οι μαθητές/τριες γίνονται πιο σίγουροι και βέβαιοι όταν παρατηρούν τους γονείς τους να έχουν μια ενεργή στήριξη, αλληλεπίδραση και ενδιαφέρον στην πορεία σταδιοδρομίας που επέλεξαν. Όπως αναμενόταν, η παρέμβαση συσχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Από την άλλη μεριά, η έλλειψη δέσμευσης δεν συσχετίζεται σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Όπως βλέπουμε στη μελέτη των Wolfe και Betz (2004, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), όπως αναφέρεται από τους Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi (2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016) η σχέση γονέα-παιδιού συσχετίζεται τόσο με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας όσο και με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Είναι προφανές ότι όσο πιο πολύ το παιδί αντιλαμβάνεται τους γονείς του ως αντίθετους με τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα, τόσο περισσότερο υπάρχει η τάση να βιώσει αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Συνεπώς, οι μαθητές/τριες μπορεί να αλλάξουν τις επιλογές τους για να ταιριάζουν περισσότερο με τις απόψεις των γονέων τους (Li & Kerpelmen, 2007, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Ένα περιβάλλον παρέμβασης και έλλειψης δέσμευσης κατά τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας φαίνεται να επηρεάζει τους έφηβους στην αναστολή της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Ferry, 2006, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Αντίθετα με αρκετές μελέτες, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η έλλειψη δέσμευσης από μέρους των γονέων δεν έχει άμεσο αντίκτυπο στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των εφήβων (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Σχετικά με τη σχέση της γονικής εμπλοκής και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, η γονική στήριξη και η έλλειψη δέσμευσης δεν συσχετίζονται σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας πρωτοετών φοιτητών/τριών κολεγίου. Από την άλλη μεριά, η επέμβαση σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα. Τα αποτελέσματα

δείχνουν ότι όσο περισσότερο παρεμβαίνουν οι γονείς στην επιλογή και εξερεύνηση της σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών, τόσο μεγαλύτερη τάση για αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας εμφανίζεται ανάμεσα στους φοιτητές/τριες. Όσον αφορά στις διαφορές των μέσων όρων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες αισθάνονταν τους γονείς τους υποστηρικτικούς με την προετοιμασία και επιλογή της σταδιοδρομίας τους, από την άλλη μεριά μόνο λίγοι ανάφεραν γονική παρέμβαση και/ή γονική έλλειψη δέσμευσης (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Στα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δεν μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η γονική εμπλοκή προωθεί τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας ή την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα στους εφήβους. Εάν οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους τούς πιέζουν να ακολουθήσουν τις απόψεις των γονέων για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία παρά να συνεργαστούν μαζί τους στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας που επιθυμούν τα παιδιά, αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως αδιαφορία στα σχέδια και τους στόχους του παιδιού και συνεπώς μπορεί να προβλεφθεί ως έλλειψη πραγματικής και γνήσιας δέσμευσης. Οι έφηβοι μπορεί να μην ξεχώρισαν επακριβώς τις έννοιες της έλλειψης δέσμευσης και της παρέμβασης, ειδικά όταν νιώθουν τη στήριξη των γονέων τους (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Από την άλλη μεριά, η μελέτη αυτή βρήκε ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ συμμετοχής σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Αυτό υπονοεί ότι εάν ένα άτομο συμμετέχει σε πολλές ή αρκετές δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία του, αυτό το γεγονός δεν προβλέπει αναποφασιστικότητα ούτε βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Αν και όπως εκφράστηκε στις περισσότερες μελέτες οι επαγγελματικές συμμετοχές και εμπειρίες είναι βοηθητικά μέσα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Η βιβλιογραφία πάνω στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας αναγνωρίζει επίσης τη θεμελιώδη επίδραση των γονέων στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των εφήβων και νεαρών ενηλίκων (Osipow, 1983· Roe, 1957· Super, 1957, στο Guay κ.ά., 2003). Χρησιμοποιώντας τη θεωρία προσκόλλησης, οι Lopez και Andrews (1987, στο Guay κ.ά., 2003) πρότειναν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας προέρχεται από ένα ανεπαρκή ψυχολογικό αποχωρισμού του εφήβου από τους γονείς του. Συνεπώς, η παρουσία υπερεμπλοκής γονέα-νεαρού ενήλικα και άλλα δυσλειτουργικά οικογενειακά μοτίβα

μπορεί να συμβάλουν σε ελλιπή ψυχολογικό αποχωρισμό, που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Έχουν προσδιοριστεί εφτά μελέτες σχετικές με τις προβλέψεις των Lopez και Andrews (1987, στο Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Ο Lopez (1989, στο Guay κ.ά., 2003) βρήκε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζονται αρνητικά από συζυγικές συγκρούσεις αλλά θετικά από τα επίπεδα ψυχολογικού αποχωρισμού. Ομοίως, οι Blustein, Walbridge, Friedlander και Palladino (1991, στο Guay κ.ά., 2003) αποκάλυψαν ότι οι έφηβοι που είναι στενά προσκολλημένοι στους γονείς τους και είναι πιο συγκρουσιακά ανεξάρτητοι από αυτούς, έχουν λιγότερες πιθανότητες να κάνουν μεγαλύτερη πρόοδο στη δέσμευση των επιλογών της σταδιοδρομίας τους. Μολαταύτα, τα αποτελέσματα του Blustein κ.ά. (1991, στο Guay κ.ά., 2003) δεν έδειξαν σημαντική σχέση μεταξύ ψυχολογικού αποχωρισμού από τους γονείς και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι Penick και Jepsen (1992, στο Guay κ.ά., 2003) παρατήρησαν ότι οι αντιλήψεις οικογενειακής λειτουργικότητας προβλέπουν επαγγελματική ταυτότητα και εμπλοκή σε σχεδιασμό σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ταυτότητα των μαθητών/τριών συσχετίστηκε αρνητικά με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις οικογενειακές συγκρούσεις και το εξωτερικό κέντρο ελέγχου της οικογένειας. Ακόμα, η εμπλοκή των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας συσχετίστηκε αρνητικά με το εξωτερικό κέντρο ελέγχου της οικογένειας αλλά συσχετίστηκε θετικά με το δημοκρατικό οικογενειακό περιβάλλον. Ο Whiston (1996, στο Guay κ.ά., 2003) βρήκε ότι μόνο η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των γυναικών συσχετίστηκε αρνητικά με το βαθμό ελέγχου και οργάνωσης εντός της οικογένειας (αυτή η σχέση δεν βρέθηκε σημαντική για τους άντρες) και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και των δύο φύλων συσχετίστηκε θετικά με το βαθμό στον οποίο οι οικογένειες ενθαρρύνουν και στηρίζουν την ανεξαρτησία και τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες. Ωστόσο, οι Eigen, Hartman και Hartman (1987, στο Guay κ.ά., 2003) δεν βρήκαν διαφορές στα μοτίβα οικογενειακών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε συμμετέχοντες που ταξινομήθηκαν ως βέβαιοι, αναποφάσιστοι και χρόνια αναποφάσιστοι. Οι Guerra και Braungart-Rieker (1999, στο Guay κ.ά., 2003) αποκάλυψαν ότι οι αντιλήψεις μαθητών/τριών για τις γονικές σχέσεις σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας επιπρόσθετα με τα σχολικά τους χρόνια και τη δόμηση ταυτότητας. Συγκεκριμένα, μαθητές/τριες των οποίων οι μητέρες ενθάρρυναν περισσότερο την ανεξαρτησία τους στην παιδική τους ηλικία βίωσαν λιγότερη αναποφασιστικότητα

σταδιοδρομίας από εκείνους που αποκάλεσαν τις μητέρες τους υπερπροστατευτικές. Τέλος, οι Santos και Coimbra (2000, στο Guay κ.ά., 2003) δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ ψυχολογικού αποχωρισμού και αμφοτέρων της αναπτυξιακής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της γενικευμένης/χρόνιας αναποφασιστικότητας (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Αν και προηγούμενες αναπτυξιακές μελέτες πάνω στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές έννοιες (π.χ. αυθεντικότητα, στήριξη αυτονομίας, ψυχολογικός αποχωρισμός και προσκόλληση) για να συλλάβουν την αλληλεπίδραση μεταξύ γονικού στυλ και προσαρμογής των παιδιών, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες αναγνωρίζουν ότι η θαλπωρή, η δημοκρατία και η εμπλοκή είναι ουσιώδη χαρακτηριστικά που τρέφουν την προσαρμογή των παιδιών. Ωστόσο, ανάμεσα στις μελέτες πάνω στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας που επισκοπήθηκαν, μόνο δυο μελέτες έχουν αναφέρει μια σημαντική σχέση μεταξύ οικογενειακών μεταβλητών και βαθμού αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη ότι αυτή η έλλειψη σημαντικών επιδράσεων σε προηγούμενες μελέτες δεν προέρχεται απαραίτητα από μια πραγματική απουσία σχέσεων. Στην πραγματικότητα, ο αριθμός των συμμετεχόντων που εμπλέκονται στις μελέτες, η σημασία του μεγέθους επίδρασης και η διακύμανση της ετερογένειας μπορεί να εξηγήσουν την απουσία σημαντικών επιδράσεων. Από την άλλη μεριά, η αδύναμη σημασία της σχέσης μεταξύ οικογενειακών παραγόντων και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μπορεί να προτείνει ότι επενεργούν διαμεσολαβητικοί παράγοντες (Baron & Kenny, 1986, στο Guay κ.ά., 2003), όπως προτάθηκε στη μελέτη αυτή (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Παραπέρα, αρκετές μελέτες βρήκαν ότι η επαγγελματική αυτοαντίληψη μεσολαβεί στις σχέσεις μεταξύ αμφοτέρων του ψυχολογικού αποχωρισμού και της ασφάλειας προσκόλλησης, από τη μια μεριά, και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και των παραγόντων που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και χρόνιας αναποφασιστικότητας, από την άλλη (Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991· Blustein, Prezioso, & Schultheiss, 1995· Guerra & Braungart–Rieker, 1999· Kenny & Rice, 1995· Schultheiss & Blustein, 1994· Tokar κ.ά., 2003, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Οι οικογενειακές διαδικασίες είναι μια σημαντική περιοχή έρευνας σε σχέση με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας και η ποιότητα αυτών των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις σταδιοδρομίας είτε θετικά είτε αρνητικά (Blustein, Prezioso, & Schulteiss, 1995· Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991· Bratcher, 1982· Grotevant & Copper, 1988· Herr & Lear, 1984· Kinnier, Brigman, & Noble, 1990· Larson & Wilson, 1998· Leong, Hartung, Goh, & Gaylor, 2001· Lopez, 1986, 1989· Lopez & Andrews, 1987· Lucas, 1997· Luckey, 1974· Penick & Jepsen, 1992· Ryan, Solberg, & Brown, 1996, στο Nota κ.ά., 2007). Ένας αριθμός μελετών έχουν εστιάσει στην αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ του βαθμού της αντιληπτής διαθεσιμότητας της οικογενειακής στήριξης (Russell & Cutrona, 1984, στο Nota κ.ά., 2007) και των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, οι Ferry, Fouad και Smith (2000, στο Nota κ.ά., 2007) έχουν βρει ότι η ενθάρρυνση των γονέων συσχετίστηκε άμεσα με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, τις προσδοκίες αποτελέσματος και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα που περιλαμβάνουν τα μαθηματικά και την επιστήμη. Οι Kenny και Bledsoe (2005, στο Nota κ.ά., 2007) βρήκαν ότι η αντιληπτή οικογενειακή στήριξη συνδέεται με το επίπεδο επαγγελματικής προσαρμογής. Πρόσφατα, οι Wolfe και Betz (2004, στο Nota κ.ά., 2007) βρήκαν ότι η γονική σχέση συσχετίστηκε με αμφότερες την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τη χρόνια/γενικευμένη αναποφασιστικότητα (indecisiveness) σταδιοδρομίας. Οι Lent, Brown, Nota και Soresi (2003, στο Nota κ.ά., 2007) βρήκαν ότι η κοινωνική στήριξη συσχετίστηκε έμμεσα με την επιλογή σταδιοδρομίας μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Οι έφηβοι βρίσκονται σε μια αναπτυξιακή φάση αυτοεξερεύνησης που περιλαμβάνει την εξέταση ποικίλων ρόλων σταδιοδρομίας (Super, Savickas, & Super, 1996· Blustein & Flum, 1999, στο Nota κ.ά., 2007). Αντλώντας από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), οι Solberg, Good, Fischer, Brown και Nord (1995, στο Nota κ.ά., 2007) βρήκαν ότι τα άτομα που αναφέρουν ισχυρότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε συμπεριφορές διερεύνησης. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας αναφέρεται στο βαθμό αυτοπεποίθησης που έχουν τα άτομα στην ικανότητα τους να εμπλακούν επιτυχώς σε δραστηριότητες αναζήτησης σταδιοδρομίας (Solberg, 1999· Solberg, Good, & Nord, 1994· Taylor & Betz, 1983· Taylor & Popma, 1990, στο Nota κ.ά., 2007). Πιστεύεται ότι η οικογένεια παίζει ένα κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της

αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας όταν δημιουργεί μια ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει την ενεργή εξερεύνηση του περιβάλλοντος κάποιου και ως εκ τούτου προσφέρει στήριξη και ευκαιρίες για αριστοτεχνικές εμπειρίες που είναι σημαντικά προηγούμενα στην ανάπτυξη ισχυρών προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Ryan, Solberg, & Brown, 1996, στο Nota κ.ά., 2007). Πιστεύεται επίσης ότι τα υγιή οικογενειακά συστήματα επιδρούν θετικά στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας επειδή τέτοια συστήματα βοηθούν τους νέους να οικοδομήσουν μια σταθερή δομή ταυτότητας (Ainsworth, 1989· Ainsworth & Bell, 1974· Bowlby, 1988, στο Nota κ.ά., 2007). Περιληπτικά, η θετική και υγιής οικογενειακή στήριξη παρέχει το αναπτυξιακό πλαίσιο για τους εφήβους ούτως ώστε να εγκαθιδρύσουν ισχυρές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας και την ικανότητα να εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Αυτή η μελέτη επαναλαμβάνει τη μελέτη των Ryan κ.ά. (1996, στο Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007) που βρήκαν ότι τα άτομα που ανάφεραν θετικές οικογενειακές σχέσεις ανάφεραν ισχυρότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας. Οι μαθητές/τριες που ανάφεραν υψηλότερα επίπεδα οικογενειακής στήριξης ανάφεραν ισχυρότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας. Η μελέτη επαναλαμβάνει επίσης προηγούμενη έρευνα που έχει βρει ότι τα άτομα που ανάφεραν ισχυρότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας ανάφεραν επίσης χαμηλότερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Taylor & Pompa, 1990· Solberg, κ.ά., 1995, στο Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007). Μια σημαντική συνεισφορά αυτής της μελέτης περιλαμβάνει την επέκταση αυτών των αποτελεσμάτων σε ένα δείγμα Ιταλών νέων. Μια δεύτερη συνεισφορά της μελέτης είναι τα αποτελέσματα διαμεσολάβησης που βρέθηκαν για τα αγόρια. Αν και η οικογενειακή στήριξη είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η οικογενειακή στήριξη παίζει ένα ρόλο στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας. Αυτά τα αποτελέσματα έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την πράξη επειδή υποδεικνύουν ότι, για τα αγόρια και τα κορίτσια, οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για να αυξήσουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας είναι σημαντικές στη στήριξη της ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Παρά την εκτενή έρευνα που περιεγράφηκε πιο πάνω, η γνώση μας για την ακριβή φύση της οικογενειακής επιρροής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ακόμα περιορισμένη και από πολλές όψεις αντιφατική. Για παράδειγμα, ο Berrios-Allison (2005, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) ανάφερε ότι η ικανότητα αντοχής της οικογένειας για σύνδεση και αποχωρισμό, εξηγεί σημαντική διακύμανση σε καθένα από τα τέσσερα επαγγελματικά στάτους (επιτυχία, κατάσχεση, μορατόριουμ και διάχυση). Επιπλέον, ο Trusty (1998, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) αποκάλυψε ότι το αυταρχικό γονικό στυλ επηρεάζει τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Ωστόσο, οι Santos και Coimbra (2000) δεν βρήκαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ συγκρουσιακού και συναισθηματικού αποχωρισμού και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες της δωδέκατης τάξης. Επιπρόσθετα, οι Eigen, Hartman και Hartman (1987, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) δεν βρήκαν καμιά σχέση μεταξύ λειτουργίας της οικογένειας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες λυκείου (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Koumoundourou, Tsaousis και Kounenou (2011), λίγα είναι ακόμα γνωστά σχετικά με τη συνεισφορά της δυναμικής της οικογένειας στην αυτοϊδέα των Ελλήνων εφήβων. Εντούτοις, η έρευνα με μαθητικούς πληθυσμούς άλλων εθνικοτήτων έχει αποκαλύψει ότι η στήριξη της οικογένειας ενισχύει το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων (Howard κ.ά., 2009· Nota κ.ά., 2007· Torres & Solberg, 2001, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) και την αυτοεκτίμηση (Emmanuelle, 2009, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Τέλος, η μητρική στήριξη έχει αναφερθεί ότι μειώνει το άγχος και την πίεση που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, προάγοντας τη συναισθηματική τους σταθερότητα (Schultheiss κ.ά., 2001, στο Koumoundourou κ.ά., 2011).

Ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) σε σχετική του έρευνα διαπίστωσε ότι η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται με το οικογενειακό περιβάλλον. Το εισόδημα των γονέων, η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών, η ανασφάλεια της εργασίας τους επηρεάζουν το επίπεδο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των παιδιών. Εν γένει, το εισόδημα των γονέων συνδέεται αντιστρόφως ανάλογα προς το επίπεδο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των παιδιών. Η γονική εμπλοκή στον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών μειώνει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, τονώνοντας παράλληλα την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η πρώιμη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι

υψηλότερη σε εφήβους των οποίων οι γονείς έχουν επαγγέλματα μεγάλου βαθμού αβεβαιότητας.

Έχει, επίσης, μελετηθεί η σχέση της δυσκολίας λήψης απόφασης σε σχέση με την ηλικία (Patton & Greed, 2001· Neice & Bradley, 1979, στο Θωμοπούλου, 2011) και το φύλο (Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000· Gati & Saka, 2001· Lease, 2004· Zhou & Santos 2007, στο Θωμοπούλου, 2011), αν και τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δεν συμπίπτουν. Ωστόσο, ο Feldman (2003, στο Θωμοπούλου, 2011) υποστηρίζει ότι το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά στο βαθμό αναποφασιστικότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, η ανάμειξη των γονέων στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας των παιδιών καθώς και το εισόδημά τους έχουν αντιστρόφως ανάλογη σχέση με το επίπεδο πρώιμης αναποφασιστικότητας των παιδιών τους. Επίσης τα επαγγελματικά προβλήματα των γονέων συμβάλλουν στην αρνητική στάση των παιδιών τους απέναντι στην εργασία (Θωμοπούλου, 2011).

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής εισηγούνται ότι πολλές φοιτήτριες κολλεγίου στρέφονται στους γονείς για συμβουλές, αν όχι κατεύθυνση, για τις επιλογές σταδιοδρομίας τους. Η εμπιστοσύνη στους γονείς να ξέρουν «τι είναι το καλύτερο» φάνηκε να υπερισχύει της αυθεντίας άλλων, όπως οι σύμβουλοι και/ή καθηγητές/τριες, οι οποίοι μπορεί να είναι καλύτεροι γνώστες μιας ευρείας γκάμας επαγγελματικών επιλογών, αλλά τους εμπιστεύονται λιγότερο επειδή δεν γνωρίζουν το μαθητή/τρια προσωπικά (Creamer & Laughlin, 2005).

1. Επιρροή Εκπαιδευτικού Επιπέδου Γονέων στην Αυτοαποτελεσματικότητα

Οι Pappas και Kounenou (2011) ανάλαβαν μια μελέτη που σκοπό είχε να καθορίσει την επιρροή των γονέων και της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας πάνω στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας Ελλήνων φοιτητών/τριών επαγγελματικής εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν επιπρόσθετες μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονιών, η ικανότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και η επίδραση των συνομηλίκων. Μια ανάλυση διακύμανσης Kruscal-Wallis έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και του εκπαιδευτικού

επιπέδου της μητέρας. Οι μητέρες με πανεπιστημιακό δίπλωμα παρουσιάστηκαν να έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση. Από την άλλη μεριά, δεν βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα. Χρησιμοποιήθηκε το Pearson Product Moment Correlation Coefficient για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας και της ικανότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της επιρροής των γονέων. Ειδικότερα, από τους δυο γονείς, η μητέρα είχε μεγαλύτερη επίδραση από τον πατέρα.

2. Επιρροή Κοινωνικοοικονομικού Επιπέδου Γονέων στην Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας

Το οικογενειακό υπόβαθρο, όπως το εισόδημα των γονέων και η ασφάλεια και σιγουριά της εργασίας τους, επηρεάζει το επίπεδο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας του ατόμου (Kush & Cochran, 1993· Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007, στο Yuan Liang, 2016). Οι έρευνες δείχνουν ότι το εισόδημα των γονέων και η στήριξη από τα μέλη της οικογένειας συσχετίζονται αρνητικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Kush & Cochran, 1993, στο Yuan Liang, 2016). Φυσιολογικά, το εισόδημα και η μόρφωση των γονέων συσχετίζονται θετικά με τα μελλοντικά εισοδήματα και τα εκπαιδευτικά προσόντα των παιδιών. Σε μια πρόσφατη μελέτη, ο Starica (2012, στο Yuan Liang, 2016) έδειξε ότι η εμπλοκή των γονέων, στις επιλογές σταδιοδρομίας των παιδιών τους, είναι ωφέλιμη και οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Από την άλλη μεριά, οι Mojgan, Kadir, Noah και Hassan (2013, στο Yuan Liang, 2016) έδειξαν ότι οι μητέρες παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από τους πατέρες στη μείωση των επιπέδων αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που βιώνουν τα παιδιά τους.

Οι Dancova και Sollar (2016), σε έρευνα τους, υπέθεσαν ότι το επάγγελμα που εξασκούν οι γονείς θα μπορούσε να επηρεάσει τη μελλοντική επιλογή επαγγέλματος των μαθητών/τριών. Αυτή η υπόθεση τους αποδείχτηκε σωστή.

2.6 Μέτρηση Μεταβλητών

2.6.1 Μέτρηση Αναποφασιστικότητας & Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας

Η βεβαιότητα/αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αποτιμήθηκε από την Career Decision Scale (Osipow κ.ά., 1976, 1988). Έτσι, η διαδικασία αξιολόγησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έχει διανύσει μεγάλη απόσταση, από τις πρώτες προσπάθειες των Osipow κ.ά. (1976, 1988) και Holland, Daiger και Power (1980, στο Osipow, 1999).

Τα άτομα, στη σύγχρονη πλέον εποχή, καλούνται σε κάθε φάση της ζωής τους (και όχι μόνο στην εφηβεία ή κατά το πρώιμο στάδιο της ενήλικης ζωής τους) να λάβουν καθοριστικές για το μέλλον τους αποφάσεις σταδιοδρομίας. Η απαίτηση για ανά τακτά χρονικά διαστήματα επιτυχούς υλοποίησης της διαδικασίας λήψης σχετικών αποφάσεων καταλήγει και στο αναπόφευκτο στάδιο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η αναθεώρηση των εργασιακών πλάνων που επιτάσσουν οι μεταβατικές αυτές περίοδοι καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική τη μέτρηση και συνεπώς την αντιμετώπιση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που διέπει όλα αυτά τα διαστήματα. Πριν το 1960 δεν υπήρχε κανένας σταθμισμένος τρόπος μέτρησης είτε του βαθμού είτε της φύσης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Το σχετικό ενδιαφέρον προέκυψε κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, όπου τα άτομα είχαν αρκετές εργασιακές επιλογές και αυτό τους έφερνε σε μια κατάσταση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Προκειμένου λοιπόν να αξιολογηθεί αποτελεσματικότερα και η σχετική συμβουλευτική παρέμβαση, η μείωση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έγινε σημαντικό ζήτημα, γεγονός που επέτεινε την αναγκαιότητα για μέτρησή της (Χουλιάρη, 2010).

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι μια βασική έγνοια των ψυχολόγων σταδιοδρομίας για πολλά χρόνια. Αρχικά εστιάζοντας στο πρόβλημα της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών, το θέμα τώρα περικλείει ένα ευρύ φάσμα της ζωής εξαιτίας της αυξανόμενης συχνότητας γεγονότων που απαιτεί από τα άτομα να αναθεωρήσουν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Αντί να αντιμετωπιστεί η ανάγκη να ληφθεί μια απόφαση σταδιοδρομίας μόνο περί το τέλος της εφηβείας και στην αρχή της ενηλικίωσης (αν αυτό ήταν ποτέ πραγματικά το γεγονός) φαίνεται να απαιτούνται αναθεωρημένα σχέδια σταδιοδρομίας σε μια ποικιλία μεταβάσεων της ζωής. Σε κάθε μια από αυτές τις μεταβάσεις ενέχει το ενδεχόμενο να

εμφανιστεί αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Η επίγνωση αυτής της μακροχρόνιας ανάγκης αυξάνει περαιτέρω την ανάγκη να αναπτυχθούν τρόποι μέτρησης και παρέμβασης σε προβλήματα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Osipow, 1999).

Πριν το 1960, αν και ένα από τα συχνότερα προβλήματα που παρουσίαζαν οι φοιτητές/τριες κολλεγίου στους συμβούλους σταδιοδρομίας ήταν αυτό της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, δεν υπήρχε μια σταθμισμένη μέθοδος αξιολόγησης του βαθμού και της φύσης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η συνήθης διαδικασία που ακολουθήθηκε όταν αναζητήθηκε ένα μέτρο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ήταν να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν μια κλίμακα τύπου Likert για να αξιολογήσουν την κατάσταση τους σε σχέση με μία, δύο ή τρεις ερωτήσεις για το βαθμό βεβαιότητας τους. Επιπρόσθετα, δεν έγινε μεγάλη προσπάθεια διαφοροποίησης μεταξύ της παροδικής αναποφασιστικότητας και της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecision & indecisiveness). Τώρα αντιμετωπίζεται η αναποφασιστικότητα ως μια αναπτυξιακή φάση μέσα από την οποία τα άτομα μπορεί να περάσουν στη διαδρομή τους μέχρι να φτάσουν σε μια απόφαση. Συνεπώς, φτάσαμε να βλέπουμε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως μια κατάσταση που έρχεται και φεύγει με την πάροδο του χρόνου όταν λαμβάνεται μια απόφαση, εφαρμόζεται, παλιώνει και τελικά οδηγεί στην ανάγκη λήψης μιας νέας απόφασης (δημιουργώντας μια προσωρινή κατάσταση αναποφασιστικότητας). Τότε η διαδικασία αρχίζει ξανά. Έχει υπολογιστεί ότι κατά τη διάρκεια της ζωής η περίοδος κατά την οποία λαμβάνει χώρα αυτός ο κύκλος βαθμιαία διευρύνεται, έτσι ώστε η συχνότητα της ανάγκης λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας πάλι να συμβαίνει λιγότερο συχνά (Osipow, 1999).

Το ενδιαφέρον αξιολόγησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έγινε ευρέως διαδεδομένο στις δεκαετίες 1960 και 1970. Ήταν μια εποχή όπου πολλά άτομα είχαν αρκετές επιλογές σταδιοδρομίας, κάτι που κατέληγε συχνά σε αναποφασιστικότητα. Η μείωση της αναποφασιστικότητας έγινε ένα σημαντικό θέμα ούτως ώστε να αποτιμηθούν καλύτερα τα αποτελέσματα της συμβουλευτικής. Αυτό ήταν μια από τις δυνάμεις που οδήγησε στην ανάπτυξη περισσότερο σταθμισμένων μέτρων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Osipow, 1999).

Περίπου τον ίδιο καιρό, οι Osipow, Carney, Winer, Yanico και Koschier (1976, 1988) ανάπτυσσαν ακόμα μια παρόμοια αλλά διαφορετικής προσέγγισης αξιολόγηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η Career Decision Scale (CDS) ήταν το

αποτέλεσμα μιας σειράς συνεδριάσεων «ιδεοθύελλας» που διεξήχθησαν από τέσσερις από τους συγγραφείς της (Osipow, Winer, Koschier, & Yanico, 1975, στο Osipow, 1999) με τις οποίες έγινε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν όλοι, ή τουλάχιστον όσο περισσότεροι πιθανοί λόγοι που τα άτομα υποδείχνουν για να εξηγήσουν τις πηγές της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας τους (για το ιστορικό της ανάπτυξης της Career Decision Scale βλέπε Winer, 1992, στο Osipow, 1999). Αρχικά ξεκίνησε ως ένα εργαλείο που θα προσδιόριζε συγκεκριμένες πηγές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας όπου κάθε πρόταση μπορούσε να σταθεί από μόνη της αρκετά σαφώς για να προσδιορίσει διαφορετικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις, στη συνέχεια εξελίχθηκε σε μια τυπολογική μέτρηση (Savickas & Jarjoura, 1991, στο Osipow, 1999). Από τις αρχικά 16 προτάσεις, ποικίλες αναλύσεις παραγόντων αποκάλυψαν ότι οι προτάσεις δεν ήταν ανεξάρτητες αλλά μπορούσαν να χωριστούν σε παράγοντες, συνήθως τέσσερις (βλέπε το Career Decision Scale Manual, Osipow, 1987, στο Osipow, 1999). Αν και υπήρχε κάποια αμφισβήτηση αναφορικά με την ακρίβεια, ή ακόμα και την ύπαρξη των παραγόντων (Laplante, Coallier, Sabourin, & Martin, 1994· Shimizu, Vondracek, Schulenberg, & Hostetler, 1988· Schulenberg, Shimizu, Vondracek, & Hostetler, 1988· Shimizu, Vondracek, & Hostetler, 1994, στο Osipow, 1999), όντως εμφανίζεται να υπάρχει κάποια οργανωμένη υποδομή. Οι περισσότεροι χρήστες του εργαλείου, ωστόσο, δεν βασίζονται στην παραγοντική δομή, αλλά μάλλον χρησιμοποιούν το συνολικό σκορ μέτρησης της αναποφασιστικότητας ως ένα γενικό δείκτη του επιπέδου αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας κάποιου. Η εξέταση των απαντήσεων κάποιου στις ατομικές προτάσεις μπορεί να αποκαλύψει πληροφορίες για τις πηγές της αναποφασιστικότητας του, που μπορεί τότε να χρησιμοποιηθούν σε άμεσες συμβουλευτικές προσεγγίσεις στο πρόβλημα. Ακόμα πιο συχνά, το εργαλείο χρησιμοποιείται ως μια, πριν και μετά, δοκιμή για να διαπιστωθεί ποιες αλλαγές, αν υπάρχουν, έχουν εισέλθει στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μετά τη συμβουλευτική παρέμβαση (Osipow, 1999).

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η Career Decision Scale (CDS) ήταν ένα εργαλείο που προήλθε εντελώς από μια εμπειρική προσέγγιση. Ακόμα μια άλλη προσέγγιση στη μέτρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1970 ήταν το Assessment of Career Decision-Making (ACDM) του Harren (1976, στο Osipow, 1999). Με ένα τρόπο διαφορετικό από την Career Decision Scale (CDS) και MVD αυτή η δοκιμή προσέγγισε το θέμα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας χρησιμοποιώντας το πλαίσιο των Tiedeman και O'Hara (1963, στο Osipow, 1999) στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας.

Υπάρχει μια βιβλιογραφία που μελετά τη χρόνια αναποφασιστικότητα. Αρχικά παρακινούμενη να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και να προσδιορίσουμε εκείνα τα άτομα στα οποία η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα χαρακτηριστικό παρά μια κατάσταση, έχουν εφαρμοστεί πιο πρόσφατες προσπάθειες στη μελέτη της χρόνιας αναποφασιστικότητας στα προβλήματα που τα άτομα έχουν στο χειρισμό αποφάσεων που αφορούν μια ποικιλία βασικών ζητημάτων τη ζωής που περιλαμβάνουν τα θέματα σταδιοδρομίας αλλά δεν περιορίζονται μόνο σε αυτά. Έχει καταστεί πολύ δύσκολο να μετρηθεί η χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness) ως ξεχωριστή οντότητα από την αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα (indecision). Ένα πρόβλημα είναι ο προσδιορισμός μιας κατάλληλης ομάδας δοκιμής. Για παράδειγμα, στην περιοχή της σταδιοδρομίας, η υποκείμενη αιτία ενός ποσοστού αυτών των ατόμων που είναι αναποφάσιστα πηγάζει από μεταβατικά θέματα, όπως αυτά που μετρούνται από ένα εργαλείο όπως το Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ), ενώ άλλα αντανακλούν πιο σταθερούς προσωπικούς παράγοντες. Η δυσκολία είναι ότι αφού η αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα (indecision) και η χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness) συχνά μοιάζουν, πως ξέρουμε πότε κάποιος είναι χρόνια αναποφάσιστος (indecisive) ή αναπτυξιακά αναποφάσιστος (undecided); Εάν δεν μπορούμε να τα ξεχωρίσουμε, γίνεται σχεδόν ακατόρθωτο να σχεδιαστεί ένας τρόπος μέτρησης της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness) ξεχωριστά από την αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα (indecision) (Osipow, 1999).

Ο Haraburda (1998, στο Osipow, 1999) εξέτασε το πρόβλημα της μέτρησης της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness). Η διατριβή του περιλαμβάνει μια εκτεταμένη ανασκόπηση των μελετών που ασχολούνται με τη χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness) σε μια ποικιλία τομέων της ζωής. Η έρευνα του Haraburda (1996, 1998, στο Osipow, 1999) έχει προσπαθήσει να ασχοληθεί με τα προβλήματα που ενυπάρχουν στη μέτρηση της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness) και έχουν παραχθεί ενθαρρυντικά προκαταρκτικά αποτελέσματα. Ο Haraburda (1996, στο Osipow, 1999) χρησιμοποίησε μια ποικιλία περιπτώσεων όπου εκφράζεται η χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness), από τη σταδιοδρομία μέχρι πολλά διαπροσωπικά θέματα. Στην πρώτη του μελέτη (Haraburda, 1996, στο Osipow, 1999) ανάπτυξε προκαταρκτικά εργαλεία αναποφασιστικότητας διαμέσου μιας ποικιλίας πεδίων και εξέτασε την εγκυρότητα τους έναντι άλλων, συναφών εργαλείων. Στη δεύτερη του μελέτη (Haraburda, 1998, στο Osipow, 1999) εξέτασε τη βεβαιότητα (decisiveness) στο πλαίσιο επίλυσης συγκρούσεων και κοινωνικών σχέσεων χρησιμοποιώντας την κλίμακα του, Multi-Domain Decisiveness Scale (MDDS). Βρήκε ότι τα υποκείμενα που

πέτυχαν υψηλές τιμές στη βεβαιότητα ήταν λιγότερο νευρωτικά και είχαν λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα από εκείνα που ήταν αναποφάσιστα. Εκείνα τα υποκείμενα που είχαν χαμηλή βεβαιότητα σημείωσαν χαμηλότερες τιμές σε χαρακτηριστικά όπως η εξωστρέφεια, η ανοιχτοσύνη σε νέες εμπειρίες, η ευαρέσκεια και η ευσυνειδησία, αν και αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζονταν σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικά επιθυμητά στυλ αντίδρασης. Αυτά τα αποτελέσματα μας επιτρέπουν να υποθέσουμε τη φύση εκείνων των ατόμων που είναι αναποφάσιστα και συνεπώς, να μελετήσουμε περαιτέρω το σχεδιασμό παρεμβάσεων χειρισμού της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness) σε αντίθεση με την αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα (indecision). Τα αποτελέσματα οδηγούν επίσης στη μελέτη του ερωτήματος κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των χρόνια αναποφάσιστων (indecisive) απευθύνονται και σε αναπτυξιακά αναποφάσιστα (undecided) άτομα ή όχι (Osipow, 1999).

Εισηγούμαστε ότι μπορεί να είναι σημαντικό να καταλάβουμε πως τα άτομα οργανώνουν μοναδικά τα ενδιαφέροντα τους πριν να εφαρμόσουν κανονιστικά μοντέλα που μπορεί να ταιριάζουν. Αυτή η ασυμφωνία του ατομικού κανονιστικού μοντέλου έχει πιθανές επιπτώσεις στην αξιολόγηση του πελάτη όπως επίσης και στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Μια περιοχή στην οποία μη κανονιστικές δομές ενδιαφερόντων μπορούν να εκδηλωθούν είναι στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Υπάρχει ένας πλούτος έρευνας πάνω στη σημασία της βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Osipow, 1999· Slaney, 1988, στο Tracey & Darcy, 2002), των χαρακτηριστικών της (Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Tracey & Darcy, 2002) και των μεταβλητών που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη βεβαιότητα (Gati & Saka, 2001· Phillips, 1994, στο Tracey & Darcy, 2002). Η σημασία της βεβαιότητας σταδιοδρομίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει καθιερωθεί πολύ καλά. Επιλέξαμε να εστιάσουμε στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας χρησιμοποιώντας την Career Decision Scale (CDS) (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976, 1988), η οποία είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση της βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Betz, 1992· Osipow & Winer, 1996· Slaney, 1988, στο Tracey & Darcy, 2002). Αυτό το εργαλείο δίνει τιμές για δύο όψεις της βεβαιότητας: τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αυτές οι δύο δομές βεβαιότητας επικαλύπτονται σημαντικά, εννοιολογικά και εμπειρικά αλλά εστιάζουν επίσης σε κάπως διαφορετικές όψεις. Η βεβαιότητα εστιάζει στην πραγματική δέσμευση σε μια σταδιοδρομία, ενώ η αναποφασιστικότητα εστιάζει στις δυσκολίες που βιώνονται κατά τη λήψη τέτοιων αποφάσεων (Tracey & Darcy, 2002).

Ωστόσο, οι υποπαράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν φαίνονται να είναι σε ομοιόμορφη σχέση με την ανησυχία για τη σταδιοδρομία. Ανάμεσα στους πέντε παράγοντες που παρουσιάστηκαν, η Έλλειψη Επαγγελματικής Πληροφόρησης, η Έλλειψη Ταυτότητας Εαυτού, η Έλλειψη Αναγκαιότητας Αναγνώρισης και οι Εξωτερικοί Φραγμοί υποδεικνύουν την έλλειψη των απαραίτητων πληροφοριών για λήψη αποφάσεων. Ανάλογα, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αναμένεται να αυξήσει τα επίπεδα ανησυχίας. Αντίθετα, η χρόνια αναποφασιστικότητα (indecisiveness) μπορεί να σχετίζεται με γνωστικά μοτίβα συνδυασμού πληροφοριών παρά μόνο την αφθονία ή την έλλειψη πληροφοριών. Συνεπώς, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας εξαιτίας της χρόνιας αναποφασιστικότητας (indecisiveness) αναμένεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανησυχία για τη σταδιοδρομία (Seongsoo & Seokbong, 2016).

1. Holland και Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας

Η θεωρία του Holland ήλθε επίσης στο προσκήνιο εκείνη την περίοδο. Η θεωρία του διατυπώθηκε αρχικά στα 1950 και έχει αναθεωρηθεί και εκσυγχρονισθεί αρκετές φορές, πιο πρόσφατα το 1997. Παρουσιάζει ένα ιδεατό τρόπο προσέγγισης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας επειδή ένα από τα αποτελέσματα της ασυμφωνίας μεταξύ του προσωπικού τύπου κάποιου και της επιλογής ή πιθανής επιλογής του είναι πιθανώς η ανικανότητα να αποφασίσει. Για αυτό το λόγο, γίνεται κατανοητό, ότι ένα από τα θέματα που απασχόλησαν τον John Holland ήταν η μέτρηση της αναποφασιστικότητας (Osipow, 1999).

Σχεδόν όλα τα μοντέλα και εργαλεία επαγγελματικών ενδιαφερόντων βασίζονται σε κανονιστικές δομές, δηλαδή, δομές που δημιουργήθηκαν και σταθμίστηκαν σε μεγάλες ομάδες ανθρώπων. Ένα διάσημο παράδειγμα μιας τέτοιας κανονιστικής δομής είναι το εξάγωνο (ή κύκλος) ενδιαφερόντων και επαγγελματικών τύπων του Holland, RIASEC (1985, 1997, στο Tracey & Darcy, 2002). Ο Holland πρότεινε ότι τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και επαγγέλματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι βασικούς τύπους: Ρεαλιστικός, Διερευνητικός, Καλλιτεχνικός, Κοινωνικός, Επιχειρηματικός και Συμβατικός και ότι αυτοί οι τύποι είναι οργανωμένοι με ένα εξαγωνικό τρόπο με εγγύτητα μεταξύ των τύπων που αντιπροσωπεύουν ομοιότητα. Αν και υπάρχουν μερικές διαφορετικές απόψεις στη δομή ενδιαφερόντων (Gati, 1991· Prediger, 1982· Tracey, 2002b· Tracey & Rounds, 1996, στο Tracey & Darcy, 2002), η έρευνα έχει γενικά υποστηρίξει το εξαγωνικό κανονιστικό μοντέλο RIASEC σε πληθυσμούς στις Η.Π.Α. (Day & Rounds, 1998· Day,

Rounds, & Swaney, 1998· Rounds & Tracey, 1993· Tracey & Rounds, 1993, στο Tracey & Darcy, 2002). Αυτό το εξαγωνικό μοντέλο των τύπων RIASEC αντιπροσωπεύει τον τρόπο που η πλειοψηφία των ανθρώπων σκέφτεται και οργανώνει επαγγελματικά ενδιαφέροντα και επαγγέλματα (Tracey & Darcy, 2002).

Όταν έγιναν οι πρώτες προσπάθειες μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν υπήρχε διαθέσιμο θεωρητικό πλαίσιο για να βασιστούν αυτές οι ενέργειες μέχρι τη διατύπωση της ανωτέρω θεωρίας. Αφού λοιπόν η θεωρία του Holland κατηγοριοποιεί τα άτομα σε συγκεκριμένους τύπους προσωπικότητας όσον αφορά το επαγγελματικό πεδίο είναι προφανές ότι δύνανται να χαρακτηριστούν ως επαγγελματικά αναποφάσιστα όσα άτομα:

1. Ανήκουν σε δύο ή και περισσότερες κατηγορίες και μάλιστα αρκετά διαφορετικές μεταξύ τους (εφόσον καταλήγουν οι κατηγορίες αυτές σε διαφορετικά επαγγέλματα με διαφορετικές απαιτήσεις και δεξιότητες και διαφορετικά εργασιακά πλαίσια).
2. Σκοράρουν χαμηλά σε όλους τους τύπους, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα την επαγγελματική τους ταυτότητα και δεν έχουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για να δεσμευτούν σε κάποια συγκεκριμένη σταδιοδρομία.
3. Σκοράρουν υψηλά σε όλους τους τύπους, καθώς έτσι η πληθώρα τόσων πολλών εναλλακτικών επιλογών, εξίσου ελκυστικών και εφικτών, θα δυσκόλευε τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία τους.
4. Όσων εκτός από πολλά ενδιαφέροντα όπως στην τρίτη περίπτωση έχουν και πολλές δεξιότητες (Χουλιάρη, 2010).

Όταν επιχειρήθηκαν οι πρώτες απόπειρες μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, δεν υπήρχε διαθέσιμο θεωρητικό πλαίσιο για να καθοδηγήσει την προσπάθεια αυτή. Η θεωρία του Holland είχε τη δυναμική να υπηρετήσει ένα τέτοιο σκοπό. Αφότου η θεωρία του Holland τοποθετεί τους ανθρώπους σε διάφορους τύπους προσωπικότητας οι οποίοι αντιστοιχούν σε επαγγελματικά πεδία είναι αυτονόητο ότι εκείνοι που ανήκουν σε δυο ή περισσότερους τύπους εξίσου θα ήταν πιθανότερο να είναι αναποφάσιστοι για τη σταδιοδρομία τους. Τέτοια αναποφασιστικότητα θα ήταν πιθανότατο να συμβεί εάν οι δυο τύποι, στους οποίους το άτομο σημείωσε τις υψηλότερες τιμές, ήταν σε πεδία εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, εάν ένα ρεαλιστικό άτομο σκόραρε εξίσου ψηλά στην κοινωνική κλίμακα, μια λογική πρόβλεψη είναι ότι αφού αυτοί οι δυο διαφορετικοί τύποι δεν οδηγούν σε σταδιοδρομίες που λογικά θα περιλάμβαναν χαρακτηριστικά και των δύο ή οδηγούν σε εργασιακά περιβάλλοντα που

ικανοποιούν και τους δυο τύπους, το αποτέλεσμα θα ήταν αναποφασιστικότητα. Είναι επίσης αυτονόητο ότι ένα άτομο με χαμηλές τιμές σε όλους τους τύπους δεν θα είχε επαρκώς αποκρυσταλλωμένα ενδιαφέροντα ούτως ώστε να του επιτρέψουν να δεσμευτεί σε ένα πεδίο. Μια Τρίτη πιθανότητα είναι ότι ένα άτομο με υψηλές τιμές σε όλα τα πεδία θα είχε ομοίως τόσα πολλά ενδιαφέροντα ώστε μπορεί να του ήταν δύσκολο να πάρει μια απόφαση. Τέλος, πολύ ταλαντούχα άτομα, που έχουν πολλές ευκαιρίες σταδιοδρομίας, ως αποτέλεσμα των μεγάλης εμβέλειας ικανοτήτων τους, είναι πιθανό να δυσκολεύονται να διαλέξουν μεταξύ αυτών. Το αποτέλεσμα αυτού θα ήταν αναποφασιστικότητα. Οι πρώτες τρεις πιθανότητες που σημειώθηκαν πιο πάνω μπορούσαν όλες να απορρέουν από τη θεωρία του Holland. Η τέταρτη σχετίζεται με τη θεωρία αλλά η θεωρία δεν είναι αναγκαίο να οδηγεί σε αυτή (Osipow, 1999).

Σε μια πρώιμη μελέτη που ασχολείται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, οι Holland και Holland (1977, στο Osipow, 1999) πρότειναν ότι η αναποφασιστικότητα είναι το αποτέλεσμα δυσκολιών της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτή η μελέτη φαίνεται να έχει οδηγήσει σε μια περισσότερο περίπλοκη δόμηση μιας προσέγγισης μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας όπως αντανακλάται σε ένα εργαλείο γνωστό ως My Vocational Situation (MVS) (Holland, Daiger, & Power, 1980· Holland, Gottfredson & Power, 1980, στο Osipow, 1999). Η κλίμακα επιχειρεί να διαγνώσει τις δυσκολίες που έχουν τα άτομα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τους Holland, Daiger και Power (1980, στο Osipow, 1999), τέτοιες δυσκολίες προέρχονται από θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα, τις επαγγελματικές πληροφορίες και τους φραγμούς σταδιοδρομίας. Η Κλίμακα Επαγγελματικής Ταυτότητας μετρά τη σαφήνεια των στόχων, ενδιαφερόντων και ταλέντων του ατόμου που σχετίζονται με επαγγελματικές αποφάσεις. Η Occupational Information Scale επιτρέπει στο σύμβουλο να προσδιορίσει κατά πόσον η γνώση για τη σταδιοδρομία του πελάτη είναι ανεπαρκής. Η κλίμακα φραγμών προμηθεύει ένα κατάλογο εκείνων των εμποδίων που οι πελάτες νιώθουν ότι μπορεί να εμποδίζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Osipow, 1999).

Έπρεπε να είναι ξεκάθαρο ότι χρησιμοποιώντας αυτές τις τρεις κατηγορίες, ο σύμβουλος σταδιοδρομίας είναι σε θέση να αναπτύξει ένα σχέδιο «θεραπείας» για να παρέμβει στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του πελάτη. Εάν η επαγγελματική ταυτότητα εμφανίζεται να είναι ένα θέμα, θα ήταν κατάλληλη η συμβουλευτική για βοήθεια διασαφήνισης και ορισμού της αυτογνωσίας του πελάτη. Εάν εμφανίζεται

έλλειψη επαγγελματικής πληροφόρησης, αυτό μπορεί εύκολα να διορθωθεί μέσω της χρήσης μιας ποικιλίας γνωστών πηγών, όπως εξερεύνηση προβλημάτων σταδιοδρομίας μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών ή οδηγών επαγγελμάτων όπως το Gottfredson & Holland Dictionary of Holland Occupational Codes (1996, στο Osipow, 1999). Εάν η Κλίμακα Φραγμών αποκαλύπτει σημαντικές πληροφορίες για εμπόδια στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αυτά μπορούν να απευθυνθούν άμεσα στη συμβουλευτική (Osipow, 1999).

Είναι ξεκάθαρο ότι οι μέθοδοι αποτίμησης διάφορων όψεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας τα τελευταία 25 χρόνια είναι άφθονες και πολύπλοκες. Αυτές οι μέθοδοι έχουν οδηγήσει σε συμβουλευτικές εφαρμογές, γεγονός που εγγυάται την προσέγγιση του Holland σε θέματα σταδιοδρομίας (Osipow, 1999). Είναι εντυπωσιακό ότι ο John Holland μπορούσε να έχει κάνει τέτοια γόνιμη εργασία πάνω στην αναποφασιστικότητα ενώ την ίδια στιγμή να κάνει όλες τις άλλες δημιουργικές και καινοτόμες θεωρητικές του αναπτύξεις, χρήση εργαλείων και εμπειρική έρευνα στον τομέα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Η συμβολή του στην κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι ένα από τα πολλά και σημαντικά κληροδοτήματα που μας αφήνει ο Holland (Osipow, 1999).

2. Εργαλεία Μέτρησης

Οι εμπειρικές μελέτες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ασχολούνται κυρίως με την ανάπτυξη διαφόρων εργαλείων αξιολόγησης ατομικών διαφορών. Ο Tinsley (1992, στο Pecjak & Kosir, 2007) σημειώνει ότι αυτά τα εργαλεία δεν είναι θεμελιωμένα σε διάφορες θεωρητικές έννοιες. Βασισμένοι σε μια μεταναλυτική μελέτη, οι Gati, Krausz και Osipow (1996) έδωσαν έμφαση στην ανάγκη για ένα νέο πλαίσιο αναφοράς που θα συσχετίσει τις θεωρίες με τις εμπειρικές μελέτες. Επομένως, ανάπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο που ονομάζεται «η ταξινόμηση των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας». Αυτή η ταξινόμηση βασίζεται σε μια κανονιστική θεωρία λήψης αποφάσεων την οποία διάφοροι ερευνητές θεωρούν σημαντική ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Brown, 1990· Gati, 1986· Mitchell & Krumboltz, 1984· Neimeyer, 1988· Osipow, 1987· Osipow & Fitzgerald, 1996· Phillips, 1994· Pitz & Harren, 1980· Walsh & Osipow, 1988, στο Pecjak & Kosir, 2007). Οι δυσκολίες σε αυτή την ταξινόμηση ορίζονται ως η απόκλιση από το μοντέλο του «ατόμου που λαμβάνει αποφάσεις σταδιοδρομίας με τέλειο τρόπο» (Pecjak & Kosir, 2007).

Αν και αναπτύχθηκαν πολλά εργαλεία μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, η συνεισφορά τους στη βελτίωση του πελάτη ήταν μικρή και οι γενεσιουργοί παράγοντες που προτάθηκαν από το καθένα από αυτά διαφέρουν δραματικά. Μια μελέτη μετανάλυσης, που σκόπευε να ανανεώσει το ενδιαφέρον στο πεδίο αυτό, αποκάλυψε πάνω από 50 παράγοντες που συσχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, καταλήγοντας σε ένα μοντέλο 4 παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Brown & Rector, 2008, στο Zobell, 2016). Ο Brown κ.ά. (2012, στο Zobell, 2016) αναθεώρησαν αυτό το μοντέλο των 4 παραγόντων και το χρησιμοποίησαν για να δημιουργήσουν ένα χρήσιμο νέο εργαλείο μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας: the Career Indecision Profile-167 (CIP-167). Αν και πολύτιμο, το μέγεθος του εργαλείου, από 167 προτάσεις, απέτρεψε την ευρεία χρήση του στην πράξη. Συνεπώς, το εργαλείο μίκρυνε και ελέγχθηκε για την κατασκευαστική του ολότητα (Hacker, Carr, Abrams, & Brown, 2013, στο Zobell, 2016). Το νέο εργαλείο, 65 προτάσεων, ονομάστηκε Career Indecision Profile-65 (CIP-65) (Zobell, 2016).

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε Αναποφασιστικότητα/Χαρακτηριστικό Αρνητικού Θυμικού και ορίζεται από κατάσταση άγχους και χαρακτηριστικού άγχους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φόβο δέσμευσης, εξωτερικό κέντρου ελέγχου και γενικευμένη αναποφασιστικότητα. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε Έλλειψη Πληροφόρησης και ορίζεται από την έλλειψη πληροφόρησης για τον εαυτό και τα επαγγέλματα, όπως επίσης τη διαμάχη προσέγγισης-προσέγγισης (διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων επιλογών). Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε Διαπροσωπικές Συγκρούσεις και Φραγμοί και ορίζεται από εξωτερικές συγκρούσεις με σημαντικούς άλλους, εξωτερικούς φραγμούς και περιστασιακούς περιορισμούς. Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε Έλλειψη Ετοιμότητας και ορίζεται από διάχυση ταυτότητας, έλλειψη σαφήνειας εαυτού, ανώριμες στάσεις σταδιοδρομίας, ασταθείς στόχους και έλλειψη κινήτρων (Zobell, 2016).

Τώρα που μπορούμε να μετρήσουμε την αναποφασιστικότητα (indecision) με ένα μετριοπαθώς ικανοποιητικό τρόπο, πως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή την πληροφορία στη συμβουλευτική για να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να ξεκαθαρίσουν την αναποφασιστικότητα (indecision) τους με την ελάχιστη δυσκολία; Αναφύονται αρκετές κατευθύνσεις ως δυνατότητες. Η Taxonomy of Adult Career Development Problems των Campbell και Cellini (1981, στο Osipow, 1999) μπορεί να είναι χρήσιμη. Αυτή η ταξινόμηση χρησιμοποιεί ένα σύνολο προτάσεων για τα προβλήματα που έχουν οι

άνθρωποι σε βασικές περιοχές προβλημάτων σταδιοδρομίας: Λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, υλοποίηση σχεδίων σταδιοδρομίας και προσαρμογή σε οργανωτικές και θεσμικές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα και ειδικού ενδιαφέροντος, οι περιοχές υποπροβλημάτων στην κατηγορία της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας περιλαμβάνουν τη συλλογή πληροφοριών, τη δημιουργία, αξιολόγηση και επιλογή εναλλακτικών επιλογών και τη διατύπωση σχεδίων για την υλοποίηση αποφάσεων. Το περιεχόμενο των βασικών κλιμάκων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σχετίζεται με αυτές τις περιοχές προβλημάτων, και συνεπώς, μπορεί να παρέχει ένα τρόπο να «διαγνώσει διαφορετικά» προβλήματα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας να εστιάσει σε παρεμβάσεις που σχετίζονται ειδικά με τα ιδιαίτερα προβλήματα ενός ατόμου (Osipow, 1999).

2.1 My Vocational Situation (MVS)

Οι Holland και Holland (1977, στο Χουλιάρη, 2010) είναι οι πρώτοι που κατασκεύασαν μια ευρέως γνωστή κλίμακα για τη μέτρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (My Vocational Situation (MVS), Holland, Daiger, & Power, 1980· Holland, Gottfredson, & Power, 1980, στο Χουλιάρη, 2010) προτείνοντας ότι το φαινόμενο αυτό απορρέει από τις δυσκολίες στη διαμόρφωση της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας ενός ατόμου· το εργαλείο αυτό αποτελείτο από τρεις επιμέρους κλίμακες που αναφέρονταν: η πρώτη στην επαγγελματική ταυτότητα, η δεύτερη στην πληροφόρηση για την απασχόληση και η τρίτη στα εργασιακά εμπόδια. Η πρώτη μετράει τη διασαφήνιση των επαγγελματικών στόχων ενός ατόμου, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων του που σχετίζονται με τις επαγγελματικές του αποφάσεις. Η δεύτερη επιτρέπει στο σύμβουλο να προσδιορίσει πότε και εάν η γνώση του πελάτη είναι ελλιπής. Η τρίτη παρέχει ένα κατάλογο από τα εμπόδια τα οποία οι πελάτες αισθάνονται ότι μπορεί να δυσκολεύουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Είναι σαφές ότι με τη χρήση αυτών των τριών κλιμάκων ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού είναι σε θέση να αναπτύξει ένα σχέδιο παρέμβασης για να αντιμετωπίσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του πελάτη. Εάν η επαγγελματική ταυτότητα εμφανίζεται ως ζήτημα, η συμβουλευτική θα συμβάλει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας του πελάτη. Εάν το ζήτημα έγκειται στην έλλειψη επαγγελματικής πληροφόρησης θα μπορέσει εύκολα να αντιμετωπιστεί. Εάν το άτομο σημειώνει υψηλές επιδόσεις στην τρίτη κλίμακα, τότε θα πρέπει να απευθυνθεί στο σύμβουλο (Χουλιάρη, 2010).

Η Γερμανική έκδοση του «My Vocational Identity Scale» (Holland, Daiger, & Power, 1980· Jorin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) χρησιμοποιήθηκε με εφτά προτάσεις (I still need to figure out which professional direction I should pursue· If I had to decide for an occupation right now, I would be afraid to make the wrong decision· I am not yet sure, which occupations I could perform successfully· I am not sure if my current choice (education/job/profession) is in fact the right one for me· I do not yet exactly know which life goals I want to realize· I do not yet exactly know, which job would be fun doing in the long run· I am unclear about my own strengths, weaknesses, interests, and abilities) σε μια κλίμακα Likert πέντε σημείων με εύρος από 1 (strongly disagree) έως 5 (strongly agree). Η κλίμακα προσαρμόστηκε στα Γερμανικά με μειωμένο αριθμό προτάσεων συγκριτικά με την πρωτότυπη Αγγλική έκδοσή της (Jorin κ.ά., 2004, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Για τη Γερμανική κλίμακα, βρέθηκε καλή αξιοπιστία (Cronbach's a=0.88 - 0.89) και η κατασκευαστική εγκυρότητα υποστηρίχτηκε από σημαντικές συσχετίσεις, για παράδειγμα, με το σχεδιασμό και διερεύνηση σταδιοδρομίας σε φοιτητές/τριες πανεπιστημίου (Hirschi & Herrmann, 2013, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016). Αν και η ονομασία της κλίμακας υποδεικνύει μέτρηση ταυτότητας, το περιεχόμενο της είναι βασικά πανομοιότυπο με μετρήσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ενισχύοντας τα πιο πάνω, οι Hirschi και Lage (2007, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) ανάφεραν μια συσχέτιση μεταξύ ενός εργαλείου μέτρησης της βεβαιότητας σταδιοδρομίας και της κλίμακας επαγγελματικής ταυτότητας του Holland κ.ά. (1980, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016) (με αρνητικά σκορ) περίπου r = 0.80. Το εργαλείο χρησιμοποιείται συχνά στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και στην επαγγελματική έρευνα (Hirschi & Lage, 2007, στο Jansch κ.ά., 2015, 2016).

2.2 Career Decision Scale (CDS)

Την ίδια χρονική περίοδο οι Osipow, Carney, Winer, Yanico και Koschier (1976, 1988) κατασκεύασαν επίσης μια κλίμακα μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από διαφορετική σκοπιά ωστόσο, με σκοπό την ανίχνευση και τη διαβάθμιση των κυριότερων πηγών εκδήλωσης αυτού του φαινομένου, αλλά και των αιτίων τους τουλάχιστον έτσι όπως τις αποδίδουν οι συμμετέχοντες (Career Decision Scale). Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι η κλίμακα αυτή αποτελεί ένα εργαλείο που πήγαζε ολοκληρωτικά από την εμπειρική προσέγγιση (Χουλιάρη, 2010).

Η ανάπτυξη έγκυρων ψυχομετρικών υποκλιμάκων της Career Decision Scale (CDS) είναι ένα σημαντικό βήμα προς το στόχο της αναγνώρισης και μέτρησης διαφορετικών διαστάσεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Προφανώς, υπάρχει η ανάγκη να συμπληρωθεί περισσότερη δουλειά στον τομέα αυτό, ειδικά σχεδιασμένη δουλειά για να εξετάσει εάν τα ευρήματα αυτά μπορούν να γενικευθούν σε νέα και διαφορετικά δείγματα. Εν τω μεταξύ, ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν οι συνέπειες αυτών των ευρημάτων για το σύμβουλο. Διαισθητικά, οι σύμβουλοι γνωρίζουν βέβαια ότι κάποια άτομα μπορεί να είναι αναποφάσιστα για διαφορετικούς λόγους. Μολαταύτα, προσπάθειες διάγνωσης ή μέτρησης έχουν εστιάσει πρωταρχικά στην αναγνώριση των επαγγελματικά βέβαιων vs των επαγγελματικά αναποφάσιστων μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών. Επειδή αυτές οι προσπάθειες δεν διέκριναν με αξιοπιστία διάφορους τύπους βέβαιων ή αναποφάσιστων μαθητών/τριών ή φοιτητών/τριών, δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι δεν απέδωσαν ένα εύκολα αναγνωρίσιμο σώμα συναφών ευρημάτων (Slaney, 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990). Ο Goodstein (1972, στο Vondracek κ.ά., 1990) ήταν ένας από τους πρώτους ερευνητές που δοκίμασαν να διακρίνουν τους δυο τύπους της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ο πρώτος τύπος αναφερόταν στην κυριολεκτική ιδέα του να είναι κάποιος αναποφάσιστος για τη σταδιοδρομία, μια κατάσταση που πιθανώς μπορούσε να βελτιωθεί μέσα από την παροχή σχετικής πληροφόρησης που θα οδηγούσε έτσι σε μια ικανοποιητική απόφαση. Ο δεύτερος τύπος αναποφασιστικότητας του Goodstein (1972, στο Vondracek κ.ά., 1990) αντιπροσώπευε μια πιο δυσεπίλυτη κατάσταση αναποφασιστικότητας, πιθανώς λόγω του άγχους. Αναποφάσιστα άτομα πιθανώς να περνούν πιο δύσκολες ώρες για να πάρουν μια απόφαση όχι μόνο για τη σταδιοδρομία τους αλλά για τα περισσότερα θέματα της ζωής τους. Αυτή η διάκριση είναι διαισθητικά ελκυστική αλλά προβληματική από την οπτική της μέτρησης (McGowan, 1977, στο Vondracek κ.ά., 1990), αν και μια πρόσφατη μελέτη του Fuqua κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) αντιπροσώπευσε μια σημαντική προσπάθεια να περιγράψει ότι το άγχος συσχετίζεται με διάφορους τύπους αναποφασιστικότητας (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Η Career Decision Scale (CDS) (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976, 1988) περιλαμβάνει 18 προτάσεις βαθμολογημένες σε μια κλίμακα τύπου Likert (1=δεν μου ταιριάζει καθόλου έως 4=μου ταιριάζει απόλυτα). Οι 2 πρώτες προτάσεις δηλώνουν βεβαιότητα (Decision Scale) όσον αφορά στην επαγγελματική επιλογή και οι υπόλοιπες 16 προτάσεις δηλώνουν αιτίες αναποφασιστικότητας (Indecision Scale). Απευθύνεται σε ηλικίες από 16 ετών και άνω (Αργυροπούλου, 2012). Οι συντελεστές

αξιοπιστίας της κλίμακας αυτής κυμαίνονται από 0.70 σε 0.90 (Osipow, 1987, στο Mau κ.ά., 2016). Οι Rogers και Westbrook (1983, στο Mau κ.ά., 2016) βρήκαν ξεκάθαρη στήριξη για τη δομική της εγκυρότητα.

Συνεχίζοντας οι Santos και Coimbra (2000) σημειώνουν, ωστόσο, ότι η παραγοντική κατασκευή της Career Decision Scale (CDS) έχει γίνει το αντικείμενο αμφισβήτησης (Martin, Sabourin, Laplante, & Coallier, 1991, στο Santos & Coimbra, 2000) και ο κύριος συγγραφέας της κλίμακας, Osipow, εισηγείται τη χρήση του γενικού αποτελέσματος της κλίμακας αντί των αποτελεσμάτων των παραγόντων, παρά το γεγονός ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θεωρείται από τον ίδιο ένα πολύπλοκο φαινόμενο (Osipow, 1991, 1994, στο Santos & Coimbra, 2000).

Όπως αναφέρει ο Zobell (2016), ακολουθώντας μελέτες ανάλυσης παραγόντων (Osipow, Carney, & Barak, 1976, στο Zobell, 2016), τη δημιουργική έρευνα των Holland και Holland (1977, στο Zobell, 2016) και του Salomone (1982, στο Zobell, 2016), η πρώτη κλίμακα μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, η Career Decision Scale (Osipow, 1986, στο Zobell, 2016) σκόπευε να μετρήσει γενικά επίπεδα αναποφασιστικότητας και να εξετάσει τις υποκείμενες αιτίες για την αναποφασιστικότητα των ατόμων. Τα 16 θέματα του εργαλείου χωρίστηκαν σε τέσσερις παράγοντες: Έλλειψη δομής και Αυτοπεποίθησης, Διακρινόμενοι Εξωτερικοί Φραγμοί, Θετική Σύγκρουση Επιλογής και Προσωπική Σύγκρουση. Επιπρόσθετα, δύο θέματα χρησιμοποιήθηκαν για αποτίμηση του συνολικού επιπέδου αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των ατόμων. Περαιτέρω έρευνα, ωστόσο, δεν έχει στηρίξει τη δομή των τεσσάρων παραγόντων. Σαν αποτέλεσμα, αναφέρονται μόνο συνολικές τιμές για τη βεβαιότητα και τη γενικευμένη αναποφασιστικότητα όταν χρησιμοποιείται η Career Decision Scale στη θεωρία και στην πράξη (Brown & Rector, 2008, στο Zobell (2016).

Ξεκάθαρα, τα μέσα για τον προσδιορισμό και τη μέτρηση των διαφόρων σχετικών διαστάσεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας φαίνεται να είναι ένας πολύ επιθυμητός αντικειμενικός σκοπός. Μέχρι σήμερα, η έρευνα πάνω στην Career Decision Scale (CDS) (Osipow, 1980· Osipow, Carney, & Barak, 1976, στο Vondracek κ.ά., 1990) έχει δώσει τη σπουδαιότερη υπόσχεση και στην πραγματικότητα η Career Decision Scale (CDS) σχεδιάστηκε ειδικά για να εξετάσει διαφορετικές διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, ο Osipow (1980, στο Vondracek κ.ά., 1990) εισηγήθηκε γενική χρήση του συνολικού σκορ της Career Decision Scale (CDS) για

να μετρήσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, εν μέρει εξαιτίας της καταδεικνυόμενης αξιοπιστίας και εγκυρότητας αυτού του σκορ, και εν μέρει εξαιτίας της αποτυχίας των μετέπειτα μαθητών/τριών να επαναλάβουν την πρωτότυπη παραγοντική δομή της. Αυτή η αποτυχία έχει αποθαρρύνει τη χρήση των υποκλιμάκων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που βασίζονται σε παράγοντες, αν και μια πρόσφατη μελέτη των Fuqua, Newman και Seaworth (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) αποτελεί εξαίρεση (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

2.2.1 Παραγοντική Δομή της Career Decision Scale

Εξετάζοντας αρκετές μελέτες παραγοντικής ανάλυσης πάνω στην Career Decision Scale (CDS), οι Shimizu, Vondracek, Schulenberg και Hostetler (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) βρήκαν ότι οι διαφορές στα αποτελέσματα οφείλονταν εν μέρει στην ποικιλία των τεχνικών παραγοντοποίησης και επίσης στην αποκλειστική στήριξη σε ορθογωνική περιστροφή των παραγόντων (δηλαδή δεν επιτρέπονταν συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες). Η ορθογωνική περιστροφή εμποδίζει την αναζήτηση μιας σταθερής παραγοντικής δομής διαμέσου των ομάδων (Meredith, 1964· Joreskog, 1971· Schaie & Hertzog, 1985, στο Vondracek κ.ά., 1990) και για να διαφωτίσουν αυτό το σημείο, ο Shimizu κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) επαναϋπολόγισαν τις λύσεις εφτά προηγούμενων μελετών παραγοντικής ανάλυσης με διαγώνια (Promax) περιστροφή (Hendrickson & White, 1964, στο Vondracek κ.ά., 1990) των παραγόντων (δηλαδή επιτρεπόταν η συσχέτιση των παραγόντων) και βρήκαν μικρότερη πολυπλοκότητα και μεγαλύτερη ομοιότητα ανάμεσα στις μελέτες. Άλλωστε, σε μια παραγοντική ανάλυση της Career Decision Scale (CDS) βασισμένη σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών/τριών γυμνασίου και λυκείου, ο Shimizu κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) εξασφάλισαν ένα μοντέλο τεσσάρων παραγόντων με παράγοντες παρόμοιους με τους (επαναϋπολογισμένους) παράγοντες που λήφθηκαν στις προηγούμενες μελέτες. Εξάλλου, κατέδειξαν ότι μπορούσε να εξαχθεί ένα απλό μοντέλο της παραγοντικής δομής της Career Decision Scale (CDS), στην οποία η κάθε πρόταση της Career Decision Scale (CDS) επιφορτιζόταν αξιοπρόσεκτα μόνο σε ένα παράγοντα, αφαιρώντας έτσι μια βασική έγνοια σχετικά με την Career Decision Scale (CDS), αναφορικά με την πολυπλοκότητα μερικών από τις προτάσεις της (Slaney, 1988, στο Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Σε μια περαιτέρω προσπάθεια αποσαφήνισης της παραγοντικής δομής της Career Decision Scale (CDS), οι Schulenberg, Shimizu, Vondracek και Hostetler (1988, στο

Vondracek κ.ά., 1990), χρησιμοποίησαν τεχνικές επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για να ελέγξουν για παραγοντική διακύμανση ανάμεσα στις ομάδες των εφήβων. Το παραγοντικό μοντέλο, που υπόθεσαν, βασίστηκε στο μοντέλο φορτωμένου παράγοντα που λήφθηκε από το Shimizu κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) και το μοντέλο δοκιμάστηκε σε 4 υποομάδες Φύλο x Επίπεδο Σχολείου (δηλαδή γυμνάσιο vs λύκειο) του συνολικού δείγματος που χρησιμοποιήθηκε από το Shimizu κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990). Ο Schulenberg κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) βρήκαν ένα υψηλό βαθμό διακύμανσης ανάμεσα στις 4 ομάδες (δηλαδή ισοδύναμες παραγοντικές φορτίσεις, παραγοντικές διακυμάνσεις και αποκλίσεις), που έδειξαν ότι η ίδια παραγοντική δομή ήταν παρούσα σε αυτές τις διαφορετικές ομάδες. Επιπλέον, αυτό το εύρημα παρέμεινε ακόμα και όταν δοκιμάστηκε ένα μοντέλο απλής δομής (δηλαδή κάθε πρόταση φόρτωσε σε μόνο ένα παράγοντα) (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

2.2.2 Έρευνες στην Παραγοντική Δομή της Career Decision Scale

Αν και απαιτείται περαιτέρω δουλειά παραγοντικής ανάλυσης για να επιβεβαιώσει τη δομή σε άλλα δείγματα, αυτές οι δύο μελέτες (Schulenberg κ.ά., 1988· Shimizu κ.ά., 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) έχουν δείξει ότι η παραγοντική δομή της Career Decision Scale (CDS) είναι πιο σταθερή και λιγότερο πολύπλοκη κατά την εφηβεία από ότι θεωρείτο προηγουμένως, έτσι αντίθετα με μερικές από τις επιφυλάξεις του Osipow (1980, στο Vondracek κ.ά., 1990) σχετικά με τη χρήση των σκορ της Career Decision Scale (CDS) που βασίζονται σε παράγοντες για να εξεταστούν διαφορετικές διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα τώρα για να διερευνήσει τη συμπεριφορά των τεσσάρων υποκλιμάκων που βασίζονται σε παράγοντες κατά την εφηβεία, και συγκεκριμένα, να προσδιορίσει κατά πόσο οι υποκλίμακες παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες πέραν των συνολικών τιμών της Career Decision Scale (CDS) (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Κατασκευάστηκαν τέσσερις κλίμακες, βασισμένες σε παράγοντες, της Career Decision Scale (CDS) στη βάση προηγούμενων παραγοντικών αναλύσεων των δεδομένων του χρόνου 1 αυτής της μακροχρόνιας μελέτης (Shimizu κ.ά., 1988· Schulenberg κ.ά., 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990). Αυτές οι μελέτες περιλάμβαναν όλα τα υποκείμενα που συμπλήρωσαν έγκυρα ερωτηματολόγια της Career Decision Scale (CDS) στο χρόνο 1· η παρούσα εξάμηνη μακροχρόνια σύγκριση αποτελείται από ένα κάπως μικρότερο δείγμα επειδή τα υποκείμενα έπρεπε να συμπληρώσουν έγκυρα ερωτηματολόγια και για το χρόνο

1 και για το χρόνο 2 της μελέτης. Αποφασίστηκε ότι η πιο κατάλληλη και ακριβής στρατηγική κατασκευής των παραγοντικών κλιμάκων ήταν απλώς η λήψη του μέσου όρου των προτάσεων που ήταν περισσότερο συσχετισμένες με το δεδομένο παράγοντα στην ανάλυση διερευνητικού παράγοντα του Shimizu κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990) (Gorsuch, 1983, στο Vondracek κ.ά., 1990), που κατέληξε σε ένα εύρος 1-4 για κάθε κλίμακα. Αυτή η στρατηγική δικαιώθηκε από την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Schulenberg κ.ά., 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990), στην οποία οι προτάσεις που θεωρήθηκαν ότι δεν σχετίζονται με ένα δεδομένο παράγοντα είχαν μηδέν φορτίο σε αυτό τον παράγοντα (Kim & Mueller, 1978, στο Vondracek κ.ά., 1990) και στον οποίο τα φορτία των περίοπτων προτάσεων σε κάθε παράγοντα ήταν παρόμοιου μεγέθους. Για την κατασκευή τεσσάρων γραμμικά ανεξάρτητων κλιμάκων (και συνεπών με την αρχή της παραγοντικής ειλικρίνειας των Cattell & Tsujioka, 1964, στο Vondracek κ.ά., 1990), η κατασκευή της κλίμακας βασίστηκε στο μοντέλο απλής δομής (δηλαδή, κάθε πρόταση φορτώνει πάνω σε ένα μόνο παράγοντα), το οποίο κατέστησε αναγκαία την εξαίρεση τριών προτάσεων της Career Decision Scale (CDS) (10, 13 και 14) που δεν φόρτωναν πάνω σε κάποιο παράγοντα (Schulenberg κ.ά., 1988· Shimizu κ.ά., 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990).

Οι κλίμακες που βασίστηκαν σε 4 παράγοντες περιγράφονται ως εξής:

α) Διάχυση, που αντιπροσωπεύει συναισθήματα σύγχυσης, αποθάρρυνσης και έλλειψης εμπειρίας ή πληροφόρησης σχετικά με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (προτάσεις: 7, 8 και 11),

β) Στήριξη, που αντιπροσωπεύει αβεβαιότητα σχετικά με τον τρόπο που προχωρά στη λήψη αποφάσεων και την ανάγκη για πρόσθετη στήριξη στις αρχικές αποφάσεις (προτάσεις: 12, 16 και 18),

γ) Προσέγγιση-Προσέγγιση, που αντιπροσωπεύει μια κλασσική πάλη προσέγγισης-προσέγγισης μέσα από την οποία αρκετές πιθανές σταδιοδρομίες είναι ελκυστικές (προτάσεις: 4, 15 και 17) και

δ) Εξωτερικοί Φραγμοί, που αντιπροσωπεύει και τους εξωτερικούς φραγμούς στην επιλογή σταδιοδρομίας και την έλλειψη ενδιαφέροντος στη λήψη μιας απόφασης (προτάσεις: 3, 5, 6 και 9).

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις κλίμακες που βασίζονται σε παράγοντες κυμαίνονταν από 0.36 ως 0.58. Οι συσχετίσεις της παραγοντικής κλίμακας με το συνολικό σκορ της Career Decision Scale (CDS) κυμαίνονταν από 0.65. ως 0.81. Το μέγεθος αυτών των συσχετίσεων δεν μας εκπλήσσει επειδή κάθε μια από τις παραγοντικές κλίμακες μοιράζεται τις

προτάσεις της με τη συνολική κλίμακα της Career Decision Scale (CDS) (μείον τις τρεις προτάσεις που έχουν απαλειφθεί). Η απάλειψη των τριών προτάσεων της Career Decision Scale (CDS) φαίνεται να είχε αμελητέα επίδραση στο συνολικό σκορ της Career Decision Scale (CDS), αφού οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγοντικών κλιμάκων και του συνολικού σκορ της Career Decision Scale (CDS), με και χωρίς τις τρεις προτάσεις που είχαν απαλειφθεί, ήταν σχεδόν ταυτόσημες. Περαιτέρω στήριξη για απαλοιφή των τριών προτάσεων βρίσκεται στο γεγονός ότι το συνολικό σκορ της Career Decision Scale (CDS), με και χωρίς τις τρεις προτάσεις, συσχετίστηκε στο 0.98 και κατά τις δυο χρονικές στιγμές μέτρησης (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Η πρώτη πρόταση της Career Decision Scale (CDS), η οποία δεν μετρήθηκε ούτε στο συνολικό σκορ της Career Decision Scale (CDS) ούτε στις υποκλίμακες, χρησιμοποιήθηκε για να διαχωρίσει όλα τα υποκείμενα της βραχύχρονης μακροχρόνιας μελέτης σε 4 ομάδες. Η πρώτη πρόταση δηλώνει: «Έχω αποφασίσει για μια σταδιοδρομία και αισθάνομαι άνετα με αυτήν. Ξέρω επίσης πώς να προχωρήσω στην εφαρμογή της επιλογής μου». Εκείνοι που απάντησαν «Μου ταιριάζει απόλυτα» (exactly like me) ή «Μου ταιριάζει πολύ» (very much like me) τοποθετήθηκαν στην ομάδα των βέβαιων και εκείνοι που απάντησαν «Μου ταιριάζει λίγο» (only slightly like me) ή «Δεν μου ταιριάζει καθόλου» (not at all like me) τοποθετήθηκαν στην ομάδα των αναποφάσιστων. Οι άλλες δυο ομάδες δημιουργήθηκαν από υποκείμενα που άλλαξαν την απάντηση τους στην πρώτη πρόταση κατά τη δεύτερη μέτρηση. Έτσι, βασισμένοι στην απάντηση των υποκειμένων στην πρώτη πρόταση της Career Decision Scale (CDS) και κατά την πρώτη και κατά τη δεύτερη χρονική στιγμή μέτρησης, τοποθετήθηκαν ως εξής: Ομάδα 1: βέβαιοι-βέβαιοι (N=206), Ομάδα 2: βέβαιοι-αναποφάσιστοι (N=68), Ομάδα 3: αναποφάσιστοι-βέβαιοι (N=87), Ομάδα 4: αναποφάσιστοι-αναποφάσιστοι (N=104). Τα υποκείμενα της τρίχρονης μακροχρόνιας μελέτης διαχωρίστηκαν επίσης σύμφωνα με την πρώτη πρόταση της Career Decision Scale (CDS). Δημιουργήθηκαν 4 ομάδες: Ομάδα 1: βέβαιοι και στις 3 χρονικές στιγμές (N=56), Ομάδα 2: βέβαιοι στη χρονική στιγμή 2 και αναποφάσιστοι στις χρονικές στιγμές 3 ή 4 (N=39), Ομάδα 3: αναποφάσιστοι στη χρονική στιγμή 2 και βέβαιοι στις χρονικές στιγμές 3 ή 4 (N=38) και Ομάδα 4: αναποφάσιστοι και στις 3 χρονικές στιγμές (N=24). Αν και αυτή η ομαδοποίηση δεν εξάντλησε όλους τους πιθανούς συνδυασμούς, θεωρήθηκε πιο λογική λαμβανομένου υπόψη του περιορισμένου μεγέθους του δείγματος, για το δείγμα της μακροχρόνιας έρευνας (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

2.2.3 Περιορισμοί της Career Decision Scale (CDS)

Ομοίως ερευνητές και σύμβουλοι πρέπει να έχουν κατά νουν τους περιορισμούς της Career Decision Scale (CDS). Το εργαλείο φαίνεται να διακρίνει τέσσερις διαφορετικούς τύπους αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, αλλά πόσοι τύποι υπάρχουν; Χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να ανακαλύψει και να προσδιορίσει άλλους τύπους αναποφασιστικότητας, ούτως ώστε η θεραπεία να μπορεί να είναι περισσότερο ατομική και περισσότερα άτομα να μπορούν να βοηθηθούν ούτως ώστε να πάρουν σωστές αποφάσεις σταδιοδρομίας. Μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση προς αυτή την κατεύθυνση περιεγράφηκε από τους Larson, Heppner, Ham και Dugan (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990). Εστιάζοντας σε αναποφάσιστους μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες, χρησιμοποίησαν αρκετά εργαλεία, συμπεριλαμβανομένης της Career Decision Scale (CDS), σχεδίασαν τη μέτρηση επαγγελματικών διαστάσεων και υπόβαλαν τα αποτελέσματα σε ομαδική ανάλυση. Τα ευρήματα τους εισηγήθηκαν 4 τύπους αναποφάσιστων μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών, όπως και αυτά τα ευρήματα, αν και ο βαθμός αντιστοιχίας μεταξύ των δυο σετ τύπων δεν είναι ξεκάθαρος. Ακόμα ένας πιθανός δρόμος μελλοντικής διερεύνησης μπορεί να περιλαμβάνει εξέταση των σχέσεων μεταξύ των καταστάσεων της ταυτότητας του Marcia (1966, 1980, στο Vondracek κ.ά., 1990) και των παραγοντικών κλιμάκων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο (Downing & Dowd, 1988· Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986, στο Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Οι ερευνητές αυτής της μελέτης εισηγούνται ότι μπορεί να είναι σημαντικό να καταλάβουμε πως τα άτομα οργανώνουν μοναδικά τα ενδιαφέροντα τους πριν να εφαρμόσουν κανονιστικά μοντέλα που μπορεί να ταιριάζουν. Αυτή η ασυμφωνία του ατομικού κανονιστικού μοντέλου έχει πιθανές επιπτώσεις για την αξιολόγηση του πελάτη όπως επίσης και συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Μια περιοχή στην οποία μη κανονιστικές δομές ενδιαφερόντων μπορούν να εκδηλωθούν είναι στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Υπάρχει ένας πλούτος έρευνας πάνω στη σημασία της βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Osipow, 1999· Slaney, 1988, στο Tracey & Darcy, 2002), των χαρακτηριστικών της (Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Tracey & Darcy, 2002) και των μεταβλητών που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη βεβαιότητα (Gati & Saka, 2001· Phillips, 1994, στο Tracey & Darcy, 2002). Η σημασία της βεβαιότητας σταδιοδρομίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει καθιερωθεί πολύ καλά. Επιλέξαμε να εστιάσουμε στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας χρησιμοποιώντας την

Career Decision Scale (CDS) (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976, 1988), η οποία είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση της βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Betz, 1992· Osipow & Winer, 1996· Slaney, 1988, στο Tracey & Darcy, 2002). Αυτό το εργαλείο δίνει τιμές για δύο όψεις της βεβαιότητας: τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αυτές οι δύο δομές βεβαιότητας επικαλύπτονται σημαντικά, εννοιολογικά και εμπειρικά αλλά εστιάζουν επίσης σε κάπως διαφορετικές όψεις. Η βεβαιότητα εστιάζει στην πραγματική δέσμευση σε μια σταδιοδρομία, ενώ η αναποφασιστικότητα εστιάζει στις δυσκολίες που βιώνονται κατά τη λήψη τέτοιων επιλογών (Tracey & Darcy, 2002).

Οι Osipow, Carney και Barak (1976, στο Albion & Fogarty, 2002) παρουσίασαν μια διαφορετική προσέγγιση κατανόησης της διαδικασίας σταδιοδρομίας. Αντί της διερεύνησης γενικών εννοιών όπως η επαγγελματική ωριμότητα, εστίασαν στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision Making), ερευνώντας τους φραγμούς που εμποδίζουν τα άτομα να λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Η 18-προτάσεων Career Decision Scale διερεύνησε όψεις της αναποφασιστικότητας και καθώς αυτή η κλίμακα έγινε αποδεκτή και χρησιμοποιήθηκε ευρέως για πολλά χρόνια, υπήρχαν αργοπορημένες κριτικές για την αβεβαιότητα της παραγοντικής της δομής και της σύνθετης φύσης των προτάσεων της. Μια πρόσφατα αναθεωρημένη έκδοση απηύθυνε αυτές τις αδυναμίες και δημιούργησε το Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ) (Gati, Osipow, & Krausz, 1996, στο Albion & Fogarty, 2002).

2.2.4 Σχέση μεταξύ Προσωπικότητας, Ενδιαφερόντων και CDS

Ένα κοινό θέμα στις περισσότερες κλίμακες είναι η μέτρηση μεταβλητών διάθεσης, μεταβλητών δεξιοτήτων/γνώσεων και εξωτερικών περιβαλλοντικών επιρροών πάνω στην Career Decision Scale (Albion, 2000, στο Albion & Fogarty, 2002). Τα ατομικά χαρακτηριστικά που μετρήθηκαν περιλαμβάνουν όψεις γενικών κινήτρων (Crites, 1978· Holland, Daiger, & Power, 1980· Krumboltz, 1994· Super & Forrest, 1972, στο Albion & Fogarty, 2002), αναποφασιστικότητας (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1987, στο Albion & Fogarty, 2002), άγχους απόφασης (Sampson κ.ά., 1996, στο Albion & Fogarty, 2002) και κέντρου ελέγχου (Taylor, 1982, στο Albion & Fogarty, 2002). Πρόσφατη έρευνα έχει δείξει συνεπείς σχέσεις μεταξύ δομών προσωπικότητας και κατηγοριών ενδιαφερόντων (Wright, Reardon, Peterson, & Osborn, 2000, στο Albion & Fogarty, 2002), με τους Gottfredson, Jones και Holland (1993, στο Albion & Fogarty,

2002) να βρίσκουν ότι η Εξωστρέφεια σχετίζεται με Κοινωνικά και Επιχειρηματικά ενδιαφέροντα, ενώ η Ανοιχτοσύνη σχετίζεται με Διερευνητικά και Καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα και η Ευσυνειδησία σχετίζεται με Συμβατικά ενδιαφέροντα. Οι Costa, McCrae και Holland (1984, στο Albion & Fogarty, 2002) είχαν προηγουμένως αναφέρει ότι άνθρωποι με υψηλές τιμές στην Ανοιχτοσύνη είχαν περισσότερες πιθανότητες να ακολουθήσουν Καλλιτεχνικά και Διερευνητικά επαγγέλματα.

Υπάρχουν επίσης κάποια δεδομένα που υποδεικνύουν σχέσεις μεταξύ προσωπικότητας και Career Decision Scale (CDS). Οι Bansberg και Sklare (1986, στο Albion & Fogarty, 2002) βρήκαν ότι οι εσωστρεφείς μαθητές/τριες ανάφεραν περισσότερες δυσκολίες σταδιοδρομίας από τους εξωστρεφείς. Οι Costa κ.ά. (1984, στο Albion & Fogarty, 2002) ανάφεραν ότι ο Νευρωτισμός μπορούσε να συσχετιστεί με επαγγελματικές δυσκολίες όπως η εργασιακή ικανοποίηση ή το άγχος, το τελευταίο ήδη σημειώθηκε ως μια προβλεφθείσα πηγή δυσκολιών αποφάσεων σταδιοδρομίας (Sampson κ.ά., 1996, στο Albion & Fogarty, 2002). Ο Osipow (1999) ανάφερε μια αδημοσίευτη μελέτη για τη βεβαιότητα που διενεργήθηκε από τον Haraburda (1998, στο Osipow, 1999), που εισηγείται συνδέσεις μεταξύ αναποφασιστικότητας και όλων των πέντε διαστάσεων της προσωπικότητας. Ο Haraburda (1998, στο Osipow, 1999) βρήκε ότι υψηλές τιμές βεβαιότητας σχετίζονταν με χαμηλό Νευρωτισμό και λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα, ενώ χαμηλές τιμές βεβαιότητας σχετίζονταν με χαμηλές τιμές Εξωστρέφειας, Ανοιχτοσύνης, Ευαρέσκειας και Ευσυνειδησίας. Παρά την πιθανότητα ότι μερικά από αυτά τα ευρήματα επηρεάστηκαν από κοινωνικές επιθυμίες και άλλες προκαταλήψεις που επηρέασαν τις μετρήσεις των αυτοαναφορών, είναι πιθανό ότι η συμπερίληψη μεταβλητών της προσωπικότητας θα ενίσχυε την προβλεπτική ισχύ του μοντέλου Career Decision Scale (CDS) (Albion & Fogarty, 2002).

Τα ενδιαφέροντα σταδιοδρομίας συνήθως εκφράζονται ως συμπεριφορές ή ενέργειες και είναι ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι φτάνουν στις αξίες τους και ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Super, 1995, στο Albion & Fogarty, 2002). Υπάρχουν αποδείξεις ότι άνθρωποι με διαφορετικά ενδιαφέροντα προσεγγίζουν την Career Decision Scale (CDS) με διακριτικά διαφορετικούς τρόπους και με ποικίλους βαθμούς επιτυχίας. Οι Holland και Nichols (1964, στο Albion & Fogarty, 2002) βρήκαν ότι μαθητές/τριες με δημιουργικά ενδιαφέροντα εμφανίζονται να εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όπως και μαθητές/τριες με χαρακτηριστικά που

συντελούν στην επιτυχία. Τα ευρήματα των Holland, Gottfredson και Power (1980, στο Albion & Fogarty, 2002) ότι οι Συμβατικοί και Ρεαλιστικοί τύποι είχαν χαμηλές τιμές σε μια κλίμακα Επαγγελματικής Ταυτότητας εισηγούνται ότι μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων από τους Κοινωνικούς τύπους οι οποίοι, σύμφωνα με το Holland (1973, στο Albion & Fogarty, 2002), ήταν περισσότερο ενορατικοί και συνεπώς πιθανό να είναι ικανοί στη λήψη αποφάσεων. Αυτά τα ευρήματα εισηγούνται ότι ο τύπος ενδιαφερόντων των ανθρώπων θα προβλέπει την κατάσταση βεβαιότητάς τους. Στην παρούσα μελέτη, συνεπώς υποτέθηκε ότι οι Καλλιτεχνικοί, Συμβατικοί και Ρεαλιστικοί τύποι ήταν πιθανό να παρουσιάσουν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα, ενώ εκείνοι με περισσότερο ανθρωποκεντρικά ενδιαφέροντα όπως οι Κοινωνικοί και Επιχειρηματικοί τύποι πρέπει να είναι πιο βέβαιοι. Τα αποτελέσματα για τους Διερευνητικούς τύπους ήταν λιγότερο εύκολο να προβλεφθούν στη βάση προηγούμενης έρευνας. Ενώ θα μπορούσε να υποτεθεί ότι αυτοί θα ήταν περισσότερο αναποφάσιστοι εξαιτίας της ανοιχτόμυαλης προσέγγισης, η διορατικότητα τους μπορεί να παρέχει μια αντίθετη επιρροή (Albion & Fogarty, 2002).

2.3 Assessment of Career Decision-Making (ACDM)

Μετέπειτα, μια σχετική προσπάθεια μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι αυτή του Harren (1976, στο Χουλιάρη, 2010), με το Assessment of Career Decision-Making (ACDM), ο οποίος χρησιμοποίησε το θεωρητικό πλαίσιο των Tiedeman και O' Hara (1963, στο Χουλιάρη, 2010) για την επαγγελματική ανάπτυξη.

2.4 Career Factors Inventory (CFI) & Career Decision Profile (CDP)

Σύμφωνα με τους Santos και Coimbra (2000), μια δεύτερη εξήγηση, την οποία θεωρούμε πιο εύλογη, βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έγινε αντιληπτή. Οι περισσότερες έρευνες που έψαξαν να αναλύσουν τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της συστημικής οικογένειας και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας υπέθεσαν ότι η τελευταία είναι μια μονοδιάστατη δομή. Μολαταύτα, ένας αυξημένος αριθμός συγγραφέων έχουν προτείνει ότι τα αναποφάσιστα άτομα δεν αντιπροσωπεύουν μια ομάδα με ομοιογενή χαρακτηριστικά και ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θα έπρεπε να θεωρείται ως μια πολυδιάστατη δομή (Betz, 1992· Callanan & Greenhaus, 1992· Chartrand & Camp, 1991· Fuqua, Blum, & Hartman, 1988· Holland & Holland, 1977· Larson, Heppner, Ham, & Dugan, 1988· Lucas & Epperson, 1988, 1990·

Rojewsky, 1994· Savickas & Jarjoura, 1991· Sepich, 1987· Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Santos & Coimbra, 2000). Αυτή η εξέλιξη αντανακλάται στην εμφάνιση των εργαλείων δεύτερης γενιάς (Savickas, 1992, στο Santos & Coimbra, 2000) τα οποία αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όπως το Career Decision Profile (CDP) (Jones, 1989, στο Santos & Coimbra, 2000) ή το Career Factors Inventory (CFI) (Chartrand, Robbins, Morril, & Boggs, 1990, στο Santos & Coimbra, 2000).

Ακόμη, το Career Factors Inventory (CFI) των Chartrand, Robbins, Morrill και Boggs (1990, στο Χουλιάρη, 2010) και το Career Decision Profile (CDP) του Jones (1989, στο Χουλιάρη, 2010) συνιστούν τα εργαλεία δεύτερης και τρίτης γενιάς προσεγγίζοντας την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας πια ως πολυπαραγοντική, γεγονός που οδηγεί σε πιο ακριβείς μετρήσεις και συνεπώς πιο αποτελεσματικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις (Χουλιάρη, 2010).

Ο Zobell (2016) αναφέρει ότι αμέσως μετά τη δημοσίευση της Career Decision Scale (CDS) δημιουργήθηκε το Career Decision Profile (CDP) (Jones, 1989, στο Zobell, 2016). Παρόμοια με την Career Decision Scale, το Career Decision Profile περιέχει τέσσερις υποκλίμακες που αποτιμούν τις αιτίες των δυσκολιών στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων: Γνώση για τα Επαγγέλματα και την Εκπαίδευση, Σαφήνεια Εαυτού, Βεβαιότητα και Σπουδαιότητα της Επιλογής Σταδιοδρομίας. Επιπρόσθετα με τη διάσταση της αιτίας των 4 παραγόντων, το Career Decision Profile περιέχει τις διαστάσεις βεβαιότητα και άνεση. Οι εκτιμήσεις εσωτερικής συνέπειας είναι μετριοπαθείς, με τη μεγαλύτερη τιμή να είναι 0.77 για τη Σαφήνεια Εαυτού. Η δομή των 4 παραγόντων του εργαλείου έχει πάρει σημαντική στήριξη (Jones, 1989, στο Zobell, 2016).

Το τρίτο πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας για δημοσίευση ήταν το Career Factors Inventory (CFI) (Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs, 1990, στο Zobell, 2016). Ξανά, βρέθηκε μια δομή τεσσάρων παραγόντων που περιλάμβανε δύο πληροφοριακές αιτίες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Ανάγκη για Αυτοπληροφόρηση και Ανάγκη για Επαγγελματική Πληροφόρηση) και δύο συναισθηματικές αιτίες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Γενικευμένη Αναποφασιστικότητα και Άγχος Επιλογής Σταδιοδρομίας). Η έρευνα έχει γενικά υποστηρίξει την παραγοντική δομή αλλά έχει εισηγηθεί το συνδυασμό των πληροφοριακών και συναισθηματικών υποκλιμάκων εντός δύο παραγόντων υψηλότερης

κατηγορίας (Chartrand & Nutter, 1996, στο Zobell, 2016). Οι εκτιμήσεις εσωτερικής συνέπειας είναι σχετικά υψηλές, με τη χαμηλότερη να είναι 0.79 για τη Γενικευμένη Αναποφασιστικότητα.

Πιο πρόσφατα, έχει εμφανιστεί η δεύτερη και τρίτη γενιά προσεγγίσεων στη μέτρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Μεταξύ αυτών αξιοσημείωτη είναι η δοκιμή των Chartrand, Robbins, Morrill και Boggs (1990, στο Osipow, 1999) γνωστή ως Career Factors Inventory (CFI) και το Career Decision Profile (CDP) του Jones (1989, στο Osipow, 1999). Αυτά τα εργαλεία προσεγγίζουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως μια πολυδιάστατη μεταβλητή. Μια τέτοια προσέγγιση επιτρέπει μια πιο ακριβή «διάγνωση» των αιτίων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από ότι προηγούμενα εργαλεία και, ως αποτέλεσμα, μπορεί να οδηγεί σε πιο αποτελεσματικές συμβουλευτικές παρεμβάσεις (Osipow, 1999).

2.5 Career Indecision Profile

2.5.1 Career Indecision Profile-167 (CIP-167)

Το 2012, ο Brown κ.ά. (στο Zobell, 2016) ανάλαβαν να δώσουν επιπρόσθετη στήριξη στο μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, που περιεγράφηκε προηγουμένως, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια επίπεδα δεδομένων. Στην πρώτη μελέτη, οι συγγραφείς κατασκεύασαν ένα εργαλείο 167 προτάσεων βασισμένο σε θέματα από τις υποκλίμακες των εργαλείων που στηρίχτηκαν σε 1 από τους 4 παράγοντες στη μετανάλυση των Brown και Rector (2008, στο Zobell, 2016) (επανάληψη πρωτοβάθμιων δεδομένων). Αυτό το νέο εργαλείο ονομάστηκε Career Indecision Profile (CIP-167). Στη δεύτερη μελέτη, οι συγγραφείς σκόπευαν να χρησιμοποιήσουν διερευνητική ανάλυση παραγόντων για να αποκαλύψουν το ίδιο μοντέλο 4 παραγόντων από 2 διαφορετικά μοντέλα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας: το γνωστικό μοντέλο των Gati κ.ά. (1996) και ένα μοντέλο προσωπικότητας (συναισθηματικό) της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, το οποίο υποθέτει ότι οι 3 υποκείμενοι παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι: α) απαισιόδοξες απόψεις, β) άγχος και γ) εαυτός και ταυτότητα (Saka, Gati, & Kelly, 2008). Οι συγγραφείς επιχειρηματολόγησαν ότι εάν μπορούσαν να βρεθούν παρόμοιες παραγοντικές δομές χρησιμοποιώντας μεταναλυτικές αναλύσεις, πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων επαναλήψεων, θα εισηγούνταν μια καθολική εκπροσώπηση των πηγών της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σε κολεγιακούς φοιτητές/τριες (Zobell, 2016).

Σε ένα πρωτοβάθμιο επίπεδο επανάληψης δεδομένων, βρέθηκε μια λύση 4 παραγόντων που ήταν παρόμοια με τη λύση που εξάχθηκε από τη μετανάλυση. Δύο παράγοντες (Διαπροσωπικές Συγκρούσεις και Έλλειψη Ετοιμότητας) ήταν σχεδόν πανομοιότυποι με τους παράγοντες ιδίου ονόματος που εντοπίστηκαν από τους Brown και Rector (2008, στο Zobell, 2016), αν και οι άλλοι 2 παράγοντες είχαν αξιοσημείωτες διαφορές. Η Αναποφασιστικότητα/Χαρακτηριστικό Αρνητικού Θυμικού παράγοντα επονομάστηκε ως Νευρωτισμός/Αρνητικό Θυμικό επειδή τα θέματα που επιφορτίστηκαν σε αυτό τον παράγοντα ήταν σύμφωνα με τον ορισμό του χαρακτηριστικού του Νευρωτισμού (Costa & McCrae, 1992, στο Zobell, 2016). Μια σημαντικότερη διαφορά βρέθηκε στον παράγοντα της Έλλειψης Πληροφόρησης, ο οποίος επονομάστηκε ως Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης. Αν και όλα τα θέματα που σχετίζονται με την πληροφόρηση που φορτώθηκαν σε αυτό τον παράγοντα, θέματα που σχετίζονται με την ανικανότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και περιορισμένων ενδιαφερόντων, φορτώθηκαν επίσης αξιοπρόσεκτα. Στο επίπεδο επανάληψης των δεδομένων της δευτεροβάθμιας, αποκομίσαμε μια λύση τριών παραγόντων που περιλάμβανε παράγοντες που εκδηλώνουν άγχος επιλογής/δέσμευσης, διαπροσωπική σύγκρουση και νευρωτισμό. Όλες μαζί αυτές οι μελέτες προσφέρουν απόδειξη μιας σημαντικής εννοιολογικοποίησης των πηγών της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Zobell, 2016).

Οι μεγιστοποιητές βρέθηκαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τις επιλογές τους (Schwartz κ.ά., 2002, στο Zobell, 2016), διερευνούν περισσότερες επιλογές και αισθάνονται περισσότερο άγχος για αυτές τις επιλογές (Diab, Gillespie, & Highhouse, 2008, στο Zobell, 2016). Αναφορικά με την αναζήτηση εργασίας, οι Iyengar, Wells και Schwartz (2006, στο Zobell, 2016) βρήκαν ότι οι τελειόφοιτοι (μεγιστοποιητές) κολεγίου κάνουν περισσότερες αιτήσεις για δουλειά, βιώνουν μεγαλύτερο άγχος σχετικά με την εργασία και ψάχνουν περισσότερες πληροφορίες για τη σταδιοδρομία από τους τελειόφοιτους (ικανοποιημένους) κολεγίου. Εξαιτίας αυτών των μοτίβων, ο Brown κ.ά. (2012, στο Zobell, 2016) εισηγήθηκαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ τάσεων μεγιστοποίησης και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, χρησιμοποιώντας το CIP-167. Τα άτομα που ψάχνουν την καλύτερη δυνατή εργασία (π.χ. οι μεγιστοποιητές) θα είχαν δυσκολία δέσμευσης εάν δεν γνωρίζουν άλλες διαθέσιμες επιλογές, το οποίο αντανακλά ένα θέμα του CIP-65 που έχει βρεθεί να φορτώνει επιφανειακά στην κλίμακα Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης. Στην πραγματικότητα, δεδομένης της σχετικότητας της κλίμακας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης και της κατασκευής της μεγιστοποίησης, αναμέναμε ότι οι τιμές στα δύο εργαλεία θα επικαλύπτονταν σημαντικά. Η μέση τιμή της βεβαιότητας

σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων (M=4.92, SD= 1.28) ήταν μεταξύ του «Ελαφρώς Βέβαιος» (4) και «Μέτρια Βέβαιος» (5) σε μια εξαβάθμια κλίμακα Likert (Zobell, 2016).

2.5.2 CIP-65

Το μεγαλύτερο, συχνότερα χρησιμοποιούμενο, εργαλείο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, ήταν το Career Indecision Profile από 167 προτάσεις. Εξαιτίας αυτού, κατασκευάστηκε μια μικρότερη έκδοση του Career Indecision Profile (CIP) χρησιμοποιώντας τις προτάσεις που φόρτωσαν περισσότερο στους αντίστοιχους παράγοντες τους. Το νέο εργαλείο, 65 προτάσεων, είναι γνωστό ως Career Indecision Profile-65 (CIP-65) (Hacker, Carr, Abrams, & Brown, 2013, στο Zobell, 2016). Χρησιμοποιώντας ανάλυση επιβεβαιωτικού παράγοντα, η παραγοντική του δομή αποδείχτηκε να είναι η ίδια με αυτή της μεγαλύτερης δομής του από την οποία προήλθε. Εξίσου σημαντικό ήταν το εύρημα ότι ούτε το μονοπαραγοντικό μοντέλο ούτε το μοντέλο 4 παραγόντων που προτάθηκε από τους Brown και Rector (2008, στο Zobell, 2016) ταίριαζαν στα δεδομένα όπως επίσης το μοντέλο 4 παραγόντων που αποκαλύφθηκε από τον Brown κ.ά. (2012, στο Zobell, 2016). Για επανάληψη, οι τέσσερις υποκείμενοι παράγοντες που αποκαλύφθηκαν και στο CIP-167 και στο CIP-65 είναι:
α) Νευρωτισμός/Αρνητικό Θυμικό,
β) Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης,
γ) Έλλειψη Ετοιμότητας και
δ) Διαπροσωπικές Συγκρούσεις.

Ακόμα μια ψυχομετρική ιδιότητα που δεν δοκιμάστηκε στο CIP-65 είναι η αξιοπιστία. Στα εργαλεία μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αναμένεται τουλάχιστον ένας μέτριος βαθμός σταθερότητας μεταξύ δοκιμής και επαναδοκιμής (Hartman, Fuqua, & Jenkins, 1986, στο Zobell, 2016). Είναι υπό συζήτηση το πόση ακριβώς αξιοπιστία θα έπρεπε να αναμένεται από τη μια στιγμή στην επόμενη. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι τουλάχιστον μια κάπως σταθερή δομή. Εάν το πρόβλημα ήταν προσωρινό και συνεπώς αντιμετωπιζόταν ως αυτόνομο, οι πελάτες δεν θα αισθάνονταν την ανάγκη να ζητήσουν βοήθεια. Εναλλακτικά, μπορεί να αναμένουμε το επίπεδο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας να βελτιώνεται ή να εξασθενεί με νέες πληροφορίες ή γεγονότα της ζωής. Για παράδειγμα, μια πληροφορία ότι η σταδιοδρομία που σκεφτόταν κάποιος έχει μια φτωχή πρόβλεψη, σύμφωνα με μια πιο πρόσφατη έρευνα που ανακοινώθηκε στις ειδήσεις, μπορεί να μειώσει σημαντικά το

επίπεδο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας κάποιου, ενώ νέα στήριξη από σημαντικούς άλλους μπορεί να βοηθήσει στην επιβεβαίωση της. Εξαιτίας αυτών των φυσιολογικών ταλαντεύσεων, έγινε εισήγηση ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι έμφυτα ασταθής και συνεπώς, μετριοπαθείς δοκιμές-επαναδοκιμές αξιοπιστίας θα αντανακλούσαν με ακρίβεια αυτή την αστάθεια (Hartman, Utz, & Farnum, 1979, στο Zobell, 2016).

Η μέση τιμή της βεβαιότητας σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων (M=3.44, SD=1.60) ήταν μεταξύ του «Ελαφρώς Αναποφάσιστος» (3) και «Ελαφρώς Βέβαιος» (4) σε μια εξαβάθμια κλίμακα Likert. Οι Μεγιστοποιητές ήταν πιθανότερο να βαθμολογήσουν τους εαυτούς τους ως επαγγελματικά βέβαιους, από τους ικανοποιημένους (Zobell, 2016).

2.5.3 CIP-Short

Το CIP-Short, βασισμένο στο μοντέλο CIP, με 20 προτάσεις (Xu & Tracey, 2017) αναπτύχθηκε για να μετρήσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του ατόμου σε τέσσερις περιοχές: Μεταξύ αυτών των περιοχών, ο Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα μετρά το άγχος και το νευρωτισμό των ατόμων (π.χ. Συχνά νιώθω φοβισμένος/η και ανήσυχος/η (αγχωμένος)), το Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης μετρά τη δυσκολία και το άγχος των ατόμων να δεσμευτούν σε μια επιλογή σταδιοδρομίας (π.χ. Δεν είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να δεσμευτώ σε μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία επειδή δεν ξέρω ποιες άλλες επιλογές μπορεί να είναι διαθέσιμες), η Έλλειψη Ετοιμότητας μετρά τη δυσκολία των ατόμων να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, που περιλαμβάνει θέματα αυτοαποτελεσματικότητας και ταυτότητας (π.χ. Είμαι αρκετά βέβαιος/η (σίγουρος/η) ότι θα καταφέρω να βρω μια σταδιοδρομία στην οποία θα αποδίδω καλά) και οι Διαπροσωπικές Συγκρούσεις μετρά τη δυσκολία λήψης αποφάσεων των ατόμων που προκύπτει από διαφωνίες με σημαντικούς ανθρώπους της ζωής τους (π.χ. Άνθρωποι που είναι σημαντικοί στη ζωή μου διαφωνούν σχετικά με τη σταδιοδρομία που πρέπει να ακολουθήσω). Οι συμμετέχοντες βαθμολογούν τις προτάσεις του CIP-Short σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως 6 (συμφωνώ απόλυτα), με τις υψηλότερες τιμές να δείχνουν υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας. Οι Xu και Tracey (2017) ανάφεραν συντελεστές Cronbach’s a 0.84, 0.84, 0.82 και 0.89 για τους τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αντίστοιχα. Επίσης, το CIP-Short βρέθηκε να είναι ισχυρά συσχετισμένο με το CIP-65 και οι τέσσερις υποκλίμακες του CIP-Short συσχετίστηκαν με το CDDQ και το EPCD, όπως αναμενόταν θεωρητικά (Xu & Tracey, 2017).

Το CIP-Short έχει επιδείξει μεγάλη αξιοπιστία και εγκυρότητα ως ένα σύντομο εργαλείο μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σε φοιτητές/τριες, ωστόσο η ψυχομετρική του εμφάνιση σε εργαζόμενους παραμένει ασαφής. Η μελέτη αυτή εξέτασε την εσωτερική αξιοπιστία και τη δομική εγκυρότητα του CIP-Short σε εργαζόμενους, για διευκόλυνση της έρευνας και πρακτικής αναφορικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας σε ενήλικο πληθυσμό. Επιπρόσθετα, η μελέτη αυτή εξέτασε την αμετάβλητη μέτρηση του CIP-Short μεταξύ φοιτητών/τριών και εργαζομένων. Βασισμένα σε ένα δείγμα 330 φοιτητών/τριών και 436 εργαζομένων, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι:

1. Το CIP-Short παρουσίασε καλή εσωτερική αξιοπιστία στους εργαζόμενους.
2. Η εγκυρότητα του CIP-Short μέτρησε την παραγοντική δομή των τεσσάρων παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στους εργαζόμενους.
3. Το CIP-Short συσχετίστηκε θετικά με την ασαφή βεβαιότητα σταδιοδρομίας και αρνητικά με την επαγγελματική προσαρμογή στους εργαζόμενους.
4. Το CIP-Short δεν παρουσίασε διαφορές μεταξύ φοιτητών/τριών και εργαζομένων (Xu, 2019).

Στη πιο πάνω μελέτη βρέθηκαν συντελεστές Cronbach’s a από 0.81 ως 0.88 για τους τέσσερις παράγοντες του CIP-Short, γεγονός που υποστήριξε την εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου σε εργαζομένους. Μαζί με προηγούμενες έρευνες, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν ότι το CIP-Short είναι ένα αξιόπιστο, έγκυρο, περιεκτικό και αποτελεσματικό εργαλείο μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας όχι μόνο σε φοιτητές/τριες αλλά και σε εργαζόμενους (Xu, 2020).

2.6 Korean Career Indecision Inventory (KCII)

Αφότου είναι δύσκολο να κατανοήσουμε πλήρως τις αιτίες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μόνο από τις οπτικές που αναφέρθηκαν πιο πάνω, έχουν ξεκινήσει προσπάθειες διασαφήνισης πολύπλοκων και πολυδιάστατων αιτίων για καλύτερη κατανόηση της κατάστασης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Για παράδειγμα, στο υπό εισήγηση KCII (Korean Career Indecision Inventory) το οποίο περιλαμβάνει πέντε παράγοντες που βασίζονται στην κλίμακα των εκπαιδευτικά και επαγγελματικά αναποφάσιστων:

Έλλειψη Επαγγελματικής Πληροφόρησης, Έλλειψη Ταυτότητας Εαυτού, Αναποφασιστικότητα, Έλλειψη της Αναγκαιότητας Αναγνώρισης και Εξωτερικοί Φραγμοί. Οι ερευνητές αντιλήφθηκαν αυτούς τους υποπαράγοντες ως εξής:
Η Έλλειψη Επαγγελματικής Πληροφόρησης υποδεικνύει ότι κάποιος δεν γνωρίζει ποιες εργασίες είναι υποσχόμενες ή ποιες γνώσεις και ικανότητες απαιτούνται για μια συγκεκριμένη εργασία. Η Έλλειψη Ταυτότητας του Εαυτού υποδεικνύει ότι κάποιος δεν γνωρίζει τις κλίσεις ή τα ενδιαφέροντα του. Η Αναποφασιστικότητα υποδεικνύει ότι η παθητική και διστακτική προσωπικότητα κάποιου προκαλεί την κατάσταση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Η Έλλειψη της Αναγκαιότητας Αναγνώρισης υποδεικνύει την έλλειψη κατανόησης του γιατί η επιλογή ή απόφαση για μια εργασία είναι σημαντική, το οποίο οδηγεί σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι Εξωτερικοί Φραγμοί υποδεικνύουν ότι κάποιος βρίσκεται στην κατάσταση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας εξαιτίας της αντίθεσης προς τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του, συμπεριλαμβανομένων των γονέων (Seongsoo & Seokbong, 2016).

2.7 Multi-Domain Decisiveness Scale (MDDS)

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε την ερευνητική δουλειά του Haraburda (1996, 1998, στο Χουλιάρη, 2010) που ασχολήθηκε με τον όρο «indecisiveness» και κατασκευάζοντας τη Multi-Domain Decisiveness Scale (MDDS) βρήκε ότι όσα άτομα σημείωσαν υψηλές επιδόσεις σε αυτή την κλίμακα (της βεβαιότητας ως δομικού χαρακτηριστικού της προσωπικότητας) ήταν λιγότερο νευρωτικά και είχαν λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα συγκριτικά με την άλλη ομάδα (αναποφάσιστοι). Ακόμη, οι συμμετέχοντες που σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στη βεβαιότητα, σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις και σε παράγοντες, όπως η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, η δυνατότητα συναίνεσης και η επιμέλεια. Αν και ήταν πολύ δύσκολο να μελετηθεί ξεχωριστά η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από την αναποφασιστικότητα ως δομικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, τέτοιες απόπειρες, όπως η ανωτέρω, βοήθησαν την εννοιολογική τους διάκριση και συνεπώς το σχεδιασμό διαφορετικών παρεμβάσεών (Χουλιάρη, 2010).

2.6.2 Μέτρηση Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας μετρήθηκε από την Assessment of Career Decision Making (ACDM) (Harren, 1978, στο Yuan Liang, 2016).

1. Ερωτηματολόγια Δυσκολιών Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

1.1 Career Decision Making Difficulties Questionnaire (CDDQ)

Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο 44 προτάσεων για να μετρήσει κάθε ένα από αυτά τα διάφορα θέματα, οι 44 προτάσεις που αντιστοιχούν στις 44 δυσκολίες που προσδιορίστηκαν στο θεωρητικό μοντέλο. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε ονομάζεται Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ) (Osipow, 1999).

Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Συγγραφείς: Itamar Gati & Samuel Osipow, 1996). Γενικά το CDDQ είναι ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης, εντοπισμού και αξιολόγησης πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων που συνδέονται με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 34 ερωτήσεις (32 ερωτήματα για την κλίμακα και 2 ερωτήματα εγκυρότητας), που ομαδοποιούνται στις ακόλουθες 10 κατηγορίες δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας:

1. απουσία κινήτρων
2. γενική αναποφασιστικότητα
3. δυσλειτουργικές πεποιθήσεις
4. έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης
5. έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τον εαυτό
6. έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τα επαγγέλματα
7. έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τους τρόπους απόκτησης επιπρόσθετης πληροφόρησης
8. αναξιόπιστες πληροφορίες
9. εσωτερικές συγκρούσεις
10. εξωτερικές συγκρούσεις

Τα 34 ερωτήματα της κλίμακας αξιολογούν το βαθμό δυσκολίας σε κάθε μια από τις 10 κατηγορίες και προσδιορίζουν τη σοβαρότητα των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η πιο πρόσφατη έκδοση του είναι του 2009 και έχει εκδοθεί στις εξής γλώσσες: Εβραϊκή, Αγγλική, Ελληνική, Αραβική, Ιταλική, Γερμανική, Ισπανική, Κινεζική, Πολωνική, Πορτογαλική, Τουρκική. Η συμπλήρωση του διαρκεί περίπου 12 λεπτά, δεν είναι σταθμισμένο και συνεπώς δεν δίνονται τυπικοί βαθμοί από τους κατασκευαστές. Η χρήση του εργαλείου στη συμβουλευτική· αρχική διαγνωστική αξιολόγηση του πελάτη, καθώς μπορεί να τους διαχωρίσει σύμφωνα με τις τρεις βασικές κατηγορίες:

1. Αρχική διάγνωση δυσκολιών - δίνοντας αρχικά δεδομένα αναλύοντας τα αποτελέσματα του CDDQ στην πρώτη συνάντηση,
2. Αξιολόγηση αναγκών μιας ομάδας,
3. Εκτίμηση παρεμβάσεων - συγκρίνοντας αποτελέσματα του CDDQ πριν και μετά το τέλος της παρέμβασης (Αργυροπούλου, 2012).

Για την αποτίμηση των δυσκολιών στην ταξινόμηση των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, σχεδιάστηκε το Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ) (Gati, Krausz, & Osipow, 1996). Παράλληλα με άλλους ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν το εργαλείο αυτό, ενδιαφερθήκαμε για τις τυπικές δυσκολίες που έχουν οι μαθητές/τριες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτό ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες που δεν έχουν πάρει ακόμα αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους (Pecjak & Kosir, 2007).

Ο Zobell (2016) σημειώνει ότι το Career Decision Difficulties Questionnaire (Gati, Krauzs, & Osipow, 1996) περιέχει τρεις κλίμακες υψηλότερης κατηγορίας και δέκα υποκλίμακες. Η κλίμακα Έλλειψη Ετοιμότητας αποτελείται από τρεις υποκλίμακες:
α) την Έλλειψη Κινήτρου,
β) την Αναποφασιστικότητα και
γ) τους Δυσλειτουργικούς Μύθους.
Η Κλίμακα Έλλειψη Πληροφόρησης αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες:
α) την Έλλειψη Γνώσης για τη Διαδικασία,
β) την Έλλειψη Πληροφόρησης για τον Εαυτό,
γ) την Έλλειψη Πληροφόρησης για τα Επαγγέλματα και
δ) την Έλλειψη Πληροφόρησης για τους τρόπους εξασφάλισης Επιπρόσθετων Πληροφοριών.
Η κλίμακα Ασυνεπούς Πληροφόρησης αποτελείται από τρεις υποκλίμακες:
α) την Αναξιόπιστη Πληροφόρηση,
β) τις Εσωτερικές Συγκρούσεις και
γ) τις Εξωτερικές Συγκρούσεις.
Οι εκτιμήσεις Εσωτερικής Συνέπειας κυμαίνονται από 0.63 ως 0.95 για τις τιμές των κλιμάκων υψηλότερης κατηγορίας και από 0.29 ως 0.91 για τις τιμές των υποκλιμάκων. Μετέπειτα επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις έχουν δώσει γενική στήριξη στο μοντέλο, αν και μερικές μελέτες έχουν εμφανίσει υποκλίμακες να φορτώνουν σε

διαφορετικούς παράγοντες υψηλότερης κατηγορίας (Kelly & Lee, 2002· Tien, 2005, στο Zobell, 2016).

Για να επαληθεύσουν αυτό το σύστημα ταξινόμησης, οι Gati κ.ά. (1996) ανέπτυξαν το Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ) για να αξιολογήσουν τις δυσκολίες που γίνονται αντιληπτές από τα άτομα. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα του CDDQ εξετάστηκαν σε αρκετές μελέτες, τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στο Ισραήλ, μετά που προτάθηκε το θεωρητικό μοντέλο. Οι Osipow και Gati (1998, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) εξέτασαν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και βρήκαν ότι οι αναποφάσιστοι μαθητές/τριες είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στο CDDQ. Ομοίως, οι Lancaster, Rudolph, Perkins και Patten (1999, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) βρήκαν ότι οι βέβαιοι μαθητές/τριες είχαν την τάση να παρουσιάζουν τον εαυτό τους με λιγότερες δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων από τους αναποφάσιστους μαθητές/τριες. Όσον αφορά διαφορές φύλου, οι Gati και Saka (2001, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) επεσήμαναν ότι τα αγόρια στο λύκειο ανάφεραν μεγαλύτερες δυσκολίες στις εξωτερικές συγκρούσεις και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις από τα κορίτσια. Η δομή του αναθεωρημένου CDDQ των 10 κατηγοριών δυσκολιών βρέθηκε παρόμοια με αυτή που προτάθηκε από το Gati κ.ά. (1996· Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Οι Gati, Osipow, Krausz και Saka (2000, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) εξέτασαν περαιτέρω την εγκυρότητα της ταξινόμησης μέσω των απόψεων συμβούλων και συμβουλευόμενων. 95 συμβουλευόμενοι εξέφρασαν λιγότερες δυσκολίες σχετικές με την έλλειψη κινήτρου συγκρινόμενοι με ένα γενικό δείγμα 259 νεαρών ενηλίκων. Σύμβουλοι και συμβουλευόμενοι συμφώνησαν περισσότερο για δυσκολίες σχετικές με την ετοιμότητα λήψης αποφάσεων και αντιφατικών πληροφοριών από τις δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη πληροφόρησης. Η δομή της κατηγορίας δυσκολιών λήψης αποφάσεων του CDDQ ήταν παρόμοια με αυτή που προτάθηκε από το Gati κ.ά. (1996). Σε μια άλλη μελέτη, οι Albion και Fogarty (2002) εξέτασαν τη δομή του CDDQ χρησιμοποιώντας μοντέλο δομικής εξίσωσης. Για αμφότερα τα δείγματα ενηλίκων και μαθητών/τριών λυκείου, το μοντέλο επιβεβαίωσε την πολυδιάστατη δομή του CDDQ (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Αναφορικά με την καταλληλόλητα του CDDQ στην πρόβλεψη της κατάστασης αναποφασιστικότητας του ατόμου, οι Gaffner και Hazler (2002, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και τύπων προσωπικότητας και δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το δείγμα τους αποτελείτο από 111 προπτυχιακούς φοιτητές/τριες ενός μικρού μεσοδυτικού πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν την έλλειψη ετοιμότητας σταδιοδρομίας στο CDDQ να είναι καλύτερος απλός προβλεπτικός παράγοντας αναποφασιστικότητας από οποιοδήποτε άλλο συνδυασμό μεταβλητών. Αυτό το αποτέλεσμα επαλήθευσε την εγκυρότητα της κλίμακας Ετοιμότητας του CDDQ (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Σε μια άλλη μελέτη που διεξάχθηκε από τους Gati, Saka και Krausz (2001, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005), εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος Η/Υ καθοδήγησης σταδιοδρομίας. Για 417 νεαρούς ενήλικες από Ισραηλινά κέντρα συμβουλευτικής, οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας βρέθηκαν να είναι μεγαλύτερες για άτομα που βρίσκονταν σε μια κατάσταση πριν το στάδιο προεπιλογής της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Για εκείνους που βρίσκονταν στο στάδιο επιλογής, τα σκορ δυσκολιών ήταν τα χαμηλότερα. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν τη διακριτική εγκυρότητα του CDDQ διαφοροποιώντας εκείνους που δεν είναι έτοιμοι να πάρουν μια απόφαση από εκείνους που βρίσκονται ήδη στο στάδιο επιλογής (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Πιο πρόσφατα οι Gati, Krausz και Osipow (1996) κατασκεύασαν ένα εργαλείο που το ονόμασαν Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες κλίμακες μέτρησης το συγκεκριμένο προήλθε από μια θεωρητική, και όχι εμπειρική, ταξινόμηση των δυσκολιών της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η ταξινόμηση αυτή αρχίζει με τη διάκριση των δυσκολιών μεταξύ αυτών που εμφανίζονται πριν την έναρξη της διεργασίας λήψης απόφασης και αυτών που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Οι πρώτες εμπεριέχουν την ανετοιμότητα που προκύπτει από την έλλειψη κινήτρων του ατόμου, την τάση του για αναποφασιστικότητα (indecisiveness) και τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος· οι δεύτερες διακρίνονται στην έλλειψη πληροφόρησης για τον εαυτό, αλλά και τις εργασιακές προοπτικές, για τους τρόπους πρόσβασης στην ενημέρωση και για την πληροφόρηση σχετικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αυτή καθαυτή. Στην έλλειψη πληροφόρησης περιλαμβάνονται προβλήματα που προέρχονται από την αναξιόπιστη ενημέρωση και τις εσωτερικές και εξωτερικές

συγκρούσεις. Η δομή του εργαλείου αυτού κατάφερε την υλοποίηση ενός δύσκολου, για χρόνια, ερευνητικού στόχου αυτόν του «διαφορετικό πρόβλημα, διαφορετική συμβουλευτική» (differential problem, differential counselling) ως προσέγγιση στη διαχείριση της σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Αποτελέσματα από αρκετές πρώιμες μελέτες (Gati, Krausz, & Osipow, 1996· Osipow & Gati, 1998· Gati, Osipow, Krausz, & Saka, in press, στο Osipow, 1999) εισηγούνται ότι το εργαλείο έχει μια έγκυρη ψυχομετρική βάση και έχει τη δυνατότητα εφαρμογής στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Η δομή αυτού του εργαλείου δανείζει τον εαυτό της στο μακροχρόνια ερευνώμενο στόχο να επιτευχθεί το «διαφορετικό πρόβλημα, διαφορετική συμβουλευτική προσέγγιση» στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Οι ατομικές προτάσεις μπορεί να εξεταστούν χωριστά στην αναζήτηση ενδείξεων προσδιορισμού πηγών των προβλημάτων λήψης αποφάσεων που μπορεί να διεκπεραιώνονται ειδικά στη συμβουλευτική. Ή, αφού το εργαλείο συντάσσεται από ένα αριθμό ανεξάρτητων κλιμάκων, οι τιμές κάθε κλίμακας μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προσδιορίσουν πηγές δυσκολιών, έτσι, διαδοχικά, αυτές καθαυτές μπορεί να εφαρμοστούν στην αναζήτηση βελτιωμένων αποτελεσμάτων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Osipow, 1999).

Παρόμοια αποτελέσματα μπορούν να εξαχθούν μέσω της χρήσης του Career Barriers Inventory (CBI) των Swanson και Tokar (1991, στο Osipow, 1999) που επιτρέπει τον προσδιορισμό εκείνων των θεμάτων τα οποία οι πελάτες αντιλαμβάνονται ότι μπλοκάρουν την είσοδο τους σε ένα επιλεγμένο πεδίο. Η αναγνώριση αυτών των φραγμών μπορεί να οδηγήσει σε άμεσες προσπάθειες να εξαλειφθούν ή να ξεπεραστούν μέσω της συμβουλευτικής. Το CDDQ (Gati κ.ά., 1996) μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο: Δηλαδή, να αναγνωρίσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ανικανότητα του ατόμου να πάρει μια απόφαση σταδιοδρομίας και, συνεπώς, να οδηγήσει σε προσπάθειες να διαλύσει αυτούς τους φραγμούς (Osipow, 1999).

Ένας από τους περιορισμούς του CDDQ, που αναφέρθηκε από τους Kelly και Lee (2002, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005), ήταν ότι η εσωτερική συνοχή της κλίμακας Έλλειψη Ετοιμότητας δεν ήταν επαρκής. Ακόμα ένα πρόβλημα ήταν ότι το CDDQ δεν αναπτύχθηκε ειδικά για αναποφάσιστους μαθητές/τριες και δεν θα μπορούσε να συλλάβει όλες τις περίοπτες όψεις της αναποφασιστικότητας. Ωστόσο, το CDDQ παρέχει ένα

γρήγορο και συστηματικό τρόπο για να εκτιμήσουμε μια μεγάλη ποικιλία προβλημάτων λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των ατόμων (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Περαιτέρω, ο βασικός σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει την εσωτερική δομή του CDDQ με ένα δείγμα από την Ταϊβάν. Ο δευτερεύων σκοπός ήταν να εξετάσει τις δυσκολίες σταδιοδρομίας που γίνονται αντιληπτές από κολεγιακούς φοιτητές/τριες σύμφωνα με τις διαφορές φύλου, τάξης και στάτους λήψης αποφάσεων (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Παρά αυτές τις όψεις του θεμελιώδους μοντέλου που δεν υποστηρίχθηκαν, το μοντέλο των Career Decision-Making Difficulties (CDMD) που αναπτύχθηκε σε αυτή τη μελέτη παρέχει χρήσιμες πληροφορίες. Το μοντέλο επιβεβαιώνει ότι οι κατηγορίες δυσκολιών που περιλαμβάνονται στο Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ) (Gati, Krausz, κ.ά., 1996) είναι σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες της κατάστασης βεβαιότητας των νεαρών ατόμων. Η παραγοντική δομή υποστηρίζει επίσης το πολυδιάστατο της αναποφασιστικότητας, καθιστώντας την κλίμακα ένα χρήσιμο εργαλείο για τους συμβούλους σταδιοδρομίας για να διαγνώσουν συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αναποφάσιστοι πελάτες (Albion & Fogarty, 2002).

1.2 Τεστ Λήψης Αποφάσεων (Κάντας, Μπεζεβέγκης & Μαυρίδη, 2001)

Το συγκεκριμένο διαγνωστικό εργαλείο αντλεί το ευρύτερο θεωρητικό του υπόβαθρο από τη μελέτη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (career indecision). Η κλίμακα αποφάσεων σταδιοδρομίας στοχεύει στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο τρεις βασικοί παράγοντες - Έλλειψη Σαφήνειας Ενδιαφερόντων, Ανώριμη Αντιμετώπιση της Εργασίας-Σταδιοδρομίας και Εμπόδια από το Οικογενειακό και Κοινωνικό Περιβάλλον - επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να πάρει σωστές και αποτελεσματικές αποφάσεις σταδιοδρομίας. Περιλαμβάνει μια σειρά 23 προτάσεων που μοιράζονται στους τρεις αυτούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Έλλειψη Σαφήνειας Ενδιαφερόντων», όπως μετριέται με προτάσεις του τύπου «τα ενδιαφέροντα μου αλλάζουν συνεχώς και δεν μπορώ να καταλήξω σε ένα επάγγελμα που μου αρέσει/με ενδιαφέρει» ή «δεν μπορώ να αποφασίσω πιο επάγγελμα μου ταιριάζει/μου αρέσει», αποτυπώνει την αδυναμία του ατόμου να προσδιορίσει τα κυρίαρχα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα και συνακόλουθα την απουσία διαύγειας σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα (τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις αξίες του) (Καλούδη, 2008).

Ο παράγοντας «Ανώριμη Αντιμετώπιση της Εργασίας-Σταδιοδρομίας» περιλαμβάνει προτάσεις που διερευνούν το βαθμό σημαντικότητας του ρόλου της εργασίας και γενικότερα της σταδιοδρομίας στη ζωή του ατόμου. Χαρακτηριστικές προτάσεις του συγκεκριμένου παράγοντα είναι οι εξής: δεν με απασχολεί καθόλου - δεν με ενδιαφέρει η μελλοντική μου επαγγελματική αποκατάσταση, δεν με ενδιαφέρει καθόλου τι δουλειά θα κάνω στο μέλλον - όταν τελειώσω το σχολείο. Σύμφωνα με το Super (1963, στο Καλούδη, 2008), η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος είναι αναγκαίο να συνιστά την αφετηρία κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης (Καλούδη, 2008).

Ο τρίτος παράγοντας «Εμπόδια από το Οικογενειακό και Κοινωνικό Περιβάλλον» μετρά την ύπαρξη εμποδίων από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή/τριας αναφορικά με την υλοποίηση της επαγγελματικής του προτίμησης. Χαρακτηριστική πρόταση του συγκεκριμένου παράγοντα είναι η εξής: έχω σκεφτεί κάποια επαγγέλματα που θα με ενδιέφεραν αλλά δεν τολμώ να το πω στους δικούς μου, έχω σκεφτεί κάποιες δουλειές που μου αρέσουν αλλά φοβάμαι να το πω στους γονείς μου. Χορηγείται σε μαθητές/τριες ηλικίας 15-18 ετών (Κάντας, Μπεζεβέγκης & Μαυρίδη, 2001, στο Καλούδη, 2008).

2. Πολιτισμικές Διαφορές

Είναι σημαντικό να μελετήσουμε πιθανές πολιτισμικές διαφορές, αφού αυτό το εύρημα μπορούσε να έχει επιπτώσεις σε μελλοντικές έρευνες και στην πρακτική της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Πρώτο, ενώ μπορεί να υφίστανται πολιτισμικές διαφορές όσον αφορά στη σχέση μεταξύ προσωπικότητας και δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties in Career Decision Making), πρέπει να δείξουμε μεγάλη προσοχή στην προσπάθεια μας να χρησιμοποιήσουμε εργαλεία αξιολόγησης ή τεχνικές παρέμβασης εκτός της χώρας για την οποία τα εργαλεία σταθμίστηκαν. Μερικές έρευνες εισηγούνται ότι συγκεκριμένα εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαπολιτισμικά, όπως μια μελέτη επιβεβαίωσε τη χρήση μιας κλίμακας αναποφασιστικότητας και για Κινεζικούς και για Μαλαισιανούς πληθυσμούς (Swami κ.ά., 2008, στο Martincin & Stead, 2015), έτσι κάποιος πρέπει να είναι ενήμερος των πιο πρόσφατων ερευνών πάνω στα εργαλεία που σκοπεύει να χρησιμοποιήσει με τους πελάτες. Δεύτερο, ακόμα και όταν τα εργαλεία και οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και σταθμίστηκαν στις Η.Π.Α., χρησιμοποιούνται σε πληθυσμούς μεταναστών ή πληθυσμούς από άλλες χώρες, πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή ώστε να βεβαιωθούμε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι

έγκυρα και ότι οι παρεμβάσεις είναι κατάλληλες για το συγκεκριμένο άτομο (Tracey & Gupta, 2008, στο Martincin & Stead, 2015). Ενώ αυτές οι πρακτικές μπορεί να φαίνονται προφανείς στον ενημερωμένο και ηθικό σύμβουλο σταδιοδρομίας, οι συνέπειες μιας ακατάλληλης χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης και των παρεμβάσεων δεν μπορούν να διογκώνονται υπό το φως αυτών των αποτελεσμάτων. Τέλος, είναι επίσης πιθανό ότι τα ετερογενή ευρήματα σε αυτή τη μελέτη μπορεί να είναι ένα τεχνούργημα των μεγάλων αριθμών στα δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν. Έξι από τις μελέτες είχαν δείγματα που υπέρβαιναν τα 500 και δύο που υπέρβαιναν τα 1000 άτομα (Martincin & Stead, 2015).

2.6.3 Εργαλεία Επαγγελματικής Ταυτότητας

1. Επαγγελματική Ταυτότητα vs Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας

Συνολικά, τα αποτελέσματα των μελετών αυτών φαίνονται να είναι μάλλον αντιφατικά. Μια πιθανή εξήγηση των ευρημάτων αυτών μπορεί να βρίσκεται στο πώς αποτιμάται η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι Lopez (1989, στο Santos & Coimbra, 2000) και Penick και Jepsen (1992, στο Santos & Coimbra, 2000) χρησιμοποίησαν τη Vocational Identity Scale (VIS) (Holland, Daiger, & Power, 1980, στο Santos & Coimbra, 2000), ενώ οι άλλοι ερευνητές χρησιμοποίησαν την Career Decision Scale (CDS) (Osipow, Carney, & Barak, 1976, στο Santos & Coimbra, 2000) και η μελέτη των Eigen κ.ά. (1987, στο Santos & Coimbra, 2000) χρησιμοποίησε μια διαδικασία αξιολόγησης σχετικά με το πόσες φορές οι συμμετέχοντες είχαν αλλάξει τις επαγγελματικές τους επιλογές σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Οι Career Decision Scale (CDS) και Vocational Identity Scale (VIS) είναι παρόμοια εργαλεία, αν και διαφέρουν σε προέλευση και λογική (Holland, Johnston, & Asama, 1993, στο Santos & Coimbra, 2000). Παρά τις υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο εργαλείων (Fretz & Leong, 1982· Fuqua & Hartman, 1983· Fuqua, Seaworth, & Newman, 1987· Graef, Wells, Hyland, & Muchinsky, 1985· Holland κ.ά., 1993· Leong & Morris, 1989, στο Santos & Coimbra, 2000) μια μελέτη των Tinsley, Bowman και York (1989, στο Santos & Coimbra, 2000) κατέδειξε ότι οι κλίμακες επαγγελματικής ταυτότητας δεν είναι παραγοντικά ισοδύναμες με τις κλίμακες αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

2.6.4 Μέτρηση Αυτοαποτελεσματικότητας

1. Εργαλεία Αυτογνωσίας

Μεταξύ των πιο διαδεδομένων παρεμβάσεων σταδιοδρομίας είναι το Strong Interest Inventory (SII) (Donnay, Morris, Schaubhut, & Thompson, 2005· Brown & Ryan Krane, 2000, στο Zobell, 2016). Αυτές οι παρεμβάσεις στηρίζονται στην υπόθεση ότι οι πελάτες που παλεύουν με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στερούνται πληροφοριών για τον εαυτό τους. Αυτά τα ερωτηματολόγια φαίνεται να έχουν μέτριου μεγέθους αποτελέσματα (Brown & Ryan Krane, 2000, στο Zobell, 2016), αλλά επειδή δεν είναι ευρείας έκτασης αποτελέσματα είναι πιθανό ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας περιλαμβάνει περισσότερα θέματα από την έλλειψη πληροφόρησης. Αρκετές μελέτες έχουν διεξαχθεί για να προσδιορίσουν πιο οριστικά τους άλλους γενεσιουργούς παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και να αναπτύξουν εργαλεία για να βοηθήσουν τους συμβούλους να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο οι παράγοντες αυτοί προκαλούν προβλήματα στον πελάτη (Zobell, 2016).

2. Εργαλεία Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών μετρήθηκε με την Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF) (Betz, & Taylor, 2001). Η γονική επιρροή μετρήθηκε με το Career Decision Making Questionnaire που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Τα εργαλεία χορηγήθηκαν σε 148 φοιτητές/τριες (58 γυναίκες και 90 άνδρες). Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν, επίσης, μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ γονικής επιρροής και ικανότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου σχετικά με την επίδραση των γονέων στη λήψη αποφάσεων (Pappas & Kounenou, 2011).

Η Career Decision Making Self-Efficacy Scale (CDMSE) (Taylor & Betz, 2001) μπορεί να προσδιορίσει εκείνες τις όψεις της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στις οποίες οι πελάτες μπορεί να είναι ανεπαρκείς. Έχοντας γίνει αυτό, μπορεί να δοθεί έμφαση στη συμβουλευτική να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες για να εξελιχθούν περαιτέρω στο στάτους αποφάσεων της

σταδιοδρομίας τους. Αυτό το εργαλείο μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στον προσδιορισμό των κενών στις δεξιότητες λήψης αποφάσεων ενός ατόμου που μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένα θέματα για να εστιάσει η συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Osipow, 1999).

Η αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας αυτή καθαυτή είναι επίσης μια έννοια που μπορεί να είναι σημαντική στο ξεκαθάρισμα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι η σύντομη μορφή της Task Specific Occupational Self-efficacy Scale (Osipow, Temple, & Rooney, 1993, στο Osipow, 1999). Αυτό το εργαλείο προσδιορίζει το βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας που αναφέρει ένα άτομο σε καθεμιά από τις τέσσερις βασικές περιοχές που περιλαμβάνει και σχετίζονται με τη σταδιοδρομία. Έτσι έχοντας προσδιορίσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που αναφέρουν τα άτομα σε αυτές τις τέσσερις περιοχές, ο σύμβουλος μπορεί να δοκιμάσει να αλλάξει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των πελατών για να γίνουν πιο σύμφωνες με τις επιδιώξεις τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα κατάλληλο εάν η λήψη αποφάσεων είναι μπλοκαρισμένη με μια έννοια ότι μια επιδίωξη δεν είναι εφικτή εξαιτίας της αβεβαιότητας σχετικά με την ικανότητα κάποιου να επιτελέσει επαρκώς το προτιμώμενο πεδίο (Osipow, 1999).

Συνοψίζοντας, τα εργαλεία αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι μόνο εννοιολογικά διακριτά από στενά συνδεδεμένες μεταβλητές όπως οι προσδοκίες αποτελέσματος, η αυτοαντίληψη και ο αντιληπτός έλεγχος, αλλά έχουν διαχωρίζουσα αξιοπιστία στην πρόβλεψη μιας ποικιλίας ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Zimmerman, 2000).

2.7.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας θα πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές/τριες. Και ίσες ευκαιρίες δεν σημαίνει απαραίτητα ίσος χρόνος παροχής συμβουλευτικής στήριξης σε όλους. Κάποια παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο συμβουλευτικής για παροχή πληροφόρησης ή/και απόκτησης αυτογνωσίας. Πρέπει να ενθαρρυνθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα να προωθήσουν το «κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση». Το κάθε άτομο πρέπει να ενθαρρυνθεί ούτως ώστε να καταφέρει να επιλέξει εκπαιδευτική/επαγγελματική κατεύθυνση σύμφωνα με το τι του ταιριάζει και τι το ενδιαφέρει. Από τα προαναφερθέντα προβλήματα και επιπτώσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και χαμηλής

αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών διαφαίνεται έντονα η ανάγκη διερεύνησης των μεταβλητών αυτών ούτως ώστε να γίνουν αντιληπτοί όσο το δυνατόν πιο διεξοδικά οι παράγοντες που επηρεάζουν τις μεταβλητές αυτές και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής να αναφερθούν τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού. Με την ολοκλήρωση της έρευνας και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της μπορούμε να κατανοήσουμε πλήρως τους λόγους που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αυτή· τις συνέπειες και επιπτώσεις της για το εκπαιδευτικό σύστημα, τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους σταδιοδρομίας, τους μαθητές/τριες και τις οικογένειες τους, τους συνομηλίκους τους και την κοινωνία γενικότερα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα μας δείξουν το δρόμο προς τη σχεδίαση προγραμμάτων διερεύνησης σταδιοδρομίας και κατάλληλων συμβουλευτικών παρεμβάσεων.

Οι ερευνητές, πιστεύουμε ότι η κάθε ερευνητική μας προσπάθεια θα συμβάλει τα μέγιστα στη τοπική και διεθνή βιβλιογραφία. Σε τοπικό επίπεδο, δεν κατάφερα να εντοπίσω σχετικές έρευνες που να μελετούν τις μεταβλητές που διερευνώνται εδώ. Για αυτό το λόγο θεωρώ πολύ σημαντική την πραγματοποίηση της μελέτης αυτής και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και εισηγήσεων της. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι περισσότερες μελέτες πραγματεύτηκαν τις μεταβλητές της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σε κολεγιακούς και πανεπιστημιακούς φοιτητικούς πληθυσμούς. Τα εργαλεία που χρησιμοποίθηκαν είναι κατάλληλα για άτομα μεγαλύτερα των 15 ετών και χορηγήθηκαν και σε εργαζόμενους που προβληματίζονταν για τη σταδιοδρομία τους και επιθυμούσαν να επαναπροσδιορίσουν τις επαγγελματικές τους επιλογές. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις μαθητών/τριών λυκείου στα θέματα αυτά, γεγονός που θεωρείται πρωτότυπο στη διεθνή και τοπική βιβλιογραφία. Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα απαιτείται η επιλογή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης από πολύ μικρή ηλικία (14 ετών στην Γ΄τάξη Γυμνασίου). Σε αυτή την ηλικία πολλά παιδιά είναι ανέτοιμα να πάρουν αποφάσεις σταδιοδρομίας με αποτέλεσμα την αναποφασιστικότητα. Αντίθετα, το Αμερικανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (από όπου προέρχεται μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας) απαιτεί, ουσιαστικά, την επιλογή εκπαιδευτικής/επαγγελματικής κατεύθυνσης κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής εκπαίδευσης των φοιτητών/τριών, θεωρώντας ότι σε αυτή την ωριμότερη ηλικία τα άτομα θα είναι πιο έτοιμα να προχωρήσουν σε σωστότερες, για αυτά, επιλογές. Αδιαμφισβήτητα, κατά τη διάρκεια της

προπτυχιακής εκπαίδευσης με τις σχετικές εμπειρίες, την πιο ολοκληρωμένη πληροφόρηση για τα επαγγέλματα, μακριά από τα στενά πλαίσια της οικογένειας, οι φοιτητές/τριες έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές τους επιλογές, να αποφασίσουν την περαιτέρω εκπαίδευση τους ή να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Επίσης, απαιτείται να δωθεί ιδιαίτερη προσοχή στους «αρνητικούς» συναισθηματικούς παράγοντες της αναποφασιστικότητας (π.χ. άγχος επιλογής/δέσμευσης, έλλειψη ετοιμότητας, διαπροσωπικές συγκρούσεις), που όπως επαληθεύτηκε εδώ συμβάλλουν τα μέγιστα στην αναποφασιστικότητα των παιδιών. Η συνεργασία σχολείου οικογένειας θεωρώ ότι είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την υγιή ψυχολογική/πνευματική/σωματική ολοκληρωμένη ανάπτυξη των εφήβων κατά τα λυκειακά χρόνια. Αρκετές φορές, οι γονείς δεν συνειδητοποιούν ότι η στάση τους προς τα παιδιά τους, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αντί να είναι υποβοηθητική και υποστηρικτική μετατρέπεται σε καταπιεστική γεγονός που δημιουργεί άγχος και συγκρούσεις. Πιστεύω ότι, έμμεσα, διαφαίνεται και εδώ η τεράστια σημασία του ρόλου των σημαντικών ανθρώπων της ζωής των εφήβων. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν να ενισχύσουν τους γονείς μέσω του διαμεσολαβητικού τους ρόλου.

Η κατανόηση των θεμάτων που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει, με την παροχή των σχετικών πληροφοριών, τις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες να προχωρήσουν σε κατάλληλες εκπαιδευτικές αλλαγές ούτως ώστε να αυξηθεί η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά προβαίνουν σε εκπαιδευτικές επιλογές, να ενισχυθούν οι υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στα εκπαιδευτήρια και στην κοινότητα, να δοθεί χρόνος και κατάρτιση στους συμβούλους για τη χορήγηση κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων και να παραδώσει τη σκυτάλη σε επόμενες έρευνες για περαιτέρω διερεύνηση των μεταβλητών που διερευνώνται εδώ.

2.7.2 Χρησιμότητα της Έρευνας

Η έρευνα αυτή θα είναι χρήσιμη στη βιβλιογραφία αφού δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ακόμα στην Κύπρο πάνω στο θέμα αυτό. Αφορμή για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε ο προβληματισμός μου σχετικά με το γεγονός ότι «οι σημαντικοί άλλοι» (οικογένεια, συνομήλικοι, σχολική κοινότητα) και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον,

μέσα στο οποίο ζουν οι έφηβοι, επιβάλλει στους/στις μαθητές/τριες τη σχολική επιτυχία ως καθοριστικής σημασίας παράγοντα της γενικότερης αξίας τους ως άτομα. Η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών θεωρείται ίσως το μοναδικό κριτήριο της επιτυχίας τους στη ζωή. Στον Κυπριακό χώρο, μεγάλα ποσοστά αποφοίτων της Μέσης Εκπαίδευσης (~70%) συνεχίζουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κυπριακή Δημοκρατία, Στατιστική της Εκπαίδευσης, 2020). Βιώνοντας αυτά τα δεδομένα, τα παιδιά από μικρή ηλικία θεωρούν τη σχολική επιτυχία και την εισδοχή τους στις ανώτερες και ανώτατες σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως υποχρεωτική κατεύθυνση από την οποία δεν πρέπει να παρεκκλίνουν. Ως εκ τούτου, οι όποιες απογοητεύσεις από τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο επηρεάζουν, ως ένα βαθμό, κάποια παιδιά περισσότερο και κάποια λιγότερο. Κατά συνέπεια η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αναποφασιστικότητας/βεβαιότητας σταδιοδρομίας και σχολικής επίδοσης και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και σχολικής επίδοσης θα είναι πολύ χρήσιμη στην προσπάθειά μας να ρίξουμε φως στους προβληματισμούς αυτούς και να σχεδιάσουμε κατάλληλα προγράμματα ενίσχυσης της βεβαιότητας σταδιοδρομίας και των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας όπου χρειάζεται. Ακόμα η διερεύνηση ατομικών και περιβαλλοντικών διαφορών των μαθητών/τριών θα δώσει χρήσιμα στοιχεία που θα οδηγήσουν στη σχεδίαση στοχευμένων συμβουλευτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων διερεύνησης σταδιοδρομίας με κατεύθυνση συγκεκριμένες ομάδες υψηλού κινδύνου. Συνεισφορά των αποτελεσμάτων και στην ψυχική υγεία των νεαρών ατόμων, αφού ψηλά επίπεδα αναποφασιστικότητας και χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας πιθανώς να ενισχύσουν τα επίπεδα άγχους των παιδιών και να εμποδίσουν την απρόσκοπτη επιλογή σταδιοδρομίας. Επίσης, εξαιρετικής σημασίας είναι και η οικονομική πλευρά του θέματος αυτού αφού πολλές φορές οι αρνητικές συνέπειες των λανθασμένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών των μαθητών/τριών μπορεί να έχουν και οικονομικές επιπτώσεις λόγω διαρροών από το εκπαιδευτικό σύστημα (δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και ανάγκης επανεκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδιών αυτών. Τοιουτοτρόπως, η συνεισφορά των αποτελεσμάτων στην επιστημονική κοινότητα θα καλύψει θέματα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά, κοινωνικά, οικονομικά, ψυχικής υγείας και άλλα. Θεωρώ ότι η ιδιαίτερη συνεισφορά της παρούσας μελέτης στην τοπική και διεθνή βιβλιογραφία αφορά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν έφηβοι μεταξύ 15 και 18 ετών. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που προηγήθηκε, αναφέρθηκε ότι στις περισσότερες έρευνες οι συμμετέχοντες ήταν έφηβοι μεγαλύτερης ηλικίας και νεαροί ενήλικες που φοιτούσαν σε κολέγιο, πανεπιστήμιο ή εργάζονταν μετά

το σχολείο. Λίγες έρευνες διενεργήθηκαν μεταξύ μαθητών/τριών λυκείου κυρίως σε Ελληνικούς μαθητικούς πληθυσμούς.

2.7.3 Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων

Στόχος της έρευνας αυτής είναι να αξιολογήσει τη σπουδαιότητα των θεμάτων αυτών για την εκπαιδευτική πράξη και να προτείνει τρόπους μείωσης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης αυτής είναι τα ακόλουθα:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους τέσσερις παράγοντές της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντές της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων);
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας, του καθενός από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και της Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) με τη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών;
3. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας και την Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας;

4. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), στη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και στη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών;

5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας των μαθητών/τριών και της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και των τεσσάρων παραγόντων της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, των πέντε παραγόντων της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών;

6. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων στη Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), στη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και στη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών;

7. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών που διαμένουν σε πόλη ή επαρχία στη Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), στη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους

πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και στη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών;

8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των μαθητών/τριών και της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους τέσσερις παράγοντές της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας σταδιοδρομίας, της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών;

2.7.4 Υποθέσεις της Έρευνας

Με βάση την προαναφερθείσα βιβλιογραφία και την προσωπική εμπειρία των ερευνητών, αναμένεται ότι θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, αναμένεται ότι θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των υπό μελέτη μεταβλητών σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τον τόπο διαμονής και τη σχολική τάξη. Τέλος, αναμένεται ότι θα εντοπιστούν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αναφέρονται στη συνεχεία αναλυτικά οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας:

1. Αναμένεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους τέσσερις παράγοντές της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντές της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων).

2. Αναμένεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας, του καθενός από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και της Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) με τη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών.

3. Αναμένονται στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας και την Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας.

4. Αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), στη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και στη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών.

5. Αναμένεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας των μαθητών/τριών και της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και των τεσσάρων παραγόντων της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, των πέντε παραγόντων της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών.

6. Αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων στη Συνολική Αναποφασιστικότητα

Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), στη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και στη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών.

7. Αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών που διαμένουν σε πόλη ή επαρχία στη Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), στη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, σε καθένα από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και στη Σχολική Επίδοση των μαθητών/τριών.

8. Αναμένεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των μαθητών/τριών και της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους τέσσερις παράγοντες της Αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων) και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών.

Κεφάλαιο ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα θα παρατεθούν στοιχεία για το δείγμα της έρευνας, τα εργαλεία (ερωτηματολόγια) που χρησιμοποιήθηκαν, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, τη διαδικασία της έρευνας και την ανάλυση που διενεργήθηκε.

3.1.1 Μέθοδοι και τεχνικές

1. Η παρούσα έρευνα

Η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας αυτής ήταν ποσοτική. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δομημένα-σταθμισμένα ερωτηματολόγια κατάλληλα για εφήβους (15-19 ετών) και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στατιστικές τεχνικές όπως οι έλεγχοι συσχετίσεων Pearson μεταξύ των μεταβλητών, οι έλεγχοι t για ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών, πολλαπλές συγκρίσεις Scheffe, Bonferroni μεταξύ των μεταβλητών και έλεγχοι one-way Anova (ανάλυση διασποράς). Επίσης, πραγματοποιήθηκε Γραμμική Ανάλυση Παλινδρόμησης για να διερευνηθούν ενδεχόμενοι προβλεπτικοί παράγοντες των μεταβλητών ενδιαφέροντος.

3.2 Δειγματοληψία

Το δείγμα αποτελείτο από 490 μαθητές/τριες (δόθηκαν 500 ερωτηματολόγια από τα οποία 10 είτε δεν επιστράφηκαν είτε δεν ήταν κατάλληλα συμπληρωμένα) που φοιτούσαν σε δημόσια λύκεια της Κύπρου (έξι λύκεια των πόλεων Λεμεσού και Πάφου). Τα σχολεία επιλέγηκαν με βολική δειγματοληψία μέσω προσωπικών γνωριμιών. Ο πληθυσμός του δείγματος ήταν όλοι οι μαθητές/τριες που φοιτούσαν στη Μέση Γενική Εκπαίδευση των Ελληνοκυπριακών Δημόσιων Σχολείων (Λυκειακός Κύκλος). Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, τη σχολική χρονιά 2019-2020 οι μαθητές/τριες που φοιτούσαν στη Μέση Γενική Εκπαίδευση (Λυκειακός Κύκλος) ήταν 17138 (2020). Ο αριθμός του δείγματος έχει επιλεγεί σύμφωνα με τους Draugalis και Plaza (2009), οι οποίοι περιγράφουν σε άρθρα τους τη μέθοδο και το ποσοστό επιλογής του δείγματος από το γενικό πληθυσμό. Η μέθοδος επιλογής του δείγματος ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία (σε κάθε σχολείο επιλέγηκαν οι μονοί αριθμοί τμημάτων κάθε τάξης) ούτως ώστε να εκπροσωπηθούν

αναλογικά όλες οι κατηγορίες του πληθυσμού (αγόρια, κορίτσια Α’, Β’, Γ’ τάξεων Λυκείου όλων των κατευθύνσεων) στο δείγμα. Εκπροσωπούνται σχολεία των αστικών και ημιαστικών περιοχών της Κύπρου.

3.2.1 Δημογραφική Ανάλυση του Δείγματος

Ο Πίνακας 1 περιγράφει την κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος κατά φύλο, σχολική τάξη και τόπο διαμονής των μαθητών/τριών.

Πίνακας 1

		N	%
Φύλο	Αγόρια	213	43.47
	Κορίτσια	277	56.53
	Σύνολο	490	100.00
Σχολική Τάξη	Α’ Λυκείου	185	37.76
	Β’ Λυκείου	143	29.18
	Γ’ Λυκείου	162	33.06
	Σύνολο	490	100.00
Τόπος Διαμονής	Πόλη	375	76.53
	Επαρχία	115	23.47
	Σύνολο	490	100.00

Ο Πίνακας 2 περιγράφει την κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος κατά εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών/τριών.

Πίνακας 2

		N	%
Εκπαιδευτικό Επίπεδο Πατέρα	Δημοτικό	3	0.61
	Γυμνάσιο	15	3.06
	Λύκειο/Τεχνική Σχολή	194	39.60
	Ανώτερη Σχολή	81	16.53
	Πανεπιστήμιο	197	40.20
	Σύνολο	490	100.00
Εκπαιδευτικό Επίπεδο Μητέρας	Δημοτικό	1	0.20
	Γυμνάσιο	13	2.65
	Λύκειο/Τεχνική Σχολή	150	30.61
	Ανώτερη Σχολή	92	18.78
	Πανεπιστήμιο	234	47.76
	Σύνολο	490	100.00

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των μαθητών/τριών του δείγματος για τη μεταβλητή ηλικία.

Πίνακας 3

Ηλικία των μαθητών/τριών

	Εύρος	N	%
Ηλικία	15-15.5	116	23.67
	15.5-16	152	31.02
	16-16.5	11	2.24
	16.5-17	180	36.73
	17-17.5	10	2.05
	17.5-18	21	4.29
	Σύνολο	490	100.00

3.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Career Indecision Profile-Short· Hui Xu, 2017, βλ. Παράρτημα Α) μεταφρασμένο στα ελληνικά, η κλίμακα βεβαιότητας-αναποφασιστικότητας Career Decision Scale (Osipow κ.ά., 1976, 1988, βλ. Παράρτημα Β) προσαρμοσμένη στα ελληνικά από τις Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2008) και Αργυροπούλου (2012), το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self-Efficacy Scale - Short Form) των Betz και Taylor (2001, βλ. Παράρτημα Γ) προσαρμοσμένο στα ελληνικά από τους Κασσωτάκη και Ασβεστά (2003) και ένα ερωτηματολόγιο γενικών δημογραφικών στοιχείων (βλ. Παράρτημα Δ) που ζητά να δηλωθεί το φύλο, η ηλικία, η σχολική επίδοση, η σχολική τάξη, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και ο τόπος διαμονής. Τα ερωτηματολόγια δεν ζητούσαν το όνομα των μαθητών/τριών. Παρακάτω περιγράφονται τα εργαλεία με λεπτομέρεια.

3.3.1 Career Indecision Profile-Short (CIP-Short)· Hui Xu (2017)

Το Career Indecision Profile-Short (CIP-Short), βασισμένο στο μοντέλο CIP, αποτελείται από 20 προτάσεις (Xu & Tracey, 2017, στο Xu, 2020) και μετρά την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Περιλαμβάνει τους εξής τέσσερις παράγοντες (κάθε παράγοντας αντιπροσωπεύεται από πέντε προτάσεις):

1.Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα:
Μετρά το άγχος και το νευρωτισμό των ατόμων (π.χ. Συχνά νιώθω φοβισμένος/η και ανήσυχος/η (αγχωμένος/η).

2. Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης:
Μετρά τη δυσκολία και το άγχος των ατόμων να δεσμευτούν σε μια επιλογή σταδιοδρομίας (π.χ. Δεν είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να δεσμευτώ σε μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία επειδή δεν ξέρω ποιες άλλες επιλογές μπορεί να είναι διαθέσιμες).

3. Έλλειψη Ετοιμότητας:
Μετρά τη δυσκολία των ατόμων να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, που περιλαμβάνει θέματα αυτοαποτελεσματικότητας και ταυτότητας (π.χ. Είμαι αρκετά βέβαιος/η (σίγουρος/η) ότι θα καταφέρω να βρω μια σταδιοδρομία στην οποία θα αποδίδω καλά).

4. Διαπροσωπικές Συγκρούσεις:
Μετρά τη δυσκολία λήψης αποφάσεων των ατόμων που προκύπτει από διαφωνίες με σημαντικούς ανθρώπους της ζωής τους (π.χ. Άνθρωποι που είναι σημαντικοί στη ζωή μου διαφωνούν σχετικά με τη σταδιοδρομία που πρέπει να ακολουθήσω).

Οι προτάσεις του CIP-Short βαθμολογούνται σε μια 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 6 (συμφωνώ απόλυτα), με τις υψηλότερες τιμές να δείχνουν υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας. Οι Xu και Tracey (2017, στο Xu, 2020) ανάφεραν συντελεστές Cronbach’s alpha 0.84, 0.84, 0.82 και 0.89 για τους τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αντίστοιχα.

Σε μελέτη του Xu (2020) βρέθηκαν συντελεστές Cronbach’s alpha από 0.81 ως 0.88 για τους τέσσερις παράγοντες του CIP-Short, γεγονός που υποστήριξε την

εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου αυτού. Μαζί με προηγούμενες έρευνες (Xu & Tracey, 2017· Xu, 2017), τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν ότι το CIP-Short είναι ένα αξιόπιστο, έγκυρο, περιεκτικό και αποτελεσματικό εργαλείο μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας όχι μόνο σε φοιτητές/τριες αλλά και σε εργαζόμενους.

3.3.2 Career Decision Scale (CDS) by Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B. A., Koschier, M. (1976, 1988) (Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2008), για την Ελληνική έκδοση.

Οι Osipow, Carney, Winer, Yanico και Koschier (1976, 1988) κατασκεύασαν μια κλίμακα μέτρησης της βεβαιότητας/αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με σκοπό την ανίχνευση και τη διαβάθμιση των κυριότερων πηγών εκδήλωσης αυτού του φαινομένου, αλλά και των αιτίων τους τουλάχιστον έτσι όπως τις αποδίδουν οι συμμετέχοντες. Η Career Decision Scale (CDS) (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976, 1988) περιλαμβάνει 18 προτάσεις βαθμολογημένες σε μια κλίμακα τύπου Likert (1=δεν μου ταιριάζει καθόλου έως 4=μου ταιριάζει απόλυτα). Οι δύο πρώτες προτάσεις δηλώνουν βεβαιότητα (Decision Scale) αναφορικά με την επιλογή σταδιοδρομίας (π.χ. Έχω αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσω και είμαι σίγουρος/η για την απόφαση μου. Γνωρίζω επίσης πώς θα πραγματοποιήσω την επιλογή μου) και οι υπόλοιπες 16 προτάσεις δηλώνουν αιτίες αναποφασιστικότητας (Indecision Scale) (π.χ. Μου αρέσουν εξίσου διάφορα επαγγέλματα, όμως δυσκολεύομαι πολύ να επιλέξω ένα από αυτά). Η κλίμακα αυτή απευθύνεται σε ηλικίες από 15 ετών και άνω (Αργυροπούλου, 2012). Οι συντελεστές αξιοπιστίας της κλίμακας κυμαίνονται από 0.70 έως 0.90 (Osipow, 1987, στο Mau κ.ά., 2016). Οι Rogers και Westbrook (1983, στο Mau κ.ά., 2016) βρήκαν ξεκάθαρη στήριξη για τη δομική της εγκυρότητα.

3.3.3 Career Decision Making Self-Efficacy Scale – Short Form (CDMSES-SF) (Betz, & Taylor, 2001· Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002). Μετάφραση-Προσαρμογή στα Ελληνικά: Κασσωτάκης, Μ. & Ασβεστάς, Τ. (2003)

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1997) αποτελεί τη θεωρητική της βάση. Επίσης, οι κατασκευαστές της δανείστηκαν στοιχεία από το μοντέλο επαγγελματικής ωριμότητας του Crites (1978). Η κλίμακα αυτή προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Κασσωτάκη και Ασβεστά (2003) και Κουμουνδούρου και Κασσωτάκη (2007). Δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιολογήσει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων αναφορικά με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας (π.χ. Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα να βρω πληροφορίες στη βιβλιοθήκη σχετικά με τα επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν;). Η CDMSES-SF, που αποτελείται από 25 ερωτήσεις, μετρά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στους πιο κάτω πέντε παράγοντες (κάθε παράγοντας αντιπροσωπεύεται από πέντε ερωτήσεις):

1. Ακριβής Αυτοαξιολόγηση:

Μετρά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα τους να αξιολογήσουν με ακρίβεια τις ικανότητες τους, τις επαγγελματικές τους αξίες, το είδος της μελλοντικής τους ζωής κ.λπ. (π.χ. Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα να αξιολογήσω με ακρίβεια τις ικανότητες μου;).

2. Επαγγελματική Πληροφόρηση:

Μετρά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα τους να συλλέξουν πληροφορίες για τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν (π.χ. Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα να βρω τις τάσεις της αγοράς εργασίας για ένα επάγγελμα για τα επόμενα δέκα χρόνια;).

3. Στοχοθέτηση:

Μετρά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα τους να επιλέξουν μια εκπαιδευτική κατεύθυνση ή ένα επάγγελμα που τους ενδιαφέρει και τους ταιριάζει (π.χ. Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα

μπορούσα να επιλέξω μια κατεύθυνση σπουδών/ειδικότητα από μια λίστα πιθανών ειδικοτήτων που με ενδιαφέρουν;).

4. Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας:

Μετρά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα τους να σχεδιάσουν μεθοδικά τη σταδιοδρομία τους (π.χ. Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα να κάνω ένα πλάνο των στόχων που έχω θέσει για τα επόμενα πέντε χρόνια;).

5. Επίλυση Προβλημάτων:

Μετρά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων αναφορικά με την ικανότητα τους να επιλύσουν προβλήματα που παρουσιάζονται στην πορεία της σταδιοδρομίας τους (π.χ. Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα να καθορίσω τα βήματα που θα πρέπει να κάνω αν έχω πρόβλημα με κάποιο μάθημα σχετικό με την κατεύθυνση που έχω επιλέξει;).

Ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό εμπιστοσύνης τους σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων (1=καθόλου εμπιστοσύνη έως 5=απόλυτη εμπιστοσύνη). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach’s alpha της κλίμακας κυμαίνεται από 0.83 μέχρι 0.97 (Κουμουνδούρου κ.ά., 2012). Στη μελέτη των Κουμουνδούρου κ.ά. (2012) ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας ήταν 0.91. Σε άλλες έρευνες ο συντελεστής Cronbach’s alpha υπολογίστηκε στο 0.89 για τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα και 0.67, 0.58, 0.64, 0.69, 0.64 αντίστοιχα για τους πέντε παράγοντες (Presti κ.ά., 2012), 0.92 για τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα (Rogers & Creed, 2011), 0.58 μέχρι 0.68 για τους πέντε παράγοντες και 0.88 για τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα (Koumoundourou & Kassotakis, 2007). Το CDMSES-SF χορηγήθηκε σε πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς με παρόμοια αποτελέσματα όπως σε: Έλληνες μαθητές/τριες (Ασβεστάς, 2005· Κουμουνδούρου κ.ά., 2012), Ιταλούς μαθητές/τριες (Presti κ.ά., 2012), Αφροαμερικανούς μαθητές/τριες (Chaney κ.ά., 2007), Τούρκους φοιτητές/τριες (Kavas κ.ά., 2013), Γάλλους φοιτητές/τριες (Gaudron, 2011), Πορτογάλους μαθητές/τριες (Miguel, κ.ά., 2013), Κινέζους φοιτητές/τριες (Zhang, 1999), Κορεάτες φοιτητές/τριες (Nam κ.ά., 2010) και Βιετναμέζους έφηβους (Lindley, 2006· Patel κ.ά., 2008). Η Τηρητά (2013), σε έρευνα της με Ελληνοκύπριους μαθητές/τριες Μέσης Εκπαίδευσης, αναφέρει συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach’s alpha 0.91 για τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα και 0.70, 0.67, 0.69, 0.75 και 0.66 αντίστοιχα για τους πέντε παράγοντες.

3.3.4 Ερωτηματολόγιο Γενικών Δημογραφικών Στοιχείων

Το ερωτηματολόγιο αυτό ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τη σχολική τάξη, την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση (το γενικό βαθμό στο τελευταίο ενδεικτικό), τον τόπο διαμονής και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας των μαθητών/τριών (ζητήθηκε να δηλωθεί η τελευταία βαθμίδα φοίτησης, του πατέρα και της μητέρας, από το δημοτικό σχολείο έως το πανεπιστήμιο). Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

3.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων της Έρευνας

3.4.1 Πιλοτική έρευνα

Της έρευνας προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή με 100 περίπου μαθητές/τριες Λυκείου. Στόχος της πιλοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της καταλληλότητας των ερωτηματολογίων για χορήγηση σε μαθητές/τριες Λυκείου, η ανταπόκριση των μαθητών/τριών στα χορηγούμενα ερωτηματολόγια, ενδεχόμενες δυσκολίες και ασάφειες κατά τη συμπλήρωση, ο χρόνος συμπλήρωσης κ.ά. Δεν χρειάστηκαν οποιεσδήποτε αλλαγές στα ερωτηματολόγια και ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν περίπου ισοδύναμος με μια διδακτική περίοδο (~45 λεπτά). Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας.

3.4.2 Διαδικασία έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων για τη μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020. Η έρευνα έλαβε χώρα μετά από έγγραφη έγκριση διεξαγωγής της από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας αφού προηγήθηκε υποβολή αναλυτικού σχεδίου της έρευνας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.). Επίσης, δόθηκε έγγραφη έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Στάλθηκαν επιστολές στους διευθυντές των σχολείων και διευθετήθηκαν οι ημερομηνίες χορήγησης των ερωτηματολογίων στα σχολεία που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι συντονιστές που ορίστηκαν σε κάθε σχολείο ανάλαβαν να δώσουν στα παιδιά τα έντυπα συγκατάθεσης γονέων, στα οποία αναγράφονται θέματα ανωνυμίας, εμπιστευτικότητας και μελλοντικής ενημέρωσης των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της έρευνας, που έπρεπε να υπογραφούν και να επιστραφούν στα σχολεία. Σχεδόν όλοι οι γονείς επέστρεψαν τα έντυπα συγκατάθεσης υπογραμμένα. Σε μερικά σχολεία είχε ζητηθεί από τους γονείς, στις εγγραφές των

μαθητών/τριών στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, έγγραφη άδεια για συμμετοχή των παιδιών τους σε έρευνες. Όσοι μαθητές/τριες δεν συγκατατέθηκαν δεν συμμετείχαν στην έρευνα. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία μετά από τις προγραμματισμένες επισκέψεις και χορήγησε τα ερωτηματολόγια στα τμήματα που είχαν επιλεγεί. Προτιμήθηκαν οι πρώτες περίοδοι της ημέρας (7.30 – 9.00 π.μ.), κατά τις οποίες τα παιδιά είναι ξεκούραστα και περισσότερο συγκεντρωμένα. Δόθηκαν στα παιδιά οι οδηγίες που αναγράφονται στα ερωτηματολόγια από τους κατασκευαστές και απαντήθηκαν διευκρινιστικές απορίες πάνω στο κείμενο. Από την πιλοτική εφαρμογή υπολογίστηκε ο χρόνος χορήγησης να περιοριστεί περίπου στα 45 λεπτά που ισοδυναμούν με μια διδακτική περίοδο.

3.5 Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αυτής έχει χρησιμοποιηθεί το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.25 (Statistical Package for Social Sciences version 25). Στους ελέγχους των υποθέσεων έχει χρησιμοποιηθεί το επίπεδο σημαντικότητας 5%. Για τους ελέγχους των υποθέσεων που διερευνούν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η συσχετιστική ανάλυση Pearson και για τις υποθέσεις που διερευνούν ενδεχόμενες ατομικές διαφορές στους μέσους όρους των μεταβλητών ενδιαφέροντος χρησιμοποιήθηκαν ο έλεγχος t και ο έλεγχος one-way Anova (ανάλυση διασποράς). Επίσης, διενεργήθηκε Γραμμική Ανάλυση Παλινδρόμησης ούτως ώστε να διερευνηθούν ενδεχόμενοι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των μεταβλητών ενδιαφέροντος. Έχουν ελεγχθεί η αξιοπιστία των κλιμάκων, η παραγοντική ανάλυση και ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για κανονικότητα των παραγόντων με ικανοποιητικά αποτελέσματα.

3.5.1 Μετρήσεις

Η Career Indecision Profile-Short (CIP-Short) αποτελείται από 20 προτάσεις που βαθμολογούνται βάσει μιας 6-βάθμιας κλίμακας Likert και μετρά την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τους μέσους όρους των συνολικών τιμών. Περιλαμβάνει τους εξής τέσσερις παράγοντες: Νευρωτισμός (προτάσεις: 1, 3, 4, 10, 12), Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης (προτάσεις: 5, 6, 7, 14, 15), Έλλειψη Ετοιμότητας (προτάσεις: 13, 16, 18, 19, 20) (Reverse Score) και Διαπροσωπικές Συγκρούσεις (προτάσεις: 2, 8, 9, 11, 17) οι οποίοι υπολογίζονται, επίσης, από τους μέσους όρους των τιμών.

Η Career Decision Scale (CDS) αποτελείται από 18 προτάσεις που βαθμολογούνται βάσει μιας 4-βάθμιας κλίμακας Likert και μετρά την βεβαιότητα σταδιοδρομίας (προτάσεις: 1, 2) και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (προτάσεις: 3 - 18) από τους μέσους όρους των τιμών.

Η Career Decision Making Self-Efficacy Scale – Short Form (CDMSES-SF) αποτελείται από 25 προτάσεις που βαθμολογούνται βάσει μιας 5-βάθμιας κλίμακας και μετρά τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από τους μέσους όρους των συνολικών τιμών. Περιλαμβάνει τους εξής πέντε παράγοντες: Αυτοαξιολόγηση (προτάσεις: 5, 9, 14, 18, 22), Επαγγελματική Πληροφόρηση (προτάσεις: 1, 10, 15, 19, 23), Στοχοθέτηση (προτάσεις: 2, 6, 11, 16, 20), Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας (προτάσεις: 3, 7, 12, 21, 24) και Επίλυση Προβλημάτων (προτάσεις: 4, 8, 13, 17, 25) οι οποίοι υπολογίζονται, επίσης, από τους μέσους όρους των τιμών.

Κεφάλαιο IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Ανάλυση των Κλιμάκων που Χρησιμοποιήθηκαν

Η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης των ερωτημάτων για τη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων), τη Συνολική Αναποφασιστικότητα, τους τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις) και για την Αναποφασιστικότητα και Βεβαιότητα (Career Decision Scale) έχει μελετηθεί με χρήση της τιμής του κριτηρίου Cronbach's alpha. Η τιμές του κριτηρίου Cronbach's alpha για τις μεταβλητές αυτές φαίνονται στον Πίνακα 4.

Η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης των ερωτημάτων μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική για τους περισσότερους παράγοντες (Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα, Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Συνολική Αναποφασιστικότητα, Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις, Βεβαιότητα και Αναποφασιστικότητα), αφού είναι μεγαλύτερη του 0.70. Για τους υπόλοιπους παράγοντες είναι οριακά κοντά στο 0.70 κάτι που δεν συνεπάγεται ιδιαίτερα προβλήματα και συνέπειες. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι λόγω του όχι ιδιαίτερα μεγάλου δείγματος, που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη αυτή, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό μεταβλητών και συσχετίσεων, τα συμπεράσματα και οι τιμές των κριτηρίων μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα και δεν υποδεικνύουν κάποιες αρχικές τάσεις.

Πίνακας 4

Κριτήριο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης.

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθημ.	5	0.78	0.77
Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης	5	0.72	0.72
Έλλειψη Ετοιμότητας	5	0.78	0.79
Διαπροσωπικές Συγκρούσεις	5	0.76	0.80
Συνολική Αναποφασιστικότητα	20	0.82	0.83
Βεβαιότητα	2	0.85	0.85
Αναποφασιστικότητα	16	0.87	0.87
Αυτοαξιολόγηση	5	0.73	0.73
Επαγγελματική Πληροφόρηση	5	0.62	0.63
Στοχοθέτηση	5	0.75	0.75
Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	5	0.74	0.74
Επίλυση Προβλημάτων	5	0.69	0.69
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	25	0.91	0.92

4.2 Περιγραφική Ανάλυση

Έχουν χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος Kaiser-Meyer-Olkin και ο έλεγχος Barlett’s για σφαιρικότητα για να εξετάσουν κατά πόσο τα δεδομένα μας (οι μεταβλητές) είναι κατάλληλα για χρήση παραγοντικής ανάλυσης, για τις προτάσεις που σχετίζονται με τον κάθε παράγοντα. Όλες οι προτάσεις έχουν κωδικοποιηθεί σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή των εργαλείων μέτρησης.

Μπορεί να παρατηρηθεί στον Πίνακα 5, ότι η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) είναι μεγαλύτερη του 0.50 για όλες τις περιπτώσεις, το οποίο δηλώνει ότι οι σχέσεις ανάμεσα σε ζευγάρια μεταβλητών μπορούν να εξηγηθούν από άλλες μεταβλητές αυτής της εργασίας. Το Kaiser-Meyer-Olkin, κριτήριο δειγματικής καταλληλότητας, είναι ένα στατιστικό κριτήριο το οποίο δηλώνει το λόγο της διασποράς στις μεταβλητές μας που είναι κοινή διασπορά (η οποία μπορεί να οφείλεται σε συνεπαγόμενους παράγοντες). Το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin μπορεί να πάρει τιμές από 0 έως 1, αλλά οι Kaiser και Rice (1970, 1974) υποστηρίζουν ότι τιμές μικρότερες του 0.50 πρέπει να απορρίπτονται. Από την άλλη, τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 0.90 μπορούν να θεωρηθούν ως θαυμάσιες, όπως στην περίπτωση μας για τους παράγοντες της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της αναποφασιστικότητας (Career Decision Scale). Έπεται ότι τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για χρήση παραγοντικής ανάλυσης.

Πίνακας 5

Δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), έλεγχος Barlett's για σφαιρικότητα και ποσοστό συνολικής διακύμανσης

Questionnaire	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	Bartlett's Test of Sphericity			Percentage of Variance explained (%)
		Approx. Chi-Square	df	P	
Νευρωτισμός/Αρνητική Συν.	0.78	684.48	10	<.001	53.11
Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης	0.78	431.09	10	<.001	47.43
Έλλειψη Ετοιμότητας	0.77	744.31	10	<.001	54.65
Διαπροσωπικές Συγκρούσεις	0.82	891.20	10	<.001	57.52
Συνολική Αναποφασιστικότητα	0.82	3304.34	190	<.001	24.07
Βεβαιότητα	0.50	376.31	1	<.001	86.67
Αναποφασιστικότητα	0.90	2393.22	120	<.001	34.70
Αυτοαξιολόγηση	0.80	430.01	10	<.001	48.21
Επαγγελματική Πληροφόρηση	0.71	279.03	10	<.001	41.01
Στοχοθέτηση	0.76	555.77	10	<.001	50.42
Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	0.76	482.60	10	<.001	49.01
Επίλυση Προβλημάτων	0.71	403.14	10	<.001	44.65
Συν. Αυτοαποτελεσματικότητα	0.93	4291.27	300	<.001	33.43

Η παραγοντική ανάλυση που έχει χρησιμοποιηθεί, είναι επιβεβαιωτική των παραγόντων που χρησιμοποίησαν οι κατασκευαστές των εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολογίων). Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελείται από πέντε παράγοντες όπου ο πρώτος παράγοντας, ακριβής αυτοαξιολόγηση, μπορεί να εξηγήσει το 48.21% της συνολικής διασποράς (αβεβαιότητας). Ομοίως ο δεύτερος παράγοντας, επαγγελματική πληροφόρηση, μπορεί να εξηγήσει το 41.01% της συνολικής διασποράς. Ο τρίτος παράγοντας, στοχοθέτηση, μπορεί να εξηγήσει το 50.42% της συνολικής διασποράς, ο τέταρτος, σχεδιασμός σταδιοδρομίας, το 49.01% και ο πέμπτος, επίλυση προβλημάτων, το 44.65%. Ο παράγοντας συνολική

αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μπορεί να εξηγήσει το 33.43%. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αποτελείται από τέσσερις παράγοντες όπου ο πρώτος παράγοντας, νευρωτισμός/αρνητική συναισθηματικότητα, μπορεί να εξηγήσει το 53.11% της συνολικής διασποράς, ο δεύτερος παράγοντας, άγχος επιλογής/δέσμευσης, μπορεί να εξηγήσει το 47.43% της συνολικής διασποράς, ο τρίτος παράγοντας, έλλειψη ετοιμότητας, το 54.65% και ο τέταρτος παράγοντας, διαπροσωπικές συγκρούσεις, το 57.52%. Ο παράγοντας συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να εξηγήσει το 24.07%. Ομοίως, ο παράγοντας βεβαιότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) μπορεί να εξηγήσει το 86.67% της συνολικής διασποράς και ο παράγοντας αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) το 34.70%.

Επιπλέον, ο έλεγχος σφαιρικότητας Barlett’s υποδεικνύει κατά πόσο οι μεταβλητές συσχετίζονται ή όχι. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 5, ο πίνακας συσχέτισης δεν είναι μοναδιαίος (p-value<0.001 για όλες τις περιπτώσεις), που υποδηλώνει ότι πιθανότατα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών μας. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει αμφιβολία για τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης και αυτό μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό πλεονέκτημα για την εργασία αυτή.

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά για τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων), τη συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, τους τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) και τη σχολική επίδοση, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη μελέτη αυτή για περαιτέρω ανάλυση.

Πίνακας 6

Περιγραφικά στατιστικά για τους παράγοντες της μελέτης αυτής

	Εύρος		Μ.Ο.	Τ.Α.
Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθ.	1.00	6.00	3.28	1.06
Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης	1.00	6.00	3.52	1.00
Έλλειψη Ετοιμότητας	1.00	6.00	2.10	0.76
Διαπροσωπικές Συγκρούσεις	1.00	6.00	2.26	1.00
Συνολική Αναποφασιστικότητα	20.00	97.00	55.84	12.83
Βεβαιότητα	1.00	4.00	2.71	0.89
Αναποφασιστικότητα	1.00	4.00	1.92	0.54
Αυτοαξιολόγηση	1.00	5.00	3.91	0.63
Επαγγελματική Πληροφόρηση	1.00	5.00	3.59	0.62
Στοχοθέτηση	1.00	5.00	3.75	0.67
Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	1.00	5.00	3.64	0.69
Επίλυση Προβλημάτων	1.00	5.00	3.62	0.67
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	46.00	125.00	92.50	13.78

4.3 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Πραγματοποιήθηκαν συσχετιστικοί έλεγχοι για να ελεγχθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εξής μεταβλητών: Η Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας, οι τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις), η Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, η Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, οι πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων), η Σχολική Επίδοση, η ηλικία των μαθητών/τριών, το Εκπαιδευτικό Επίπεδο του Πατέρα και το Εκπαιδευτικό Επίπεδο της Μητέρας. Επίσης, διενεργήθηκαν έλεγχοι t και έλεγχοι one-way Anova (ανάλυση διασποράς) για ενδεχόμενες ατομικές διαφορές όπως ο τόπος διαμονής, το φύλο και η σχολική τάξη. Επίσης, πραγματοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για να διερευνήσει ενδεχόμενους στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες των μεταβλητών. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής.

4.3.1 Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 1 χρησιμοποιήθηκε η συσχετιστική ανάλυση Pearson μεταξύ των μεταβλητών της συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και καθενός από τους τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας (Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα, Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, Έλλειψη Ετοιμότητας, Διαπροσωπικές Συγκρούσεις) και της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και καθενός από τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας (Ακριβής Αυτοαξιολόγηση, Επαγγελματική Πληροφόρηση, Στοχοθέτηση, Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας, Επίλυση Προβλημάτων). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ($r (490) = -.529$, $p<0.001$). Δηλαδή, όσο αυξάνεται η συνολική αυτοαποτελεσματικότητα μειώνεται η συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας (του νευρωτισμού/αρνητικής συναισθηματικότητας ($r (490) = -.350$, $p<0.001$), του άγχους επιλογής/δέσμευσης ($r (490) = -.394$, $p<0.001$), της έλλειψης ετοιμότητας ($r (490) = -.562$, $p<0.001$) και των διαπροσωπικών συγκρούσεων ($r (490) = -.165$, $p<0.001$)). Αυτό υποδηλώνει ότι αύξηση της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας συνεπάγεται μείωση των τιμών των τεσσάρων παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (νευρωτισμός/αρνητική συναισθηματικότητα, άγχος επιλογής/δέσμευσης, έλλειψη ετοιμότητας, διαπροσωπικές συγκρούσεις). Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και καθενός από τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (της ακριβούς αυτοαξιολόγησης ($r (490) = -.485$, $p<0.001$), της επαγγελματικής πληροφόρησης ($r (490) = -.372$, $p<0.001$), της στοχοθέτησης ($r (490) = -.517$, $p<0.001$), του σχεδιασμού σταδιοδρομίας ($r (490) = -.450$, $p<0.001$) και της επίλυσης προβλημάτων ($r (490) = -.398$, $p<0.001$)). Δηλαδή, όσο αυξάνονται οι τιμές των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (ακριβής αυτοαξιολόγηση, επαγγελματική πληροφόρηση, στοχοθέτηση, σχεδιασμός σταδιοδρομίας, επίλυση προβλημάτων) μειώνεται η συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (CDS) και της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας

λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (r (490) = -.472, p<0.001) και καθενός από τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (της ακριβούς αυτοαξιολόγησης (r (490) = -.437, p<0.001), της επαγγελματικής πληροφόρησης (r (490) = -.338, p<0.001), της στοχοθέτησης (r (490) = -.492, p<0.001), του σχεδιασμού σταδιοδρομίας (r (490) = -.405, p=0.00<0,001) και της επίλυσης προβλημάτων (r (490) = -.311, p<0.001)). Δηλαδή, όσο αυξάνεται η συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και οι τιμές των πέντε παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (ακριβής αυτοαξιολόγηση, επαγγελματική πληροφόρηση, στοχοθέτηση, σχεδιασμός σταδιοδρομίας, επίλυση προβλημάτων) μειώνεται η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (CDS). Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της βεβαιότητας σταδιοδρομίας (CDS) και της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (r (490) = .444, p<0.001) και καθενός από τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (της αυτοαξιολόγησης (r (490) = .435, p<0.001), της επαγγελματικής πληροφόρησης (r (490) = .280, p<0.001), της στοχοθέτησης (r (490) = .473, p<0.001), του σχεδιασμού σταδιοδρομίας (r (490) = .398, p<0.001) και της επίλυσης προβλημάτων (r (490) = .274, p<0.001)). Δηλαδή, ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αυξάνεται η βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Άρα η Υπόθεση 1 υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.3.2 Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις των υπό μελέτη μεταβλητών με τη Σχολική Επίδοση

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 2 χρησιμοποιήθηκε η συσχετιστική ανάλυση Pearson μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μόνο μεταξύ του παράγοντα της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας Έλλειψη Ετοιμότητας και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών (r (490) = -.172, p<0.001)). Δηλαδή, χαμηλότερες τιμές σχολικής επίδοσης συνεπάγονται υψηλότερες τιμές Έλλειψης Ετοιμότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μόνο μεταξύ του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας Επαγγελματική Πληροφόρηση και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών (r (490) = .123, p<0.001). Δηλαδή, οι μαθητές/τριες με υψηλότερη σχολική επίδοση φαίνεται να

έχουν αποκτήσει περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα. Άρα η Υπόθεση 2 υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.3.3 Προβλεπτικοί παράγοντες των υπό μελέτη μεταβλητών

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 3 διενεργήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης ούτως ώστε να μελετηθούν προβλεπτικοί παράγοντες για την Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας και την Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας. Οι παράγοντες που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο ήταν η Συνολική Αναποφασιστικότητα και οι τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας (από το Career Indecision Profile), η Αναποφασιστικότητα και η Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας (από την Career Decision Scale), η συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και οι πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας (από την Career Decision Making Self Efficacy Scale). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) είναι οι παράγοντες Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης (από το Career Indecision Profile) ((490) = 10.25, $p<0.001$), Έλλειψη Ετοιμότητας (από το Career Indecision Profile) ((490) = -2.16, $p<0.05$), Διαπροσωπικές Συγκρούσεις (από το Career Indecision Profile) ((490) = 2.37, $p<0.05$), η Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) ((490) = -6.87, $p<0.001$) και η Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self Efficacy Scale) ((490) = -5.64, $p<0.001$). Οι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self Efficacy Scale) είναι οι παράγοντες της Αναποφασιστικότητας Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα (από το Career Indecision Profile) ((490) = -4.91, $p<0.001$), Έλλειψη Ετοιμότητας (από το Career Indecision Profile) ((490) = -11.38, $p<0.001$), η Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) ((490) = 2.09, $p<0.05$) και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) ((490) = -5.64, $p<0.001$).

4.3.4 Διαφορές Φύλου

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 4 χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για να μελετήσει πιθανές διαφορές των μέσων όρων, ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στη Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας ($t(490) = -2.57$, $p<0.05$) με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές,

στους παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα (t (490) = -8.01, p<0.001) και Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης (t (490) = -2.29, p<0.05) με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές και Έλλειψη Ετοιμότητας (t (490) = 2.66, p<0.05) με τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές και στη Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (t(490)=2.66, p<0.05) με τα αγόρια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές. Επίσης, παρατηρούνται διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στη σχολική επίδοση (t (490) = -4.97, p<0.001) με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές. Άρα η Υπόθεση 4 υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας.

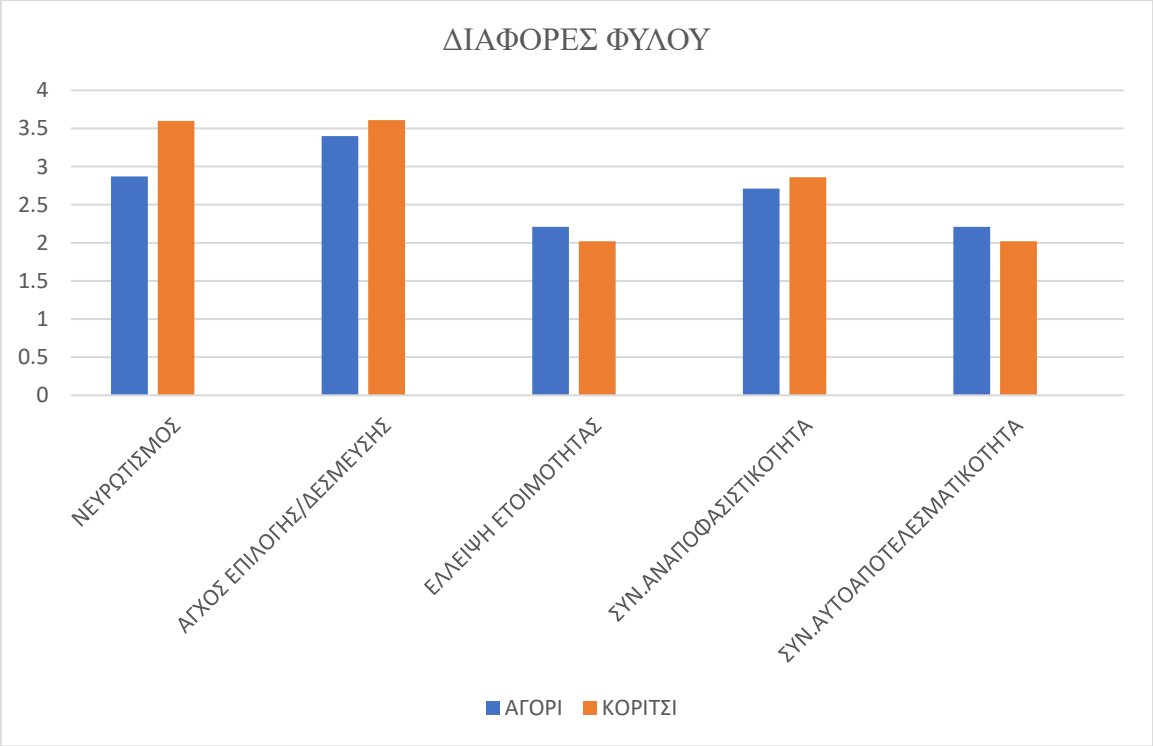
Πίνακας 7

Διαφορές Φύλου στις Μεταβλητές

	Αγόρι (N=213)		Κορίτσι (N=277)		t	Df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματ.	**2.87**	**1.02**	**3.60**	**0.98**	**-8.01**	**488**	**<0.001*** **
Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης	**3.40**	**1.03**	**3.61**	**0.97**	**-2.29**	**488**	**0.02***
Έλλειψη Ετοιμότητας	**2.21**	**0.79**	**2.02**	**0.73**	**2.66**	**488**	**0.01****
Διαπροσωπικές Συγκρούσεις	2.35	1.01	2.19	0.99	1.72	488	0.09
Συνολική Αναποφασιστικότητα	**2.71**	**0.67**	**2.86**	**0.61**	**-2.57**	**488**	**0.01***
Βεβαιότητα	2.67	0.88	2.74	0.90	-0.83	488	0.41
Αναποφασιστικότητα	1.92	0.53	1.92	0.56	-0.05	488	0.96
Αυτοαξιολόγηση	3.89	0.64	3.93	0.62	-0.68	488	0.50
Επαγγελματική Πληροφόρηση	3.55	0.66	3.61	0.59	-1.08	488	0.28
Στοχοθέτηση	3.77	0.68	3.73	0.66	0.75	488	0.45
Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	3.62	0.70	3.65	0.68	-0.47	488	0.64
Επίλυση Προβλημάτων	3.57	0.70	3.65	0.64	-1.31	488	0.19
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	**2.21**	**0.79**	**2.02**	**0.73**	**2.66**	**488**	**0.01****
Σχολική Επίδοση	**16.5**	**2.31**	**17.62**	**1.89**	**-4.97**	**404.5**	**<0.001*** **

* <.05, ** <.01, *** <.001

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1



4.3.5 Εκπαιδευτικό Επίπεδο Γονέων

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 5 χρησιμοποιήθηκε η συσχετιστική ανάλυση Pearson μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μόνο μεταξύ του παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης και του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα ($r(490) = .097$, $p<0.05$). Δηλαδή, όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα τόσο υψηλότερα επίπεδα άγχους επιλογής/δέσμευσης βιώνουν οι μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης. ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βεβαιότητας σταδιοδρομίας και του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μόνο μεταξύ του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας Επαγγελματική Πληροφόρηση και του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας ($r(490) = .112$, $p<0.05$). Δηλαδή, το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας σχετίζεται με υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής πληροφόρησης των μαθητών/τριών. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα ($r(490) = .301$, $p<0.05$) και του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας ($r(490) = .310$, $p<0.05$) και της σχολικής επίδοσης των

μαθητών/τριών. Δηλαδή, το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας συνεπάγεται υψηλότερες τιμές σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών. Άρα η Υπόθεση 5 υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας.

4.3.6 Διαφορές Σχολικής Τάξης

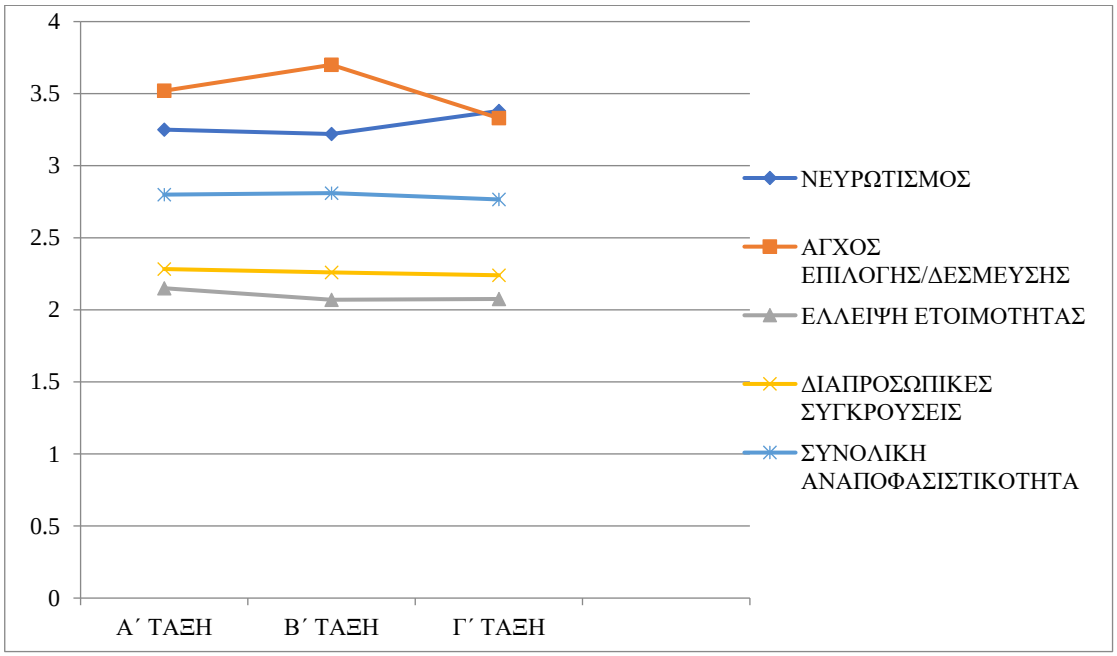
Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 6 χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος one-way ANOVA (ανάλυση διασποράς) για να μελετήσει πιθανές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο για τη Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας ($F(12.34) = 3.97$, $p<0.001$) με τις μεγαλύτερες τιμές Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας να εμφανίζονται στην Γ' τάξη Λυκείου και τις μικρότερες στη Β' τάξη Λυκείου. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης ($F(3.98)=1.26$, $p<0.05$) με τις μεγαλύτερες τιμές να εμφανίζονται στη Β' τάξη Λυκείου και τις μικρότερες τιμές στην Γ' τάξη Λυκείου. Επίσης, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχολική επίδοση μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων ($F(4.97)=8.56$, $p<0.01$), με τις μεγαλύτερες τιμές να εμφανίζονται στην Γ' τάξη Λυκείου και τις μικρότερες τιμές στη Β' τάξη Λυκείου. Άρα η Υπόθεση 6 υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Πίνακας 8

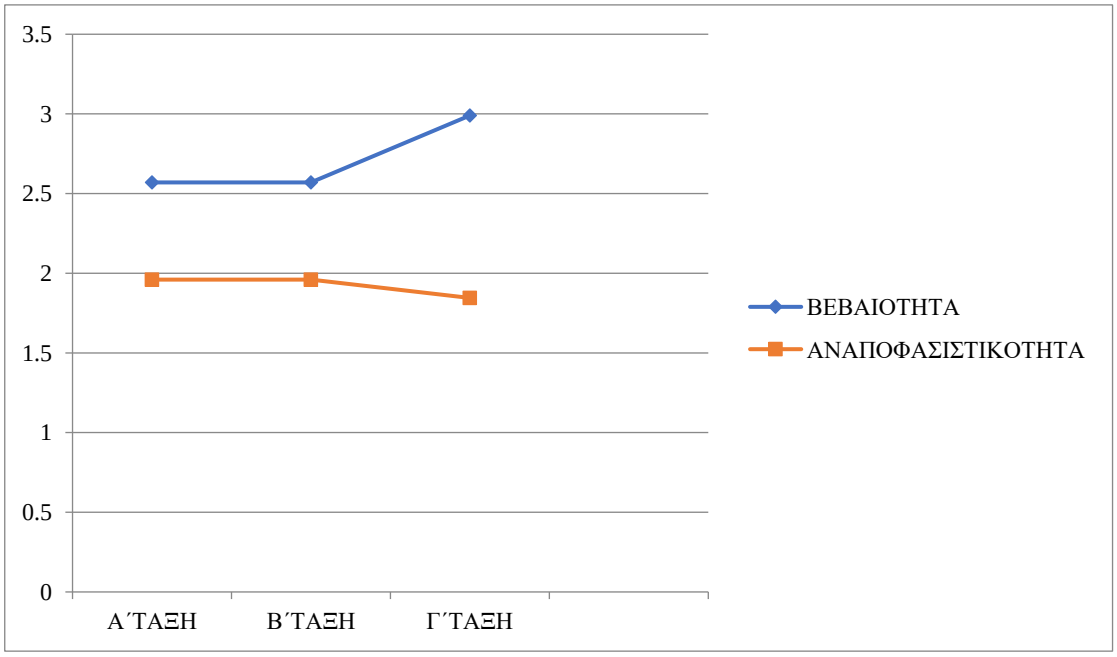
Διαφορές μεταξύ Σχολικών Τάξεων Λυκείου στις Μεταβλητές

	Test of Homogeneity of Variances				ANOVA	
	Levene Statistic	df1	df2	p	F	P
Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθ.	0.40	2	487	0.67	1.05	0.35
Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης	**1.26**	**2**	**487**	**0.29**	**3.98**	**0.02**
Έλλειψη Ετοιμότητας	0.69	2	487	0.51	0.61	0.55
Διαπροσωπικές Συγκρούσεις	1.35	2	487	0.26	0.08	0.92
Συνολική Αναποφασιστικότητα	1.74	2	487	0.18	0.20	0.82
Βεβαιότητα	**3.97**	**2**	**487**	**0.02**	**12.34**	**0.000**
Αναποφασιστικότητα	1.94	2	487	0.14	2.43	0.09
Αυτοαξιολόγηση	1.60	2	487	0.20	0.69	0.50
Επαγγελματική Πληροφόρηση	7.23	2	487	0.001	0.32	0.73
Στοχοθέτηση	2.75	2	487	0.07	0.26	0.77
Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	4.20	2	487	0.02	1.79	0.17
Επίλυση Προβλημάτων	1.57	2	487	0.21	1.18	0.31
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	6.00	2	487	0.003	0.58	0.56
Σχολική Επίδοση	**8.56**	**2**	**487**	**<0.001**	**4.97**	**0.007**

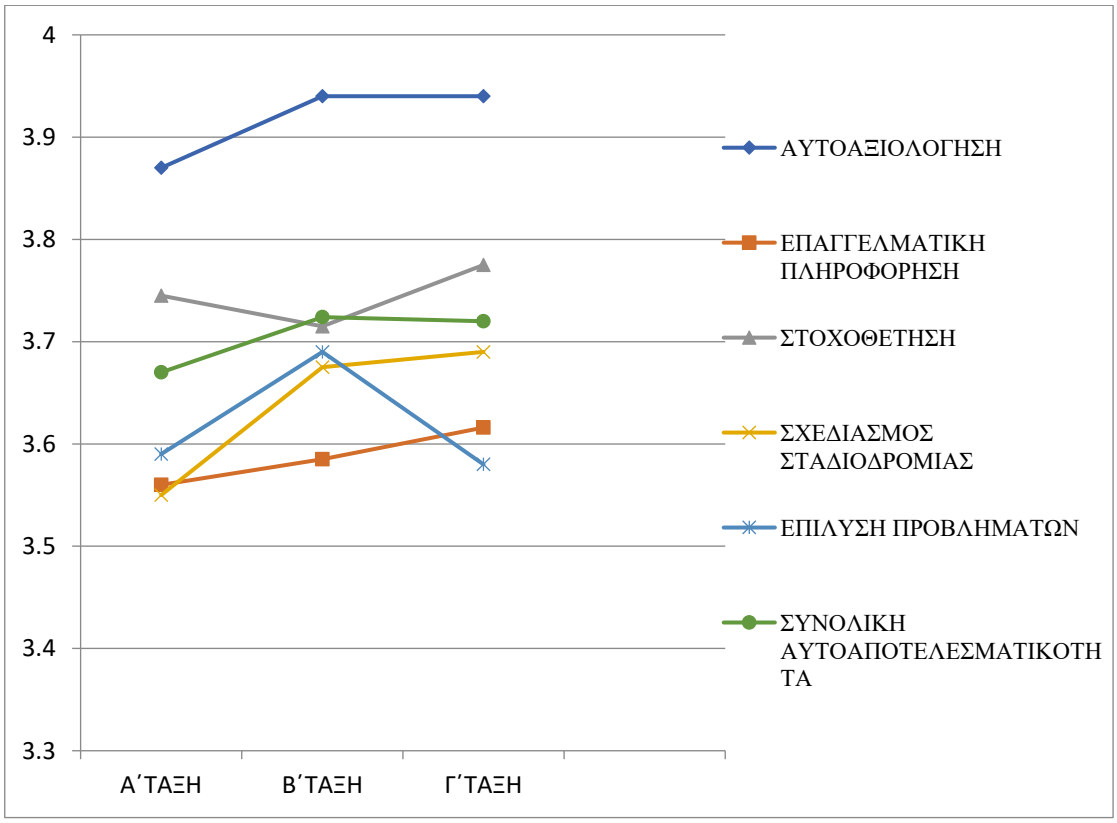
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2



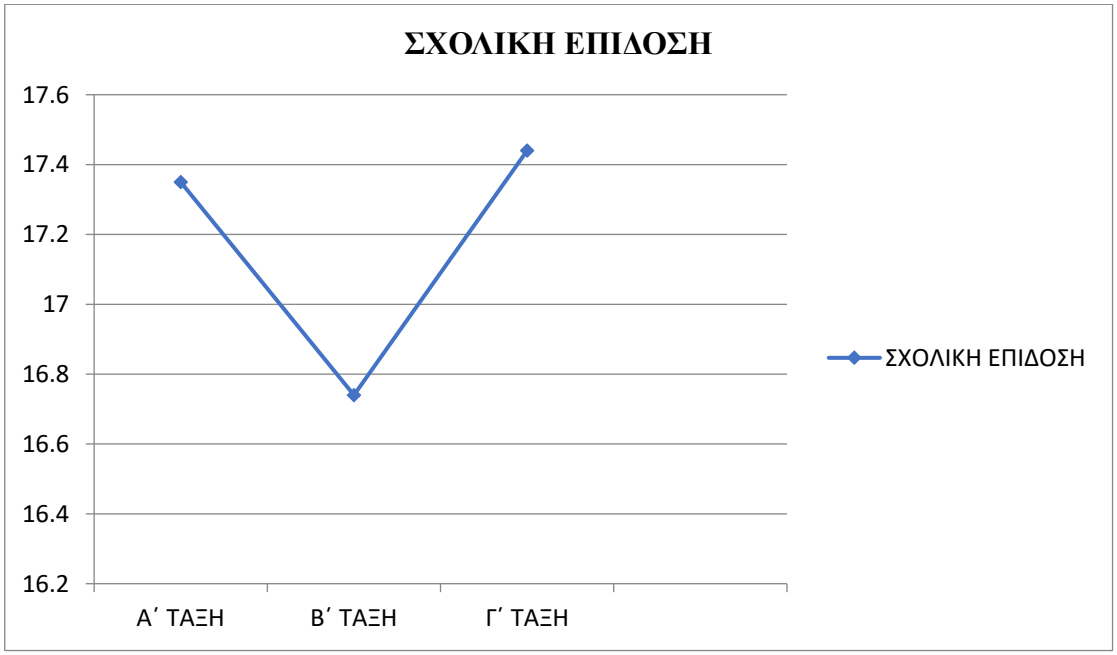
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5



4.3.7 Περιοχή διαμονής: Πόλη ή Επαρχία

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 7 χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα για να μελετήσει πιθανές διαφορές των μέσων όρων, ανάμεσα σε μαθητές/τριες που διαμένουν σε πόλη ή επαρχία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα σε μαθητές/τριες που διαμένουν σε πόλη ή επαρχία μόνο στη Σχολική Επίδοση ($t(490) = 3.48$, $p<0.001$) με τα παιδιά που μένουν στην πόλη να σημειώνουν υψηλότερες τιμές και στον παράγοντα της Αυτοαποτελεσματικότας Επίλυση Προβλημάτων($t(490) = -2.16$, $p<0.05$) με τα παιδιά της επαρχίας να σημειώνουν υψηλότερες τιμές. Άρα η Υπόθεση 7 υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας.

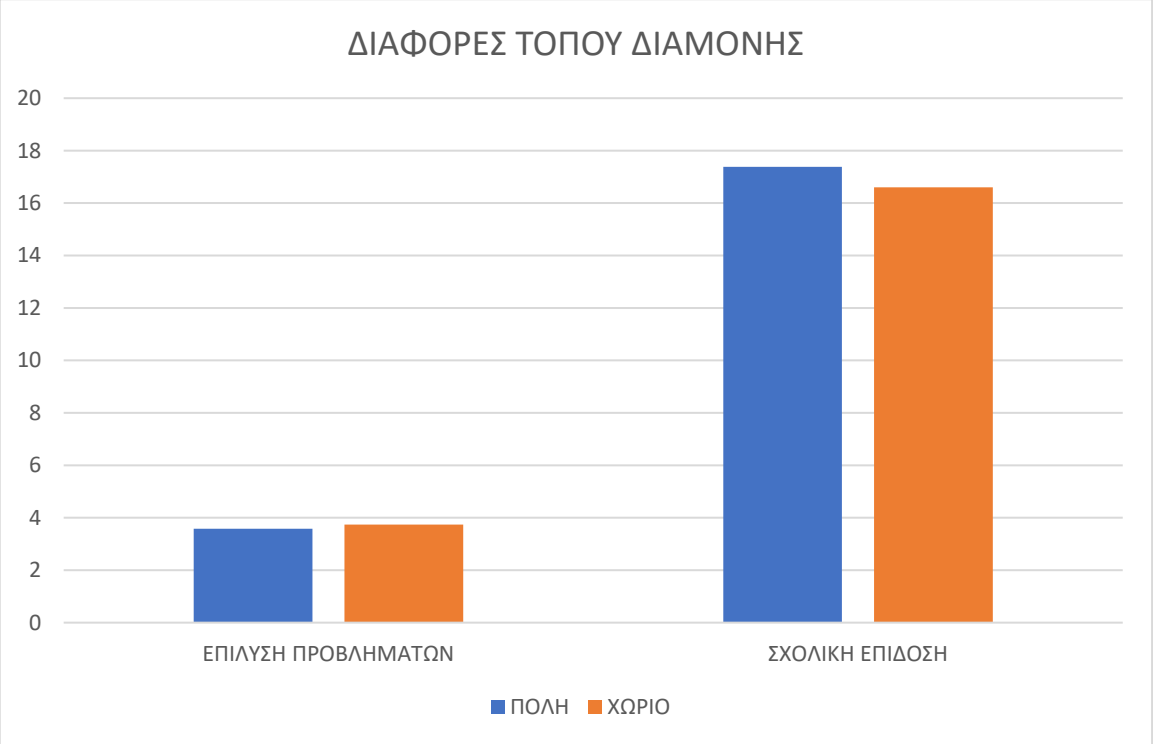
Πίνακας 9

Διαφορές Τόπου διαμονής στις Μεταβλητές

	Πόλη (N=375)		Χωριό (N=115)		T	Df	P
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματ.	3.28	1.05	3.28	109	0.04	488	0.97
Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης	3.55	0.99	3.42	1.00	1.21	488	0.23
Έλλειψη Ετοιμότητας	2.12	0.76	2.03	0.76	1.10	488	0.27
Διαπροσωπικές Συγκρούσεις	2.27	0.98	2.22	1.05	0.48	488	0.63
Συνολική Αναποφασιστικότητα	2.81	0.63	2.74	0.68	1.00	488	0.32
Βεβαιότητα	2.67	0.87	2.83	0.93	-1.70	488	0.10
Αναποφασιστικότητα	1.94	0.53	1.88	0.58	0.93	488	0.36
Αυτοαξιολόγηση	3.99	0.66	3.59	0.61	-1.46	488	0.15
Επαγγελματική Πληροφόρηση	3.59	0.61	3.56	0.65	0.40	488	0.69
Στοχοθέτηση	3.72	0.68	3.84	0.62	-1.68	488	0.09
Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας	3.64	0.69	3.62	0.68	0.26	488	0.79
Επίλυση Προβλημάτων	**3.58**	**0.67**	**3.74**	**0.65**	**-2.16**	**488**	**0.03***
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	3.68	0.55	3.75	0.55	-1.11	488	0.27
Σχολική Επίδοση	**17.38**	**2.09**	**16.6**	**2.17**	**3.48**	**404.5**	**<.001*** **

* <.05, ** <.01, *** <.001

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6



4.3.8 Στατιστικά Σημαντικές Συσχετίσεις των υπό μελέτη μεταβλητών με την Ηλικία των μαθητών/τριών

Για να αξιολογηθεί η Υπόθεση 8 χρησιμοποιήθηκε η συσχετιστική ανάλυση Pearson μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους τέσσερις παράγοντές της Αναποφασιστικότητας και της ηλικίας των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και της ηλικίας των μαθητών/τριών ($r (490) = .147$, $p<0.001$). Δηλαδή, μεγαλώνοντας τα παιδιά αυξάνεται η βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των μαθητών/τριών και της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και του καθενός από τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των μαθητών/τριών και της Σχολικής Επίδοσης των μαθητών/τριών ($r (490) = -.117$, $p<0.001$). Δηλαδή, μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας σημειώνουν χαμηλότερη Σχολική Επίδοση. Άρα η Υπόθεση 8 υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ τριών συγκεκριμένων μεταβλητών, της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, της βεβαιότητας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, προκειμένου να εντοπίσουμε πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες του φαινομένου της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Επίσης, διερευνήθηκαν οι σχέσεις αυτών των μεταβλητών με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, καθώς και ο εντοπισμός ενδεχόμενων διαφορών κατά φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τόπο διαμονής και σχολικών τάξεων στις μεταβλητές αυτές, μαθητών/τριών Α', Β' και Γ' τάξεων Λυκείου. Και οι τρεις αυτές έννοιες έχουν μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία και έχουν μελετηθεί και άλλοι παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια και την αλληλεπίδραση των μελών της, ωστόσο δεν έχουν διερευνηθεί με αυτή ακριβώς τη σύσταση. Επίσης, οι σχετικές έρευνες με τα προκείμενα εργαλεία αξιολόγησης, στα ελληνικά δεδομένα, είναι αρκετά περιορισμένες και περιοριστικές (ως προς το δείγμα, τους παράγοντες συσχέτισης με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας κ.λπ.) (Χουλιάρη, 2010). Το κυρίαρχο ρεύμα στη διεθνή γραμματεία έχει δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί ένα από τους ισχυρότερες προβλεπτικούς παράγοντες του φαινομένου της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όμως υπάρχουν και οι ελάχιστοι επικριτές αυτής της θεώρησης, οπότε με στόχο να κατανοήσουμε καλύτερα, να προλάβουμε και να αντιμετωπίσουμε την εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στα νεαρά άτομα εκπονήσαμε την παρούσα έρευνα με σκοπό να ελέγξουμε, μεταξύ άλλων, αν όντως στο πλαίσιο της διαδικασίας συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, και όχι μόνο, αυξάνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των ατόμων και ειδικότερα του ελληνοκυπριακού μαθητικού πληθυσμού μειώνουμε την πιθανότητα εκδήλωσης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

Η στατιστική ανάλυση επί των ερευνητικών υποθέσεων έχει δώσει πληθώρα χρήσιμων πληροφοριών που θα συζητηθούν στη συνέχεια. Τόσο οι έλεγχοι συσχετίσεων μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών ενδιαφέροντος (αναποφασιστικότητα/βεβαιότητα σταδιοδρομίας, αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, σχολική επίδοση) όσο και οι διαφορές φύλου, ηλικίας,

εκπαιδευτικού επίπεδου των γονέων των μαθητών/τριών, τόπου διαμονής και σχολικών τάξεων έχουν φανερώσει πολύ χρήσιμα δεδομένα. Επίσης, αξιόλογα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τη γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Συζητούνται στη συνέχεια οι επιπτώσεις και συνέπειες των αποτελεσμάτων αυτών για τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους/ψυχολόγους σταδιοδρομίας, τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας, τους μαθητές/τριες, τις οικογένειες τους και την ευρύτερη κοινωνία. Επίσης, αναλύεται η σημασία των αποτελεσμάτων για όλους τους προαναφερθέντες. Παραπέρα, γίνονται εισηγήσεις για εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες που θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας για τα θέματα που μας απασχόλησαν στη μελέτη αυτή.

5.1.1 Σχέση Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας και Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Διαφάνηκε ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Συνολική Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας και οι τέσσερις παράγοντες της αναποφασιστικότητας του Career Indecision Profile-Short και Αναποφασιστικότητα Σταδιοδρομίας του Career Decision Scale) των συμμετεχόντων στην παρούσα μελέτη συσχετίζεται ισχυρά σημαντικά αρνητικά με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας. Η βεβαιότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) των συμμετεχόντων συσχετίζεται ισχυρά σημαντικά θετικά με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από τη βιβλιογραφία (Jansch κ.ά., 2015, 2016· Χουλιάρη, 2010· Gati κ.ά., 2011· Creed, Patton, & Prideaux, 2006· Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003· Martincin & Stead, 2015· Taylor & Pompa, 1990· Solberg, κ.ά., 1995, στο Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007· Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997, στο Χουλιάρη, 2010· Wulff & Steitz, 1999, στο Lounsbury κ.ά., 2005· Osipow & Gati, 1998· Taylor & Betz, 1983, στο Saka, Gati, & Kelly, 2008· Betz κ.ά., 1996· Creed κ.ά., 2004· Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschenes, 2006, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011). Αυτοί οι ερευνητές θεωρούν τις δύο αυτές μεταβλητές ως πολυδιάστατες και πολυπαραγοντικές έννοιες. Κάποιοι ερευνητές (Creed, Patton, & Prideaux, 2006· Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003) θεωρούν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί αιτιώδες προηγούμενο και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας τη μεταβλητή αποτελέσματος,

ενώ άλλοι δεν αναφέρονται σε αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους. Ακολουθεί εκτενέστατη αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στο θέμα αυτό.

Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self-Efficacy) ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα άτομα νοιώθουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να αποδώσουν με επιτυχία έργα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Betz, Klein, & Taylor, 1996, στο Gati κ.ά., 2011). Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (CDMSE) συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Betz κ.ά., 1996· Creed κ.ά., 2004· Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschenes, 2006· Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007, στο Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, & Asulin-Peretz, 2011).

Οι Creed, Patton και Prideaux (2006) αναφέρουν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει μελετηθεί ευρέως σε συνάρτηση με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Creed & Patton, 2003· Gati, Kraus, & Osipow, 1996· Taylor & Betz, 1983, στο Creed κ.ά., 2006). Η αυτοαποτελεσματικότητα αντανακλά την αυτοπεποίθηση που έχει ένα άτομο στην ικανότητα του να φέρει εις πέρας ένα συγκεκριμένο έργο ή συμπεριφορά και εμπλέκεται στην επιλογή, το ξεκίνημα, την απόδοση και την επιμονή σε αυτό το έργο (Bandura, 1977a, 1986). Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει οριστεί ως η αυτοπεποίθηση που ένα νεαρό άτομο έχει στην ικανότητα του να φέρει εις πέρας έργα σχετικά με τη διερεύνηση και επιλογή σταδιοδρομίας (Solberg, Good, & Nord, 1994, στο Creed κ.ά., 2006). Οι Hackett και Betz (1981, στο Creed κ.ά., 2006) ήταν οι πρώτοι που εφάρμοσαν τις προτάσεις του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπεριφορά σταδιοδρομίας και κατέδειξαν ότι οι αποφάσεις σταδιοδρομίας, τα επιτεύγματα και οι συμπεριφορές προσαρμογής συνδέονταν με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Αμέσως μετά, οι Taylor και Betz (1983, στο Creed κ.ά., 2006) ανάπτυξαν την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας για να μετρήσουν αυτή τη δομή και έδειξαν ότι σχετιζόταν με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει δειχθεί ότι συνδέεται με μια ευρεία γκάμα άλλων δομών σχετικών με τη σταδιοδρομία, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών ενδιαφερόντων (Feehan & Johnston, 1999· Lapan, Boggs, & Morrill, 1989, στο Creed κ.ά., 2006), της επαγγελματικής ταυτότητας

(Robbins, 1985, στο Creed κ.ά., 2006), της διερεύνησης σταδιοδρομίας (Blustein, 1989, στο Creed κ.ά., 2006), της παραδοσιακότητας σταδιοδρομίας (Neville & Schlecker, 1988, στο Creed κ.ά., 2006), των εμποδίων σταδιοδρομίας (McWhirter, Rasheed, & Crothers, 2000, στο Creed κ.ά., 2006) και της επαγγελματικής ωριμότητας (Patton & Creed, 2001, στο Creed κ.ά., 2006).

Η συνεισφορά των Hackett και Betz (1981, στο Creed κ.ά., 2006) ήταν να διευρύνουν τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977a) στη συμπεριφορά σταδιοδρομίας, υποθέτοντας, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας συγκεκριμένου έργου ενός ατόμου θα προσδιόριζε αντίστοιχα αποτελέσματα, όπως ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η εμπλοκή, ο σχεδιασμός, η διερεύνηση, η αυτοαξιολόγηση και η λήψη αποφάσεων. Σε αυτή την εννοιολογικοποίηση, η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας θεωρείται ως ένα αιτιώδες προηγούμενο στη λήψη μιας απόφασης σταδιοδρομίας, δηλαδή, ένα αιτιώδες προηγούμενο για να είναι κάποιος επαγγελματικά βέβαιος ή αναποφάσιστος. Ακολουθώντας την ανάπτυξη της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας του Bandura (1986), οι Lent, Brown και Hackett (1994, στο Creed κ.ά., 2006) πρότειναν μια κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας, στην οποία η αυτοαπαοτελεσματικότητα ήταν ένα άμεσο αιτιώδες προηγούμενο των στόχων και δράσεων επιλογής σταδιοδρομίας, συμπεριλαμβανομένης της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και ένα έμμεσο αιτιώδες προηγούμενο σε αυτά τα αποτελέσματα διαμεσολάβησε από τις προσδοκίες και ενδιαφέροντα αποτελέσματος. Όταν η αυτοαποτελεσματικότητα (κυρίως λειτουργικά όπως η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μετρήθηκε χρησιμοποιώντας την Career Decision Making Self-Efficacy Scale (Taylor & Betz, 1983, στο Creed κ.ά., 2006)) έχει εξεταστεί με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (κυρίως μετρήθηκε χρησιμοποιώντας την Career Decision Scale (Osipow, 1987, στο Creed κ.ά., 2006)), η αυτοαποτελεσματικότητα υποτέθηκε ότι είναι ένα αιτιώδες προηγούμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και στην περίπτωση της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας, ένα άμεσο εγγύτατο αιτιώδες προηγούμενο. Για παράδειγμα, οι Taylor και Popma (1990, στο Creed κ.ά., 2006) βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι η μόνη μεταβλητή που συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (άλλες μεταβλητές στη μελέτη αυτή ήταν η επαγγελματική σημασία (saliency), η αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας και το κέντρο ελέγχου), ενώ οι Betz και Voyten (1997, στο Creed κ.ά., 2006) αναγνώρισαν την αυτοαποτελεσματικότητα

λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ως τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (άλλες μεταβλητές σε αυτή τη μελέτη ήταν οι προσδοκίες ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και οι προσδοκίες επαγγελματικών αποτελεσμάτων) (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Άλλες εννοιολογικές δομές περιλαμβάνουν, επίσης, την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως τη μεταβλητή αποτελέσματος και την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ως το αιτιώδες προηγούμενο. Οι Guay, Senecal, Gauthier και Fernet (2003) χρησιμοποίησαν μια προσέγγιση της θεωρίας της αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 1985, στο Guay κ.ά., 2003) για να εξετάσουν τους προβλεπτικούς παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η θεωρία αυτοδιάθεσης υποθέτει ότι τα επίπεδα αυτονομίας, επάρκειας και συσχέτισης είναι κινητήρια προηγούμενα σε συμπεριφορές και ότι άτομα που είναι εγγενώς κινητοποιημένα, έχουν αυτοπεποίθηση και λαμβάνουν στήριξη από άλλους έχουν, σε αυτό το παράδειγμα, χαμηλότερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι Guay κ.ά. (2003) βρήκαν την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας να είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και να ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ λιγότερο κεντρικών μεταβλητών και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

Παραπέρα, σε εφαρμοσμένα πλαίσια, για παράδειγμα στην ανάπτυξη και παράδοση παρεμβάσεων σταδιοδρομίας που ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει ιδωθεί ως ένα σημαντικό έργο στην προώθηση της εστίασης στη σταδιοδρομία και στις δραστηριότητες σταδιοδρομίας και στη μείωση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Prideaux, Creed, Muller, & Patton, 2000· Prideaux, Patton, & Creed, 2002· Lent κ.ά., 1994, στο Creed κ.ά., 2006) και έτσι θεωρείται ως ένα προηγούμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Μια κριτική των μελετών αυτής της περιοχής είναι γενικά ότι είναι στη φύση τους διατμηματικές (cross-sectional) και για αυτό δεν μπορούν να καθορίσουν αιτιώδεις σχέσεις (Prideaux & Creed, 2001, στο Creed κ.ά., 2006). Οι συγγραφείς δεν μπόρεσαν να βρουν μια μελέτη που να εξέτασε τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στο πέρασμα του χρόνου, και έτσι η χρονική σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και

αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν είναι γνωστή. Αυτό, παρά τις παρούσες εφαρμοσμένες θεωρίες, υποθέτει μια αιτιώδη σχέση από την αυτοαποτελεσματικότητα στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και παρά τη συνεχιζόμενη υπόθεση, από την πλευρά των ερευνητών, ότι η αιτιώδης σχέση λειτουργεί σε αυτή την κατεύθυνση. Αυτή η υπόθεση είναι ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι αιτιωδώς συσχετισμένη με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και ότι οι αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα (είτε μέσω ωριμότητας είτε μέσω παρέμβασης) θα οδηγήσουν σε μια αλλαγή στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Πιο συγκεκριμένα, αν η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου είναι αναπτυγμένη τότε η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του θα μειωθεί (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Μια εξίσου εύλογη εξήγηση είναι ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι αιτιωδώς συσχετισμένη με την αυτοαποτελεσματικότητα και ότι αλλαγές στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θα οδηγήσουν σε αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα· ή ότι η μείωση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ενός ατόμου θα κτίσει την αυτοπεποίθηση για χειρισμό έργων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία. Εξετάζοντας μια σχέση μεταξύ μιας αρχικής αξίας μιας μεταβλητής και αλλαγών σε μια δεύτερη μεταβλητή παρέχει ισχυρότερη απόδειξη μιας αιτιώδους σχέσης από την εξέταση μιας σχέσης μεταξύ δυο μεταβλητών κατά την ίδια χρονική στιγμή (Finkel, 1995, στο Creed κ.ά., 2006). Δεδομένων των σημαντικών θεωρητικών και εφαρμοσμένων επιπτώσεων του καθορισμού αυτής της αιτιώδους κατεύθυνσης, η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε ένα μακροπρόθεσμο πίνακα σχεδιασμού για να εξετάσει τις χρονικές σχέσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με προηγούμενες εφαρμογές της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας, της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας για τη σταδιοδρομία και της θεωρίας της αυτοδιάθεσης, υποτέθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας συσχετιζόταν αρνητικά με αλλαγές στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με την πάροδο του χρόνου. Αφού η πρώιμη εφηβεία έχει θεωρηθεί ως ο χρόνος ενεργούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Hartung κ.ά., 2005, στο Creed κ.ά., 2006) παρακολουθήθηκαν νεαρά άτομα στο πρώτο τους χρόνο στο γυμνάσιο (Grade 8 στην Αυστραλία) μέχρι τον τρίτο τους χρόνο (Grade 10) όταν αναμενόταν ότι τα επίπεδα αποτελεσματικότητας και αναποφασιστικότητας θα ήταν ασταθή αφού αυτοί οι νεαροί μελέτησαν και εξασφάλισαν εργασία μερικής απασχόλησης, επέλεξαν μαθήματα στο σχολείο και πήραν αποφάσεις για μια μελλοντική σταδιοδρομία (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Αντίθετα με τις προσδοκίες, και σε αντίθεση με το πώς η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας έχει ιδωθεί στη βιβλιογραφία, η μελέτη αυτή βρήκε ότι μια αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν συσχετιζόταν με μια αλλαγή στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με την πάροδο του χρόνου. Και ούτε υπήρχε αλλαγή στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με μια αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με την πάροδο του χρόνου. Είναι, τότε, πιθανό ότι δεν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όπως υποτέθηκε από πολλά μοντέλα διαδικασίας (π.χ. κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας), έτσι, για παράδειγμα, πρώιμα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης μπορεί να μην ρυθμίζουν μετέπειτα ενέργειες επιλογών σταδιοδρομίας που αντανακλώνται στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Εάν όντως έτσι συμβαίνει, υπάρχουν αρκετές σημαντικές θεωρητικές και εφαρμοσμένες επιπτώσεις που απορρέουν από αυτό. Πρώτα, υπάρχουν επιπτώσεις για το πώς η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας πραγματεύεται στη βιβλιογραφία της σταδιοδρομίας γενικά, και συγκεκριμένα πως πραγματεύεται στα κοινωνικό-γνωστικά μοντέλα που έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Μέχρι σήμερα, αυτά τα μοντέλα έχουν συμπεριλάβει εφαρμογές της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977a), της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας του Bandura (1986· Lent, Brown, & Hackett, 1996, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006) και της θεωρίας αυτοδιάθεσης των Deci και Ryan (1985· Guay κ.ά., 2003, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006). Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura (1977b) υποθέτει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει συμπεριφορικά αποτελέσματα άμεσα όπως επίσης και έμμεσα (επηρεάζοντας τις προσδοκίες αποτελέσματος, που με τη σειρά τους επηρεάζουν συμπεριφορές) και η θεωρία των Deci και Ryan (1985, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006) ενσωματώνει την αυτονομία, την ικανότητα (αυτοαποτελεσματικότητα) και τη σχετικότητα ως άμεσα προηγούμενα προς τη συμπεριφορά (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Η απόδειξη από τη μελέτη αυτή είναι ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν πρέπει να θεωρηθεί ως άμεση προηγούμενη μεταβλητή της

αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας· ούτε αντίστροφα, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας να θεωρηθεί ως ένα άμεσο προηγούμενο της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι δύο μεταβλητές έδειξαν μετριοπαθείς συσχετίσεις στις χρονικές στιγμές T1 (χρόνος 1) και T2 (χρόνος 2), και πρέπει να θεωρηθούν ως ξεχωριστές ψυχολογικές κατασκευές. Πιθανώς υπάρχουν «τρίτες» μεταβλητές που διαμεσολαβούν, μακροχρόνια, στη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Το κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο του Bandura (1977b) υποθέτει ότι οι προσδοκίες αποτελέσματος και στόχων μπορεί να παίξουν ένα τέτοιο ρόλο, και η κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (Lent κ.ά., 1996, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006) εισηγείται τα ενδιαφέροντα σταδιοδρομίας ως ακόμα ένα σημαντικό παράγοντα. Αυτές οι διαμεσολαβητικές σχέσεις πρέπει να εξεταστούν χρησιμοποιώντας διαχρονικές μεθοδολογίες. Είναι επίσης πιθανό ότι τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας επηρεάζονται από μερικές τρίτες μεταβλητές. Αρκετοί ερευνητές έχουν αναφέρει αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με βάση τα χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με βάση την κατάσταση (Creed, Prideaux, & Patton, 2005· Germeijs & de Boeck, 2002· Guay κ.ά., 2003, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006), που μπορεί να έχει επίσης βασικές επιρροές στα επίπεδα αυτοπεποίθησης και βεβαιότητας.

Υπάρχει ένας αριθμός πιθανών εξηγήσεων για τη μη εύρεση διασταυρωμένου αποτελέσματος μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (και για τη μη εύρεση ενός αμφίδρομου διασταυρωμένου αποτελέσματος, όταν μπορεί επίσης να συζητηθεί ότι μειώσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας θα οδηγούσαν σε αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας). Μια σημαντική θεώρηση είναι η χρονοκαθυστέρηση που χρησιμοποιήθηκε. Ένα διασταυρωμένο αποτέλεσμα μπορεί λογικά να αναμένεται να συμβεί αν ο χρόνος θεωρείται αρκετά μεγάλος για την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας να επηρεάσει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αλλά όχι τόσο μεγάλος ώστε το αποτέλεσμα να έχει φθαρεί (Taris, 2000, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006). Εξετάσαμε αλλαγές πέραν μιας περιόδου δύο χρόνων, που μπορεί να ήταν πολύ μεγάλη για να διατηρηθεί η σχέση. Μελλοντικές μελέτες χρειάζεται να αποτιμήσουν τις αιτιώδεις σχέσεις σε διαφορετικές χρονικές περιόδους για να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα· συγκεκριμένα, πρέπει να μελετηθούν μικρότερες χρονικές καθυστερήσεις. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν εδώ μόνο δύο

ομάδες δεδομένων, που είναι συνηθισμένο για διασταυρωμένα μοντέλα (Taris, 2000, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006), ωστόσο, δύο ομάδες υποθέτουν μια γραμμική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, και μερικές άλλες καμπύλες ανάπτυξης μπορεί να είναι λειτουργικές. Ένας άλλος περιορισμός είναι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε. Πρώτον, χρησιμοποιήθηκε ένα απλό δείγμα μαθητών/τριών· και δεύτερο, παρά το ότι η έρευνα εισηγείται ότι νεαρά παιδιά είναι ενήμερα για τη σταδιοδρομία (Hartung κ.ά., 2005, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006) μπορεί το δείγμα μας στο χρόνο T1, που μετρήθηκε όταν οι μαθητές/τριες ήταν στο Grade 8, να ήταν πολύ νεαροί ή να μην ήταν επαρκώς εστιασμένοι στη σταδιοδρομία (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Παρά τους περιορισμούς της, τα αποτελέσματα της μελέτης των Creed, Patton και Prideaux (2006) γεννούν ερωτήματα για τα πραγματικά προηγούμενα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, αν αποκλειστεί η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ως ένας ισχυρός συσχετισμός. Βασισμένοι στα μοντέλα διατμηματικής παλινδρόμησης, αρκετοί συγγραφείς (Betz & Voyten, 1997· Taylor & Popma, 1990, στο Creed, Patton, & Prideaux, 2006) έχουν υποστηρίξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ένας σημαντικός συσχετιστικός και προβλεπτικός παράγοντας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ωστόσο, μελλοντικές μελέτες θα χρειαστεί να προσδιορίσουν τα προηγούμενα αυτής της χρήσιμης δομής σταδιοδρομίας, παρά να βασίζονται στη συλλογή δεδομένων της ίδιας χρονικής στιγμής. Αυτό θα είναι σημαντικό, αφού η αύξηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι ξεκάθαρη εστίαση για τους επαγγελματίες σταδιοδρομίας και τις παρεμβάσεις σταδιοδρομίας, και πολύτιμο για τα αναποφάσιστα άτομα. Πέρα από αυτό, αν τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής επιβεβαιωθούν, οι επαγγελματίες σταδιοδρομίας και οι δημιουργοί παρεμβάσεων σταδιοδρομίας θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με άμεσο τρόπο, για παράδειγμα, βοηθώντας τα νεαρά άτομα να διευκρινίσουν και να προσδιορίσουν στόχους σταδιοδρομίας, παρά να εστιάσουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με την προσδοκία ότι αυτό θα συνεισφέρει σε μια μείωση της αναποφασιστικότητας. Το συμπέρασμα από αυτή τη μελέτη είναι ότι η αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν θα βελτιώσει την κατάσταση βεβαιότητας των ατόμων (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι με τον όρο παράγοντες συσχέτισης εννοούνται βασικές διαστάσεις με τις οποίες σχετίζεται το υπό μελέτη φαινόμενο και όχι αιτιώδεις

σχέσεις, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε ταυτολογία. Όπως άλλωστε αναφέρει και ο Μέλλον (2007, στο Χουλιάρη, 2010) στη συμπεριφορική άποψη, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δεν προκαλείται από την έλλειψη, για παράδειγμα, της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης απόφασης σταδιοδρομίας (ή του άγχους, που κυριαρχεί στην κοινή λογική), αλλά αποτελείται από αυτή, καθώς επίσης και από τους άλλους παράγοντες που είτε αναφέρθηκαν είτε θα αναφερθούν στη συνέχεια. Αναλυτικότερα, η συμπεριφορική προσέγγιση διαφέρει από άλλες ψυχολογικές προσεγγίσεις στο ότι δεν αποδίδει τη συμπεριφορά του ατόμου στην ανεξάρτητη δραστηριότητα του νου ή του χαρακτήρα του, αλλά προσπαθεί να την αιτιολογήσει ως αποτέλεσμα της μακροπρόθεσμης αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα φυσικά γεγονότα της ζωής του με τα χαμόγελα, τα χαστούκια, τις ενδείξεις επιδοκιμασίας, αποδοκιμασίας και αδιαφορίας, με την επιτυχία και την αποτυχία που επιφέρει όταν συμπεριφέρεται με διαφορετικούς τρόπους. Στη συμπεριφορική προσέγγιση, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου (συμπεριφορές) δεν θεωρούνται ότι είναι εσωτερικοί συντελεστές που κατά κάποιο τρόπο ωθούν ή προκαλούν τις κινήσεις του ατόμου, αλλά ως χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ατόμου που διαμορφώνονται δυναμικά και συνεχώς μέσα από την αλληλεπίδραση του με τον κόσμο γύρω του (Μέλλον, 2002, 2005, στο Χουλιάρη, 2010). Με το εύρημα αυτό δεν συμφωνούν οι Creed, Patton και Prideaux (2001, 2006), οι οποίοι ενώ υποστηρίζουν ότι λόγω της φύσης αυτών των ερευνών δεν μπορούμε να μιλάμε για έλεγχο αιτιωδών σχέσεων, φαίνεται να μην υποστηρίζουν τη συσχέτιση των δύο ανωτέρω εννοιών τουλάχιστον σε μακροπρόθεσμο επίπεδο και να διατείνονται ότι ενδεχομένως άλλοι παράγοντες καθορίζουν έμμεσα τη μεταξύ τους σχέση (Χουλιάρη, 2010).

Η «self-determination theory» εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας των κινήτρων και δίνει έμφαση σε τρεις βασικές ανθρώπινες ψυχολογικές ανάγκες, την αυτονομία (με την έννοια της πρωτοβουλίας στην έναρξη, τη διατήρηση και τη ρύθμιση των αποφάσεων και των συμπεριφορών ενός ατόμου), την αυτοαποτελεσματικότητα (εδώ μεταφράσαμε τον όρο «perceived competence», που συγγενεύει με τον όρο «self-efficacy», καθώς αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να είναι αποτελεσματικό στις δραστηριότητες του) και το σχετίζεσθαι (δηλαδή η ανάγκη ενός ατόμου να συνάπτει θετικές και σημαντικές σχέσεις) ως προϋποθέσεις για την αυτοπραγμάτωση του (Ryan & Deci, 2000, στο Χουλιάρη, 2010). Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι συγκεκριμένοι ερευνητές είναι ότι, σε αντίθεση με την υπόθεσή τους, η «self-efficacy», στο πλαίσιο της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας του Bandura, συσχετίζεται σημαντικότερα και μπορεί να

προβλέψει καλύτερα την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από ότι η «perceived competence» στο πλαίσιο της «self-determination theory» (Χουλιάρη, 2010).

Η πρώτη υπόθεση της μελέτης της Χουλιάρη (2010) ήταν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης απόφασης σταδιοδρομίας σχετίζεται αντιστρόφως ανάλογα με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής επαλήθευσαν την υπόθεση αυτή κάτι που είναι σύμφωνο και με τα περισσότερα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Taylor & Betz, 1983· Taylor & Popma, 1991· Hargrove, Creagh, & Burgess, 2002, στο Χουλιάρη, 2010). Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο πιστεύει ένα άτομο ότι μπορεί να αξιολογήσει τον εαυτό του με ακρίβεια, να βρει πληροφόρηση για τα επαγγέλματα που το ενδιαφέρουν, να θέσει επαγγελματικούς στόχους, να σχεδιάσει το εργασιακό του μέλλον και να επιλύσει τα σχετικά προβλήματα τόσο λιγότερο αισθάνεται αβέβαιο για μια επιλογή σταδιοδρομίας. Το προκείμενο εύρημα πέρα από το ερευνητικό του ενδιαφέρον έχει και πρακτική αξία, καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό προγραμμάτων συμβουλευτικής σταδιοδρομίας που θα αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών, οι οποίοι σύντομα θα διεκδικήσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Κάτι επίσης σημαντικό, που δείχνει και τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, είναι ότι όσο αυξάνει η τάξη των συμμετεχόντων τόσο μειώνεται και το φαινόμενο της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Μια μετανάλυση διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και μιας επιλογής σχετικών μεταβλητών συμπεριλαμβανομένων του φύλου, της ηλικίας, της φυλής, της αυτοεκτίμησης, της επαγγελματικής ταυτότητας, των φραγμών στη σταδιοδρομία, της στήριξης των συνομηλίκων, των προσδοκιών επαγγελματικού αποτελέσματος και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Choi κ.ά., 2012, στο Martincin & Stead, 2015). Η αυτοεκτίμηση, η επαγγελματική ταυτότητα, η στήριξη των συνομηλίκων, οι προσδοκίες επαγγελματικού αποτελέσματος και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας βρέθηκαν να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Από αυτές, η αυτοεκτίμηση και η επαγγελματική ταυτότητα φάνηκε να έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας βρέθηκε να έχει μια ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Choi κ.ά., 2012, στο Martincin & Stead, 2015). Η εργασία των Choi κ.ά. (2012, στο Martincin & Stead, 2015) κατέδειξε ότι πτυχές της προσωπικότητας μπορεί να

παίξουν ένα ρόλο κλειδί στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και έτσι είναι κατανοητό ότι η προσωπικότητα μπορεί να παίξει ένα ρόλο στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Martincin & Stead, 2015).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας (δηλαδή οι πεποιθήσεις επάρκειας) έχουν μετρηθεί σε σχέση με διάφορες δομές συμπεριλαμβανομένων της αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας, της αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τα θέματα του Holland και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η πιο ευρέως διαδεδομένη κλίμακα αξιολόγησης της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι η Career Decision Making Self Efficacy (Betz & Taylor, 2001). Μελέτες που χρησιμοποίησαν την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (CDMSE) έχουν με συνέπεια βρει μια αρνητική σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997, στο Guay κ.ά., 2003). Δηλαδή, μαθητές/τριες που έχουν μεγάλες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαδικασία επιλογής της σταδιοδρομίας τους έχουν χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Μια ακόμα συνέπεια αφορά τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων, στην αυτονομία και στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι βασικότερες στην κατανόηση επακόλουθων όπως η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τις αντιλήψεις αυτονομίας. Αντίθετα, η Self-Determination Theory (SDT) αξιώνει ότι η αυτονομία είναι βασικότερη στην ερμηνεία βέλτιστης λειτουργικότητας από τις αντιλήψεις των ικανοτήτων κάποιου. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι ισχυρότερα συσχετισμένη με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας παρά η αυτονομία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Για να επαληθευτεί πιο σθεναρά εάν οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι ισχυρότερα συσχετισμένες με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από την αυτονομία, διενεργήθηκε μια ανάλυση όπου αυτές οι πορείες περιορίστηκαν στην ισότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης αποκάλυψαν ότι το μοντέλο στο οποίο αυτές οι πορείες ήταν περιορισμένες πρόσφερε χειρότερη εφαρμογή στα δεδομένα παρά το μοντέλο στο οποίο αυτοί οι περιορισμοί ήταν χαλαροί. Συνεπώς, αυτή η ανάλυση δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι

ισχυρότερα συσχετισμένη με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας παρά η αυτονομία, δίνοντας έτσι στήριξη στον ισχυρισμό του Bandura (1997). Μολαταύτα, από αναπτυξιακής οπτικής (π.χ. το μοντέλο του Erikson (1968, στο Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003)), πιθανώς η αυτοαποτελεσματικότητα προηγείται άμεσα της βεβαιότητας σταδιοδρομίας, ενώ η αυτονομία επέρχεται πολύ νωρίτερα στην ανάπτυξη και, συνεπώς, η αυτονομία θα είχε μια ασθενέστερη ή εμμεσότερη σχέση με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας για τους κολεγιακούς φοιτητές/τριες παρά για νεαρότερους έφηβους ή παιδιά (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Σύμφωνα με τους Guay, Senecal, Gauthier και Fernet (2003), η Self-Determination Theory (SDT) εισηγείται, επίσης, ότι άτομα με υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να βιώσουν λιγότερο ευνοϊκά αποτελέσματα αν κυνηγήσουν αυτή τη δραστηριότητα με μια αδύνατη αίσθηση αυτονομίας. Αναλύσεις παλινδρόμησης (Complementary Regression) δείχνουν ότι η αρνητική σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας (π.χ. ικανότητα) και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι πιο αδύναμη κάτω από συνθήκες μεγάλης αυτονομίας, όπως εισηγείται η Self-Determination Theory (SDT). Ωστόσο, το γεγονός ότι οι αντιλήψεις αυτονομίας και ικανότητας έχουν μόνο ανεξάρτητα αποτελέσματα και δεν αλληλεπιδρούν φαίνεται σύμφωνο με τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας (Vallerand, 1997, στο Guay κ.ά., 2003).

Ακόμα, είναι πιθανό ότι η ισχύς της σχέσης μεταξύ αυτών των αντιλήψεων και των επακόλουθων σταδιοδρομίας εξαρτάται από τη φύση του επακόλουθου. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ότι οι αντιλήψεις αυτονομίας μπορεί να σχετίζονται στενότερα με συναισθηματικά επακόλουθα παρά γνωστικά όπως η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Έτσι, κάποιος μπορεί να βρει μια μεγαλύτερη σχέση μεταξύ αυτονομίας και ενδιαφερόντων σταδιοδρομίας παρά μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ενδιαφερόντων σταδιοδρομίας. Απαιτείται πρόσθετη έρευνα που θα διερευνήσει αυτές τις υποθέσεις (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Οι Αργυροπούλου, Μπεζεβέγκης και Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2006, 2007, στο Χουλιάρη, 2010) βρήκαν ότι η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται αρνητικά και επιδρά ευθέως στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και στις παθητικές στρατηγικές αγχογόνων καταστάσεων, ενώ επηρεάζει θετικά και με άμεση σχέση τις ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και τη σχολική επίδοση.

Η αρνητική επίδραση της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δείχνει ότι όσο χαμηλότερη είναι η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών τόσο αυτοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με όσα έχει δείξει η διεθνής βιβλιογραφία (Betz, Klein, & Taylor, 1996· Betz & Luzzo, 1996· Betz & Voyten, 1997· Feldman, 2003, κ.ά., στο Χουλιάρη, 2010), ενώ παράλληλα δηλώνει ότι όσο χαμηλότερες αντιλήψεις γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας σημειώνονται τόσο μικρότερη τάση για αντιμετώπιση γεγονότων και καταστάσεων, όπως είναι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, παρατηρείται. Η άμεση θετική συσχέτιση της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας με τις ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (και η αρνητική συσχέτιση με τις παθητικές στρατηγικές) φανερώνει ότι οι υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούν τους μαθητές/τριες σε δραστηριοποίηση προς επίλυση του προβλήματος, ενώ η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τους προσανατολίζει στην αποδοχή της κατάστασης, στην αποφυγή του προβλήματος, ή στην παραίτηση (Γιαβρίμης, 2002· Dalton & Pakenham, 2002, στο Χουλιάρη, 2010). Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι η γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα ασκεί έμμεση επίδραση στις επαγγελματικές επιλογές μέσω της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της σχολικής επίδοσης. Η έμμεση σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις επαγγελματικές ομάδες μέσω της σχολικής επίδοσης επιβεβαιώνει την εκτίμηση του Bandura (1997) σύμφωνα με την οποία η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την εκδήλωση των ικανοτήτων του ατόμου και την ποιότητα της επίδοσής του (Χουλιάρη, 2010).

Όπως φαίνεται από την εκτενή βιβλιογραφία, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον των μαθητών/τριών θα βοηθήσει τα μέγιστα προς την κατεύθυνση της μείωσης της αναποφασιστικότητάς τους. Αναλύοντας τις επί μέρους δραστηριότητες των πέντε παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων, θα μπορούσαμε να ανακαλύψουμε τρόπους ανάπτυξης και ενίσχυσης των δραστηριοτήτων αυτών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Αρκετές από αυτές τις δραστηριότητες μπορούν να ενθαρρυνθούν από το σχολικό περιβάλλον, ενώ θα μπορούσαμε να εισηγηθούμε και στους γονείς να στηρίξουν τα παιδιά τους στην ανάπτυξη κάποιων άλλων. Αναλυτικότερα, η ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών/τριών ούτως ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν τον εαυτό τους αναφορικά με τις

εκπαιδευτικές/επαγγελματικές τους ικανότητες, το θέσιμο βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων σταδιοδρομίας, η συλλογή εκπαιδευτικών/επαγγελματικών πληροφοριών, η επίλυση προβλημάτων που αφορούν στη σταδιοδρομία τους και ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός της σταδιοδρομίας τους, είναι βασικά έργα σταδιοδρομίας που πρέπει να ολοκληρωθούν κατά τη διάρκεια των λυκειακών χρόνων.

5.1.2 Σχέσεις Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας με τη Σχολική Επίδοση

Ενώ δεν αποκαλύφθηκε συσχέτιση μεταξύ συνολικής αναποφασιστικότητας, βεβαιότητας σταδιοδρομίας και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας με τη σχολική επίδοση, ο παράγοντας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Έλλειψη Ετοιμότητας (Career Indecision Profile-Short) συσχετίζεται αρνητικά σημαντικά με τη σχολική επίδοση. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Creed, Prideaux, & Patton, 2005· Talib & Aun, 2009). Αυτό συνεπάγεται ότι μαθητές/τριες που σημειώνουν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα Έλλειψη Ετοιμότητας, γεγονός που υπονοεί ότι δεν είναι έτοιμοι να προβούν σε αποφάσεις σταδιοδρομίας, έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση και αντιστρόφως. Επίσης, ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας Επαγγελματική Πληροφόρηση συσχετίζεται σημαντικά θετικά με τη σχολική επίδοση, γεγονός που υποδηλώνει ότι μαθητές/τριες με υψηλή σχολική επίδοση διαθέτουν και περισσότερες πληροφορίες για τη σταδιοδρομία τους. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Zimmerman, 2000· Χουλιάρη, 2010· Mau, 2000· Bandura, 1997· Τηρητά, 2013). Στη συνέχεια αναφέρονται μελέτες που διερεύνησαν το θέμα αυτό.

Οι Talib και Aun (2009) βρήκαν ότι ο έλεγχος συσχέτισης Pearson υπέδειξε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίστηκε σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα σε προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Αυτό υποδεικνύει ότι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση έχουν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ή είναι λιγότερο έτοιμοι για μια σταδιοδρομία αφού είναι ακόμα αναποφάσιστοι. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης απόδωσαν παρόμοια αποτελέσματα με μια προηγούμενη μελέτη (Westbrook & Sloan, 2006, στο Talib & Aun, 2009). Η συσχέτιση μεταξύ βαθμολογίας και ετοιμότητας σταδιοδρομίας εισηγείται επίσης ότι οι

μετρήσεις αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σχετίζονται με την επιλογή σταδιοδρομίας (Akos κ.ά., 2004, στο Talib & Aun, 2009).

Ο Akos και οι συνεργάτες του (2004, στο Talib & Aun, 2009) βρήκαν μια συσχέτιση μεταξύ του μέσου όρου της βαθμολογίας στα μέσα της σχολικής χρονιάς και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και εισηγήθηκαν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θα μπορούσε να σχετίζεται με τη σχολική ικανότητα, ως μια διαδικασία γνωστικής επιλογής σταδιοδρομίας. Οι Blinne και Johnston (1998, στο Talib & Aun, 2009) στην τριετή μακροχρόνια μελέτη τους δεν βρήκαν καμιά σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επιτυχίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας σε ένα πληθυσμό κολεγιακών φοιτητών/τριών. Ωστόσο, μελέτη των Gehlert (1992, στο Talib & Aun, 2009) και Hampton (2006, στο Talib & Aun, 2009) αποκάλυψε ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας δεν σχετίζεται με το μέσο όρο βαθμολογίας και την επιτυχία στα μαθηματικά αντίστοιχα.

Η μελέτη των Talib και Aun (2009) βρήκε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίζεται με την ετοιμότητα σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, η σχέση είναι πολύ αδύναμη. Τα αποτελέσματα επισημαίνουν ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση έχουν υψηλότερες τιμές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας άρα είναι περισσότερο αναποφάσιστοι. Επίσης, φοιτητές/τριες με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση νιώθουν μεγαλύτερη ανάγκη για επαγγελματική πληροφόρηση και αυτογνωσία. Από την άλλη μεριά, φοιτητές/τριες με υψηλότερες επιδόσεις είναι επίσης περισσότερο αγχώδεις για τις επιλογές σταδιοδρομίας αφού οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν αποφασίσει για τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, διερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, το ενδεχόμενο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και των πέντε παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Συνήθως, στα λυκειακά χρόνια, οι μαθητές/τριες με υψηλή σχολική επίδοση αποφασίζουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άρα είναι αυτονόητο να διερευνούν περισσότερο τη σταδιοδρομία τους, να συλλέγουν περισσότερες

πληροφορίες για αυτή και να παρουσιάζονται περισσότερο έτοιμοι να προβούν σε αποφάσεις σταδιοδρομίας. Αντίθετα, συνήθως οι μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το σχολείο, αποφεύγουν να διερευνήσουν τη σταδιοδρομία τους, έχουν συλλέξει λιγότερες εκπαιδευτικές/επαγγελματικές πληροφορίες άρα είναι ανέτοιμοι να προβούν σε αποφάσεις σταδιοδρομίας στη φάση αυτή.

Στην έρευνα μας δεν βρέθηκαν συχετίσεις μεταξύ σχολικής επίδοσης και συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, εύρημα που μας προκαλεί κάποια έκπληξη. Αναμενόταν, η συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με αυτές τις μεταβλητές ίσως επειδή θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες με υψηλότερη σχολική επίδοση που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα έχουν καταλήξει στις επιλογές σταδιοδρομίας τους και θα είναι λιγότερο αναποφάσιστοι. Ωστόσο, η σχολική επίδοση βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Έλλειψη Ετοιμότητας, εύρημα αναμενόμενο, κατανοητό και σύμφωνο με τις εμπειρίες των συμβούλων στα λύκεια.

Επίσης, αναμενόταν ότι τα παιδιά στο λύκειο με υψηλότερη σχολική επίδοση θα είχαν και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, ίσως επειδή τα παιδιά με υψηλότερη επίδοση θα είχαν και εντονότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, θα είχαν διερευνήσει σε βάθος τις επιλογές σταδιοδρομίας τους και θα είχαν συλλέξει περισσότερες πληροφορίες σταδιοδρομίας, θα είχαν θέσει εκπαιδευτικούς/επαγγελματικούς στόχους, θα είχαν περισσότερες δεξιότητες σχεδιασμού της σταδιοδρομίας τους και επίλυσης των σχετικών δυσκολιών συγκριτικά με παιδιά που έχουν χαμηλότερη επίδοση. Θα αναμέναμε, επίσης, παιδιά με χαμηλότερη επίδοση να σημείωναν χαμηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας για ευνόητους λόγους αφού δεν καταβάλλουν συνήθως προσπάθειες διερεύνησης και σχεδιασμού της σταδιοδρομίας τους. Αντίθετα, σκοπεύουν να ολοκληρώσουν το λύκειο, χωρίς πολλές βαθμολογικές απαιτήσεις, και στη συνέχεια να αποφασίσουν το επαγγελματικό τους μέλλον ή να συνεχίσουν στην αγορά εργασίας. Εντούτοις, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας Επαγγελματική Πληροφόρηση, εύρημα που υποδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες που ετοιμάζονται για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, συλλέγουν περισσότερες εκπαιδευτικές/επαγγελματικές πληροφορίες, προσπαθούν, αγωνίζονται και επιδιώκουν

υψηλότερες επιδόσεις. Συνεπώς, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ παιδιών με υψηλή και χαμηλή σχολική επίδοση εύρημα που δηλώνει ότι η σχολική επίδοση δεν εμποδίζει τους εφήβους από το να πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν στις διάφορες δραστηριότητες διερεύνησης και ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους ανεξαρτήτως βαθμολογίας. Αρκετοί μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση συνηθίζουν να εργάζονται στον ελεύθερο τους χρόνο με συνέπεια να μην έχουν αρκετό χρόνο για μελέτη και ενισχυτικά μαθήματα. Σαν αποτέλεσμα οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους ενισχύονται λόγω της εργασιακής εμπειρίας και της ωριμότητας που αποκομίζουν από αυτήν.

5.1.3 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας, και Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Διαφάνηκε ότι υπάρχουν αρκετοί στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των δύο αυτών μεταβλητών. Αναλυτικά, προβλεπτικοί παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) είναι οι παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Career Indecision Profile) άγχος επιλογής/ δέσμευσης, έλλειψη ετοιμότητας, διαπροσωπικές συγκρούσεις, η βεβαιότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) και η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Παρόμοια ευρήματα βρίσκουμε σε εκτενείς μελέτες των Creed, Patton, και Prideaux (2006) και των Guay, Senecal, Gauthier και Fernet (2003) στη σχετική βιβλιογραφία. Από αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι πιο πάνω «αρνητικοί» παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας μπορούν να προβλέψουν την εκδήλωσή της. Τοιουτοτρόπως, η στήριξη των μαθητών/τριών κατά τη φάση της επιλογής σταδιοδρομίας θα βοηθήσει στη μείωση της αναποφασιστικότητάς τους. Δηλαδή, απαιτείται ενθάρρυνση και εμψύχωση για μείωση του άγχους επιλογής/δέσμευσης. Συστηματική συμβουλευτική στήριξη για να διερευνηθούν οι αιτίες της αγχώδους αυτής κατάστασης. Επίσης, χρειάζεται να εντοπιστούν έγκαιρα και να βοηθηθούν τα παιδιά που σημειώνουν υψηλά επίπεδα στον παράγοντα έλλειψη ετοιμότητας, να στηριχθούν, να τους δοθούν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές/επαγγελματικές πληροφορίες, να ενισχυθούν στην απόκτηση αυτογνωσίας, επαγγελματικής ταυτότητας κ.ά. ούτως ώστε με τη μείωση της έλλειψης ετοιμότητας να μειώσουμε και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Αναφορικά με τον παράγοντα διαπροσωπικές συγκρούσεις (δυσκολίες λήψης αποφάσεων των ατόμων που προκύπτει από διαφωνίες, για τη σταδιοδρομία τους, με σημαντικούς ανθρώπους της ζωής τους) θα βοηθούσε η συμβουλευτική με τους γονείς ή άλλα

σημαντικά άτομα της ζωής των μαθητών/τριών. Τέλος, στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της μείωσης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι η βεβαιότητα σταδιοδρομίας και η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Με τις παρεμβάσεις που αναφέρουμε πιο κάτω αδιαμφισβήτητα θα ενισχυθούν και οι δυο αυτές μεταβλητές.

Οι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self-Efficacy Scale) είναι οι παράγοντες της Αναποφασιστικότητας Νευρωτισμός/Αρνητική Συναισθηματικότητα (από το Career Indecision Profile), Έλλειψη Ετοιμότητας (από το Career Indecision Profile), η Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας (Career Decision Scale) και η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale). Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι «αρνητικοί» παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας θα πρέπει να μετριασθούν, κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα τόσο τη μείωση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας όσο και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των παιδιών.

5.1.4 Διαφορές Φύλου των συμμετεχόντων στην Αναποφασιστικότητα και Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας

Αναφορικά με διαφορές φύλου των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας στις μεταβλητές αναποφασιστικότητα και βεβαιότητα σταδιοδρομίας, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και στους παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Νευρωτισμός, Άγχος Επιλογής/ Δέσμευσης και Έλλειψη Ετοιμότητας, με τα κορίτσια να σημειώνουν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές στη συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, στον παράγοντα Νευρωτισμό και στον παράγοντα Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, ενώ τα αγόρια σημείωσαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές στον παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Έλλειψη ετοιμότητας. Τα δεδομένα από τη βιβλιογραφία στο θέμα αυτό είναι αντιφατικά. Οι Crisan και Turda (2015a, στο Yuan Liang, 2016), οι Mansor και Rashid (2013, στο Yuan Liang, 2016), οι Skorikov και Vondracek (1997, στο Χουλιάρη, 2010), ο Osipow (1980· Slaney, 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990), οι Betz και Voyten (1997· Sweeney & Schill, 1998, στο Guay κ.ά., 2003), οι Catia Isabel de Ambrosio Pinto (2016· Akos, Konold & Niles, 2004, στο Talib & Aun, 2009), οι Barnes και Carter (2002, στο Talib & Aun, 2009), ο Hampton (2006, στο Talib &

Aun, 2009), ο McCoy (2004, στο Talib & Aun, 2009), ο Salami (2008, στο Talib & Aun, 2009) και ο Gati κ.ά. (2000, στο Θωμοπούλου, 2011) δεν βρήκαν διαφορές φύλου στις μεταβλητές αυτές. Ενώ, οι Crisan και Turda (2015b, στο Yuan Liang, 2016), ο Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) και οι Osipow, Carney και Barak (1976, στο Yuan Liang, 2016) βρήκαν ότι τα αγόρια βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από τα κορίτσια, αντίθετα ο Oztemel (2014, στο Yuan Liang, 2016), οι Creed, Prideaux και Patton (2005), οι Mau, Perkins και Mau (2016), ο Patton (2001, 2002, στο Talib & Aun, 2009), οι Patton και Creed (2001, 2002· Patton κ.ά., 2004, στο Talib & Aun, 2009), οι Costa και McCrea (1992, στο Guay κ.ά., 2003), οι Mau, Perkins και Mau (2016), οι Talib και Aun (2009), οι Zhou και Santos (2007, στο Talib & Aun, 2009), οι Powell και Ansic (1997, στο Talib & Aun, 2009) και η Φλίγγου (2011) βρήκαν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τα αγόρια (Yuan Liang, 2016· Talib & Aun, 2009· Feldman, 2003, στο Χουλιάρη, 2010· Creed, Prideaux, & Patton, 2005). Ακολουθεί στη συνέχεια αναλυτική αναφορά της διεθνούς βιβλιογραφίας επί του θέματος αυτού.

Πληθώρα ερευνών συσχετίζουν ευθέως την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με τα προσωπικά στοιχεία των ατόμων, όπως την ηλικία και το φύλο τους (Patton & Creed, 2001, στο Tracey & Darcey, 2002), την συσχετίζουν αντιστρόφως ανάλογα με εργασιακές μεταβλητές, όπως η επαγγελματική ωριμότητα (Rojewski, 1994· Patton & Lokan, 2001· Prideaux & Creed, 2001, στο Tracey &Darcey, 2002), ο τρόπος λήψης απόφασης σταδιοδρομίας (Mau, 1995, στο Tracey & Darcey, 2002), τα επαγγελματικά εμπόδια (Patton, Creed, & Watson, 2003, στο Tracey & Darcey, 2002), η ταυτότητα (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995, στο Tracey & Darcey, 2002), η γνώση των επαγγελμάτων και του εαυτού (Gati & Saka, 2001, στο Tracey & Darcey, 2002) και η δομή των εργασιακών αναπαραστάσεων (Tracey & Darcey, 2002). Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει συσχετιστεί θετικά με αρκετές προσωπικές και διαπροσωπικές μεταβλητές, όπως την αρνητική συναισθηματική διάθεση (Multon & Lapan, 1995, στο Tracey & Darcey, 2002), το φόβο επιτυχίας (Taylor, 1982· Staley, 1996, στο Tracey & Darcey, 2002), τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Germeijs & De Boeck, 2002· Saka & Gati, 2007, στο Tracey & Darcey, 2002), το άγχος (Wanberg & Muchinsky, 1992, στο Tracey & Darcey, 2002), την τελειομανία (Leong & Chervinko, 1996, στο Tracey & Darcey, 2002) και ελλιπείς κοινωνικές δεξιότητες (Nota & Soresi, 2003, στο Tracey & Darcey, 2002).

Επιπρόσθετα με τη διερεύνηση διαφορών φύλου των γονικών επιδράσεων στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, εξετάστηκαν παράγοντες που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, μεταξύ ανδρών και γυναικών, σε αρκετές μελέτες με ασύμφωνα συμπεράσματα (Crisan & Turda, 2015, στο Yuan Liang, 2016). Ενώ μερικοί ερευνητές έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές φύλου στο επίπεδο και τις αιτίες πίσω από την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Crisan & Turda, 2015a· Mansor & Rashid, 2013, στο Yuan Liang, 2016), άλλοι αντέκρουσαν αυτά τα ευρήματα (Mojgan κ.ά., 2013, στο Yuan Liang, 2016). Για παράδειγμα, οι Crisan και Turda (2015b, στο Yuan Liang, 2016) βρήκαν ότι οι άνδρες βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από τις γυναίκες διότι δίνουν περισσότερη σημασία στην επιλογή επαγγέλματος (Osipow, Carney, & Barak, 1976· Crisan & Turda, 2015, στο Yuan Liang, 2016). Αντίθετα, ο Oztemel (2014, στο Yuan Liang, 2016) επιχειρηματολόγησε ότι οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τους άντρες, διότι οι γυναίκες επηρεάζονταν περισσότερο από τους άλλους, όπως οι γονείς και οι φίλοι (Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, & Gadassi, 2010, στο Yuan Liang, 2016) και στερούνταν επαρκούς πληροφόρησης για να λάβουν καταλληλότερες αποφάσεις (Vahedi, Farrokhi, Mahdavi, & Moradi, 2012, στο Yuan Liang, 2016).

Στη μελέτη των Talib και Aun (2009), πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης βρήκε το φύλο, την ακαδημαϊκή επίδοση, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική πληροφόρηση να είναι προβλεπτικοί παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Με άλλα λόγια, προπτυχιακές φοιτήτριες με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, περιορισμένη επαγγελματική πληροφόρηση και περιορισμένη επαγγελματική ταυτότητα ήταν πιθανότερο να είναι αναποφάσιστες για τη σταδιοδρομία τους. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ταυτότητα ήταν ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας.

Η ανάλυση των σχέσεων του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων (FFM) με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, για αγόρια και κορίτσια, αποκάλυψε περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, που είναι σύμφωνο με πολλές περιοχές έρευνας εφήβων που δεν βρήκαν διαφορές σε δομικές σχέσεις για αγόρια και κορίτσια (Muuss, 1996, στο Lounsbury κ.ά., 2005).

Μερικοί συγγραφείς εξέτασαν την επίδραση του φύλου στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Mudhovozi & Chireshe, 2012· Sovet & Metz, 2014, στο Yuan Liang, 2016). Οι Bartley και Robitschek (2000, στο Yuan Liang, 2016) τόνισαν την ανάγκη να

μελετηθούν διαφορές και ομοιότητες φύλου που σχετίζονται με τις αποφάσεις σταδιοδρομίας πιο διεξοδικά. Πολλές μελέτες δείχνουν ότι οι αποφάσεις σταδιοδρομίας επηρεάζονται από το φύλο (Khairul Anwar, 2003· Mohd κ.ά., 2010, στο Yuan Liang, 2016), όπου οι γυναίκες τείνουν να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην επιλογή σταδιοδρομίας συγκριτικά με τους άνδρες. Για παράδειγμα, οι Crisan και Turda (2015, στο Yuan Liang, 2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων μεταξύ κολεγιακών φοιτητών/τριών, αναφέροντας ότι οι άνδρες παρουσίασαν μεγαλύτερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από τις γυναίκες. Περαιτέρω, οι φοιτήτριες ήταν πιο ευαίσθητες στις επιδράσεις των στόχων σταδιοδρομίας και επηρεάζονταν ευκολότερα από την έλλειψη επαγγελματικής πληροφόρησης από τους φοιτητές, οι οποίοι τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις περισσότερο συντηρητικά (Chuang, 2010, στο Yuan Liang, 2016).

Μολονότι οι διαφορές φύλου αναγνωρίζονται ευρέως σε διάφορα πλαίσια, ενώ αμφισβητούνται σε άλλα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι όλες οι σταδιοδρομίες δεν είναι ανοικτές σε άνδρες και γυναίκες. Για παράδειγμα, ο Salami (2006, στο Yuan Liang, 2016) είχε την άποψη ότι οι αποφάσεις σταδιοδρομίας που λαμβάνονται από άνδρες και γυναίκες κατευθύνονται από χαρακτηριστικά του φύλου τους. Ειδικότερα, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή προτιμούσαν σταδιοδρομίες σχετικές με το φύλο τους όπως νοσηλευτική και εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Wong και Liu (2010, στο Yuan Liang, 2016), οι θυγατέρες τείνουν να ακολουθούν τις συμβουλές σταδιοδρομίας των γονέων τους (Wong & Liu, 2010, στο Yuan Liang, 2016) και οι αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους επηρεάζονται από τη γνώμη των γονέων τους. Ωστόσο, η εκπαιδευτική τους κατεύθυνση διαδραματίζει, επίσης, ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, αφού οι περισσότεροι φοιτητές/τριες επιλέγουν εκπαιδευτικές κατευθύνσεις έχοντας μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία κατά νου (Gore, 2002, στο Yuan Liang, 2016). Η σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής κατεύθυνσης και αποφάσεων σταδιοδρομίας επιβεβαιώθηκε από τους Chuang, Walker και Caine-Bish (2009, στο Yuan Liang, 2016), που βρήκαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών της διοίκησης ξενοδοχείων που εντυπωσιάστηκαν από την εκπαίδευση και την εργασιακή τους εμπειρία έδειξαν έντονη πρόθεση να ακολουθήσουν αυτή τη σταδιοδρομία όταν αποφοιτήσουν.

Ο Yuan Liang (2016) αποκαλύπτει σημαντικές διαφορές μεταξύ φοιτητριών και φοιτητών στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων

σταδιοδρομίας, οι νέοι στην Κίνα καταβάλλονται βασικά από αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Επιπλέον, η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας επηρεάστηκε από το φύλο, την κατεύθυνση σπουδών, τον τύπο σχολείου και το ακαδημαϊκό γόητρο.

Από την άλλη μεριά, οι φοιτητές σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από τις φοιτήτριες. Ενώ αυτό το εύρημα ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν από τους Crisan και Turda (2015b, στο Yuan Liang, 2016), είναι αντίθετο με αυτά που βρέθηκαν από τη μελέτη του Oztemel (2014, στο Yuan Liang, 2016), που βρήκε ότι οι γυναίκες παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας συγκριτικά με τους άνδρες. Ωστόσο, μέσα στο Κινεζικό πλαίσιο, τα ευρήματα αυτής της μελέτης είναι εύλογα αφού οι άνδρες έχουν ένα πολύ πιο υπεύθυνο ρόλο στην κοινωνία και την οικογένεια (Sharina, 2011, στο Yuan Liang, 2016), για αυτό το λόγο τείνουν να βιώνουν μεγαλύτερη πίεση για να κάνουν μια σωστή επιλογή σταδιοδρομίας, κάτι που οδηγεί σε αναποφασιστικότητα. Παραπέρα, ο Chuang (2010, στο Yuan Liang, 2016) ανάφερε ότι οι φοιτήτριες στην Κίνα είναι απρόθυμες να ζήσουν μακριά από τους φίλους και την οικογένεια τους και για αυτό θα επέλεγαν μια σταδιοδρομία που θα τους έδινε ισορροπία μεταξύ εργασίας και οικογένειας. Από την άλλη μεριά, οι φοιτητές μπορεί να είναι πρόθυμοι να μετακομίσουν για μια εργασία, ειδικά εάν δεν έχουν καθόλου εκπαίδευση ή προηγούμενη εργασιακή εμπειρία, αν αυτό τους έδινε ευκαιρίες για πρόοδο στη σταδιοδρομία τους. Περαιτέρω, στην Κίνα, οι φοιτήτριες βιώνουν ακόμα διακρίσεις και συγκεκριμένους περιορισμούς στις ευκαιρίες για τη σταδιοδρομία τους, αφού πολλές γυναίκες δίνουν ακόμα περισσότερη σημασία στην οικογένεια και τα παιδιά, καθιστώντας τους εργοδότες απρόθυμους να εργοδοτήσουν γυναικείο προσωπικό (Chuang, 2010, στο Yuan Liang, 2016). Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι φοιτήτριες είναι πιο συντηρητικές και τείνουν να επηρεάζονται από οικογενειακές επιδράσεις και μελλοντικές ανάγκες του νοικοκυριού τους στις επιλογές της σταδιοδρομίας τους, ενώ οι φοιτητές βρίσκονται υπό πίεση για να πάρουν σωστές αποφάσεις σταδιοδρομίας, κάτι που τους κάνει περισσότερο αναποφάσιστους. Αυτό αντανακλάται στις μεγαλύτερες τιμές αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των φοιτητών.

Οι Allen και Robins (2008, στο Yuan Liang, 2016) τόνισαν τη σημασία του να μπορεί κάποιος να σπουδάσει το θέμα που επιθυμεί αφού αυτό αυξάνει την πιθανότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Μερικοί αντιμετωπίζουν ακόμα και αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, που μπορεί να μειώσει τις ευκαιρίες τους για απόκτηση μιας καλής

εργασίας. Υπό την επιρροή υψηλότερων προσδοκιών, οι φοιτητές/τριες πανεπιστημίου βρίσκονται κάτω από μεγάλη πίεση για να προβούν σε καταλληλότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και να έχουν καλές επιδόσεις. Στη μελέτη αυτή, βρέθηκε ότι οι φοιτητές έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, από τις φοιτήτριες.

Σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, η έρευνα του Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) έδειξε ότι οι νεαροί άνδρες είναι πιθανότερο να βιώσουν υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συγκριτικά με τις νεαρές γυναίκες.

Οι Creed, Prideaux και Patton (2005) διαπιστώνουν ότι η έρευνα για τις επιπτώσεις της εργασιακής εμπειρίας στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας είχε μεικτά ευρήματα. Γενικά, η μερική απασχόληση φάνηκε να συνδέεται ευθέως με τις εργασιακές στάσεις, βλέψεις και προγραμματισμό, αλλά να μην συσχετίζεται με τη γνώση για τα επαγγέλματα. Αυτοί που είχαν εμπειρία μισθωτής εργασίας βρέθηκε ότι ήταν περισσότερο βέβαιοι. Επίσης, βρέθηκε ότι είναι πιθανότερο οι γυναίκες να είναι χρόνια αναποφάσιστες, ενώ οι χρόνια αναποφάσιστοι άνδρες, αν και αισθητά λιγότεροι, συνήθως επιστρατεύουν πιο δυσλειτουργικές στρατηγικές επίλυσης του ζητήματος λήψης αποφάσεων συγκριτικά με τις γυναίκες. Ωστόσο, θεωρούν απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση ενδεχόμενης σχέσης μεταξύ εμπειρίας μισθωτής εργασίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, σε αντίθεση με τους Skorikov και Vondracek (1997, στο Χουλιάρη, 2010), οι οποίοι δεν επιβεβαίωσαν κάποιου είδους συσχέτιση.

Η Θωμοπούλου (2011), στη μελέτη της, σημειώνει ότι το υποκείμενο της έρευνας της δεν θεωρεί ότι υπάρχει συσχετισμός μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και φύλου. Η σχέση της δυσκολίας λήψης απόφασης σχετικά με το φύλο έχει μελετηθεί και στο παρελθόν, ωστόσο τα αποτελέσματα των ερευνών είναι διαφορετικά. Ο Gati κ.ά. (2000, στο Θωμοπούλου, 2011) δεν εντόπισαν διαφορές στα δύο φύλα, ενώ άλλες έρευνες (Gati & Saka 2001· Lease, 2004· Zhou & Santos, 2007, στο Θωμοπούλου, 2011) αναδεικνύουν το γυναικείο φύλο να εμφανίζει λιγότερες γνώσεις για τον κόσμο της εργασίας και μεγαλύτερες δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα ερευνών των Saka κ.ά. (2008, στο Θωμοπούλου, 2011) και Saka και Gati (2007, στο Θωμοπούλου, 2011), είναι συνεπή με προηγούμενες διαπιστώσεις σχετικά με τη μηδενική επίδραση του φύλου στις δυσκολίες επιλογής σταδιοδρομίας (Gati κ.ά., 1996) και στη γενικευμένη/χρόνια αναποφασιστικότητα (Saka κ.ά., 2008).

Μεταξύ των ομάδων του άγχους, της προσωπικότητας & ταυτότητας και της αναποφασιστικότητας (χαρακτηριστικό γνώρισμα) έχουν βρεθεί μετριοπαθείς θετικές συσχετίσεις. Στην περίπτωση συσχετίσεων αυτών των κλιμάκων και της βεβαιότητας (κατάσταση), έχουν βρεθεί ελαφρώς ισχυρότερες αρνητικές, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Για την ομάδα απαισιόδοξη άποψη και τις μεταβλητές βεβαιότητα και αναποφασιστικότητα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση σε καμιά από τις υπό μελέτη ομάδες. Στις ομάδες των αγοριών και κοριτσιών, οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών εμφανίζονται διαφορετικά. Στην ομάδα των κοριτσιών, εμφανίζονται συσχετίσεις μόνο στην ομάδα προσωπικότητα & ταυτότητα, ενώ στην ομάδα των αγοριών, εμφανίζονται συσχετίσεις ιδιαίτερα στην ομάδα του άγχους. Τα αποτελέσματα δείχνουν, επίσης, ότι στο δείγμα των αγοριών οι περισσότερες συσχετίσεις λαμβάνουν χώρα μεταξύ της ομάδας του άγχους και άλλων ερευνώμενων μεταβλητών. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις λαμβάνουν χώρα στην ομάδα των κοριτσιών - κυρίως στην ομάδα προσωπικότητα & ταυτότητα και ακολούθως στην ομάδα άγχος. Ελάχιστες συσχετίσεις βρέθηκαν στην ομάδα απαισιόδοξη άποψη (αμφότερες στις ομάδες των αγοριών και των κοριτσιών) (Hroncova κ.ά., 2016).

Η μελέτη των Vondracek, Hostetler, Schulenberg και Shimizu (1990) αναλήφθηκε για να διερευνήσει τη χρήση των υποκλιμάκων της Career Decision Scale (CDS), βάσει των παραγόντων που λήφθηκαν από το Shimizu κ.ά. (1988, στο Vondracek κ.ά., 1990), στη διάκριση και μέτρηση των διαστάσεων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας κατά την εφηβεία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η ευαισθησία των τεσσάρων υποκλιμάκων και του συνολικού σκορ της Career Decision Scale (CDS) στην ιδιότητα της βεβαιότητας σταδιοδρομίας και ενδεχόμενες αλλαγές σε τέτοια ιδιότητα. Επιπλέον, βάσει προηγούμενης έρευνας που έχει δείξει ότι δεν υπάρχουν διαφορές φύλου ούτε επιπέδου σχολείου σε συνολικά σκορ της Career Decision Scale (CDS) κατά την εφηβεία (Osipow, 1980· Slaney, 1988, στο Vondracek κ.ά., 1990), αναλάβαμε επίσης να εξετάσουμε πιθανές διαφορές φύλου και επιπέδου σχολείου σε κάθε μια από τις τέσσερις υποκλίμακες και στο συνολικό σκορ της Career Decision Scale (CDS). Μολονότι υπάρχει λίγη μακροχρόνια έρευνα πάνω στην Career Decision Scale (CDS), εξετάσαμε επίσης βραχύχρονη (εξαμηνιαία) αλλαγή στα σκορ των υποκλιμάκων και του συνολικού σκορ της Career Decision Scale (CDS), γενικά και σχετικά με την ιδιότητα της απόφασης, του φύλου και του επιπέδου σχολείου. Τέλος, εξετάζονται μακροχρόνιες αλλαγές (1-3 χρόνια) σε ένα μικρότερο μακροχρόνιο δείγμα.

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για το σύμβουλο μπορεί να είναι το εύρημα ότι η κατάσταση απόφασης των υποκειμένων, όπως επίσης η αλλαγή αυτής της κατάστασης, όχι μόνο αντανακλάται στη συνολική τιμή αναποφασιστικότητας της Career Decision Scale (CDS) αλλά και με ένα πιο διακριτό τρόπο στις κλίμακες της Διάχυσης και της Προσέγγισης-Προσέγγισης. Ουσιαστικά, τα υποκείμενα τα οποία δήλωσαν ότι είχαν αποφασίσει μια σταδιοδρομία σημείωσαν χαμηλότερες τιμές, τα υποκείμενα τα οποία δεν είχαν αποφασίσει για μια σταδιοδρομία σημείωσαν υψηλότερες τιμές, τα υποκείμενα τα οποία άλλαξαν από βέβαια σε αναποφάσιστα αύξησαν τις τιμές τους, ενώ υποκείμενα που άλλαξαν από αναποφάσιστα σε βέβαια μείωσαν τις τιμές τους. Σημαντικά, οι τιμές αναποφασιστικότητας για τα κορίτσια ήταν πολύ περισσότερο ευαίσθητες στην αλλαγή από τις αντίστοιχες τιμές των αγοριών (δηλαδή τα κορίτσια που άλλαξαν κατάσταση απόφασης απεικονίζουν αυτή την αλλαγή στις τιμές τους της Career Decision Scale (CDS), ενώ τα αγόρια όχι). Μήπως αυτό σημαίνει ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη βεβαιότητα για την κατάσταση απόφασης τους, ή μήπως σημαίνει ότι τα αγόρια έχουν μια πιο αργοπορημένη αντίδραση σε μια αλλαγή της κατάστασης απόφασης; Στην απουσία μιας πιο οριστικής πληροφόρησης σχετικά με τις αιτίες αυτών των διαφορών φύλου, αυτές είναι ερωτήσεις που οι σύμβουλοι μπορεί να απευθύνουν όταν ασχολούνται με μαθητές/τριες ή φοιτητές/τριες που έχουν πρόσφατα αλλάξει την κατάσταση απόφασης (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Επίσης, αξιοσημείωτα στη μελέτη των Creed, Prideaux και Patton (2005) ήταν τα ευρήματα που τονίζουν διαφορές φύλου. Στο χρόνο T2, υπήρχαν περισσότερα κορίτσια παρά αγόρια στην ομάδα των αναποφάσιστων και στο χρόνο T1 υπήρχαν περισσότερα κορίτσια στην ομάδα των αναποφάσιστων-αναποφάσιστων από τις άλλες τρεις ομάδες. Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε σε άλλες μελέτες (Patton & Creed, 2001, στο Creed κ.ά., 2005), τα κορίτσια είχαν υψηλότερες επιδόσεις στις γνώσεις για τη σταδιοδρομία παρά τα αγόρια. Παραπέρα, στο χρόνο T2 τα αγόρια είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι αδιάφορα αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων και πιθανότερο να χρησιμοποιούν ακατάλληλες στρατηγικές λήψης αποφάσεων. Η σχέση μεταξύ υψηλότερων επιδόσεων στις γνώσεις για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας αντιπροσωπεύει μια πολύπλοκη εικόνα. Είναι πιθανό ότι αυτά τα ευρήματα αντανακλούν την πολυπλοκότητα των διαδικασιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των κοριτσιών, οι οποίες συμβαίνουν εντός του πλαισίου του διλήμματος μεταξύ καριέρας και μητρότητας.

Ένας από τους σκοπούς της μελέτης αυτής ήταν η διερεύνηση ενδεχομένων διαφορών φύλου. Δηλαδή, μήπως οι γυναίκες βιώνουν τα ίδια επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με τους άνδρες; Μήπως γυναίκες και άνδρες επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από τις διαδικασίες που περιεγράφηκαν στο προτεινόμενο μοντέλο; Αποτελέσματα από αναλύσεις Manova αποκαλύπτουν ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονταν χαμηλότερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τους άνδρες. Γενικά, αυτά τα αποτελέσματα ευθυγραμμίζονται με προηγούμενη έρευνα κινήτρων (Vallerand, 1997· Vallerand κ.ά., 1997, στο Guay κ.ά., 2003) αλλά διαφέρουν από τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από τη βιβλιογραφία για τα επαγγέλματα. Συγκεκριμένα, η έρευνα δεν αναφέρει συνήθως διαφορές φύλου στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Sweeney & Schill, 1998, στο Guay κ.ά., 2003). Ωστόσο, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη ότι χρησιμοποιήθηκε ο Νευρωτισμός ως συνμεταβλητή στις αναλύσεις, ενώ προηγούμενες μελέτες δεν το έκαναν. Επειδή προηγούμενες έρευνες έδειξαν επανειλημμένα ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο νευρωτικές από τους άνδρες (Costa & McCrea, 1992, στο Guay κ.ά., 2003), ήταν σημαντικό να ελεγχθεί αυτή τη μεταβλητή στη μελέτη αυτή. Μολαταύτα, αυτή η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να αξιολογηθεί υπό το φως του γεγονότος ότι μερικά μεγέθη των συνεπειών είναι σχετικά χαμηλά. Γενικά, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για καλύτερη κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του Νευρωτισμού και του φύλου για αποσαφήνιση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Οι αναλύσεις για μη διακύμανση αποκάλυψαν ότι οι πορείες των συντελεστών δεν διαφέρουν για άνδρες και γυναίκες. Αυτά τα αποτελέσματα εισηγούνται συνεπώς ότι οι ίδιες ψυχολογικές διαδικασίες λειτουργούν για άνδρες και γυναίκες. Συνεπώς, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας των γυναικών δεν συσχετίζονται με κοινωνικά συναφείς μεταβλητές ή με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, ή και με τις δυο (γονείς και συνομήλικους), σε μεγαλύτερη ή λιγότερη έκταση από ότι των ανδρών. Ξανά, αυτά τα αποτελέσματα ευθυγραμμίζονται με πρόσφατες μελέτες κινήτρων (Senecal κ.ά., 2001· Vallerand κ.ά., 1997, στο Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Επακόλουθες αναλύσεις έδειξαν, επίσης, μια αλληλεπίδραση φύλου και καταγωγής στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Επόμενες αναλύσεις με απλή επιρροή εισηγούνται ότι οι Ασιάτισσες φοιτήτριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από λευκούς φοιτητές και φοιτητές μειονοτήτων (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών/τριών στην ανώτερη εκπαίδευση είναι επαγγελματικά αναποφάσιστοι. Παραπέρα, μελετήθηκαν διαφορές αυτών των μεταβλητών σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή την οπτική, χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια (Κλίμακα Επαγγελματικής Βεβαιότητας, Κλίμακα Επαγγελματικής Ταυτότητας, Κλίμακα Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας) σε 262 φοιτητές/τριες από τρία δημόσια ανώτερα ιδρύματα στην Πορτογαλία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου στις μεταβλητές. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να συνεισφέρουν στη μεγαλύτερη κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών της ανώτερης εκπαίδευσης, συνεπώς να συνεισφέρουν σε πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Catia Isabel de Ambrosio Pinto, 2016).

Οι Akos, Konold και Niles (2004, στο Talib & Aun, 2009), οι Barnes και Carter (2002, στο Talib & Aun, 2009), ο Hampton (2006, στο Talib & Aun, 2009), ο McCoy (2004, στο Talib & Aun, 2009) και ο Salami (2008, στο Talib & Aun, 2009) δεν βρήκαν διαφορές φύλου στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Από τη μια μεριά, οι μελέτες του Patton (2001, 2002, στο Talib & Aun, 2009) υπέδειξαν ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες τιμές αναποφασιστικότητας όπως μετρήθηκαν από τις επιδόσεις γνώσεων του Career Development Inventory. Από την άλλη μεριά, μια διαπολιτισμική μελέτη των Zhou και Santos (2007, στο Talib & Aun, 2009), με Βρετανούς και Κινέζους διεθνείς φοιτητές/τριες πανεπιστημίου, έδειξε ότι τα αγόρια βίωσαν λιγότερες δυσκολίες από τα κορίτσια στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Τα ευρήματα της μελέτης των Talib και Aun (2009) εισηγούνται ότι το φύλο συσχετίστηκε σημαντικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Επιπλέον, η ανάλυση t-test αποκάλυψε μια σημαντική διαφορά της ετοιμότητας σταδιοδρομίας μεταξύ προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών. Οι προπτυχιακές φοιτήτριες ανάφεραν μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συγκρινόμενες με τους προπτυχιακούς φοιτητές. Αυτό έχει επικυρώσει τις μελέτες του Patton (2001, 2002, στο Talib & Aun, 2009) των διαφορετικών αναγκών των γνώσεων ανάπτυξης σταδιοδρομίας μεταξύ ανδρών και γυναικών (Patton & Creed, 2001, 2002· Patton κ.ά., 2004, στο Talib & Aun, 2009). Μολαταύτα, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης συγκρούονται με εκείνα που βρήκαν ο Akos κ.ά. (2004, στο Talib & Aun, 2009), οι Barnes και Carter (2002, στο Talib & Aun, 2009), ο Hampton (2006, στο Talib & Aun, 2009) και ο McCoy (2004, στο Talib & Aun,

2009) οι οποίοι δεν βρήκαν διαφορές στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα στα φύλα.

Οι Talib και Aun (2009) αναφέρουν ότι η μελέτη τους αποκάλυψε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές ήταν περισσότερο βέβαιοι στις επιλογές σταδιοδρομίας τους συγκρινόμενοι με τις προπτυχιακές φοιτήτριες. Γενικά, οι φοιτητές βίωσαν λιγότερες δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας από τις φοιτήτριες (Zhou & Santos, 2007, στο Talib & Aun, 2009). Όσο για τις φοιτήτριες, είναι περισσότερο αναποφάσιστες με την έννοια ότι είναι λιγότερο ριψοκίνδυνες (Powell & Ansic, 1997, στο Talib & Aun, 2009). Συχνά, οι φοιτήτριες επηρεάζονται περισσότερο από υποκειμενικά πρότυπα και αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο (Venkatesh κ.ά., 2000, στο Talib & Aun, 2009). Για αυτές, η αλληλεξάρτηση συσχετίστηκε επίσης σημαντικά με την επαγγελματική δέσμευση (Hardin, Varghese, Tran, & Carlson, 2006, στο Talib & Aun, 2009).

Τα ευρήματα στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ενδέχεται να χρησιμεύσουν στην επεξήγηση των διαφορών ανάμεσα στις τιμές των ανδρών και γυναικών αφενός για τις γνώσεις, αφετέρου για τη συμπεριφορά τους. Παρόλο που τα κορίτσια επέδειξαν μεγαλύτερη ωριμότητα στο γνωστικό κομμάτι της ανάπτυξης σταδιοδρομίας, εμφάνισαν παράλληλα, σε όλες τις ηλικίες, υψηλές τιμές αναποφασιστικότητας. Εδώ αναδύεται ξανά η πολυπλοκότητα της επαγγελματικής επιλογής των γυναικών, μια πολυπλοκότητα από την οποία δεν είναι εύκολο να απεμπλακούν. Οι νεαρές γυναίκες εξακολουθούν να αντανακλούν το δίλημμα που αντιμετωπίζουν στην επιλογή καριέρας ή οικογένειας. Οι άνδρες, από την άλλη πλευρά, εντάσσονται στο πνεύμα και στο χώρο της εργασίας από μικρή ηλικία (Φλίγγου, 2011).

Οι διαφορές αυτές, όπως επισημάνθηκε και πρωτύτερα, είναι ευλογοφανείς στην ηλικία των 17 ετών, όταν τα άτομα καλούνται να λάβουν μια απόφαση για την επιλογή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Σε άλλες ηλικίες, οι διαφορές είναι ανεπαίσθητες. Σε ό,τι αφορά στη βεβαιότητα που έχουν για την επιλογή τους, στην ηλικία των 13 και 14 ετών, τα κορίτσια ξεπερνούν τα αγόρια κατά πολύ, ενώ στην ηλικία των 15 ετών παρατηρείται μια πτώση και για τα δύο φύλα. Στην ηλικία των 16 ετών σημειώνεται μια μικρή άνοδος και στην ηλικία των 17 ετών, ενώ τα αγόρια εξακολουθούν να ανεβαίνουν, τα κορίτσια πέφτουν σημαντικά (Φλίγγου, 2011).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ο Krumboltz (1992, στο Φλίγγου, 2011) επισήμανε τις πιέσεις που υφίστανται τα υποκείμενα κατά τη λήψη μιας απόφασης και υπογράμμισε ότι η ευρύτητα σκέψης μπορεί να αντιμετωπισθεί ως αρετή σε σύγκριση με την αναποφασιστικότητα. Η αναποφασιστικότητα επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να αναζητηθούν εκτός σχολικού πλαισίου (Φλίγγου, 2011).

Σε έρευνα του Salami (2008, στο Φλίγγου, 2011) διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν έχει καμία ουσιαστική επίδραση στην επαγγελματική ωριμότητα των εφήβων και πως αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν περίπου τα ίδια ποσοστά επαγγελματικής ωριμότητας. Προφανώς, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αντιμετώπιζαν παρόμοια προβλήματα, όπως η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, η έλλειψη ανεξαρτησίας σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική επιλογή και τα κοινωνικού τύπου στερεότυπα ως προς το ποια επαγγέλματα να επιλέξουν και ποια να απορρίψουν. Οι περισσότεροι έφηβοι στερούνται πληροφόρησης και προσανατολισμού σε σχέση με τη σταδιοδρομία τους, δεν εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δεν είναι ανεξάρτητοι σε ό,τι οι ίδιοι επιλέγουν (Φλίγγου, 2011).

Επακόλουθες αναλύσεις εισηγούνται ότι οι φοιτήτριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στο εξαρτημένο στυλ λήψης αποφάσεων από τους φοιτητές. Οι Ασιάτες φοιτητές/τριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στο εξαρτημένο στυλ λήψης αποφάσεων από τους λευκούς φοιτητές/τριες και τις άλλες μειονότητες φοιτητών/τριών (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Koumoundourou, Tsaousis και Kounenou (2011) έδειξαν ότι κάθε φύλο φαίνεται να παρουσιάζει ένα μοναδικό μοτίβο σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, για τα αγόρια τα αναφερόμενα επιτρεπτικά και απολυταρχικά γονικά στυλ και το επίπεδο σύνδεσης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας συνέβαλαν σημαντικά στην πρόβλεψη των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτό σημαίνει ότι, τα αγόρια, που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους να εκδηλώνουν είτε χαλαρό ή καθόλου έλεγχο είτε αυστηρό έλεγχο στη συμπεριφορά τους, έτειναν να αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, τα αγόρια, που αντιλαμβάνονται τις οικογενειακές τους σχέσεις ως πολύ στενές ανάφεραν λιγότερες δυσκολίες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Από την άλλη μεριά, οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων των αγοριών δεν φάνηκε να επηρεάζονται από τις πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις. Αντίθετα με τα αγόρια, τα κορίτσια φάνηκε να επηρεάζονται αρνητικά

στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τους μόνο από τον αυστηρό έλεγχο των γονέων στη συμπεριφορά τους (απολυταρχικό στυλ). Μολαταύτα, οι πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις φάνηκαν να παίζουν ένα ισχυρό διαμεσολαβητικό ρόλο σχετικά με την ικανότητα λήψης αποφάσεων. Συγκεκριμένα, όταν οι πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις μπήκαν στην εξίσωση, η γονική μεταβλητή δεν είχε πλέον επιρροή στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων.

Επακόλουθες αναλύσεις έδειξαν, επίσης, μια αλληλεπίδραση φύλου και καταγωγής στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι φοιτήτριες από την Ασία σημείωσαν σημαντικά ψηλότερες τιμές στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας από τους λευκούς φοιτητές και φοιτητές μειονοτήτων (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Αντίθετα με τα αγόρια, οι πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις βρέθηκαν να έχουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του απολυταρχικού γονικού στυλ και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των κοριτσιών. Φαίνεται ότι ένα απολυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον οδηγεί σε αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας στα κορίτσια εξαιτίας της αρνητικής επίδρασης που έχει στον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν την αυτοεικόνα και την ταυτότητά τους. Τέτοιο αυστηρό και πειθαρχημένο περιβάλλον φαίνεται να επηρεάζει το σύστημα αυτοαξιολόγησης των κοριτσιών και τις καθιστά περισσότερο αξιόπιστες και περισσότερο διστακτικές αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν θέματα αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στα αγόρια, ωστόσο, η επιρροή ενός απολυταρχικού οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι περισσότερο άμεση, επειδή πιθανώς τα αγόρια στην εφηβεία είναι λιγότερο ώριμα από τα συνομήλικα τους κορίτσια, και σαν αποτέλεσμα δεν έχουν ακόμα εγκαθιδρύσει πυρηνικούς μηχανισμούς προσωπικότητας όπως οι πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις, που μπορούσαν να επηρεάσουν (θετικά ή αρνητικά) σημαντικές πλευρές της ζωής τους. Μια πιθανή εξήγηση μπορούσε να είναι οι διαφορές φύλου στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των εφήβων (Marcia, 1980, στο Koumoundourou κ.ά., 2011). Όπως έχει δείξει ο Cohn (1991, στο Koumoundourou κ.ά., 2011), υπάρχουν τεράστιες διαφορές φύλου στην ανάπτυξη του Εγώ ανάμεσα σε έφηβους από 12 ως 17 ετών, ευνοώντας τα κορίτσια. Ομοίως, ο Kroger (2004, στο Koumoundourou κ.ά., 2011) επιχειρηματολόγησε ότι «φαίνεται ότι τα κορίτσια στην εφηβεία επιτυγχάνουν σημαντικά επιτεύγματα στην ανάπτυξη του Εγώ νωρίτερα από τα αγόρια, αλλά αυτή η διαφορά μειώνεται με την ηλικία» (σελ.144). Έτσι, κάποιος μπορούσε να ισχυριστεί ότι η ικανότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των νεαρών εφήβων αγοριών φαίνεται να επηρεάζεται μόνο από οικογενειακές και γονικές μεταβλητές, ενώ η διαδικασία λήψης

αποφάσεων σταδιοδρομίας των κοριτσιών φαίνεται να καθορίζεται περισσότερο από προσωπικούς παράγοντες, όπως οι πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Για παράδειγμα, οι άνδρες που συμμετείχαν στη μελέτη παρουσιάζονται καλύτερα αναφορικά με την ικανότητα τους να λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας, το οποίο συνάδει με τα ευρήματα του Correll (2001, στο Yuan Liang, 2016). Εμπειρικά στοιχεία δείχνουν ότι, στις περισσότερες κουλτούρες, οι άνδρες θεωρούνται οι κύριοι κουβαλητές στο σπίτι, κάτι που τους σπρώχνει να εστιάζουν, από νεαρής ηλικίας, στη λήψη επαγγελματικών επιλογών που θα τους εξασφαλίζουν οικονομική άνεση (Law & Chan, 2004· Stafford, 2000, στο Yuan Liang, 2016).

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει βρεθεί ότι εμφανίζεται λίγο πιο συχνά σε αγόρια παρά σε κορίτσια (Guay κ.ά., 2003· Huffman & Torres, 2001, στο Χουλιάρη, 2010), καθώς επίσης σε παιδιά χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων (Shea, 2000, στο Χουλιάρη, 2010) είναι ένα κοινό πρόβλημα όλων των κοινωνικών ομάδων.

Η αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων στη διεθνή βιβλιογραφία είναι αρκετά δύσκολο να ερμηνευθεί για διάφορους λόγους. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος, το πολιτισμικό υπόβαθρο του δείγματος, η ηλικία των συμμετεχόντων, η εκπαιδευτική τους κατεύθυνση, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους, το κοινωνικοοικονομικό στάτους της οικογένειας, οι παραδοσιακές τους καταβολές, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στις διάφορες μελέτες κ.ά. μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών. Σε αρκετές μελέτες, οι οποίες αναφέρθηκαν ανωτέρω στη βιβλιογραφία, οι συμμετέχοντες ήταν αναποφάσιστα άτομα τα οποία ζητούσαν βοήθεια από συμβούλους σταδιοδρομίας. Στην παρούσα μελέτη, οι συμμετέχοντες ανήκουν στο γενικό μαθητικό πληθυσμό.

Στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και αρνητικής συναισθηματικότητας (παράγοντες Νευρωτισμός και Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης). Τα αποτελέσματα αυτά δεν μας εκπλήσσουν αφού αυτό αποδεικνύεται καθημερινά στη συμβουλευτική διαδικασία. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθήτριες είναι πιο συντηρητικές και τείνουν να επηρεάζονται περισσότερο από οικογενειακές επιδράσεις και μελλοντικές ανάγκες της οικογένειας τους στις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές τους επιλογές. Στα πλαίσια του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος (αναφερόμαστε στο

λυκειακό κύκλο), τα κορίτσια, αν και βρέθηκε εδώ ότι σημείωσαν υψηλότερη σχολική επίδοση από τα αγόρια, παρουσιάζονται περισσότερο εξαρτημένες από την οικογένεια τους και περισσότερο ανασφαλείς και συντηρητικές ως προς τις επιλογές σταδιοδρομίας. Επίσης, τα κορίτσια, λόγω της πρωιμότερης ωριμότητας και της υψηλότερης επίδοσης από τα συνομήλικα τους αγόρια, βρίσκονται αντιμέτωπες με ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών γεγονός που πιθανώς ερμηνεύει το εύρημα της μεγαλύτερης συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας τους. Αναφορικά με τα υψηλότερα επίπεδα αρνητικής συναισθηματικότητας (παράγοντες Νευρωτισμός και Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης) των κοριτσιών, μια ερμηνεία του φαινομένου αυτού ίσως οφείλεται σε βιολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, οικογενειακούς, περιβαλλοντικούς και άλλους παράγοντες. Αναλυτικότερα, σε αυτή την ηλικία τα κορίτσια επηρεάζονται από ορμονικές αλλαγές, κοινωνικές πιέσεις λόγω της εφηβείας και του φύλου τους, καταβάλλονται από υπερβολικό άγχος, τελειομανία, δέχονται αρκετές πιέσεις και απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό και οικογενειακό περιβάλλον και πάνω από όλα τις προβληματίζει ιδιαίτερα ο συνδυασμός του μελλοντικού τους επαγγέλματος με τη δημιουργία οικογένειας.

Επίσης, το εύρημα ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα Έλλειψη Ετοιμότητας δεν μας εκπλήσσει διότι συναντούμε καθημερινά περισσότερα αγόρια να είναι ανέτοιμα να επιλέξουν το επόμενο εκπαιδευτικό τους βήμα και να βρίσκονται υπό πίεση για να πάρουν σωστές αποφάσεις σταδιοδρομίας σε αυτές τις ηλικίες. Αν και περισσότερο ριψοκίνδυνα, τα αγόρια παρουσιάζονται εδώ να μην είναι έτοιμα να προχωρήσουν σε εκπαιδευτικές/επαγγελματικές επιλογές συγκριτικά με τα συνομήλικα τους κορίτσια. Ερμηνεύοντας αυτό το εύρημα, μέσα στα πλαίσια του λυκείου, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την ανωριμότητα των αγοριών, συγκριτικά με τα συνομήλικα τους κορίτσια, που δεν τους προβληματίζει ιδιαίτερα η λήψη του επόμενου εκπαιδευτικού βήματος ίσως επειδή θεωρούν ότι έχουν περισσότερο χρόνο για να αποφασίσουν λόγω των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων.

5.1.5 Διαφορές Φύλου των συμμετεχόντων στην Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας

Σχετικά με διαφορές φύλου των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας στη μεταβλητή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας διαφάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, με τα αγόρια να σημειώνουν στατιστικά σημαντικές

υψηλότερες τιμές στη μεταβλητή αυτή. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από τη βιβλιογραφία (Jansch κ.ά., 2015, 2016· Mau, 2000· Χουλιάρη, 2010· O' Hare και Beutell, 1987, στο Χουλιάρη, 2010). Ωστόσο, σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, βρέθηκαν αρκετές μελέτες οι οποίες δεν αποκάλυψαν διαφορές φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Sweeney & Schill, 1998, στο Guay κ.ά., 2003· Pappas & Kounenou, 2011), ενώ κάποιες άλλες εντόπισαν διαφορές φύλου με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από τα αγόρια (Vallerand, 1997· Vallerand κ.ά., 1997, στο Guay κ.ά., 2003· Τηρητά, 2013). Ακολουθούν αναλυτικά μελέτες από τη διεθνή βιβλιογραφία που σχετίζονται με το θέμα αυτό.

Τα αποτελέσματα, στη μελέτη της Jansch κ.ά. (2015, 2016), έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας συνδέονταν σημαντικά με το φύλο. Οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερες τιμές πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας από τις γυναίκες.

Η ενέργεια και η αυτοαποτελεσματικότητα είναι δύο μεταβλητές που έχουν συχνά εφαρμοστεί στην έρευνα πάνω στην επαγγελματική συμπεριφορά των γυναικών. Η αυτοπεποίθηση, η αποτελεσματικότητα ή η αυτοεκτίμηση είναι θετικά συσχετισμένες με την επιλογή και επιμονή σε πεδία STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Kinzie, Delcourt, & Powers, 1994, στο Creamer & Laughlin, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο, η ενέργεια αναφέρεται σε δράσεις που δημιουργούν ή προάγουν την εκπαιδευτική ή επαγγελματική ανάπτυξη (Betz & Hackett, 1987· Hackett, Betz, & Doty, 1985, στο Creamer & Laughlin, 2005). Η αυτοαποτελεσματικότητα περιγράφει την πεποίθηση των ατόμων στην ικανότητα τους να ολοκληρώσουν επιτυχώς συγκεκριμένα έργα ή συμπεριφορές (Bandura, 1977). Σε μελέτες που περιλαμβάνουν γυναίκες, η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε να προβλέπει το εύρος των σταδιοδρομιών που μελετήθηκαν (Rotberg, Brown, & Ware, 1987, στο Creamer & Laughlin, 2005), το ενδιαφέρον σε μη παραδοσιακά πεδία σταδιοδρομίας (Betz & Hackett, 1981· Lent, Brown, & Larkin, 1986, στο Creamer & Laughlin, 2005) και την επιλογή μιας μη παραδοσιακής ακαδημαϊκής κατεύθυνσης (Hackett, 1985, στο Creamer & Laughlin, 2005). Οι ερευνητές μελετώντας την ενέργεια και την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας έχουν τονίσει την ανάγκη κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα άτομα

νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους (Lent, Brown, & Hackett, 2000· Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986, στο Creamer & Laughlin, 2005).

Ένας από τους σκοπούς της μελέτης των Guay κ.ά. (2003) ήταν η διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών φύλου. Δηλαδή, μήπως οι γυναίκες βιώνουν τα ίδια επίπεδα στήριξης αυτονομίας, ελέγχου, αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας όπως οι άνδρες; Μήπως γυναίκες και άντρες επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από τις διαδικασίες που περιεγράφηκαν στο προτεινόμενο μοντέλο; Αποτελέσματα από αναλύσεις Manova αποκαλύπτουν ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τους γονείς και συνομήλικούς τους ως περισσότερο υποστηρικτικούς της αυτονομίας τους και ότι τους ασκούν λιγότερο έλεγχο από τις απόψεις των ανδρών. Ακόμα, οι γυναίκες αντιλαμβάνονταν μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοαποτελεσματικότητα από τους άνδρες. Γενικά, αυτά τα αποτελέσματα ευθυγραμμίζονται με προηγούμενη έρευνα κινήτρων (Vallerand, 1997· Vallerand κ.ά., 1997, στο Guay κ.ά., 2003) αλλά διαφέρουν από τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από τη βιβλιογραφία για τα επαγγέλματα. Συγκεκριμένα, η έρευνα δεν αναφέρει συνήθως διαφορές φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Betz & Voyten, 1997· Sweeney & Schill, 1998, στο Guay κ.ά., 2003). Ωστόσο, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη ότι χρησιμοποιήθηκε ο Νευρωτισμός ως συνμεταβλητή στις αναλύσεις αυτές, ενώ προηγούμενες μελέτες δεν το έκαναν. Επειδή προηγούμενες έρευνες έδειξαν επανειλημμένα ότι οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερες τιμές στο Νευρωτισμό από τους άντρες (Costa & McCrea, 1992, στο Guay κ.ά., 2003), ήταν σημαντικό να ελέγξουμε αυτή τη μεταβλητή στη μελέτη αυτή. Οι αναλύσεις για μη διακύμανση αποκάλυψαν ότι οι πορείες των συντελεστών δεν διαφέρουν για άνδρες και γυναίκες. Αυτά τα αποτελέσματα εισηγούνται συνεπώς ότι οι ίδιες ψυχολογικές διαδικασίες λειτουργούν για άνδρες και γυναίκες. Συνεπώς, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και αυτονομίας των γυναικών δεν συσχετίζονται με κοινωνικά συναφείς μεταβλητές ή με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, ή και με τις δυο (γονείς και συνομήλικους), σε μεγαλύτερη ή λιγότερη έκταση από ότι των ανδρών. Ξανά, αυτά τα αποτελέσματα ευθυγραμμίζονται με πρόσφατες μελέτες κινήτρων (Senecal κ.ά., 2001· Vallerand κ.ά., 1997, στο Guay κ.ά., 2003).

Ένα ανεξάρτητο δείγμα t-test δεν έδειξε σημαντικές διαφορές φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, η σχέση μεταξύ του φύλου και δύο από τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ήταν σημαντική. Η «Στοχοθέτηση» και ο «Σχεδιασμός

Σταδιοδρομίας» έχουν μια ισχυρή σχέση με το φύλο. Ο μέσος όρος των γυναικών στη μεταβλητή «Στοχοθέτηση» ήταν υψηλότερος από αυτό των ανδρών. Ομοίως, ο μέσος όρος των γυναικών στη μεταβλητή «Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας» ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από αυτό των ανδρών. Μολαταύτα, οι φοιτήτριες σημείωσαν ελαφρώς υψηλότερες τιμές από τους φοιτητές και στους πέντε παράγοντες που μετρήθηκαν στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision-Making Self-Efficacy Short-Form Scale) υποδεικνύοντας υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Pappas & Kounenou, 2011).

Λειτουργώντας ελαφρώς διαφορετικά, οι άνδρες Ταϊβανοί φοιτητές σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας από τις φοιτήτριες, αλλά δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές φύλου για τους Αμερικανούς φοιτητές και τις Αμερικανίδες φοιτήτριες. Είναι πιθανό ότι ακόμα και στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον, οι Ταϊβανές φοιτήτριες έχουν οξύτερη εμπειρία αυτοκριτικής παρά οι άνδρες Ταϊβανοί φοιτητές. Στις χώρες της Ασίας, οι γυναίκες τείνουν να έχουν χαμηλότερο κοινωνικό στάτους και είναι συχνά στη χαμηλότερη ιεραρχικά τάξη λήψης αποφάσεων· ως εκ τούτου είναι πιθανό να νιώθουν ανεπαρκείς στη λήψη των δικών τους αποφάσεων σταδιοδρομίας (Mau, 2000).

Η μελέτη των Nota, Ferrari, Scott, Solberg και Soresi (2007) επεδίωξε να επαναλάβει και να προεκτείνει την έρευνα που διερευνά το ρόλο της οικογενειακής στήριξης πάνω στην αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας και τις συγγενείς συνεισφορές της οικογενειακής στήριξης και αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας πάνω στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, η μελέτη εξέτασε κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ οικογενειακής στήριξης και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα Ιταλών μαθητών/τριών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, για τα αγόρια, η αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας μεσολαβεί εν μέρει στη σχέση μεταξύ οικογενειακής στήριξης και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Αν και το αναφερόμενο επίπεδο οικογενειακής στήριξης συνέχισε να συνδέεται με την αναφερόμενη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, η ισχύς της σχέσης μειώθηκε με τη συμπερίληψη στο μοντέλο της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας. Το μοντέλο μεσολάβησης δεν μπορούσε να δοκιμαστεί για τα κορίτσια επειδή η οικογενειακή στήριξη δεν βρέθηκε να συνδέεται απευθείας με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Μολαταύτα, για τα κορίτσια, η αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας

συνδέθηκε με χαμηλότερη αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, και η οικογενειακή στήριξη συνδέθηκε με την αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης σταδιοδρομίας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης Manova δείχνουν ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ των υποκειμένων σε τρεις εξαρτημένες μεταβλητές: Στην υποκλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας «Επίλυση Προβλημάτων», στο Εξαρτημένο μοντέλο λήψης απόφασης και στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Μετέπειτα αναλύσεις εισηγούνται ότι οι φοιτήτριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στο εξαρτημένο μοντέλο λήψης αποφάσεων από τους φοιτητές (Mau κ.ά., 2016).

Όσον αφορά στο φύλο, οι O' Hare και Beutell (1987, στο Χουλιάρη, 2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τέσσερις διακριτοί παράγοντες αντιμετώπισης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων ανάλογα με το φύλο, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:
α) γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα· οι άνδρες βρέθηκε να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις,
β) έδρα ελέγχου· οι άνδρες τείνουν στην εσωτερική έδρα ελέγχου κατά την υλοποίηση λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας,
γ) συμπεριφορές αναζήτησης υποστήριξης, όπου πάλι οι άνδρες αναζητούν περισσότερο την υποστήριξη του περιβάλλοντός τους κατά τη λήψη αποφάσεων και
δ) αντιδραστική συμπεριφορά, όπου κυρίως οι γυναίκες οργανώνονται αποτελεσματικότερα και προσπαθούν να υλοποιήσουν το κοινωνικά προσδοκώμενο.

Οι Ασιάτες φοιτητές σημείωσαν σημαντικά ψηλότερες τιμές στο εξαρτημένο μοντέλο λήψης αποφάσεων από τους λευκούς φοιτητές και άλλες μειονότητες. Φοιτητές άλλων μειονοτήτων σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα επίλυσης προβλημάτων από τους Ασιάτες φοιτητές (Mau, Perkins, & Mau, 2016).

Έρευνα σε 848 μαθητές/τριες Λυκείου στην Ελλάδα (Χουλιάρη, 2010) συσχέτισε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας με τις επαγγελματικές επιλογές και διερεύνησε τη σχέση των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων με τις επαγγελματικές ομάδες. Η άμεση σχέση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με τις επαγγελματικές ομάδες αναδεικνύει ότι οι δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας

ενισχύουν συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές. Η απουσία δομής (έλλειψη διακριτικής ικανότητας όσον αφορά την επαγγελματική ταυτότητα) και τα εξωτερικά εμπόδια συνδέονται με ένα εφαρμοσμένο προσανατολισμό, ενώ τα αυξημένα ενδιαφέροντα και οι προσωπικές αντιθέσεις στρέφουν τους μαθητές/τριες προς ένα ευρύτερο φάσμα επιλογών. Επίσης, εξετάστηκε η συσχέτιση του φύλου με την αυτοαποτελεσματικότητα, τη σχολική επίδοση, τις επαγγελματικές επιλογές και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Οι επαγγελματικές επιλογές προβλέπονται από το φύλο: τα αγόρια κλίνουν περισσότερο προς τα «χειρωνακτικά επαγγέλματα» και τις «επιστήμες και τη διοίκηση», ενώ τα κορίτσια τείνουν να προτιμούν τα «κοινωνικά επαγγέλματα». Το εύρημα αυτό παραπέμπει στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των δύο φύλων κατά την οποία τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν στις επαγγελματικές τους προτιμήσεις εξαιτίας της διαφορετικής τους πρόσβασης σε ευκαιρίες και πηγές κοινωνικοποίησης. Το φύλο συνδέεται επίσης με την αυτοαποτελεσματικότητα, τη σχολική επίδοση και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων: τα αγόρια τείνουν να έχουν αυξημένο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερη βαθμολογία στα γλωσσικά μαθήματα και υιοθετούν τόσο ενεργητικές όσο και παθητικές στρατηγικές. Ενώ η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας έχει βρεθεί ότι εμφανίζεται λίγο πιο συχνά σε αγόρια παρά σε κορίτσια (Guay κ.ά., 2003· Huffman & Torres, 2001, στο Χουλιάρη, 2010), καθώς επίσης σε παιδιά χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων (Shea, 2000, στο Χουλιάρη, 2010) είναι ένα κοινό πρόβλημα όλων των κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο της συσχέτισης των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων με τις υπό μελέτη μεταβλητές (στη διεθνή βιβλιογραφία διαφέρουν αρκετά τα σχετικά ευρήματα) βρέθηκε ότι το φύλο δεν συσχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (όπως στη διεθνή βιβλιογραφία που προτείνει ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας), φαίνεται όμως να συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Συνεπώς, οι μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στην εργασία, των οποίων τα σχέδια ήταν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά, ή ακόμα και πριν τη συμπλήρωση του λυκείου, ήταν οι λιγότερο προετοιμασμένοι, και μπορεί να έπαιρναν επαγγελματικές αποφάσεις βασισμένοι σε ανεπαρκείς πληροφορίες σταδιοδρομίας, χαμηλή κατανόηση της λειτουργίας της αγοράς εργασίας και φτωχές δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Παρεμβάσεις σταδιοδρομίας και πληροφορίες σταδιοδρομίας έχουν επικριθεί προηγουμένως για την εστίαση τους σε μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο εις βάρος των

μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν στην αγορά εργασίας και στο κολέγιο (Herr & Niles, 1997· Rojewski, 1999· Rojewski & Kim, 2003, στο Creed κ.ά., 2009). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης εισηγούνται μια μεγάλη ανάγκη να προσφέρουν την πληροφόρηση σταδιοδρομίας και την κατάρτιση στους μαθητές/τριες που μελετούν ένα πρόωρο τέλος στην εκπαίδευσή τους έτσι ώστε να πάρουν περισσότερη πληροφόρηση και δεξιότητες στο σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος. Ενώ δεν υπήρξαν σημαντικές συνέπειες αλληλεπιδράσεων για το φύλο, τα κορίτσια έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης σταδιοδρομίας από τα αγόρια, συνεπώς, τέτοιες παρεμβάσεις και υλικό χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσιτά σε αγόρια που αποσύρονται νωρίς από το σχολείο (Creed, Hood, & Patton, 2009).

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, διερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, το ενδεχόμενο ύπαρξης διαφορών φύλου στις μεταβλητές ενδιαφέροντος της μελέτης αυτής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και στους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας.

Όπως διαφαίνεται στη βιβλιογραφία, οι διαφορές φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ή/και στους παράγοντές της μεταβάλλονται ανάλογα με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στις έρευνες. Στο Κυπριακό πολιτισμικό πλαίσιο στα κέντρα λήψης αποφάσεων, στις θέσεις εξουσίας και στις περισσότερες διευθυντικές θέσεις τόσο στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα βρίσκονται περισσότεροι άνδρες. Επίσης, στην εκπαίδευση, ενώ στο σύνολο του αριθμού των εκπαιδευτικών υπερτερούν οι γυναίκες, οι διευθυντικές θέσεις καταλαμβάνονται από περισσότερους άνδρες. Όλα αυτά τα δεδομένα δίνουν τα ανάλογα μηνύματα στα παιδιά που γίνονται δέκτες αυτών των μηνυμάτων, μέσα από τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου τους, της καθημερινότητας τους αλλά και των ΜΜΕ. Συνεπώς, κατά την εφηβεία, όπου διαμορφώνεται η εκπαιδευτική/επαγγελματική τους ταυτότητα και η μελλοντική τους κοινωνική θέση αναφορικά με το φύλο τους, επηρεάζονται κατά πολύ από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και σπουδάζουν. Επομένως, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των αγοριών, που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσαν να ερμηνευθούν μέσα στα πλαίσια του συστήματος κοινωνικοποίησης των φύλων και της ιεραρχίας ανδρών και γυναικών στην Κυπριακή κοινωνία. Τα αγόρια σημείωσαν στατιστικά σημαντικές

υψηλότερες τιμές στην συνολική αυτοαποτελεσματικότητα που σημαίνει ότι έχουν εντονότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στα διάφορα θέματα που αφορούν τη σταδιοδρομία τους. Τα αγόρια νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα από τα κορίτσια στις διάφορες δραστηριότητες σταδιοδρομίας των προτάσεων της Career Decision Making Self-Efficacy Scale. Τα αγόρια, πιθανώς, από τη μια μεριά να υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους στη διεκπεραίωση συγκεκριμένων έργων και από την άλλη να ακολουθούν το κοινωνικά αποδεκτό πρότυπο επιτυχίας. Θα πρέπει, φυσικά, να λάβουμε υπόψη ότι εδώ μελετούνται οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων και όχι οι πραγματικές τους ικανότητες στις δραστηριότητες αυτές. Για το λόγο αυτό τα αγόρια, έχοντας στο μυαλό τους τις εικόνες που περιγράφηκαν πιο πάνω για τις ιεραρχικά ανώτερες θέσεις εργασίας που καταλαβάνονται από άνδρες, πιστεύουν ότι και οι ίδιοι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν εξίσου καλά στην επαγγελματική τους ζωή. Επίσης, τα αγόρια ίσως θεωρούν ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι πολύ σημαντικότερη για τους ίδιους συγκριτικά με τα κορίτσια.

Αντίθετα, η εικόνα που έχουν τα κορίτσια για το εργασιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα βρίσκονται σε μερικά χρόνια, είναι ένα περιβάλλον όπου οι περισσότερες ανώτερες θέσεις στην επαγγελματική ιεραρχία καταλαβάνονται από άνδρες. Τα μηνύματα που παίρνουν, για ένα μεγάλο αριθμό επαγγελματικών περιοχών, δείχνουν ότι αυτές είναι κυρίως ανδροκρατούμενες περιοχές με ελάχιστες πιθανότητες οι γυναίκες να μπορέσουν να ανελιχθούν σε αυτές. Η Κυπριακή κουλτούρα διατηρεί ακόμα στοιχεία από προηγούμενες γενιές όπου οι άνθρωποι πίστευαν ότι κάποιες σταδιοδρομίες και θέσεις εργασίας είναι κατάλληλες για άνδρες και άλλες για γυναίκες. Στην καθημερινή μας συμβουλευτική πρακτική αντιμετωπίζουμε αυτές τις απόψεις κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και τις ανησυχίες των γονέων για τον τρόπο που τα κορίτσια τους θα μπορέσουν να συνδυάσουν σταδιοδρομία και οικογένεια.

5.1.6 Διαφορές Φύλου των συμμετεχόντων στη Σχολική Επίδοση

Αναφορικά με διαφορές φύλου στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών διαφάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με τα κορίτσια να σημειώνουν υψηλότερες τιμές σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται και από τη βιβλιογραφία (Acharya & Deshmukh, 2012· Carroll κ.ά., 2009· Joshi & Srivastava, 2009· Μέγαρη, 1998· Saunders κ.ά., 2004, στο Τηρητά, 2013· Χουλιάρη, 2010· Τηρητά, 2013). Συνεπείς με άλλες έρευνες και την εμπειρία των

εκπαιδευτικών, τα κορίτσια εμφανίζονται και εδώ να σημειώνουν υψηλότερες τιμές στη σχολική επίδοση αφού παρουσιάζονται γενικά περισσότερο οργανωτικές, μελετηρές, ευσυνείδητες και πειθαρχημένες κατά την περίοδο των σχολικών χρόνων. Στη συνέχεια αναφέρονται έρευνες που διερεύνησαν το θέμα αυτό.

Στη μελέτη αυτή (Guay κ.ά., 2003· Huffman & Torres, 2001, στο Χουλιάρη, 2010) το φύλο συνδέεται με τη σχολική επίδοση: τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερη βαθμολογία στα γλωσσικά μαθήματα.

Συγκεκριμένα, η μελέτη των Creed, Hood και Patton (2009) έλεγξε διαφορές μεταξύ τριών ομάδων μαθητών/τριών (αυτών που συνέχιζαν στην αγορά εργασίας, αυτών που συνέχιζαν στο κολέγιο και αυτών που συνέχιζαν στο πανεπιστήμιο) με τη μέτρηση της εξερεύνησης σταδιοδρομίας, του σχεδιασμού της σταδιοδρομίας, τις γνώσεις για τα επαγγέλματα, την κατανόηση της λήψης αποφάσεων και τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Δεδομένης της προηγούμενης έρευνας (Betz & Wolfe, 2005· Ferry, 2006· Waidtlow, 2003, στο Creed κ.ά., 2009), αναμένουμε ότι οι νέοι που συνεχίζουν στην εργασία θα έχουν χαμηλότερα επίπεδα εξερεύνησης, σχεδιασμού και κατανόησης της λήψης αποφάσεων, φτωχότερες γνώσεις για τα επαγγέλματα, χαμηλότερη σχολική επίδοση και υψηλότερη αναποφασιστικότητα.

Τα ευρήματα από αυτή τη μελέτη αυξάνουν την κατανόηση της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και των αναγκών των νέων που πρόκειται να εργαστούν και αυτών που θα φοιτήσουν στο κολέγιο συγκριτικά με αυτούς που θα φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο. Πρώτο, δεν βρήκαμε διαφορές φύλου ή επιρροές τύπου σχολείου για τις διαφορετικές πορείες σταδιοδρομίας που δηλώθηκαν από τους μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες απέκλεισαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο ενωρίς όσο η ηλικία των 13-14 ετών (Β' τάξη γυμνασίου) με τα ίδια ποσοστά με τους μεγαλύτερους μαθητές/τριες, με τα κορίτσια να έχουν τις ίδιες πιθανότητες με τα αγόρια να δηλώνουν μια συγκεκριμένη πορεία. Προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που θα συνέχιζαν στην αγορά εργασίας είναι πιθανότερο να είναι αγόρια με χαμηλότερη σχολική επίδοση (Rojewski, 1999, στο Creed κ.ά., 2009), αν και είναι πιθανό ότι οι κοινωνικές αλλαγές δίνουν έμφαση στην ισότητα μεταχείρισης επειδή τα κορίτσια και οι νεαρές γυναίκες έχουν συνεισφέρει σε αυτά τα ευρήματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί μελετούν παρεμβάσεις για να ενθαρρύνουν τη συνέχιση της εκπαίδευσης χρειάζεται να στοχεύσουν και στα κορίτσια όπως στα αγόρια και πρέπει να αρχίζουν τις παρεμβάσεις τους ενωρίς (Creed, Hood, & Patton, 2009).

Επίσης, και μερικώς συνεπείς με τις προσδοκίες μας, οι μαθητές/τριες που συνεχίζουν στην εργασία είχαν τους χαμηλότερους μέσους όρους σε όλες τις μεταβλητές ανάπτυξης σταδιοδρομίας και στη σχολική επίδοση, με τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο να έχουν τους υψηλότερους, και τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο κολέγιο να βρίσκονται κάπου στη μέση. Υπήρξαν σημαντικές διαφορές στις αναμενόμενες κατευθύνσεις μεταξύ των μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν στην εργασία και των μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο στην εξερεύνηση σταδιοδρομίας, στη γνώση του κόσμου της εργασίας, στη γνώση και χρήση των αρχών λήψης αποφάσεων και στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας· σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν στην εργασία και των μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν στο κολέγιο στη γνώση του κόσμου της εργασίας· και σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν στο κολέγιο και αυτών που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο στη γνώση και χρήση των αρχών λήψης αποφάσεων. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας. Πολύ σημαντικό, αυτές οι συνέπειες ήταν παρούσες μετά από στατιστικό έλεγχο για τη γονική εκπαίδευση και το επίπεδο σχολικής επίδοσης. Δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου στις μεταβλητές που μελετήθηκαν (Creed, Hood, & Patton, 2009).

Συνεχίζοντας οι Creed, Hood και Patton (2009) αναφέρουν ως τέταρτο το ότι οι μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στην εργασία είχαν τα χαμηλότερα επίπεδα μέσων όρων στις μεταβλητές προσωπικής λειτουργίας της ευεξίας, της αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης από τη ζωή και το σχολείο και της σχολικής επίδοσης. Οι μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο είχαν τα υψηλότερα επίπεδα μέσων όρων σε όλες τις μεταβλητές, με τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο κολέγιο να βρίσκονται κάπου στη μέση. Υπήρξαν σημαντικές διαφορές για δύο μεταβλητές: την αυτοεκτίμηση και τη σχολική ικανοποίηση, με τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στην εργασία να έχουν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και να αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερη σχολική ικανοποίηση, από τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο και κολέγιο. Αυτές οι συνέπειες παρέμειναν έκδηλες μετά από τον έλεγχο για την εκπαίδευση των γονέων και τη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα για την αυτοεκτίμηση συνάδουν με αυτά των Η.Π.Α., όπου οιμαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στην εργασία ανάφεραν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συνομήλικους τους που θα συνεχίσουν στο κολέγιο (Rojewski, 1999· Rojewski & Kim, 2003, στο Creed κ.ά., 2009). Τα αποτελέσματα για τη σχολική ικανοποίηση συνάδουν με αυτοαναφορές των μαθητών/τριών που θα συνεχίσουν

στην εργασία, οι οποίοι δηλώνουν την δυσαρέσκεια τους για το σχολείο ως ένα λόγο για την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Australian Bureau of Statistics, 2003).

Οι μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στην εργασία, δεν είχαν μόνο τα χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής λειτουργίας, ανάφεραν επίσης τα χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Πολλές θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας εισηγούνται ότι η αιτιώδης κατεύθυνση είναι από τη φτωχή ανάπτυξη σταδιοδρομίας σε φτωχή προσωπική λειτουργία· δηλαδή, η αβοήθητη ή περιορισμένη ζωή και οι εμπειρίες σταδιοδρομίας και μια ανικανότητα χειρισμού των αναπτυξιακά κατάλληλων έργων μιας συγκεκριμένης φάσης οδηγεί σε χειροτέρευση της ευεξίας. Αυτή η σχέση έχει καταδειχτεί και για άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία, όπως η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Skorikov, 2006, στο Creed κ.ά., 2009), και έχει τώρα δειχτεί για μια πιο ευρεία ομάδα μεταβλητών σταδιοδρομίας. Ωστόσο, οι αιτιώδεις κατευθύνσεις αυτών των σχέσεων πρέπει να εξεταστούν: Μήπως οι μαθητές/τριες με φτωχή ευεξία δεν ασχολούνται με το επαγγελματικό τους μέλλον (μια υπόθεση όπου άτομα με προϋπάρχοντα προβλήματα ευεξίας μένουν πίσω σε άλλους τομείς), ή μήπως οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν να ασχοληθούν με το επαγγελματικό τους μέλλον χειροτερεύουν στην ευεξία τους; (μια υπόθεση «κοινωνικής αιτίας» όπου η μη ενασχόληση προκαλεί χαμηλή ευεξία). Ενώ αμφότερες οι υποθέσεις είναι εύλογες και έχουν πιθανώς αμφίδρομες επιδράσεις, απαιτούνται μακροχρόνιες μελέτες για να καθορίσουν ποια επιρροή είναι η περισσότερο αποτελεσματική. Σαφώς, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λάβουν υπόψη τη σχέση μεταξύ ευεξίας και προόδου σταδιοδρομίας και να ενσωματώσουν κατάλληλες στρατηγικές όταν σχεδιάζουν παρεμβάσεις εστιασμένες στη σταδιοδρομία για τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στην αγορά εργασίας (Creed, Hood, & Patton, 2009).

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, διερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, το ενδεχόμενο ύπαρξης διαφορών φύλου στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές στη σχολική επίδοση.

Τα αποτελέσμα της έρευνας μας για τις διαφορές φύλου στη σχολική επίδοση φαίνονται φυσιολογικά και αναμενόμενα από τη σχολική κοινότητα. Τα κορίτσια είναι, γενικότερα, περισσότερο αναπτυξιακά έτοιμα στην ηλικία του λυκείου και ωριμότερα από

τα συνομήλικα τους αγόρια ούτως ώστε να γνωρίζουν ότι τα μελλοντικά εκπαιδευτικά/επαγγελματικά τους σχέδια θα πρέπει να περάσουν μέσα από μεγάλη προσπάθεια και σκληρή δουλειά στα λυκειακά χρόνια. Στην Α' τάξη λυκείου, όπου απαιτείται άμεση προσαρμογή στις καινούργιες συνθήκες και η επιλογή μετέπειτα κατευθύνσης και μαθημάτων για τις Β' και Γ' τάξεις λυκείου (ουσιαστικά τις τάξεις προετοιμασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση) οι μαθήτριες παρουσιάζονται πιο έτοιμες και προσαρμοστικές μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις.

Αντίθετα, τα περισσότερα αγόρια σε αυτές τις ηλικίες, εμφανίζονται λιγότερο έτοιμα και προσαρμοστικά στις απαιτήσεις του λυκείου. Αναμφίβολα, η χαμηλότερη σχολική επίδοση των αγοριών πιθανώς να οφείλεται σε μαθησιακά κενά και αδυναμίες προηγουμένων ετών, στην αναπτυξιακή ανωριμότητα και αδυναμία κατανόησης των μεγαλύτερων απαιτήσεων του λυκείου τόσο στα ακαδημαϊκά όσο και στα θέματα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Σε αρκετές περιπτώσεις, αυτή η έλλειψη ετοιμότητας των αγοριών πιθανώς να οδηγεί σε λανθασμένες εκπαιδευτικές επιλογές και οι συνέπειες αυτών των επιλογών να εμφανίζονται στις επόμενες τάξεις με συχνά ανεπανόρθωτες επιπτώσεις.

5.1.7 Σχέσεις Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, Σχολικής Επίδοσης με το Εκπαιδευτικό Επίπεδο των Γονέων των συμμετεχόντων

Ένα βασικό ερώτημα της έρευνας αφορούσε την επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων σε θέματα επιλογής σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών. Όντως, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών/τριών βρέθηκε να έχει σημαντική θετική σχέση με τον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας Επαγγελματική Πληροφόρηση. Δεδομένα από τη βιβλιογραφία αναφέρουν ότι βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Θωμοπούλου, 2011· Yuan Liang, 2016· Feldman, 2003, στο Χουλιάρη, 2010). Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, οι Pappas

και Kounenou (2011) και η Τηρητά (2013) αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αυτής της μεταβλητής και του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας.

Αναφορικά με συσχετίσεις μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της μεταβλητής σχολική επίδοση διαφάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας των συμμετεχόντων της έρευνας αυτής και της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Ευρήματα που υποστηρίζονται και από τη βιβλιογραφία (Τηρητά, 2013· Ξυλούδης κ.ά., 2015· Καπετάνιου, 2016· Τσιγγουνάκη, 2013· Κρίβας κ.ά., 2011· Yazici, Seyis & Altun, 2011· Zuffiano κ.ά., 2012). Αναφέρονται στη συνέχεια μελέτες από τη βιβλιογραφία για τα θέματα αυτά.

Εκπληκτικά, η βιβλιογραφία που συγκρίνει τα χαρακτηριστικά μεταξύ κολεγιακών φοιτητών/τριών και των συνομηλίκων τους μη κολεγιακών είναι λιγοστή. Ο Lindholm (2006, στο Zobell, 2016) σημειώνει αυτή την έλλειψη πληροφόρησης αναφορικά με τις ατομικές διαφορές κολεγιακών φοιτητών/τριών και των μη κολεγιακών συνομηλίκων τους, προσθέτοντας ότι το εύρος των γνώσεων μας περιορίζεται στις δημογραφικές διαφορές. Για παράδειγμα, γνωρίζουμε ότι οι άνδρες, οι μειονότητες και άτομα από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν λιγότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στο κολέγιο. Διεξάγοντας ομαδικές συνεντεύξεις, ο Lindholm (2006, στο Zobell, 2016) βρήκε ότι, ανάμεσα σε πρόσφατα απόφοιτους λυκείου, οι κοινές αιτίες για να απέχουν από το κολέγιο περιλαμβάνουν μη ακαδημαϊκά οικογενειακά περιβάλλοντα, οικονομικούς λόγους και οικογενειακές ευθύνες. Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει προταθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της φοίτησης στο κολέγιο (Bandura, 1995) αλλά δεν έχει δοκιμαστεί εμπειρικά (Zobell, 2016).

Στη μελέτη των Creed, Hood και Patton (2009) οι μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο διαφέρουν από τους μαθητές/τριες που θα εργαστούν και τους μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο Κολέγιο, στις μεταβλητές του οικογενειακού υπόβαθρου σε τρόπους παρόμοιους με αυτούς που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες έρευνες. Οι μαθητές/τριες που θα συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο ανάφεραν υψηλότερα επίπεδα επίδοσης στο σχολείο και υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων από τους μαθητές/τριες που θα εργάζονταν και θα συνέχιζαν στο κολέγιο. Αμφότερες Αυστραλιανές και διεθνείς μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες που συνεχίζουν στο πανεπιστήμιο

τυπικά έχουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης και προέρχονται από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο από τους συνομήλικούς τους που δεν συνεχίζουν στο πανεπιστήμιο (Lamb & McKenzie, 2001· Rojewski, 1999· Rojewski & Kim, 2003, στο Creed κ.ά., 2009). Οι μαθητές/τριες που συνεχίζουν στην αγορά εργασίας δεν διαφέρουν από τους μαθητές/τριες που συνεχίζουν στο κολέγιο στην αναφερόμενη σχολική επίδοση, ούτε διαφέρουν στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Αυτό εισηγείται επικάλυψη μεταξύ αυτών των δύο ομάδων, με κοινό παράγοντα να είναι το ότι δεν μπήκαν στο πανεπιστήμιο. Οι μαθητές/τριες που συνεχίζουν στην εργασία σκοπεύουν να εισέλθουν απευθείας στην αγορά εργασίας με την ελάχιστη μετά-δευτεροβάθμια επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση· οι μαθητές/τριες που συνεχίζουν στο κολέγιο σκοπεύουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας μετά από βραχυπρόθεσμη επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση, τυπικά με ουσιώδη συστατικά εργασιακής εμπειρίας.

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, διερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, το ενδεχόμενο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ του επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας των συμμετεχόντων και των υπό μελέτη μεταβλητών. Διαφάνηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ του επαγγελματικού επιπέδου του πατέρα και της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, των πέντε παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών. Το επαγγελματικό επίπεδο της μητέρας συσχετίστηκε θετικά μόνο με τον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σχεδιασμός σταδιοδρομίας και τη σχολική επίδοση των εφήβων.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας άγχος επιλογής/δέσμευσης που πιθανώς να ερμηνεύεται ως εξής: Πατέρες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ίσως ασκούν μεγαλύτερες πιέσεις για επιτυχία στα παιδιά τους - κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας - με αποτέλεσμα να ανεβαίνουν τα επίπεδα άγχους των μαθητών/τριών κατά τις εκπαιδευτικές τους επιλογές.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών/τριών βρέθηκε να έχει σημαντική θετική σχέση με τον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης

αποφάσεων σταδιοδρομίας Επαγγελματική Πληροφόρηση, γεγονός που υποδεικνύει ότι στην κυπριακή κουλτούρα οι μητέρες (που συνήθως βρίσκονται πιο κοντά στα παιδιά τους κατά τα σχολικά τους χρόνια) με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν βοηθήσει τα παιδιά τους μεγαλώνοντας να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα, ενθαρρύνοντας τα να συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία μέσα και έξω από το σχολείο όπως σε εμπειρίες πρακτικής άσκησης, σε έρευνες στο διαδίκτυο, σε οδηγούς επαγγελμάτων, σε εκθέσεις σταδιοδρομίας, επισκέψεις σε εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες σχετικές εμπειρίες.

Είναι αυτονόητο ότι γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τα παιδιά τους, προσπαθούν να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες, να έχουν υψηλότερες επιδόσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ούτως ώστε να επιτύχουν την εισδοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εξίσου σημαντικό το γεγονός ότι γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους. Γενικότερα, το οικογενειακό περιβάλλον που βιώνουν τα παιδιά μεγαλώνοντας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μετέπειτα εκπαιδευτική/επαγγελματική τους επιτυχία και σταδιοδρομία. Οι επιρροές που δέχονται τα παιδιά από τη στενότερη (γονείς και αδέλφια) και την ευρύτερη οικογένεια (στενοί συγγενείς και οικογενειακοί φίλοι) είναι ανάλογες με το μορφωτικό, κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο του περιβάλλοντος αυτού. Επίσης, γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο πιθανώς να αποθαρρύνουν τα παιδιά τους από τη συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά να τα ενθαρρύνουν να συνεχίσουν το παράδειγμα των γονέων τους και να ενταχθούν γρηγορότερα στην αγορά εργασίας για να ενισχύσουν οικονομικά την οικογένεια τους.

5.1.8 Διαφορές μεταξύ Σχολικών Τάξεων στην Αναποφασιστικότητα, Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Σχολική Επίδοση

Διαφάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης και στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων. Βρέθηκε ότι οι τιμές του Άγχους Επιλογής/δέσμευσης αυξάνονται από την Α’ στη Β’ τάξη Λυκείου, ενώ μειώνονται κατά πολύ στην Γ’ τάξη Λυκείου. Οι τιμές της βεβαιότητας σταδιοδρομίας

ακολουθούν περίπου μια σταθερή πορεία από την Α’ προς τη Β’ τάξη Λυκείου, ενώ αυξάνονται κατά πολύ στην Γ’ τάξη Λυκείου. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφία (Χουλιάρη, 2010· Catia Isabel de Ambrosio Pinto, 2016· Feldman, 2003, στο Χουλιάρη, 2010). Τέλος, διαφάνηκαν σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή σχολική επίδοση μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων με τους μαθητές/τριες της Γ’ τάξης Λυκείου να σημειώνουν τις υψηλότερες τιμές και αυτούς της Β’ τάξης Λυκείου τις χαμηλότερες τιμές. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από την Τηρητά (2013). Αναφέρονται στη συνέχεια μελέτες από τη βιβλιογραφία επί του θέματος αυτού.

Η ανάλυση των σχέσεων του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων (FFM) με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, για αγόρια και κορίτσια, αποκάλυψε περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, που είναι σύμφωνο με πολλές περιοχές έρευνας εφήβων που δεν βρήκαν διαφορές σε δομικές σχέσεις για αγόρια και κορίτσια (Muuss, 1996, στο Lounsbury κ.ά., 2005). Άλλο ένα ενδιαφέρον, και ίσως συγκεχυμένο, εύρημα ήταν η έλλειψη σημαντικής αύξησης της βεβαιότητας σταδιοδρομίας από την εβδόμη στη δέκατη και στη δωδέκατη τάξη (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Σε συσχετίσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με τις υπό μελέτη μεταβλητές (στη διεθνή βιβλιογραφία διαφέρουν αρκετά τα σχετικά ευρήματα) βρέθηκε ότι το φύλο συσχετίζεται σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, όπως και η ηλικία, η τάξη, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων και το μηνιαίο οικογενειακό τους εισόδημα (Χουλιάρη, 2010).

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, διερευνήθηκε, μεταξύ άλλων, το ενδεχόμενο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ σχολικών τάξεων στις μεταβλητές ενδιαφέροντος της μελέτης αυτής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες της Β’ τάξης Λυκείου εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές στη σχολική επίδοση από αυτούς της Γ’ τάξης Λυκείου.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα αυτά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι ενδεχομένως στην Γ’ τάξη Λυκείου οι μαθητές/τριες να καταβάλλουν εντονότερη

προσπάθεια στη μελέτη ούτως ώστε να καταφέρουν την εισδοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά της Β' τάξης να επαναπαύονται επειδή οι βαθμολογίες της τάξης αυτής δεν συμπεριλαμβάνονται στο απολυτήριο του Λυκείου. Επίσης, στη Β' τάξη επιλέγουν ουσιαστικά την κατεύθυνση σπουδών τους, αυξάνονται οι περίοδοι διδασκαλίας των μαθημάτων κατεύθυνσης άρα αυξάνεται και η δυσκολία των μαθημάτων αυτών συγκριτικά με την Α' τάξη Λυκείου.

Είναι αναμενόμενο το Άγχος Επιλογής/ Δέσμευσης να μειώνεται στην Γ' τάξη Λυκείου όπου οι μαθητές/τριες έχουν ολοκληρώσει και κατασταλάξει με τις επιλογές σταδιοδρομίας τους και προετοιμάζονται για τις εξετάσεις εισαγωγής σε συγκεκριμένες ανώτερες σχολές. Συνεπώς, η βεβαιότητα σταδιοδρομίας, που όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συσχετίζεται αρνητικά με το Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης, αυξάνεται στην Γ' τάξη Λυκείου όπου οι μαθητές/τριες έχουν ήδη αποφασίσει την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Οι εμπειρίες των συμβούλων δείχνουν ότι κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στη Μέση Εκπαίδευση (Γ' Γυμνασίου, Α' Λυκείου) αρκετά παιδιά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους. Κάποια επίπεδα άγχους είναι απαραίτητα ούτως ώστε να ενεργοποιήσουν τα παιδιά στην προσπάθεια τους αυτή και να κινητοποιηθούν στη συλλογή πληροφοριών για τον εαυτό τους και τα επαγγέλματα. Ωστόσο, υψηλά επίπεδα άγχους πιθανώς να μπλοκάρουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και να εμποδίσουν τα παιδιά από τη λήψη αποφάσεων.

5.1.9 Διαφορές τόπου διαμονής στην Αναποφασιστικότητα, Βεβαιότητα Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητα Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας και Σχολική Επίδοση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα σε μαθητές/τριες που διαμένουν σε πόλη ή επαρχία μόνο στη μεταβλητή Σχολική Επίδοση, με τα παιδιά που διαμένουν σε πόλη να σημειώνουν υψηλότερες τιμές. Αυτά τα ευρήματα βρέθηκαν και στην έρευνα της Τηρητά (2013).

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, διερευνήθηκε, μεταξύ

άλλων, το ενδεχόμενο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών τόπου διαμονής στις υπό μελέτη μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες, που διέμεναν σε αστικές περιοχές, σημείωσαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές σχολικής επίδοσης από τα παιδιά που διέμεναν σε ορεινές περιοχές.

Τα δεδομένα αυτά μπορεί να υποδηλώνουν ότι τα παιδιά που διαμένουν σε πόλη να έχουν περισσότερες ευκαιρίες, εμπειρίες και ερεθίσματα στον ακαδημαϊκό τομέα από τα παιδιά που διαμένουν στην επαρχία. Ίσως οι διαφορές αυτές να οφείλονται στις ελλείψεις και αδυναμίες που συσσωρεύονται στα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της στοιχειώδους εκπαίδευσης μέχρι και το Λύκειο. Επιβάλλεται η ενίσχυση των αδυναμιών αυτών με παρεμβατικά προγράμματα στα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (π.χ. η λειτουργία μονοδιδάσκαλων και δυδιδάσκαλων δημοτικών σχολείων στην επαρχία ίσως επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών) των επαρχιακών περιοχών ούτως ώστε να σμικρυνθούν αυτές οι διαφορές. Παραπέρα, πιθανώς οι περισσότερες ευκαιρίες των παιδιών που διαμένουν στην πόλη για εξωσχολικές δραστηριότητες, απογευματινά μαθήματα κ.λπ οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα. Επίσης, οι διαφορετικές νοοτροπίες των οικογενειών που διαμένουν στην πόλη και στην επαρχία μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών. Για παράδειγμα οι οικογένειες των παιδιών, που διαμένουν στην επαρχία, ίσως δεν ενθαρρύνουν σε τόσο μεγάλο βαθμό, όσο οι οικογένειες στην πόλη, τις υψηλότερες επιδόσεις των παιδιών τους και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, η ενασχόληση των παιδιών, που διαμένουν στην ύπαιθρο, με τις αγροτικές ή άλλες εργασίες των οικογενειών τους τους αποστερεί αρκετό χρόνο από τη μελέτη τους.

Αντίθετα, η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών, μεταξύ αυτών των δύο ομάδων, στις μεταβλητές της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, βεβαιότητας σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας υποδηλώνει ότι ουσιαστικά έχουν σμικρυνθεί κατά πολύ οι διαφορές μεταξύ τους.

Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα σε παιδιά που διαμένουν στην πόλη και σε παιδιά που διαμένουν στην επαρχία στον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας Επίλυση Προβλημάτων με τα παιδιά που διαμένουν στην επαρχία να σημειώνουν υψηλότερες τιμές. Αυτό το ενδιαφέρον εύρημα ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που διαμένουν στην επαρχία αυτονομούνται

ενωρίτερα και εξασκούνται στη διαχείριση διαφόρων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Συχνά, συνηθίζουν να εργάζονται από μικρή ηλικία στις γεωργικές, κτηνοτροφικές ή άλλες εργασίες των οικογενειών ή των συγχωριανών τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης δυσκολιών και προβλημάτων αναπτύσσοντας έτσι την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τοιουτοτρόπως, βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση από τους συνομήλικους τους, που κατοικούν στην πόλη, στην υπερπήδηση εμποδίων και δυσκολιών που αφορούν στη σταδιοδρομία τους.

5.1.10 Σχέσεις Αναποφασιστικότητας, Βεβαιότητας Σταδιοδρομίας, Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, Σχολικής Επίδοσης με την Ηλικία των συμμετεχόντων

Η μεταβλητή ηλικία των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης διαφάνηκε να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά θετικά με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας. Δηλαδή, με την αύξηση της ηλικίας αυξάνεται η ωριμότητα σταδιοδρομίας, οι μαθητές/τριες κατασταλάζουν συναισθηματικά, μειώνεται το άγχος και η ανασφάλεια που σχετίζονται με τις αποφάσεις σταδιοδρομίας. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζονται και από τη βιβλιογραφία (Χουλιάρη, 2010· Catia Isabel de Ambrosio Pinto, 2016· Feldman, 2003, στο Χουλιάρη, 2010). Επίσης, διαφάνηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της σχολικής επίδοσης. Αυτό σημαίνει ότι μεγαλώνοντας τα παιδιά μειώνεται η σχολική τους επίδοση, ίσως επειδή αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων κατεύθυνσης και δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ούτως ώστε να διαμορφώσουν ανάλογα τις στρατηγικές και μεθόδους μελέτης τους. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Talib & Aun, 2009), των τεσσάρων παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και των πέντε παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια, ακολουθούν έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία επί του θέματος αυτού.

Η έρευνα του Feldman (2003, στο Χουλιάρη, 2010) έδειξε ότι η ηλικία των συμμετεχόντων είναι αντιστρόφως ανάλογη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στο σύνολο των νέων.

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Talib και Aun (2009) δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ ηλικίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας ανάμεσα σε Μαλαίσιους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες και συνεπώς βρίσκονται σε συμφωνία με τη μελέτη βεβαιότητας σταδιοδρομίας του Hampton (2006, στο Talib & Aun, 2009) στην Κίνα.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών/τριών στην ανώτερη εκπαίδευση είναι επαγγελματικά αναποφάσιστοι. Παραπέρα, μελετήθηκαν διαφορές αυτών των μεταβλητών σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή την οπτική, χορηγήθηκαν τρία ερωτηματολόγια (Κλίμακα Επαγγελματικής Βεβαιότητας, Κλίμακα Επαγγελματικής Ταυτότητας, Κλίμακα Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας) σε 262 φοιτητές/τριες από τρία δημόσια ανώτερα ιδρύματα στην Πορτογαλία. Αναφορικά με το επίπεδο ανάπτυξης σταδιοδρομίας των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντικές διαφορές σχετικά με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και την ταυτότητα, ευνοώντας τους συμμετέχοντες που βρίσκονται σε υψηλότερες βαθμίδες ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Συμπεραίνεται, επίσης, ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες δείχνουν περισσότερο καθορισμένοι όσον αφορά την επαγγελματική τους ταυτότητα, με περισσότερη επαγγελματική σιγουριά και χαμηλότερα επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας από τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να συνεισφέρουν στη μεγαλύτερη κατανόηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών της ανώτερης εκπαίδευσης, συνεπώς να συνεισφέρουν σε πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Catia Isabel de Ambrosio Pinto, 2016).

Η σχέση μεταξύ ηλικίας και Νευρωτισμού, Ευαρέσκειας και Εξωστρέφειας χρειάζεται να μελετηθεί για συμβουλευτική και παρεμβάσεις. Αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι σχέσεις αυτών των δομών με τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Difficulties in Career Decision Making) αυξάνονται με την ηλικία. Αυτό έδωσε μερικές αποδείξεις για τη διακύμανση των μέσων όρων μεγεθών συσχετίσεων των δομών της προσωπικότητας σε σχέση με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι σύμβουλοι χρειάζεται να είναι προσεκτικοί στο πως αυτές οι δομές της προσωπικότητας μπορεί να συμβάλουν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του πελάτη. Προηγούμενη έρευνα έχει εισηγηθεί ότι αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να παίζουν ένα ρόλο στο σχολείο και στην εργασία σε διαφορετικές ηλικίες (Poropat, 2009, στο Martincin & Stead, 2015). Ο Poropat (2009, στο Martincin & Stead, 2015) συζητά αρκετούς πιθανούς λόγους για αυτό. Ο πρώτος είναι

ενδεχομένως ένας παράγοντας αξιολόγησης των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, αν και ο Poropat (2009, στο Martincin & Stead, 2015) σημειώνει ότι όλα τα εργαλεία στην ανάλυση του ήταν κατάλληλα για την ηλικία. Ο επόμενος είναι ότι τα παιδιά υφίστανται δραστικές αλλαγές, γνωστικές και άλλες, μεταξύ πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι οι αλλαγές που περιεγράφηκαν στην έρευνα μπορεί να είναι ένα τεχνούργημα φυσικών αλλαγών που επισυμβαίνουν κατά τη φυσιολογική ανάπτυξη (Martincin & Stead, 2015).

Σε συσχετίσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με τις υπό μελέτη μεταβλητές (στη διεθνή βιβλιογραφία διαφέρουν αρκετά τα σχετικά ευρήματα) βρέθηκε ότι το φύλο συσχετίζεται σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, όπως και η ηλικία, η τάξη, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων και το μηνιαίο οικογενειακό τους εισόδημα (Χουλιάρη, 2010).

Σε έρευνα της Τηρητά (2013), με συμμετέχοντες μαθητές/τριες 15-18 ετών που φοιτούσαν σε ελληνοκυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας επίλυση προβλημάτων των συμμετεχόντων συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά θετικά με την ηλικία τους.

Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι μαθητές/τριες προβαίνουν στις πρώτες τους εκπαιδευτικές επιλογές (ομάδας μαθημάτων προσανατολισμού) στην Γ’ τάξη Γυμνασίου και στις τελικές επιλογές (κατεύθυνσης) στην Α’ τάξη Λυκείου. Συμπερασματικά, στις τελευταίες δύο τάξεις του λυκείου τα παιδιά έχουν συμπληρώσει τις εκπαιδευτικές τους επιλογές στη Μέση Εκπαίδευση. Θεωρούμε ότι άπαξ και έχουν ολοκληρώσει τις επιλογές σταδιοδρομίας τους στο λύκειο, οι μαθητές/τριες νιώθουν λιγότερη ένταση και εκνευρισμό και αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς και σίγουροι με τις επιλογές τους. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι για τους λόγους αυτούς αυξάνεται και η βεβαιότητα σταδιοδρομίας με την ηλικία.

Το εύρημα μείωσης της σχολικής επίδοσης με την αύξηση της ηλικίας, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως η δυσκολία των τελευταίων δύο τάξεων του λυκείου όπου τα παιδιά διδάσκονται περισσότερες περιόδους μαθήματα κατεύθυνσης και ο βαθμός

δυσκολίας των μαθημάτων αυτών αυξάνεται κατά πολύ. Επίσης, το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να οφείλεται και στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για τις εξετάσεις εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ενώ δίνουν περισσότερη σημασία στα μαθήματα που θα εξεταστούν στις εξετάσεις αυτές παραμελούν τα υπόλοιπα μαθήματα κοινού κορμού με συνέπεια χαμηλότερες επιδόσεις.

5.2 Σημασία της Έρευνας για τους Συμβούλους

Ανασκοπώντας συστηματικά και σε βάθος τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, διαπιστώνουμε ότι αρκετοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν υψηλά και μέτρια επίπεδα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό υποδηλώνει ότι αρκετοί μαθητές/τριες δεν έχουν ακόμα αποφασίσει εντελώς για τη σταδιοδρομία που θέλουν να ακολουθήσουν και βρίσκονται στη διαδικασία εξερεύνησης του επαγγελματικού τους μέλλοντος. Θα μπορούσαμε να ανασκοπήσουμε τις κατευθύνσεις στο λύκειο και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών ούτως ώστε να παρέμβουμε σε αυτές τις περιπτώσεις με διάφορα προγράμματα ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και ενισχυτικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, τα χαμηλά επίπεδα συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας πιθανώς να υποδηλώνουν - ανάλογα και με τις επιδόσεις στους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας - έλλειψη πληροφόρησης για τον εαυτό και τα επαγγέλματα, απουσία στόχων και σχεδιασμού της σταδιοδρομίας κ.λπ. Ανασκόπηση και προσεκτική εξέταση των αποτελεσμάτων αυτών θα βοηθήσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων και παρεμβάσεων σχεδιασμού σταδιοδρομίας στο λύκειο για τα παιδιά αυτά ή προληπτικά για ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό στη μέση εκπαίδευση.

Η αρνητική σχέση μεταξύ αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας μας δείχνει τη μεγάλη σημασία της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών της μέσης εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, η διαδικασία αυτή θα πρέπει να αρχίζει από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και να συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Μελετώντας τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών εργαλείων που χορηγούνται για ανίχνευση αυτών των δυσκολιών μπορούμε να διαπιστώσουμε που οφείλεται η υψηλή αναποφασιστικότητα και η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών και να παρεμβαίνουμε αναλόγως. Προληπτικά, επιβάλλεται να προσφερθούν προγράμματα συμβουλευτικών παρεμβάσεων

και διερεύνησης σταδιοδρομίας από τη δημοτική εκπαίδευση και να συνεχιστούν - σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα - καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας των ατόμων ούτως ώστε να είναι έτοιμα να προβούν σε αποφάσεις σταδιοδρομίας όταν αυτό απαιτείται. Στα χρόνια της στοιχειώδους εκπαίδευσης, όπου ακόμα απουσιάζει ο θεσμός του συμβούλου σταδιοδρομίας και της συστηματικής παροχής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, θα πρέπει να οργανωθούν ομαδικές εκδηλώσεις επαγγελματικού προσανατολισμού συνυφασμένες με την ηλικία των παιδιών και το επίπεδο ωριμότητάς τους. Παράλληλα με επισκέψεις σε χώρους εργασίας και ξεναγήσεις των παιδιών σε αυτούς, θα μπορούσαν να προσκληθούν στο σχολείο ειδικοί επαγγελματίες για να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις ενημέρωσης και δημιουργίας ερεθισμάτων στα παιδιά στον τομέα της σταδιοδρομίας.

Συμπερασματικά, αρχίσαμε επιχειρηματολογώντας ότι λιγοστή έρευνα έχει επιβεβαιώσει το πώς περιβαλλοντικοί και ενδοατομικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν για να εμφανιστεί αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στο ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έχουν, επίσης, σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις. Πρώτο, οι σύμβουλοι πρέπει να είναι ενήμεροι ότι οι συμπεριφορές γονέων και συνομηλίκων έχουν σημαντική επιρροή στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Έτσι, οι σύμβουλοι δεν πρέπει να εξετάζουν μόνο τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, αλλά επίσης στο πως οι επιλογές σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών επηρεάζονται από σημαντικούς άλλους. Δεύτερο, τα αποτελέσματα εισηγούνται να δουλέψουμε πάνω στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας για να μειώσουμε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι σύμβουλοι πρέπει για το λόγο αυτό να χρησιμοποιήσουν παρεμβάσεις που προάγουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από δραστηριότητες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Μέχρι εδώ, δρώντας με τρόπους υποστηρικτικούς στην αυτονομία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν την αυτονομία και αυτοαποτελεσματικότητά τους (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Μια από τις σημασίες αυτής της μελέτης είναι το γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα ευρήματα για να αναγνωρίσουμε ενωρίς τους μαθητές/τριες που μπορεί να κινδυνεύουν να μην έχουν αποφασίσει την πορεία σταδιοδρομίας τους. Για παράδειγμα, η χρήση των εργαλείων μέτρησης των μεταβλητών της παρούσας μελέτης θα

μπορούσε να ενδυναμώσει τους συμβούλους ή σχολικούς ψυχολόγους να προβλέψουν ποιοι μαθητές/τριες έχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν αποφασίσει για τη σταδιοδρομία τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να προβούν σε καλύτερο σχεδιασμό και να ανταποκριθούν προληπτικά. Επίσης, είναι πιθανό να προσαρμοστούν προγράμματα ανάπτυξης σταδιοδρομίας στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Με σκοπό το σχεδιασμό προγραμμάτων, για άτομα που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, οι σύμβουλοι και οι καθηγητές/τριες μπορεί να προσπαθήσουν να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για ευέλικτη, αυτοκατευθυνόμενη εξερεύνηση σταδιοδρομίας σε μη δομημένα πλαίσια, παρά να έχουν οργανωμένα προγράμματα απαιτώντας συμμόρφωση στις διαδικασίες (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Αναφορικά με τη μεταβλητή Σχολική Επίδοση, διαφάνηκε αρνητική σχέση με τον παράγοντα της αναποφασιστικότητας Έλλειψη Ετοιμότητας, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ότι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση ήταν περισσότερο ανέτοιμοι να λάβουν μια απόφαση σταδιοδρομίας. Επίσης, αποκαλύφθηκε θετική σχέση μεταξύ της Σχολικής Επίδοσης και του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας Επαγγελματική Πληροφόρηση, γεγονός που φανερώνει ότι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στο σημαντικό αυτό παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών με χαμηλή σχολική επίδοση δεν προετοιμάζονται να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση δεν αναμένεται από αυτούς να έχουν συλλέξει αρκετές πληροφορίες για τις διάφορες εκπαιδευτικές/επαγγελματικές κατευθύνσεις. Παραπέρα, η έλλειψη επαγγελματικής πληροφόρησης τους καθιστά ανέτοιμους να πάρουν μια απόφαση για τη σταδιοδρομία τους. Καθίσταται σαφής, και σε αυτά τα αποτελέσματα, η μεγάλη σημασία της ενίσχυσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης τους αφού είναι προφανές ότι αυτή η μεταβλητή επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθηση και την πορεία σταδιοδρομίας τους. Από τα χρόνια της δημοτικής εκπαίδευσης, σε ετήσια βάση, θα πρέπει τα παιδιά να προετοιμάζονται για την επόμενη τάξη ούτως ώστε να μην μεταβαίνουν από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στη επόμενη με δυσαναπλήρωτα κενά και αδυναμίες. Επίσης, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου πρέπει να ανιχνεύονται, να εντοπίζονται και να στηρίζονται παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες μαθησιακές, αναπτυξιακές ή άλλες δυσκολίες, παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα κ.ά. για να βοηθηθούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις δυσκολίες τους και να αποφευχθούν οι στασιμότητες και οι διαρροές από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μεταβλητή Ηλικία των συμμετεχόντων διαφάνηκε να συσχετίζεται θετικά με τη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, γεγονός που αναμενόταν και εύκολα μπορεί να ερμηνευθεί αφού μεγαλώνοντας τα παιδιά έχουν κατασταλάξει με τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές τους επιλογές και προσανατολίζονται πια στην εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συμπερασματικά, αυτά τα δεδομένα μας υποδεικνύουν ότι η προσοχή μας πρέπει να στραφεί στις μικρότερες ηλικίες, όπου εμφανίζεται μειωμένη βεβαιότητα σταδιοδρομίας και εκεί ακριβώς χρειάζεται να γίνουν στοχευμένες παρεμβάσεις ούτως ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά που χρειάζονται στήριξη, περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό και τα επαγγέλματα και γενικότερα περισσότερη καθοδήγηση για να αποφασίσουν. Η αρνητική σχέση μεταξύ Ηλικίας και σχολικής επίδοσης μας οδηγεί σε εύλογα συμπεράσματα όπως τη μεγαλύτερη δυσκολία των δύο τελευταίων τάξεων του λυκείου όπου οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σε μεγαλύτερο εύρος και έκταση μαθήματα κατεύθυνσης. Όσα παιδιά είναι απροετοίμαστα για τις μεγαλύτερες απαιτήσεις και την αυξανόμενη ανάγκη για περισσότερη μελέτη στις δύο αυτές τάξεις σίγουρα θα αντιμετωπίσουν μεγάλες δυσκολίες και μειωμένη σχολική επίδοση. Για αυτούς τους λόγους οι μαθητές/τριες με την είσοδο τους στο λύκειο, κατά τη διάρκεια της Α’ τάξης, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να διερευνήσουν τη σταδιοδρομία τους, εντός και εκτός σχολείου, έτσι ώστε να βεβαιωθούν ότι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την κατεύθυνση που έχουν επιλέξει.

Διαφάνηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις υπό μελέτη μεταβλητές μας. Τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και στους παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Νευρωτισμός και Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης. Από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και συμβούλων σταδιοδρομίας τα αποτελέσματα αυτά δεν μας εκπλήσσουν αφού τα κορίτσια είναι αυτά που εκδηλώνουν συνήθως υψηλότερα επίπεδα δυσθυμικής διάθεσης, αρνητικών συναισθημάτων, σωματοποιημένου άγχους κ.λπ. Στις περιπτώσεις αυτές η παρέμβαση θα πρέπει να καλύπτει μια ειδικότερη συμβουλευτική θεραπεία παρά μια συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία και άλλα προγράμματα σταδιοδρομίας. Θα πρέπει να εργαστούμε συστηματικά, τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς τους, ούτως ώστε να διαφανεί από που προέρχεται αυτή η συναισθηματική πίεση που νοιώθουν σε αυτή τη φάση της ζωής τους και να βοηθηθούν να εκφράσουν τις αρνητικές αυτές σκέψεις και συναισθήματα, να διδαχθούν μεθόδους χαλάρωσης και εκτόνωσης συναισθημάτων, σωστής διατροφής, ύπνου, σωματικής άσκησης και

διαχείρισης χρόνου. Επίσης, να διερευνηθεί μήπως αυτές οι εκδηλώσεις άγχους οφείλονται σε χαμηλή επίδοση και ελλείψεις ή εγγενείς αδυναμίες στα μαθήματα που οι μαθητές/τριες επέλεξαν να παρακολουθήσουν στο λύκειο. Αν συμβαίνει το τελευταίο τότε θα πρέπει κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας να εξευρεθούν τρόποι επιλογής καταλληλότερων κατευθύνσεων από μέρους των μαθητών/τριών ή/και να οργανωθούν εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των διακοπών. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα υψηλότερα επίπεδα νευρωτισμού και άγχους επιλογής/δέσμευσης των κοριτσιών μπορεί να οφείλονται στις πιέσεις που δέχονται λόγω κοινωνικών στερεοτύπων και αφιέρωσης αρκετού χρόνου σε απογευματινά μαθήματα με αποτέλεσμα να μην έχουν πολύ χρόνο για δραστηριότητες ψυχαγωγίας, χαλάρωσης, σωματικής άσκησης κ.ά. Στον παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Έλλειψη Ετοιμότητας τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να ερμηνευθούν εντός του πλαισίου της εκδήλωσης χαμηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ταυτότητας και ωριμότητας σταδιοδρομίας μεταξύ των αγοριών κυρίως στην ηλικία αυτή. Τα αγόρια, ίσως και λόγω του γεγονότος ότι θα ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αργότερα από τα συνομήλικα τους κορίτσια - μετά την εκπλήρωση των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων - να σκέφτονται ότι οι αποφάσεις σταδιοδρομίας τους μπορούν να παραταθούν και να μην είναι έτοιμα με την αποφοίτηση τους από το λύκειο να ακολουθήσουν τη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά που σημειώνουν υψηλές τιμές στον παράγοντα αυτό θα πρέπει να βοηθηθούν ούτως ώστε να εκφράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να εντοπισθούν ενδεχόμενες ελλείψεις αυτογνωσίας και εκπαιδευτικής/επαγγελματικής πληροφόρησης ούτως ώστε να αυξηθούν τα επίπεδα ετοιμότητάς τους.

Αναφορικά με τη μεταβλητή συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου με τα αγόρια να σημειώνουν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές από τα κορίτσια. Δεν εμφανίζονται διαφορές φύλου στους πέντε παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να ερμηνευθούν με πολλή περίσκεψη και προσοχή. Αρχικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι ερωτήσεις του εργαλείου μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Career Decision Making Self-Efficacy Scale – Short Form, Betz, & Taylor, 2001) ζητούν από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν πόση εμπιστοσύνη έχουν στον εαυτό του ότι θα

μπορούσαν να διεκπεραιώσουν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα σε ένα εντελώς θεωρητικό επίπεδο. Δηλαδή, τα παιδιά απαντούν χωρίς να έχουν πρακτική εμπειρία ολοκλήρωσης της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Εικάζουμε ότι τα αγόρια, ίσως, στην προσπάθεια τους να επιδείξουν μεγαλύτερη ικανότητα στις δραστηριότητες αυτές να εκδηλώνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απαντώντας τις ερωτήσεις αυτές και κατ' επέκταση να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην εν λόγω μεταβλητή.

Στη μεταβλητή σχολική επίδοση βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με τα κορίτσια να σημειώνουν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες τιμές. Και αυτά τα αποτελέσματα θεωρούνται αναμενόμενα για τους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα από τα αγόρια, αναπτύσσουν μια περισσότερο δομημένη επαγγελματική ταυτότητα νωρίτερα, ώστε να «εκμεταλεύονται» τα χρόνια του γυμνασίου για αυτογνωσία, λήψη πληροφορίων σταδιοδρομίας, παρακολούθηση εργαστηρίων, σεμιναρίων, εκθέσεων σταδιοδρομίας κ.ά. Τοιουτοτρόπως, στην τελευταία τάξη του γυμνασίου είναι περισσότερο έτοιμες να επιλέξουν την καταλληλότερη για αυτά κατεύθυνση στο λύκειο. Επιπρόσθετα, καθ' όλη τη φοίτηση τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριφέρονται ωριμότερα, είναι περισσότερο μεθοδικές, μελετηρές και οργανωμένες από τα αγόρια και καταφέρνουν να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα. Επίσης, από την καθημερινή εμπειρία, διαφαίνεται ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο διατεθειμένα να δεχτούν και να προβληματιστούν με τη στήριξη και τις πληροφορίες των σημαντικών άλλων στη ζωή τους (κυρίως των γονέων και εκπαιδευτικών), ενώ αντίθετα τα αγόρια από μικρή ηλικία νιώθουν πιο αυτόνομα και ανεξάρτητα και δεν ζητούν εύκολα τη βοήθεια άλλων. Τα αγόρια εμπιστεύονται και στρέφονται περισσότερο προς τους συνομήλικους τους για συμβουλές και βοήθεια γεγονός που δεν αποφέρει πάντοτε τα καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης, τα αγόρια από μικρή ηλικία έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για συνανααστροφές, αθλοπαιδιές, επαφές με συνομήλικους εντός και εκτός σπιτιού συνεπώς αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη μελέτη της κατ' οίκον εργασίας τους.

Αναφορικά με τη θετική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Άγχος Επιλογής/ Δέσμευσης και του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα, παρατηρείται συχνά ότι πατέρες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ασκούν μεγαλύτερες πιέσεις στα παιδιά τους για ανώτερες σπουδές και επιτυχία στη

δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με αποτέλεσμα τα παιδιά να φορτώνονται με έντονο άγχος. Ακόμα, φαίνεται ίσως ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα έχει καθοριστική επίδραση στις αποφάσεις σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών. Επίσης, πολλοί γονείς (κυρίως πατέρες) επιθυμούν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν τη δική τους εκπαιδευτική πορεία με αποτέλεσμα την άσκηση επιπλέον πίεσης και πρόκλησης άγχους, ειδικότερα στις περιπτώσεις που οι επιθυμίες των παιδιών είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με αυτές των γονέων. Επιπρόσθετα, η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας Επαγγελματική Πληροφόρηση με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των συμμετεχόντων υποδηλώνει ότι το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των μαθητών/τριών συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην εξεύρεση περισσότερων πληροφοριών για τη σταδιοδρομία των παιδιών. Γενικότερα, γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους περισσότερες ευκαιρίες, δυνατότητες, κοινωνικές επαφές, εκπαιδευτική και κοινωνική μόρφωση άρα το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ανατρέφονται τα παιδιά αναμφίβολα θα επηρεάσει και τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας.

Αποκαλύφθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής σχολική επίδοση και των εκπαιδευτικών επιπέδων του πατέρα και της μητέρας των συμμετεχόντων της έρευνας αυτής. Τα αναμενόμενα αυτά αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές/τριες, των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, θα έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις σχέσεις των μεταβλητών αυτών εισηγούνται ότι οι γονείς που έχουν φτάσει σε υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά τους, τα βοηθούν και τα στηρίζουν από μικρή ηλικία στα μαθήματα τους με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζουν κενά και αδυναμίες κατά τη μετάβαση τους από τη μια τάξη στην άλλη, να στοχεύουν συνήθως υψηλότερες επιδόσεις, να έχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους στη ζωή τους, τα ενθαρρύνουν να μελετούν συστηματικά ούτως ώστε να πετύχουν την εισδοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιθυμούν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν τη δική τους εκπαιδευτική πορεία. Είναι αυτονόητο το γεγονός ότι ενισχύοντας και βελτιώνοντας τα επίπεδα σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στη δημοτική και μέση εκπαίδευση θα τους βοηθήσουμε να αποκτήσουν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο που με τη σειρά τους θα επιδράσουν και θα στηρίξουν τα δικά τους παιδιά στο μέλλον.

Αναφορικά με στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπό μελέτη μεταβλητές μεταξύ μαθητών/τριών των τριών σχολικών τάξεων του Λυκείου, βρέθηκε ότι ο παράγοντας της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης αυξάνεται από την Α' στη Β' τάξη Λυκείου ενώ μειώνεται κατά πολύ στην Γ' τάξη Λυκείου. Κατά περίπου αντιστρόφως ανάλογο τρόπο η βεβαιότητα σταδιοδρομίας ακολουθεί μια σχεδόν σταθερή πορεία από την Α' στη Β' τάξη Λυκείου ενώ αυξάνεται κατά πολύ στην Γ' τάξη Λυκείου. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, όπου ζητείται από τα παιδιά να λάβουν αποφάσεις σταδιοδρομίας (Α' τάξη) και να υποστηρίξουν αυτές τις αποφάσεις (Β' τάξη), το Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης έχει μια ανοδική πορεία ενώ η βεβαιότητα σταδιοδρομίας σε αυτή τη φάση είναι σταθερή. Αντίθετα, στην Γ' τάξη Λυκείου, όπου οι αποφάσεις σταδιοδρομίας έχουν οριστικοποιηθεί και δεν επιδέχονται αλλαγών, το Άγχος Επιλογής/Δέσμευσης μειώνεται κατά πολύ ενώ η βεβαιότητα σταδιοδρομίας αυξάνεται. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν τεράστια σημασία για τους συμβούλους σταδιοδρομίας αφού μας δείχνουν τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες χρειάζονται περισσότερο τη βοήθεια μας στο λύκειο, για να καταφέρουν να λάβουν τις καταλληλότερες αποφάσεις σταδιοδρομίας και να εκτονώσουν ενδεχομένως υψηλά επίπεδα άγχους.

Σχετικά με στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή σχολική επίδοση μεταξύ των μαθητών/τριών των τριών σχολικών τάξεων του Λυκείου, βρέθηκε ότι η σχολική επίδοση μειώνεται από την Α' στη Β' τάξη λυκείου και αυξάνεται στην Γ' τάξη λυκείου. Συμπεραίνεται ότι οι μαθητές/τριες καταβάλλουν τη λιγότερη προσπάθεια στη Β' τάξη λυκείου, την οποία θεωρούν ως αδιάφορη τάξη αφού η βαθμολογία της Β' τάξης λυκείου δεν συμμετέχει στο τελικό γενικό βαθμό του απολυτηρίου της Γ' τάξης λυκείου ούτε στο γενικό βαθμό πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, θεωρείται ότι το πρόγραμμα της Β' τάξης, όπου αρχίζουν τα μαθήματα κατεύθυνσης, έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από αυτό της Α' τάξης, όπου περιλαμβάνονται περισσότερα μαθήματα κοινού κορμού, και για αυτό το λόγο μειώνεται η σχολική επίδοση. Σχετικά με την αύξηση της σχολικής επίδοσης στην Γ' λυκείου, πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της τελευταίας τάξης του σχολείου, που συμπίπτει με τις εξετάσεις εισδοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα παιδιά προετοιμάζονται καλύτερα, είναι περισσότερο συγκεντρωμένα στο στόχο τους και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Συμπερασματικά, οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι ειδικοί της εκπαίδευσης θα πρέπει να στηρίξουν τους

μαθητές/τριες της Β’ τάξης λυκείου να ενισχύσουν τις προσπάθειες τους και να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα.

Άλλη σημασία της μελέτης αυτής είναι ότι παρέχει ένα σημείο αναφοράς έναντι του οποίου μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα άλλων μεταβλητών, παρεμβάσεων και προγραμμάτων σχετικών με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Επειδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προηγούνται των περισσότερων μεταβλητών ενδιαφέροντος στην περιοχή της σταδιοδρομίας, μελλοντικές μελέτες που περιλαμβάνουν το ρόλο άλλων μεταβλητών της σταδιοδρομίας πρέπει να εξετάσουν τη συγγενή συνεισφορά στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας μετά την ερμηνεία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Στο παρόν, είναι μια ανοικτή ερώτηση εάν κάποια καταστασιακή ή περιβαλλοντική επιρροή συνεισφέρει οποιαδήποτε σημαντική διακύμανση στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας των εφήβων πέραν της διακύμανσης που εξηγήθηκε από τα χαρακτηριστικά του Big Five Model. Μια άλλη σημασία της μελέτης μας είναι ότι εμφανίζονται αρκετά χαμηλά επίπεδα βεβαιότητας σταδιοδρομίας στην Α’ και Β’ τάξη λυκείου με σημαντική αύξηση της βεβαιότητας σταδιοδρομίας από την Α’ στην Γ’ τάξη λυκείου. Τέτοιο πλαίσιο αποτελεσμάτων τονίζει την ανάγκη για πιο εκτενείς προσπάθειες ανάπτυξης σταδιοδρομίας στα γυμνάσια και στα λύκεια (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σύμβουλοι στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης είναι κυρίως η έλλειψη επαρκούς χρόνου για άσκηση όλου του φάσματος του ρόλου τους. Ειδικότερα στα λύκεια, οι απαιτήσεις σε προσωπική, εκπαιδευτική/επαγγελματική και οικογενειακή ατομική ή ομαδική συμβουλευτική είναι κατά πολύ αυξημένες συγκριτικά με τα γυμνάσια, όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι μικρότερος με λιγότερες απαιτήσεις. Παραπέρα, η ανάγκη συνύπαρξης και συνεργασίας των συμβούλων στα σχολεία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τη διευθυντική ομάδα και το υπόλοιπο γραμματειακό και άλλο προσωπικό απαιτεί από τους συμβούλους να ξεκαθαρίσουν το ρόλο, τις αρμοδότητες και τα όρια τους για να μην συγκρούονται τα καθήκοντα τους με το ρόλο του συμβούλου και τη συμβουλευτική δεοντολογία.

5.3 Συνεισφορά της Παρούσας Μελέτης στη Διεθνή Βιβλιογραφία

Από όλα τα προαναφερθέντα ευρήματα, αναμενόμενα και μη, ίσως το σημαντικότερο - για διάφορους λόγους - να είναι η μη ύπαρξη σημαντικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της Συνολικής Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και της Συνολικής Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας με τη Σχολική Επίδοση. Αυτά τα ευρήματα μας δηλώνουν ότι μαθητές/τριες με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να έχουν χαμηλή, μέτρια ή υψηλή σχολική επίδοση. Αντίστροφα, παιδιά με χαμηλή επίδοση δεν σημαίνει και απαραίτητα ότι είναι αναποφάσιστα. Επίσης, μαθητές/τριες με χαμηλή, μέτρια ή υψηλή σχολική επίδοση μπορεί να έχουν υψηλή ή χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Δηλαδή, παιδιά με χαμηλή επίδοση μπορεί να έχουν έντονες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και αντιστρόφως.

Αυτά τα ευρήματα φαίνεται να καταρρίπτουν αρκετούς μύθους και πεποιθήσεις σχετικά με την επίδραση της σχολικής επίδοσης στην αναποφασιστικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας. Οι εντυπώσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την επιρροή της σχολικής επίδοσης στις σημαντικές αυτές μεταβλητές δεν επιβεβαιώνονται εδώ. Αρκετά παιδιά με χαμηλή επίδοση πιθανώς να προετοιμάζουν το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους εξίσου καλά και οργανωμένα με τα παιδιά που σημειώνουν υψηλή επίδοση. Να συλλέγουν εκπαιδευτικές/επαγγελματικές πληροφορίες, να θέτουν στόχους, να αξιολογούν τις δυνατότητες τους κ.ά. Άρα η μεγάλη σημασία που δίνεται στη σχολική επίδοση ίσως να είναι και υπερτιμημένη αναφορικά με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Επίσης, διαφαίνεται ότι όλα τα παιδιά μπορεί να είναι δυνητικά αναποφάσιστα. Επαγωγικά, η συμβουλευτική διαδικασία δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο σε κάποιες ομάδες παιδιών αλλά να στηρίζει όλους τους μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.

5.4 Εκπαιδευτικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις για την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συνήθως επικεντρώνονται στο άγχος, την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τη δυναμική της οικογένειας (Foley κ.ά., 2006, στο Zobell, 2016).

Οι Szymanski και Hanley-Maxwell (1996, στο Καλούδη, 2008), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη (σταδιοδρομία) είναι μια διαδικασία που προέρχεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς επίσης και παραγόντων που αφορούν το πλαίσιο στο οποίο κινείται το άτομο, διαμεσολαβητικών παραγόντων και περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία, καθώς και παραγόντων που αφορούν συμπεριφορές ή καταστάσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των παραπάνω στοιχείων. Το οικολογικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης οργανώνει επαγγελματικές παρεμβάσεις στις ακόλουθες περιοχές που είναι σημαντικές στις ζωές των νέων ατόμων: ατομικοί παράγοντες (π.χ. ικανότητες, κλίσεις), παράγοντες πλαισίου (π.χ. η αγορά εργασίας), παράγοντες νοήματος, εννοιών (π.χ. αξίες), παράγοντες εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. προσαρμογές) και παράγοντες απόδοσης, παραγωγής (π.χ. προσδοκίες παραγωγικότητας). Η επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης εξαρτάται κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του μαθητή/τριας, το πλαίσιο όπου ο μαθητής/τρια ζει, ή πρόκειται να ζήσει, τις αξίες και τα πιστεύω του, τις μελλοντικές ευκαιρίες και τις εμπειρίες του παρελθόντος (Wadsworth, Milsom, & Cocco, 2004, στο Καλούδη, 2008). Επιπλέον, η αντιμετώπιση του ατόμου και της οικογένειάς του από μια οικολογική προοπτική, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να λειτουργεί ως αυτοπροσδιοριζόμενος πολίτης στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του (Lehman κ.ά., 2002, στο Καλούδη, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δια βίου διαδικασία που βοηθά τους μαθητές/τριες στην κατάκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων σύμφωνα με ένα επαγγελματικό σχέδιο που ενισχύει την πρόοδο και τη συμμετοχή στην απασχόληση σύμφωνα πάντα με ένα όραμα για το μέλλον του κάθε ατόμου (Rumrill & Roessler, 1999, στο Καλούδη, 2008). Επομένως, για την επιτυχή μετάβαση του μαθητή/τριας στην ενήλικη ζωή, κρίνεται επιτακτικός ο έγκαιρος σχεδιασμός της, ώστε μετά την αποφοίτηση του μαθητή/τριας να υφίστανται ήδη οι αναγκαίοι σύνδεσμοι με τον πραγματικό κόσμο της εργασίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής με την αξιολόγηση του ατομικού προφίλ των μαθητών/τριών και τα

γενικότερα συμπεράσματα του συγκεκριμένου δείγματος μπορούν να βοηθήσουν στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, στην ενεργοποίησή τους για λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, στην ενδυνάμωσή τους, στην ομαλή μετάβασή τους και στην ένταξή τους στο εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τελικά στην αυτονόμησή τους (Nuehring & Sitlington, 2003· Wehman, 2002, στο Καλούδη, 2008).

Οι Hroncova κ.ά. (2016) σημειώνουν ότι αν και μερικοί άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις γρήγορα, ή τουλάχιστον έτσι φαίνεται, κάποιοι άλλοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πολλοί από αυτούς ζητούν επαγγελματική βοήθεια. Επομένως, για να προσδιοριστούν οι μοναδικές δυσκολίες που εμποδίζουν τα άτομα που προσπαθούν να φτάσουν σε μια απόφαση, είναι σημαντικό βήμα να τους παρέχεται η βοήθεια που χρειάζονται (Gati & Amir, 2006, στο Hroncova κ.ά., 2016).

Οι Holland, Daiger και Power (1980, στο Χουλιάρη, 2010) διακρίνουν τρία είδη συμβουλευτικής παρέμβασης:
α) εκείνη που απευθύνεται σε άτομα με φτωχή αίσθηση ταυτότητας, τα οποία έχουν ανάγκη από πληροφόρηση και ατομική συμβουλευτική,
β) εκείνη που απευθύνεται σε άτομα με καθαρή αίσθηση ταυτότητας, τα οποία χρειάζονται πληροφόρηση και επιβεβαίωση και
γ) εκείνη που απευθύνεται σε άτομα που παρουσιάζουν συνδυασμό των πιο πάνω.

Η Χουλιάρη (2010), αναφέρει ότι την ίδια περίοδο κυριαρχούσε και η θεωρία του Holland, την οποία πρωτοδιατύπωσε τη δεκαετία του 1950 και έχει από τότε αναθεωρηθεί πολλές φορές με πιο πρόσφατη αυτή του 1997· προτείνει ένα ιδανικό τρόπο προσέγγισης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, καθώς υποστηρίζει ότι μια από τις συνέπειες της ειδοποιού διαφοράς μεταξύ ενός τύπου προσωπικότητας και της επιλογής του ή της ενδεχόμενης απόφασης του μπορεί να είναι η αναποφασιστικότητά του. Κατ’ επέκταση είναι πολύ σημαντικό να βρεθεί έγκυρος και αξιόπιστος τρόπος μέτρησής της και διάκρισής της από τη χρόνια/γενικευμένη αναποφασιστικότητα (indecisiveness), καθώς συνεπάγονται και διαφορετικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις· προτείνεται, στην περίπτωση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, η συμβουλευτική διαδικασία να αποτελεί μια γνωστικά προσανατολισμένη προσέγγιση με λογικές διαδικασίες στοχεύοντας στη συλλογή, το διαχωρισμό και την αξιολόγηση της πληροφόρησης γύρω από το ίδιο το άτομο, αλλά και τα εργασιακά θέματα. Αντίθετα, η συμβουλευτική για την αντιμετώπιση της χρόνιας/γενικευμένης αναποφασιστικότητας (indecisiveness) θα μοιάζει

με τους κλασικούς ψυχοθεραπευτικούς σχεδιασμούς εξετάζοντας τα προδιαθεσικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα (Osipow, 1999).

Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας, από ανάγκη, ενδιαφέρονται υπερβολικά στο «χειρισμό» ατόμων που είναι αναποφάσιστα με τις επιλογές τους. Στην παροχή παρεμβάσεων για να βοηθήσουν τους ανθρώπους να λαμβάνουν καλύτερες και επίκαιρες αποφάσεις είναι σημαντικό να ξέρουν εάν η παρατηρούμενη συμπεριφορά είναι παροδική αναποφασιστικότητα ή χρόνια αναποφασιστικότητα. Έχει υποτεθεί ότι η συμβουλευτική διαλεύκανσης της αναποφασιστικότητας θα είχε διαφορετική αντιμετώπιση από τη συμβουλευτική που ασχολείται με τη χρόνια αναποφασιστικότητα (αν και από ότι γνωρίζουμε δεν υπάρχουν ξεκάθαρες μελέτες που να υποστηρίζουν αυτή την άποψη). Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας για την αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα είναι συνήθως μια γνωστική προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιούνται λογικές διαδικασίες συλλογής, επιλογής και αξιολόγησης σχετικών επαγγελματικών και προσωπικών πληροφοριών. Η συμβουλευτική για τη χρόνια αναποφασιστικότητα πιθανώς θα έμοιαζε με προσεγγίσεις παραδοσιακής θεραπείας που εξετάζουν τι προηγήθηκε του προβλήματος αυτού στην προσωπικότητα. Πρόσφατα έχει αναπτυχθεί μια άποψη που θεωρεί ότι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και η ψυχοθεραπεία έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά (Hackett, 1993, στο Osipow, 1999), ίσως ιδιαίτερα όταν βοηθούν αναποφάσιστα άτομα. Επιπρόσθετα, οι συναισθηματικές όψεις της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας εκτιμώνται εκτενέστερα από τους συμβούλους, και αντιστρόφως, οι γνωστικές όψεις της προσωπικής συμβουλευτικής θεωρούνται πιο χρήσιμες από προηγουμένως (Osipow, 1999).

Σύμφωνα με τους Creed, Patton και Prideaux (2006), η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να θεωρηθεί ως μια φυσιολογική αντίδραση όταν οι νεαροί είναι υποχρεωμένοι να πάρουν μια απόφαση σταδιοδρομίας. Ανά πάσα στιγμή μπορεί μια σταδιοδρομία να μελετηθεί, αλλά είναι πιθανότερο να συμβεί στα χρονικά σημεία μετάβασης σταδιοδρομίας, για παράδειγμα όταν υπάρχουν σκέψεις για εργασία μερικής απασχόλησης ή όταν επιλέγονται μαθήματα στο σχολείο, ή προγράμματα σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Patton & Creed, 2001, στο Creed κ.ά., 2006). Ερευνητές αναφέρουν ότι τα πρώιμα χρόνια του γυμνασίου είναι μια πεδιάδα στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας, αφού αυτή είναι η περίοδος κατά την οποία οι νεαροί διερευνούν ενεργά τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους και αναπτύσσουν επαγγελματικούς στόχους και φιλοδοξίες στο πλαίσιο εξέτασης των προσωπικών τους δυνατοτήτων και αδυναμιών υπό

το φως των διαθέσιμων ευκαιριών εργοδότησης (Hartung κ.ά., 2005, στο Creed κ.ά., 2006). Ως τέτοια, η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι μια αναπτυξιακά κατάλληλη εμπειρία. Μπορεί να κυμαίνεται σε συνάρτηση μιας ποικιλίας καταστασιακών παραγόντων (Osipow, 1999) και είναι πιθανό να ξεκαθαρίσει με τη βοήθεια κατάλληλων παρεμβάσεων, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε κατάλληλη πληροφόρηση για τη σταδιοδρομία και βοήθειας για διευκρίνιση αξιών και στόχων (Gordon, 1981, στο Creed κ.ά., 2006).

Προφανώς, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας που προσφέρεται στο πανεπιστήμιο πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες των φοιτητών/τριών για επαγγελματική πληροφόρηση σε διάφορα στάδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σημαντικές προσεγγίσεις παροχής συμβουλευτικής σταδιοδρομίας π.χ. προγράμματα, εργαστήρια και σεμινάρια που προσφέρουν δομημένες, ομαδικές εμπειρίες στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας, δεξιότητες πρόσβασης στην εργασία και λήψης αποφάσεων, δραστηριότητες ομαδικής συμβουλευτικής, ατομική συμβουλευτική, προγράμματα εργασιακής πρακτικής και αυτοματοποιημένες υπηρεσίες εργασιακής πρακτικής είναι απαραίτητα. Εν ολίγοις, η ουσιώδης επαγγελματική πληροφόρηση είναι ένα βασικό συστατικό της ανάπτυξης σταδιοδρομίας ούτως ώστε να βοηθήσει τους φοιτητές/τριες να κάνουν κατάλληλο σχεδιασμό σταδιοδρομίας ζωής και λήψης αποφάσεων και θα μπορούσε να ενισχύσει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μαζί, η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ανάμεσα σε φοιτητές/τριες πανεπιστημίου παρέχουν ενόραση στους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της διαδικασίας ανάπτυξης σταδιοδρομίας (Talib & Aun, 2009).

Για να επιτευχθούν οι πιο πάνω στόχοι, η εκπαίδευση πρέπει να διαμορφωθεί, ούτως ώστε στα σχολεία να ξεκινά το φυτώριο ταλέντων, όπου όχι μόνο να δίνεται έμφαση στη συμβολή συγκεκριμένων επαγγελμάτων αλλά και της κοινωνίας ως όλον. Σχολεία και πανεπιστήμια πρέπει να ενισχύσουν την επικοινωνία και συνεργασία με την αγορά εργασίας για την ανάπτυξη προγραμμάτων πρακτικής άσκησης μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών επιτρέποντας τους να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες και εμπειρίες εργαζόμενοι σε διάφορους τομείς της αγοράς εργασίας. Όταν επιστρέψουν, τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους υπόλοιπους. Σαν μέρος αυτής της πρωτοβουλίας, τα σχολεία πρέπει να προσκαλούν επαγγελματίες ομιλητές οι οποίοι να προσαρμόζουν το περιεχόμενο των παρουσιάσεων τους στις εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, για να τους παρουσιάζουν

κατάλληλες επιλογές σταδιοδρομίας. Τα σχολεία πρέπει επιπλέον να λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ μαθητών/τριών και εταιρειών και να επικοινωνούν με εταιρίες για ανταλλαγή πληροφοριών, αφού αυτό θα βοηθούσε τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας έχοντας περισσότερη πληροφόρηση. Οι μαθητές/τριες ακόμα εστιάζουν στις ικανότητες και τις προτιμήσεις τους όταν παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Για να τους βοηθήσουμε να κάνουν τις καταλληλότερες επιλογές, πρέπει να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε περισσότερα προγράμματα πρακτικής άσκησης. Βοηθώντας τους να εφαρμόσουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις στην πράξη, όχι μόνο θα αποκτήσουν μια καλύτερη οπτική των ικανοτήτων τους για συγκεκριμένες εργασίες, αλλά θα διευρύνουν τους ορίζοντες τους και θα μελετήσουν άλλες πιθανές σταδιοδρομίες σε τομείς που δεν γνώριζαν αρκετά. Περαιτέρω, η πρακτική εξάσκηση βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσκολίες που σχετίζονται με την εργασία, αυξάνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση τους και προετοιμάζοντας τα καλύτερα για την αγορά εργασίας (Yuan Liang, 2016).

Έγιναν πολλές προσπάθειες, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους, με σκοπό τον εντοπισμό των τρόπων μείωσης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Σαφώς το να παρέμβουμε στη ρύθμιση των παραμέτρων με τις οποίες σχετίζεται η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, με τρόπο ανάλογο αυτής της συσχέτισης, είναι ένας αυτονόητος τρόπος στην κατεύθυνση της πρόληψης ή/και αντιμετώπισής της από τους ειδικούς συμβούλους και όχι μόνο. Η εργασία αυτή, ωστόσο, αναφέρεται σε εστιασμένες και πιο ολοκληρωμένες σχετικές προσπάθειες. Ειδικότερα μια από αυτές είναι το Career Intervention, ο ορισμός του οποίου δόθηκε από το Spokane (1991, στο Χουλιάρη, 2010) ως κάθε δραστηριότητα που αποσκοπεί στην προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου ή στην υποβοήθησή του να λάβει αποτελεσματικότερες αποφάσεις σταδιοδρομίας.

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (κατάσταση) θα μπορούσε να εξαλειφθεί με την απόκτηση πληροφοριών, επαγγελματικών ή προσωπικών, και χρησιμοποιώντας τυποποιημένες επαγγελματικές παρεμβάσεις. Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (χαρακτηριστικό γνώρισμα), εντούτοις, απαιτεί μια περισσότερο εντατική και ολιστική προσέγγιση που θα εστίαζε την προσοχή στις αιτίες που αυξάνουν τα προβλήματα στη λήψη αποφάσεων (Kozakova & Romanova, 2013, στο Hroncova κ.ά., 2016).

Τα ευρήματα της μελέτης των Pecjak και Kosir (2007) έχουν σημαντικές εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Τα συμπεράσματα πάνω στα στυλ λήψης αποφάσεων των

μαθητών/τριών, των διαστάσεων της προσωπικότητας τους και των κινητήριων διαδικασιών μπορεί να είναι υποβοηθητικά για τους σχολικούς συμβούλους στην προσωπική και ομαδική συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Για παράδειγμα, με τη διαχείριση του Ερωτηματολογίου Λήψης Αποφάσεων των Εφήβων, ένας σχολικός σύμβουλος μπορεί να αναγνωρίσει εκείνους τους μαθητές/τριες με ένα λιγότερο προσαρμοστικό στυλ λήψης αποφάσεων (παρορμητικό, υπό πανικό, ή αποφυγής). Χρησιμοποιώντας ένα Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Αποφάσεων Σταδιοδρομίας, ένας σύμβουλος μπορεί να αποτιμήσει τα κύρια εμπόδια στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών: μήπως ένας μαθητής/τρια δεν είναι έτοιμος για να πάρει μια απόφαση σταδιοδρομίας; (η ανάγκη για μια περισσότερο κατευθυντήρια καθοδήγηση), μήπως στερείται πληροφόρησης; (η ανάγκη να βοηθηθεί ο μαθητής/τρια να αποκτήσει επιπρόσθετες πληροφορίες), ή αντιμετωπίζει εσωτερικές/εξωτερικές συγκρούσεις; (η ανάγκη για μια συμβουλευτική συνεδρία με το μαθητή/τρια και τους σημαντικούς άλλους της ζωής του). Τέτοιες πληροφορίες για τους μαθητές/τριες διευκολύνουν μια πιο διαφοροποιημένη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και ως εκ τούτου προσφέρουν μια ευκαιρία για μια ευνοϊκότερη και καταλληλότερη απόφαση σταδιοδρομίας.

Η πιο αξιοσημείωτη συνεισφορά των μελετών αυτών στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας είναι το εύρημα ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας αποτελείται από δύο συνιστώσες, χαρακτηριστικού και κατάστασης, ότι αυτές μπορούν να μετρηθούν και μπορεί να απαιτούν διαφορετικές συμβουλευτικές προσεγγίσεις. Επειδή ένα μέρος της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι μια κατάσταση, είναι πιθανό ότι αυτή θα βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου λόγω της αυτοκαθοδηγούμενης διερεύνησης και σχεδιασμού της σταδιοδρομίας όπως οι φοιτητές/τριες προχωρούν στα πανεπιστημιακά τους χρόνια. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας θα μπορούσαν να επιβοηθήσουν τη διαδικασία αυτή παρέχοντας πληροφορίες για τη σταδιοδρομία και αυτοαξιολογήσεις για τους φοιτητές/τριες. Μολαταύτα, ένα μεγάλο μέρος της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας είναι σχετικά σταθερό. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί φοιτητές/τριες δεν θα μπορέσουν να διαλύσουν την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας απλά προχωρώντας μέσα από την πανεπιστημιακή τους εμπειρία. Εισηγείται επίσης ότι αυτοί οι φοιτητές/τριες θα χρειάζονταν περισσότερο εμβριθή συμβουλευτική από την παροχή πληροφόρησης και απλής αυτοαξιολόγησης μόνο. Στρεφόμενοι στη σταθερή συνιστώσα της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας απαιτείται να εστιάσουμε σε αρνητικές αυτοαντιλήψεις, αντιληπτούς φραγμούς και την αυτοαποτελεσματικότητα (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Επιπλέον, η μελέτη αυτή τόνισε τη σημαντικότητα του χαρακτηριστικού γνωρίσματος της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας καταδεικνύοντας τη σχέση της με την ικανοποίηση από τη ζωή. Οι σύμβουλοι πρέπει να γνωρίζουν αυτή τη σχέση όταν βοηθούν τους πελάτες τους. Φαίνεται πιθανό ότι η γενική έλλειψη ικανοποίησης από τη ζωή οφείλεται τουλάχιστον μερικώς σε επίμονα προβλήματα κατά τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Επιπρόσθετα, η χρόνια αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην ικανοποίηση των φοιτητών/τριών από τη ζωή. Αυτό απαιτεί ολιστικές συμβουλευτικές προσεγγίσεις για τη σταδιοδρομία που ενοποιούν θέματα σταδιοδρομίας και μη για να αυξήσουν την γενική ευεξία των φοιτητών/τριών (Jansch κ.ά., 2015, 2016).

Οι υποκλίμακες που βασίζονται σε παράγοντες που προτάθηκαν από αυτή τη μελέτη προσφέρουν πιο αντικειμενικά μέσα διάκρισης μεταξύ διαφορετικών τύπων αναποφάσιστων πελατών όπως επίσης και μεταξύ αναποφάσιστων και βέβαιων πελατών. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία αν η παρέμβαση έχει μελετηθεί για να ξεκαθαρίσει την κατάσταση αναποφασιστικότητας. Προφανώς, ο σύμβουλος θα προχωρήσει διαφορετικά με μαθητές/τριες-φοιτητές/τριες που είναι αναποφάσιστοι επειδή είναι συγχυσμένοι και στερούνται πληροφόρησης για τα επαγγέλματα (υψηλό σκορ στη Διάχυση) σε σύγκριση με εκείνους που είναι αναποφάσιστοι επειδή τους ελκύουν αρκετά επαγγέλματα (υψηλό σκορ στην Προσέγγιση-Προσέγγιση). Ομοίως, μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες που χρειάζονται στήριξη και επιβεβαίωση για μια διστακτική απόφαση (υψηλό σκορ στη Στήριξη) θα πάρουν διαφορετική συμβουλευτική βοήθεια από εκείνους που δεν μπορούν να φτάσουν σε μια απόφαση επειδή αντιλαμβάνονται εσωτερικούς ή εξωτερικούς φραγμούς στη λήψη απόφασης (υψηλό σκορ στους Εξωτερικούς Φραγμούς) (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Μπορούν να αναπτυχθούν Συμβουλευτικές παρεμβάσεις για να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών. Πρόγραμμα Διερεύνησης Σταδιοδρομίας, όπως αυτό που περιέγραψαν ο O'Brien κ.ά. (1996, στο Mau κ.ά., 2016), έχει εμπειρικές αποδείξεις αύξησης της αυτοπεποίθησης στην παρουσίαση έργων σχετικών με τη διερεύνηση, την επιλογή και την εφαρμογή μιας επιλογής σταδιοδρομίας. Η διδασκαλία φοιτητών/τριών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν μεθοδικές στρατηγικές λήψης αποφάσεων και να αποδεχτούν την ευθύνη λήψης αποφάσεων που εκτελούν σκόπιμα και λογικά θα αύξανε τις πιθανότητες να δείξουν

ενδιαφέρον σε σταδιοδρομίες STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) (Mau & Jepsen, 1992, στο Wei-Cheng, Mau, Perkins, & Yun-Hwa Mau, 2016).

Αυτή η μελέτη εξέτασε τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, επαγγελματικής ταυτότητας και δραστηριοτήτων εξερεύνησης σταδιοδρομίας σε ένα δείγμα Αφροαμερικανών μαθητών/τριών λυκείου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας σχετιζόταν με την επαγγελματική ταυτότητα και την έκταση των αναφερόμενων δραστηριοτήτων εξερεύνησης σταδιοδρομίας. Αυτά τα αποτελέσματα προσφέρουν μερική στήριξη στην πρόσφατη βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σημασία της κοινωνικο-γνωστικής λειτουργίας στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας (Lent κ.ά., 1994· 2002, στο Gushue κ.ά., 2006). Μαθητές/τριες με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας ήταν πιθανότερο να έχουν μεγαλύτερη αίσθηση ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και στόχων όπως επίσης και να έχουν ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες σχετικές με την εξερεύνηση σταδιοδρομίας (Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006).

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης εισηγούνται ότι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και εκπαιδευτικοί πρέπει να εξερευνήσουν τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τις ικανότητες τους να εμπλακούν σε έργα εξερεύνησης σταδιοδρομίας ως ένα αναπόσπαστο μέρος της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Μαθητές/τριες που πιστεύουν ότι είναι ικανοί να εμπλακούν στη διαδικασία είναι πιθανότερο να το πράξουν και να αναφέρουν μια περισσότερο ολοκληρωμένη επαγγελματική ταυτότητα. Βοηθώντας τους μαθητές/τριες να προσδιορίσουν τις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητες τους να αναλάβουν έργα εξερεύνησης και να λάβουν αποφάσεις φαίνεται να είναι ένα σημαντικό προαπαιτούμενο στη βοήθεια να αναγνωρίσουν πλαίσια ενδιαφερόντων. Περαιτέρω, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας επηρεάζει όχι μόνο την επαγγελματική ταυτότητα του μαθητή/τριας αλλά επίσης και την πιθανότητα εμπλοκής του σε συμπεριφορές εξερεύνησης σταδιοδρομίας. Όπως προβλέφθηκε από την κοινωνικό-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory), οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για την ικανότητα τους να εμπλακούν επιτυχώς σε δραστηριότητες οδηγούν σε ενέργειες σε αυτές τις περιοχές (Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006).

Επιπλέον, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και συμβούλους να κατανοήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών σχετικά με συγκεκριμένες δραστηριότητες εξερεύνησης σταδιοδρομίας. Η αγωγή σταδιοδρομίας αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να προσδιορίσουν τα ενδιαφέροντα τους και να κατανοήσουν τον κόσμο της εργασίας. Θα μπορούσε επίσης να ενσωματώσει στρατηγικές ενίσχυσης της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών για εκτέλεση έργων που σχετίζονται με την εξερεύνηση σταδιοδρομίας (Gushue, Kolone, Scanlan, Pantzer, & Clarke, 2006).

Αυτή είναι, συνεπώς, μια σημαντική ένδειξη για τους εκπαιδευτικούς αφού χρειάζεται να διεκπεραιώσουν θέματα μεγαλύτερων αναγκών ανάμεσα στις φοιτήτριες. Η αδυναμία των φοιτητριών να αποφασίσουν ποια σταδιοδρομία να ακολουθήσουν θα σήμαινε ότι χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες προτού να είναι έτοιμες να λάβουν μια απόφαση για τη σταδιοδρομία τους. Αυτό περιλαμβάνει τρόπους λήψης της πληροφόρησης που θα μπορούσε να βοηθήσει τις φοιτήτριες να λάβουν πιο ενημερωμένες αποφάσεις (Talib & Aun, 2009).

Παρεμβάσεις συμβουλευτικής μπορούν να αναπτυχθούν για να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Προγράμματα εξερεύνησης της σταδιοδρομίας, όπως αυτό που περιγράφεται από τον O’ Brien κ.ά. (1996, στο Mau κ.ά., 2016), έχουν εμπειρικές αποδείξεις αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας δεξιοτήτων σχετικών με τη διερεύνηση, την επιλογή και την υλοποίηση μιας επιλογής σταδιοδρομίας. Η εκπαίδευση φοιτητριών και φοιτητών μειονοτήτων στη χρήση συμβατικών στρατηγικών λήψης αποφάσεων και στην αποδοχή ευθύνης για τη λήψη απόφασης που εκτελούν σκόπιμα και λογικά, θα αύξανε την πιθανότητα να ενδιαφερθούν για σταδιοδρομία σε προγράμματα STEM (Science Technology Engineering Mathematics) (Mau & Jepsen, 1992, στο Mau κ.ά., 2016).

5.4.1 Χρόνος για Λήψη Απόφασης

Η κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας θα βοηθούσε τα πανεπιστήμια να αναπτύξουν στρατηγικές στήριξης των φοιτητών/τριών στη διερεύνηση διαφόρων επαγγελματικών επιλογών και την καταλληλότητα τους για ενδεχόμενες θέσεις εργασίας. Έτσι θα αυξηθεί η αυτοαποτελεσματκότητά τους στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και θα μειωθούν οι

πιθανότητες να αντιμετωπίσουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ή ακόμα να πάρουν ακατάλληλες αποφάσεις (Beheshtifar, Esmaeli, & Hashemi-Nasab, 2012, στο Yuan Liang, 2016). Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι, όταν οι φοιτητές/τριες έχουν αρκετό χρόνο για να επιλέξουν μεταξύ εναλλακτικών επιλογών, είναι πιθανότερο να λάβουν όλους τους σχετικούς παράγοντες υπόψη, μειώνοντας τις πιθανότητες να προβούν σε ακατάλληλες επιλογές (Rassin & Muris, 2005, στο Yuan Liang, 2016).

5.4.2 Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στα Σχολεία

Η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας μεταξύ των νέων στην Κίνα δυσχεραίνεται περισσότερο από το γεγονός ότι τους δίνεται περιορισμένη επαγγελματική βοήθεια, για παράδειγμα, από συμβούλους σταδιοδρομίας, προσωπικό του σχολείου κ.ά. Αυτό το εύρημα υποδεικνύει την έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των υπηρεσιών που προσφέρονται από τα σχολεία και τα πανεπιστήμια και των πρακτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Αρχικά, η επαγγελματική καθοδήγηση που παρέχεται από τα σχολεία είναι ανεπαρκής και τείνει να καθοδηγείται από την εθνική εργοδοτική πολιτική (Sun, 2013, στο Yuan Liang, 2016). Για αυτό, όταν προσφέρουν υπηρεσίες επαγγελματικής καθοδήγησης, τέτοιες υπηρεσίες τείνουν να προωθούν συγκεκριμένες εταιρείες, ενώ αποτυγχάνουν να παρέχουν σχετική επαγγελματική αγωγή, υπηρεσίες σχεδιασμού σταδιοδρομίας, στρατηγικές επιλογής εργασίας και αγωγή επαγγελματικής δεοντολογίας.

Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται όχι μόνο μέσω διαλέξεων καθηγητών/τριών αλλά επίσης και μέσω πραγματικών εμπειριών ζωής. Η εφαρμογή των γνώσεων μέσω της ανάμειξης σε διάφορες δραστηριότητες, γεγονότα και εκθέσεις θα βοηθούσε αναμφίβολα στην παροχή βαθύτερης γνώσης προς την επίτευξη των στόχων και στη θέα πραγματικών καταστάσεων ζωής. Σύμφωνα με τον Yip (2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), εμπειρίες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία δεν σημαίνει μόνο «εργασιακή εμπειρία». Είναι κοινή πρακτική ότι τα σχολεία και τα πανεπιστήμια ενθαρρύνουν και κατανέμουν τους μαθητές/τριες-φοιτητές/τριες σε εργασιακή εμπειρία σε διαφορετικούς χώρους εργασίας για να τους ενδυναμώσουν ούτως ώστε να έχουν εργασιακή εμπειρία σε επιθυμητά τους πεδία και να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες μέσω αυτών των εμπειριών. Οι εμπειρίες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις για τον κόσμο της εργασίας και τις σταδιοδρομίες μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων μάθησης όπως πρακτική άσκηση, σεμινάρια, εργαστήρια

σταδιοδρομίας κ.ά. Τέτοιες δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να δουν την πρακτική αξία μαθαίνοντας για τη σταδιοδρομία τους (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Οι εμπειρίες που σχετίζονται με την επιλογή σταδιοδρομίας μπορεί να παρέχουν ευκαιρίες για εξερεύνηση της σταδιοδρομίας (Stringer & Kerpelman, 2010, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), κάτι που σύμφωνα με μερικές έρευνες, τα άτομα που είχαν εμπειρίες σχετικές με τη σταδιοδρομία ήταν πιο πιθανό να είχαν πάρει μια απόφαση σταδιοδρομίας (Creed κ.α., 2005). Σύμφωνα με τον Yip (2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), οι δραστηριότητες «εκτός τάξης» θεωρούνται ως αποτελεσματικά μέσα διεύρυνσης της κατανόησης για διαφορετικές σταδιοδρομίες. Βοηθά επίσης τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν σχετικές δεξιότητες, θετικές αξίες και στάσεις όπως υπευθυνότητα, δέσμευση και ακεραιότητα (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Οι επαγγελματικές σχολές πρέπει να σχεδιάσουν προγράμματα προσανατολισμένα στην αγορά εργασίας βασισμένα στις απαιτήσεις της αγοράς. Τα σχολεία και οι εταιρείες πρέπει επίσης να συνεργαστούν στην προσπάθεια καλλιέργειας της επαγγελματικής συνείδησης των μαθητών/τριών (Lu & Zhou, 2007, στο Yuan Liang, 2016). Οι υπηρεσίες σταδιοδρομίας μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους νέους να προετοιμαστούν για επαγγελματικές συνεντεύξεις, συγγραφή βιογραφικού σημειώματος και ετοιμασίας αιτήσεων εργοδότησης. Ακόμα, τα πανεπιστήμια πρέπει να παρέχουν μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για να ενισχύσουν τις πρακτικές δεξιότητες των φοιτητών/τριών και με αυτό τον τρόπο να αυξήσουν την ετοιμότητα τους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας.

5.4.3 Παρεμβάσεις μείωσης Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας

Ο εντοπισμός των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των πελατών είναι από τα πρώτα βήματα βοήθειάς τους. Για αυτό το λόγο, ο εντοπισμός των πηγών των δυσκολιών που σχετίζονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και τη χρόνια αναποφασιστικότητα είναι ένα από τα κεντρικά θέματα στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Από πρακτικής άποψης, ο εντοπισμός των συγκεκριμένων συναισθηματικών πηγών που συμβάλλουν σε δυσκολίες στην επιλογή και περιγραφή του μοτίβου των σχέσεων μεταξύ τους μπορεί να βοηθήσει τους συμβούλους σταδιοδρομίας να προβούν σε πληρέστερες και ακριβέστερες διαγνώσεις. Τέτοια αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί στο επίπεδο των τριών κύριων ομάδων ή στο επίπεδο των έντεκα

συγκεκριμένων κατηγοριών. Η ακριβής και περιεκτική αξιολόγηση των δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι μια σημαντική συνιστώσα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, αφού επιτρέπει την ανάπτυξη διαφορετικών παρεμβάσεων για τους διαφορετικούς τύπους δυσκολιών (Gati κ.ά., 1996· Santos, 2001, στο Saka, Gati & Kelly, 2008).

Οι σύμβουλοι πρέπει αρχικά να καθορίσουν εάν τα προβλήματα λήψης αποφάσεων των πελατών τους προέρχονται από συναισθηματικές ή προσωπικές πηγές. Αν και μερικοί πιστεύουν ότι η αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα μπορεί να διαλυθεί με την πληροφόρηση και την ωριμότητα, φαίνεται απίθανο ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες θα διαλυθούν χωρίς συμβουλευτική παρέμβαση που εστιάζει σε περισσότερο χρόνια και δυσλειτουργική προσωπικότητα που προηγείται των προβλημάτων λήψης αποφάσεων (Germeijs & De Boeck, 2003, στο Saka κ.ά., 2008). Αν και αυτοί οι πελάτες μπορεί να αμφιβάλουν για τη διαδικασία συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και να είναι απαισιόδοξοι για τις προοπτικές ενός επιτυχημένου αποτελέσματος, είναι πιθανότερο να επιθυμούν πραγματικά βοήθεια για τις χρόνιες δυσκολίες τους στη λήψη αποφάσεων (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Η μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας βοηθά το σύμβουλο να διακρίνει το είδος της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και να σχεδιάσει την κατάλληλη παρέμβαση. Η αξιολόγηση των δυσκολιών του ατόμου στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί το πρώτο βήμα προς την παροχή βοήθειας και θέμα μείζονος σημασίας στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Martincin & Stead, 2015).

Ακόμα μια επίπτωση της μελέτης αυτής είναι ότι η εστίαση και διαδικασία της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για τις βαθύτερες συναισθηματικές δυσκολίες πρέπει να διαχωριστεί από την τυπική προσέγγιση των δυσκολιών που σχετίζονται με την πληροφόρηση σταδιοδρομίας, κάτι που είναι κεντρικό στην ανάκτηση και επεξεργασία της πληροφόρησης σταδιοδρομίας. Οι σύμβουλοι μπορεί να ανακαλύψουν ότι οι πελάτες με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν δυσκολία στην ανάπτυξη φιλοδοξιών κατάλληλων για τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους. Για αυτό το λόγο, οι σύμβουλοι μπορεί να πρέπει να διευθετήσουν μια σειρά εμπειριών για να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της ταυτότητας των πελατών και το κτίσιμο της αυτοπεποίθησης τους πριν εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Το άγχος μπορεί, επίσης, να είναι ένα σοβαρό εμπόδιο στη λήψη

αποφάσεων, αφού μπορεί να επέμβει με αμφότερες τις γνωστικές και σχεσιακές πλευρές της διαδικασίας συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Για παράδειγμα, οι σύμβουλοι μπορεί να βρουν ότι αυτοί οι πελάτες χρειάζονται βοήθεια για να διαχειριστούν το άγχος τους αφού εκτελούν φαινομενικά έργα ρουτίνας όπως η διενέργεια συνεντεύξεων πληροφόρησης ή ανασκοπώντας αποτελέσματα ερωτηματολογίων προσωπικότητας και ενδιαφερόντων. Το άγχος μπορεί να υπονομεύει την αυτοπεποίθηση των πελατών στα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους και των συμπερασμάτων που εξάγονται από τη συλλογή πληροφοριών. Το άγχος μπορεί, επίσης, να υπονομεύει την αυτοπεποίθηση των πελατών στην ικανότητα του συμβούλου και τη γενικότερη διαδικασία της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Για αυτό το λόγο, οι σύμβουλοι που εργάζονται με αναποφάσιστους πελάτες πρέπει να ελέγχουν ενεργά την αυτοεκτίμηση και το άγχος τους καθ' όλη τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Saka, Gati, & Kelly, 2008).

Οι Reed, Lenz, Reardon και Leierer (2000, στο Χουλιάρη, 2010) βρήκαν ότι οι δυσλειτουργικές επαγγελματικές πεποιθήσεις μειώθηκαν σημαντικά σε ενήλικους συνεπεία μιας συγκεκριμένης παρέμβασης στη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας. Οι Austin, Wagner και Dahl (2004, στο Χουλιάρη, 2010) χρησιμοποίησαν το μοντέλο Career Decision-Making (CDM) που βασίστηκε στο προγενέστερο μοντέλο Cognitive Information Processing (CIP, 1996, στο Χουλιάρη, 2010)· αυτό αποτελούνταν από ολοκληρωμένη καθοδήγηση, γνωστική επεξεργασία και αξιολόγηση της εργασιακής πορείας των ατόμων, αναγνώριση νέων ευκαιριών για τον εντοπισμό νέων εργασιακών προοπτικών και ατομική συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Η ολοκληρωμένη καθοδήγηση περιλάμβανε συζήτηση της εκτίμησης των προσωπικών εργασιακών επιτευγμάτων, εξέταση του επαγγελματικού χάρτη της οικογένειας, τα μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια, τις μεθόδους εξεύρεσης εργασίας, ενημέρωση για την αγορά εργασίας και ανάλυση των εμποδίων. Η γνωστική επεξεργασία και αξιολόγηση της εργασιακής πορείας των ατόμων περιλάμβανε επίλυση προβλημάτων, ασκήσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, δεξιότητες στις οποίες έχει κλίση το άτομο και ερωτηματολόγια προσωπικότητας. Τα ευρήματα των ανωτέρω ερευνητών ήταν πολύ σημαντικά, αφού έδειξαν ότι οι αρνητικές εργασιακές σκέψεις μειώθηκαν σημαντικά συνεπεία της παρέμβασης στη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας. Αυτό αποδεικνύει ότι όσοι συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα βοηθιούνται αισθητά στην υλοποίηση μιας επιτυχούς επαγγελματικής επιλογής. Οι συμμετέχοντες με υψηλό επίπεδο δυσκολίας λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας, μπορεί να είναι αναποτελεσματικοί, λόγω των αισθημάτων ανικανότητας ή της ελλιπούς γνώσης γύρω από τη διεργασία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας· μειώνοντας τα δυσάρεστα

αυτά συναισθήματα ή μαθαίνοντας συγκεκριμένες στρατηγικές υλοποίησης μιας απόφασης, μέσω της ανωτέρω παρέμβασης, ενισχύονται οι πιθανότητες εξεύρεσης μιας ικανοποιητικής εργασιακής πορείας ή απασχόλησης. Οι συμμετέχοντες με υψηλό βαθμό άγχους δέσμευσης ενδέχεται να αποσύρονται από την ενεργό αφοσίωση και εμπλοκή στη διαδικασία εξεύρεσης εργασίας, λόγω του διάχυτου άγχους τους ως προς τη λήψη μιας απόφασης· η μείωση του αρνητικού τρόπου σκέψης τους σε αυτό το πεδίο θα ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους και τη διάθεση για δράση, κινητοποίηση και πρωτοβουλία με αποτέλεσμα την έναρξη αναζήτησης εργασιακών προοπτικών. Παρομοίως, η μείωση των αρνητικών σκέψεων συνεπεία εξωτερικών συγκρούσεων των συμμετεχόντων θα τους βοηθήσει στο να λαμβάνουν αποφάσεις, οι οποίες είναι σημαντικές για τους ίδιους και όχι για τους σημαντικούς άλλους και έτσι θα βοηθηθούν στην όλη διεργασία λήψης αποφάσεων· κάτι που φαίνεται και από παρόμοια έρευνα των Taylor και Popma (1990, στο Χουλιάρη, 2010).

Η βαθιά κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, στην οποία υποβάλλεται η νέα γενιά όταν επιλέγουν τον εκπαιδευτικό τους δρόμο και το μελλοντικό τους επάγγελμα, θα βοηθήσει τους ερευνητές και επαγγελματίες στην ετοιμασία πρακτικών εισηγήσεων σε μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, εκπαιδευτικούς και την αγορά εργασίας (ειδικότερα τον τομέα του ανθρώπινου δυναμικού). Τα ευρήματα που εξάγονται από αυτή τη μελέτη θα χρησιμεύσουν επίσης σε εκπαιδευτικούς, αφού θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να βοηθήσουν τους νέους με τα επαγγελματικά τους σχέδια. Οι νέοι αντιμετωπίζοντας την τρομακτική διαδικασία της επιλογής του μελλοντικού τους επαγγέλματος θα ωφεληθούν τα μέγιστα από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, αφού θα κατανοήσουν καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και είναι πιθανότερο να αποφύγουν την αναποφασιστικότητα (Yuan Liang, 2016).

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, από τους συμβούλους σταδιοδρομίας, είναι να προτείνουν στους πελάτες τους να κατανοούν και να χρησιμοποιούν το κανονιστικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, όπως το RIASEC του Holland (1997, στο Χουλιάρη, 2010), καθώς έχει βρεθεί ότι κατ' αυτό τον τρόπο τα άτομα κατανοούν το χώρο της αγοράς εργασίας και τον εαυτό τους καλύτερα και συνεπώς μπορούν να λάβουν ευκολότερα μια επαγγελματική απόφαση (Jenkins, Unger, Bolden, McCartney, Tracey, & Darcey, 2002, στο Χουλιάρη, 2010).

5.4.4 Πρόγραμμα Παρέμβασης Υπουργείου Άμυνας Η.Π.Α.

Η μαζικότερη παρέμβαση για την ενίσχυση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας έχει μέχρι τώρα γίνει στις Η.Π.Α. μέσω του Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB) που χρησιμοποιείται σε 900.000 περίπου μαθητές/τριες λυκείου. Πρωτοξεκίνησε το 1968 και η σημερινή του έκδοση σε συνεργασία με το Υπουργείο Άμυνας διαμορφώθηκε το 1992 (Χουλιάρη, 2010). Η παρέμβαση αυτή, η οποία χρηματοδοτείται αποκλειστικά από το Υπουργείο Άμυνας εμπεριέχει αφενός δύο εργαλεία αξιολόγησης και αφετέρου έναν αριθμό ασκήσεων που βοηθούν τους νέους να αναγνωρίσουν και να διερευνήσουν τα διάφορα επαγγέλματα, για τα οποία δείχνουν ενδιαφέρον και έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του ASVAB και στη στρατολόγηση. Έχει βρεθεί ότι η συμμετοχή σε αυτό το πρόγραμμα βελτιώνει την αυτογνωσία των συμμετεχόντων και τις γνώσεις τους για τον κόσμο της αγοράς εργασίας, ενώ παράλληλα τους βοηθά στη μεταξύ τους διασύνδεση. Με δεδομένο ότι η διερεύνηση της γνώσης σχετικά με την εργασία είναι αντιστρόφως ανάλογη της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, η συμμετοχή στο ASVAB μειώνει την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Οι νέοι συμμετέχοντες αποκτούν ένα υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας και διαμορφώνουν ένα θετικό σημείο εκκίνησης για μια κατάλληλη εργασιακή αναζήτηση. Με αυτή την προσέγγιση συμφωνεί και ο Osipow (1999), που σε συνεργασία με τους Temple και Rooney το 1993 (στο Χουλιάρη, 2010) κατασκεύασαν την Task Specific Occupational Self-Efficacy Scale, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας.

5.4.5 Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις και Γονική Εμπλοκή

Τα αποτελέσματα από αυτή τη μελέτη, για τους επαγγελματίες, τονίζουν την κεντρικότητα της σχέσης μεταξύ γονέων και νεαρών εφήβων. Αν και προερχόμενα από μια ποσοτική μεθοδολογία, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα απηχούν τη θεωρητική και ποιοτική εμπειρική εργασία του Young και των συνεργατών του (Young κ.ά., 2006· Young, Valach, & Collin, 1996, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011), οι οποίοι συζητούν ότι η ανάπτυξη σταδιοδρομίας είναι καλύτερα κατανοητή ως ένα από κοινού έργο γονέα-παιδιού. Αντλώντας από αυτό το συμπέρασμα, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας (είτε στην Ελλάδα είτε σε άλλα παρόμοια πολιτισμικά πλαίσια) πρέπει να διερευνήσουν το επίπεδο και το σθένος της γονικής εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων

σταδιοδρομίας των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των τύπων γονικής εξουσίας μπορεί να ρίξει φως στις δυσκολίες σταδιοδρομίας που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τους γονείς τους είτε ως επιτρεπτικούς είτε ως απολυταρχικούς, και να βοηθήσει στο σχεδιασμό κατάλληλων συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Σχετικά με τους επιτρεπτικούς γονείς, οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να εστιάσουν σε προσπάθειες διέγερσης του γονικού ενδιαφέροντος στο επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και να τους πληροφορήσουν για το πώς μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Όπως συζητήθηκε από τους Middleton και Loughead (1993, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011), οι γονείς που δεν εκδηλώνουν ανάμειξη πιθανότερο αγνοούν τι να κάνουν ή ότι τα παιδιά τους επιθυμούν τη βοήθεια τους.

Όταν αντιμετωπίζουμε απολυταρχικούς γονείς, οι στόχοι της συμβουλευτικής εμφανίζονται να είναι περισσότερο ενδιαφέροντες, δεδομένης της πιθανότητας ότι είτε οι έφηβοι είτε οι γονείς μπορούσαν να δυσανασχετούν με τις συμβουλευτικές παρεμβάσεις (Middleton & Loughead, 1993, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011). Οι Middleton και Loughead (1993, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011) εισηγούνται μια σειρά δράσεων που κυμαίνονται από την αντιμετώπιση των γονέων από τον έφηβο μόνο μέχρι την από κοινού αντιμετώπιση από αμφότερους τον έφηβο και το σύμβουλο μαζί. Σύμφωνα με το Young κ.ά. (2006, στο Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011), ο επαγγελματίας μπορεί να εστιάσει στην ενίσχυση δεξιοτήτων που κτίζουν τη σχέση παρουσιάζοντας το σχηματισμό σταδιοδρομίας των εφήβων ως ένα κοινό έργο του εφήβου και του γονέα. Σε κάθε περίπτωση, οι σύμβουλοι πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι σε οικογενειακά θέματα για να σχεδιάσουν και να παρέχουν τέτοιες παρεμβάσεις. Επιπλέον, για να σχεδιάσουν την κατάλληλη συμβουλευτική παρέμβαση και να θέσουν τους σχετικούς στόχους, οι σύμβουλοι πρέπει να λάβουν υπόψη το φύλο ως ένα ατομικό παράγοντα που θα μπορούσε να διακρίνει τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων. Όπως βρέθηκε σε αυτή τη μελέτη, οι δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των αγοριών επηρεάζονται άμεσα από οικογενειακά και γονικά χαρακτηριστικά, ενώ για τα κορίτσια η πιο πάνω σχέση διαμεσολαβείται από το σύστημα πυρηνικών αυτοαξιολογήσεων των εφήβων. Οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διαδικασίες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας (π.χ. εμπειρίες δεξιοτεχνίας, κατ' εντολή μάθηση, κοινωνική πίεση και τεχνικές ρύθμισης συναισθημάτων) και άλλες τεχνικές (π.χ. μείωση αρνητικών συναισθημάτων, στρατηγικές αντιμετώπισης εμποδίων κ.λπ.) για να ενισχυθούν οι

πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις των κοριτσιών (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη συνεισφέρει στην αναδυόμενη βιβλιογραφία πάνω στις πυρηνικές αυτοαξιολογήσεις εισάγοντας αυτή τη δομή της προσωπικότητας στην πρώιμη ανάπτυξη σταδιοδρομίας ως μια πιθανή διευκόλυνση στην πολύ απαιτητική διαδικασία σχηματισμού της σταδιοδρομίας των εφήβων. Επίσης, διευρύνει την έρευνα πάνω στην οικογενειακή και γονική επιρροή στο έργο λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των παιδιών τους τονίζοντας τον αναστέλλοντα ρόλο των λιγότερο ευνοϊκών στυλ γονικής εξουσίας (π.χ. απολυταρχικό, επιτρεπτικό) (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

5.4.6 Προετοιμασία Μαθητών/τριών για Μετάβαση από το Σχολείο στον Κόσμο της Εργασίας

Σύμφωνα με τους Levinson και Palmer (2005, στο Καλούδη, 2008) οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές/τριες και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες για τη μετάβασή τους από το χώρο του σχολείου στον κόσμο της εργασίας με διάφορους τρόπους. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό με τον αποτελεσματικότερο τρόπο θα πρέπει οι μαθητές/τριες να έχουν γνώσεις για τα διάφορα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Γενικά, οι τρεις πιο σημαντικοί στόχοι για τους μαθητές/τριες είναι η γνώση και κατανόηση του εαυτού και των ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και αξιών τους, η γνώση και κατανόηση της εργασίας και η ικανότητα λήψης αποφάσεων. Κάθε μία από αυτές τις περιοχές είναι πολύ σημαντική για την ικανότητα του μαθητή/τριας να μπορεί να λάβει ρεαλιστικές αποφάσεις για την εργασία και έτσι τα προγράμματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να εστιάζουν σε αυτές τι τρεις περιοχές. Επίσης, είναι ουσιαστικής σημασίας να υποστηρίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών επειδή πολλοί μαθητές/τριες έχουν μη ρεαλιστικές επαγγελματικές προσδοκίες και κάποιοι άλλοτε υπερεκτιμούν και άλλοτε υποτιμούν τις δυνατότητές τους για συγκεκριμένη εργασία (Levinson & Palmer, 2005, στο Καλούδη, 2008). Όσον αφορά το ίδιο το άτομο, η κατάλληλη προετοιμασία του στο επίπεδο κατάκτησης δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες στον επαγγελματικό τομέα (π.χ. προεπαγγελματικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοπροσδιορισμός) αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της μετάβασης του στην εργασία (Brolin, 1997· King, 2005, στο Καλούδη, 2008).

5.4.7 Πρακτική Άσκηση

Όταν επιλέγουν εκπαιδευτικές κατευθύνσεις μετά το σχολείο, πολύ λίγα παιδιά είναι πλήρως ενημερωμένα για τις πραγματικότητες των επαγγελμάτων στα οποία οδηγούν οι κατευθύνσεις αυτές. Συνήθως, έχουν κάποιες αόριστες ιδέες για το επάγγελμα που θα ασκήσουν μετά την αποφοίτηση τους και συχνά ζητούν συμβουλές από άλλους ανθρώπους όπως οι γονείς, οι φίλοι και οι καθηγητές/τριες τους (Chen & Fan, 2010· Mohd κ.ά., 2010, στο Yuan Liang, 2016). Λόγω του ότι δεν έχουν ξεκάθαρους στόχους σταδιοδρομίας, επηρεάζονται εύκολα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την τηλεόραση όπου συγκεκριμένα επαγγέλματα προβάλλονται ως γοητευτικά και πολύ επιθυμητά (Mudhovozi & Chireshe, 2012, στο Yuan Liang, 2016). Για παράδειγμα, οι νέοι επιθυμούν να γίνουν γιατροί και δικηγόροι γιατί βλέπουν αυτά τα επαγγέλματα να προωθούνται στις τηλεοπτικές σειρές (Dai & Zou, 2012, στο Yuan Liang, 2016). Επιπρόσθετα, σε πολλές περιπτώσεις η εκπαίδευση που λαμβάνουν είναι ως επί το πλείστο θεωρητική, με λίγη ή καθόλου πρακτική εξάσκηση στην εργασία που θα ασκούν μετά την αποφοίτηση. Με αποτέλεσμα οι ασυμφωνίες μεταξύ θεωρίας και πράξης να οδηγούν σε απογοήτευση και απόφαση αλλαγής επαγγέλματος (Brown κ.ά., 2014, στο Yuan Liang, 2016). Με δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες έχουν εξωπραγματικές αντιλήψεις για την αγορά εργασίας, το χάσμα μεταξύ των αντιλήψεων τους και της πραγματικής εμπειρίας σε μια δουλειά πρέπει να διασαφηνιστεί ούτως ώστε να μπορέσουν να διάγουν ικανοποιητικές και παραγωγικές ζωές. Οι νέες γενιές παλεύουν για σταδιοδρομίες που σχετίζονται με υψηλό κύρος και πλούσια ζωή (Brown κ.ά., 2014, στο Yuan Liang, 2016).

Η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας είναι ένα συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τελευταίως οι νέες γενιές (Feldman, 2003, στο Yuan Liang, 2016). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκάλυψε τρείς αιτίες αυτού του φαινομένου. Αρχικά, οι νέοι δεν έχουν πλήρη επίγνωση των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων και των προσωπικών τους χαρακτηριστικών (Taylor & Keeter, 2010, στο Yuan Liang, 2016). Από την άλλη μεριά, αισθάνονται σίγουροι και έχουν υψηλά επίπεδα προσδοκιών σταδιοδρομίας όταν λαμβάνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας (Richardson, 2010, στο Yuan Liang, 2016). Συνεπώς, ένεκα αυτής της ασυμφωνίας μετά από πρακτική εξάσκηση στην αγορά εργασίας, οι απόψεις τους για τη μελλοντική τους καριέρα συχνά αλλάζουν σημαντικά, ενώ κάποιοι αισθάνονται απογοήτευση για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Οι νέοι αγωνίζονται να μεταμορφωθούν από φοιτητές/τριες σε εργαζόμενους, ενώ έχουν περιορισμένη κατανόηση της εργασίας που θα εξασκούν αν επιλέξουν μια συγκεκριμένη

σταδιοδρομία. Η ακαταλληλότητα ή ακόμα η παντελής απουσία πρακτικής εξάσκησης στα περισσότερα ακαδημαϊκά προγράμματα είναι ένα ευρέως διαδεδομένο πρόβλημα, με επακόλουθο ένα χάσμα μεταξύ των ικανοτήτων και των επαγγελματικών στόχων των φοιτητών/τριών, γεγονός που οδηγεί σε μεγάλη αναστάτωση. Τελικά, η νέα γενιά δεν είναι αρκετά ώριμη κοινωνικά (Madahi, Sukati, Mazhari, & Rashid, 2012, στο Yuan Liang, 2016) και δεν έχουν επίγνωση των αναγκαίων παραγόντων για τη λήψη ορθολογικών επιλογών σταδιοδρομίας. Τείνουν να επιλέγουν ένα επάγγελμα βασισμένοι σε ιδεώδεις αντιλήψεις για το μέλλον τους, που οδηγεί σε ακατάλληλες αποφάσεις σταδιοδρομίας. Έτσι, όταν αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα, οι νέοι παλεύουν να λαμβάνουν επιλογές σταδιοδρομίας και συχνά απογοητεύονται με το επάγγελμα που επέλεξαν. Πολλοί ερευνητές επιλέγουν να μελετήσουν ειδικά τις νέες γενιές όταν εξετάζουν την έννοια της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Cascio, Guzzo, Pace, & Pace, 2013· Crisan & Turda, 2015a· Miller & Rottinghaus, 2013, στο Yuan Liang, 2016). Τα ευρήματα τους δείχνουν ότι η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας συσχετίζεται με την προσωπικότητα, τις οικογενειακές επιρροές, τους στόχους ζωής και την ικανοποίηση από τη ζωή (Carr κ.ά., 2014· Jansch, Hirschi, & Freund, 2015· Vignoli, 2015· Walker & Peterson, 2012, στο Yuan Liang, 2016).

Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να εφοδιάσει τους νέους με τα εργαλεία και τις γνώσεις για να σχεδιάσουν ρεαλιστικά το μέλλον τους (Hughes & Karp, 2004, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Η εξερεύνηση της σταδιοδρομίας βοηθά τους μαθητές/τριες στην ανάπτυξη ρεαλιστικών σχεδίων για το μέλλον τους και συνεισφέρει σε μεγαλύτερη δέσμευση στη σταδιοδρομία και βεβαιότητα κατά την εφηβεία (Creed, Prideaux, & Patton, 2005, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Μια μελέτη, που έγινε από τους Callanan και Benzing (2004, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), συμπέρανε ότι η συμπλήρωση πρακτικής άσκησης συνδέθηκε με την εξεύρεση εργοδότησης προσανατολισμένης στη σταδιοδρομία. Τα άτομα τα οποία αφιερώνουν χρόνο στην εξερεύνηση της σταδιοδρομίας, παρακολούθησαν περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και χρησιμοποίησαν περισσότερες πηγές σταδιοδρομίας, ανάφεραν μεγαλύτερη σαφήνεια στην αναζήτηση σταδιοδρομίας (Zikic & Saks, 2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Η εμπλοκή των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία, ενέχει μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν σαφέστερη άποψη για τη σταδιοδρομία τους. Σε μια μελέτη που έγινε από τους Macera και Cohen (2006, στο Magallanes & Castronuevo, 2016), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που συμπλήρωσαν ένα σχέδιο μελέτης, ένα βιογραφικό και εξερεύνησαν τη σταδιοδρομία

τους, είτε άλλαξαν τα σχέδια σταδιοδρομίας τους, είτε ένιωσαν πιο σίγουροι για τα σχέδια τους. Συνεπώς, η εξερεύνηση της σταδιοδρομίας βοηθά τα άτομα να επιτύχουν μεγαλύτερη σαφήνεια του τύπου εργασίας, δουλειάς ή σταδιοδρομίας που επιθυμούν (Zikic & Saks, 2009, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Αναφορικά με το επίπεδο συμμετοχής σε δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία, οι περισσότεροι μαθητές/τριες βρίσκονται επίσης στο μέσο επίπεδο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες έχουν βιώσει και συμπληρώσει ένα μέσο αριθμό δραστηριοτήτων. Είναι πολύ πιθανό ότι οι περισσότεροι έφηβοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο έχουν εξερευνήσει και συμμετάσχει σε διάφορες δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Η διερεύνηση της σταδιοδρομίας και το ταίριασμα ατόμου-εργασίας θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν, αφού αυτά προσδιορίζουν την πιθανότητα ένα άτομο να παραμείνει στην παρούσα του θέση. Η διερεύνηση της σταδιοδρομίας θεωρείται ως «η διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικών με τη σταδιοδρομία» (Xu, Hou, & Tracey, 2014, σελ.2, στο Yuan Liang, 2016), η οποία βοηθά τα άτομα να γνωρίσουν περισσότερο τον εαυτό τους και τον κόσμο των επαγγελμάτων. Αυτή η γνώση θα βοηθούσε τους μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες να παίρνουν αποφάσεις σταδιοδρομίας. Επιπρόσθετα, πληροφορίες σχετικές με το εξωτερικό περιβάλλον, τις οποίες τα παιδιά αποκτούν από τους φίλους και την οικογένεια, όπως επίσης και διαδικτυακές πηγές, σπάνια είναι ακριβείς, καταλήγοντας σε παραπλανητική πληροφόρηση για τα επαγγέλματα και οδηγούν πολλές φορές σε ακατάλληλες επιλογές σταδιοδρομίας. Το ταίριασμα ατόμου-εργασίας αναφέρεται στην εναρμόνιση μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και των χαρακτηριστικών της σταδιοδρομίας του (Carless, 2005, στο Yuan Liang, 2016). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής εξάσκησης αφού κάτι τέτοιο θα τους επέτρεπε να διαπιστώσουν κατά πόσο ένα επάγγελμα είναι κατάλληλο για αυτούς. Εφόσον οι αντιλήψεις των αποφοίτων για την πρώτη τους δουλειά θα αλλάξουν μετά από μια συγκεκριμένη περίοδο, πρέπει να υπάρχουν πρωτοβουλίες εκεί για να τους κρατήσουν κινητοποιημένους και αφοσιωμένους. Διερευνώντας τις αντιλήψεις για την εργασία τους, των αποφοίτων που εργάζονται στους διάφορους τομείς της αγοράς εργασίας, μπορεί να κατανοήσουμε καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας.

5.4.8 Επαγγελματικές Δεξιότητες

Σύμφωνα με το Συνεταιρισμό για τις Δεξιότητες του 21ου Αιώνα, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία παρέχουν, επίσης, στους νέους την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις ακαδημαϊκές θεωρίες μέσω της εφαρμογής στον πραγματικό κόσμο. Όπως δηλώθηκε από την Εθνική Συμμαχία για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Μετάβαση, η μάθηση που βασίζεται στην εργασία είναι αναπόσπαστο μέρος του ακαδημαϊκού προγράμματος, ενισχύοντας τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες που μαθαίνονται στην τάξη, παρέχοντας εξερεύνηση σταδιοδρομίας και μια ευρεία κατανόηση ενός επαγγέλματος ή βιομηχανίας, παρακινώντας τους μαθητές/τριες, εισάγοντας γενικές δεξιότητες χώρων εργασίας και εισαγωγικές τεχνικές δεξιότητες (American Youth Policy Forum & Center for Workforce Development, 2000, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Η στενή συνεργασία με τους εργοδότες επιτρέπει στα σχολεία να ορίσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τους απόφοιτους ούτως ώστε να αποδώσουν επιτυχώς στο κολλέγιο και στους χώρους εργασίας (Achieve, 2004, στο Magallanes & Castronuevo, 2016). Με άλλα λόγια, η σε βάθος εξερεύνηση των επιλογών σταδιοδρομίας θα κατάληγε σε αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου σχετικά με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Stringer & Kerpelman, 2010, στο Magallanes & Castronuevo, 2016).

5.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά αρχάς, λόγω του γεγονότος ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται μόνο από μερικά σχολεία (Λύκεια) Παγκύπρια, η μελέτη αυτή θεωρείται περιορισμένη και τα αποτελέσματα της είναι δύσκολο να γενικευτούν. Παραπέρα, η παρούσα μελέτη εστίασε μόνο σε εφήβους (μαθητές/τριες Λυκείου), η σχέση γονέα-παιδιού δεν διερευνήθηκε και η συχνότητα εμπλοκής σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα σχετική με τη σταδιοδρομία δεν αναφέρθηκε στη μελέτη. Άλλος ενδεχόμενος περιορισμός της μελέτης ήταν ότι η έρευνα διεξάχθηκε σε μια χρονική στιγμή, το οποίο μπορεί να έχει επηρεάσει τη συνέπεια των αποτελεσμάτων. Καλύτερη προσέγγιση θα ήταν η συλλογή μακροχρόνιων δεδομένων (Holland, 1997, στο Pappas & Kounenou, 2011).

Υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί στην παρούσα μελέτη. Πρώτο, δεν καταφέραμε να μετρήσουμε κάποιες άλλες μεταβλητές που θα μπορούσαν να υπηρετήσουν ως μεταβλητές ελέγχου, όπως οι διανοητικές ή γνωστικές ικανότητες του μαθητή/τριας, το κοινωνικό-

οικονομικό στάτους και τα χαρακτηριστικά της σταδιοδρομίας των γονέων. Επίσης, αυτή η μελέτη περιορίστηκε γεωγραφικά και δεν παρουσίασε αρκετή εθνική ετερογένεια. Επίσης δεν καταφέραμε να μελετήσουμε τη μακροχρόνια σταθερότητα και τις συνεπακόλουθες συνέπειες της αποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Ακόμα, δεν εξετάσαμε τις ακριβείς επαγγελματικές επιλογές που συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα βεβαιότητας σταδιοδρομίας (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Σαφώς η προκείμενη έρευνα έχει αρκετούς περιορισμούς, οι οποίοι αξίζει να επισημανθούν, προκειμένου να γίνουν και πιο χρήσιμες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και τα συγκεκριμένα αποτελέσματα να ιδωθούν πολύ προσεκτικά. Αρχικά, σε μεθοδολογικό επίπεδο δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όλες οι υπό μελέτη μεταβλητές μας είναι δυναμικές εννοιολογικές κατασκευές, οπότε ενδείκνυνται οι διαχρονικές έρευνες και όχι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που συγκεντρώνουν το υλικό στατικά σε μια δεδομένη χρονική στιγμή με μια απλή ομαδική χορήγηση. Αντίθετα, οι κλίμακες μέτρησης χορηγούμενες διαχρονικά σε συνδυασμό ίσως και με άλλες πιο ποιοτικές μεθόδους, όπως εις βάθος συνεντεύξεις και από το ίδιο το δείγμα, αλλά και από την οικογένεια και το σχολικό τους περιβάλλον θα προσέφεραν πιο πλούσιο υλικό. Ακόμη, όσον αφορά στα εργαλεία μέτρησης μόνο η Career Decision Making Self Efficacy-Short Form (Betz & Taylor, 2001) και η Career Decision Scale (Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koschier, 1976, 1988) έχουν σταθμιστεί και χορηγηθεί ευρέως στον ελληνικό πληθυσμό, ενώ το Career Indecision Profile-Short (Xu, 2017) έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά. Αναφορικά μάλιστα με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης απόφασης σταδιοδρομίας, η CDMSE-SF η οποία αποτελείται από ικανό αριθμό ερωτημάτων, είναι πιο κατάλληλη για τις ομαδικές χορηγήσεις και παρ’ όλα αυτά έχει πολύ καλά ψυχομετρικά δεδομένα (Betz & Luzzo, 1996, στο Χουλιάρη, 2010). Επίσης, οι κλίμακες αυτές (CDMSE-SF και CDS) καλό θα ήταν να μην είναι τόσο ακαδημαϊκά επικεντρωμένες, αλλά τα ερωτήματά τους να καλύπτουν μεγάλο εύρος δείγματος, όπως και άτομα που θέλουν να ακολουθήσουν τεχνικά επαγγέλματα και σαφώς να είναι πιο γενικές και να μην περιέχουν υπερβολικά εξειδικευμένες ερωτήσεις. Είναι πολύ σημαντικό οι μεταβλητές αυτές να μελετηθούν εννοιολογικά πιο συστηματικά, καθώς ουσιαστικά και οι τρεις μετρούν τις στάσεις των συμμετεχόντων ως προς τις συμπεριφορές τους και όχι τις πραγματικές τους συμπεριφορές. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν γίνει είτε σε φοιτητικό πληθυσμό είτε σε ομοιογενές δείγμα αναποφάσιστων και προκειμένου τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν, καλό θα ήταν να γίνουν έρευνες (με τα κατάλληλα εργαλεία μέτρησης) και σε διαφορετικά δείγματα. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν πιο βοηθητικό τα μεγαλύτερα

δείγματα (στην προκείμενη περίπτωση N=490), διαφορετικής ηλικίας, πολλών και διαφορετικών περιοχών διαμονής έως και διαφορετικών πολιτισμών. Ακόμα ένας περιορισμός της μελέτης αυτής είναι ότι δεν συμπεριλαμβάνονται συμμετέχοντες από τις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές που δεν θα συνέχιζαν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο. Επίσης, δεν συμπεριλήφθηκαν μαθητές/τριες από ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σαφώς δεν τίθεται θέμα ανίχνευσης αιτιωδών σχέσεων, αλλά μόνο απλών συσχετίσεων. Και οι δύο αυτές έννοιες (αναποφασιστικότητα/βεβαιότητα σταδιοδρομίας, αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας) έχουν μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης, οι σχετικές έρευνες με τα προκείμενα εργαλεία αξιολόγησης στα ελληνικά δεδομένα υπάρχουν, αλλά είναι αρκετά περιορισμένες και περιοριστικές (ως προς το δείγμα, τους παράγοντες συσχέτισης με αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας, κ.λπ.). Το κυρίαρχο ρεύμα στη διεθνή γραμματεία έχει δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί ένα από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες του φαινομένου της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όμως υπάρχουν και οι ελάχιστοι επικριτές αυτής της θεώρησης, οπότε με στόχο να κατανοήσουμε καλύτερα, να προλάβουμε και όχι να αντιμετωπίσουμε την εκδήλωση αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στα νεαρά άτομα εκπονήσαμε την προκειμένη έρευνα με σκοπό να ελέγξουμε μεταξύ άλλων, αν όντως στο πλαίσιο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και όχι μόνο αυξάνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των ατόμων και ειδικότερα του μαθητικού πληθυσμού μειώνουμε την πιθανότητα εκδήλωσης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και σαφώς υπό το πρίσμα του θεμελιώδους συμπεριφορισμού τι ρόλο παίζει μια άλλη σημαντική παράμετρος, αυτή της σχολικής επίδοσης και κατεύθυνσης της εκδήλωσης αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Χουλιάρη, 2010).

Μολαταύτα, πρέπει να θεωρήσουμε και τους ακόλουθους περιορισμούς αυτής της μελέτης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι κλίμακες αυτοαναφοράς και μπορεί να είχαν επηρεαστεί από κοινωνικά αποδεκτές διαδικασίες. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, αυτή η μελέτη ενδυναμώνει την ανάγκη να αναλυθεί η ποιότητα των επιλογών σταδιοδρομίας, χρησιμοποιώντας είτε μεθόδους συνέντευξης ή πιο ευαίσθητα θέματα αυτοαναφοράς, στην προσπάθεια να διαφοροποιηθούν αυτές που είναι αποτέλεσμα μιας αυτόνομης διαδικασίας εξερεύνησης σταδιοδρομίας (της αποκρυσταλλωμένης) από αυτές

που υπαγορεύονται από γονικές μορφές (της ψευδο-αποκρυσταλλωμένης). Τα παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας δεν φαίνονται ικανά να απαντήσουν σε αυτή την ανάγκη, λόγω και των χαρακτηριστικών τους και της υποκειμενικής θεωρητικής τους βάσης. Η θεωρητική προσέγγιση που επιτρέπει καλύτερα τη διάκριση μεταξύ των δύο τύπων της αναποφασιστικότητας είναι το μοντέλο Ego Identity Status του Marcia (1966, 1980, 1987, στο Santos & Coimbra, 2000). Όπως τόσο σωστά διαπίστωσε ο Raskin (1985, στο Santos & Coimbra, 2000), μόνο «… οι θεωρητικοί της ταυτότητας παρατηρούν την ποιότητα της δέσμευσης. Δεν υπάρχει χώρος στη θεωρία ανάπτυξης σταδιοδρομίας για εξήγηση της γενικής υιοθέτησης των γονικών αξιών ή της αθεώρητης επιλογής, άπαξ και η απόφαση έχει παρθεί» (Raskin, 1985, σελ.31–32, στο Santos & Coimbra, 2000).

Θεωρήσαμε ότι είναι πιθανό να αντιληφθούμε τέσσερις ιδιότητες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, βασισμένες στις ψυχολογικές διαδικασίες της διερεύνησης της σταδιοδρομίας και επένδυσης, παράλληλα με τις ιδιότητες ταυτότητας του Marcia (1966, 1980, 1987, στο Santos & Coimbra, 2000), που σχηματίζουν διαφορετικά στυλ επαγγελματικής ταυτότητας. Συνεπώς, θεωρούμε δύο τύπους απόφασης: η αυτόνομη απόφαση (η επένδυση σταδιοδρομίας προηγείται από τη διερεύνηση σταδιοδρομίας) και η πρόωρη απόφαση (επένδυση σταδιοδρομίας χωρίς προηγούμενη διερεύνηση σταδιοδρομίας). Άτομα που παρουσιάζουν αποφάσεις τέτοιας φύσης θα σημειώσουν, προβλεπτικά, χαμηλές τιμές στα εργαλεία αξιολόγησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Παρομοίως, μελετώνται δύο τύποι αναποφασιστικότητας: η αναπτυξιακή αναποφασιστικότητα (απουσία επένδυσης σταδιοδρομίας και παρουσία διερεύνησης σταδιοδρομίας) και η διάχυτη αναποφασιστικότητα (απουσία επένδυσης σταδιοδρομίας και διερεύνησης σταδιοδρομίας). Είναι πιθανό ότι ο τελευταίος αυτός τύπος αναποφασιστικότητας είναι παρόμοιος με τη χρόνια αναποφασιστικότητα, που περιγράφεται από αρκετούς συγγραφείς (Crites, 1969, 1981· Fuqua & Hartman, 1983· Hartman & Fuqua, 1983· Salomone, 1982· Tyler, 1969, στο Santos & Coimbra, 2000). Άτομα που ανήκουν σε αυτά τα δύο στάτους, πολύ πιθανώς, θα σημειώσουν υψηλές τιμές στις κλίμακες αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Santos & Coimbra, 2000).

Η πρόταση αυτού του μοντέλου, των στάτους της βεβαιότητας σταδιοδρομίας, μας επιτρέπει να συγκρίνουμε τις διαδικασίες επιλογής σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με τις διαδικασίες οικοδόμησης ταυτότητας. Με

αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η προσπάθεια ενοποίησης δύο διαστάσεων της ανθρώπινης ανάπτυξης, της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και της ανάπτυξης ταυτότητας. Αυτή η προσπάθεια είναι ευρεσιτεχνία των θεωρητικών προτάσεων και εμπειρικής έρευνας του Blustein και των συνεργατών του (Blustein, Devenis, & Kidney, 1989· Blustein & Noumair, 1996· Blustein & Phillips, 1990, στο Santos & Coimbra, 2000) και Vondracek και συνεργατών του (Skorikov & Vondracek, 1998· Vondracek, 1992· Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995, στο Santos & Coimbra, 2000). Συνεπώς, οι περιορισμοί που έχουν επισημανθεί στην έρευνα πάνω στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας και που σχετίζονται βασικά με την απουσία ενός συμπαγούς θεωρητικού πλαισίου σε πολλές από τις μελέτες (Hall, 1992· Tinsley, 1992, στο Santos & Coimbra, 2000), μπορούν να ξεπεραστούν με την ενσωμάτωση της δομής αυτής σε μια ευρύτερη θεμελιώδη προσέγγιση, όπως μερικοί συγγραφείς έχουν αξιώσει (Chartrand κ.ά., 1994, στο Santos & Coimbra, 2000).

Καθώς ερμηνεύονται τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, πρέπει να ληφθούν υπόψη τουλάχιστον τρεις περιορισμοί. Πρώτο, τα δοκίμια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλίμακες αυτοαναφοράς. Θα ήταν προτιμότερο σε επιπλέον ελέγχους να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές πηγές αξιολόγησης (γονείς και συνομήλικοι). Δεύτερο, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν αντιπροσωπευτικό δείγμα. Είναι συνεπώς δύσκολο να συμπεράνουμε για οποιαδήποτε κατεύθυνση αιτιότητας μεταξύ των μεταβλητών. Για παράδειγμα, μια εναλλακτική εξήγηση που μπορεί να είναι εφαρμόσιμη είναι ότι οι μαθητές/τριες που είναι αναποφάσιστοι για την επιλογή σταδιοδρομίας εκμαιεύουν λιγότερο υποστηρικτικές και περισσότερο ελεγκτικές συμπεριφορές από τους γονείς και τους συνομήλικούς τους. Για αυτό απαιτείται περαιτέρω διαχρονική έρευνα για να ελέγξει αυτές τις εναλλακτικές υποθέσεις πάνω στις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές. Ακόμα, χωρίς το διαχρονικό σχεδιασμό, δεν είναι δυνατό να γίνει διάκριση μεταξύ μαθητών/τριών που είναι παροδικά αναποφάσιστοι και εκείνων που είναι χρόνια αναποφάσιστοι. Η χρήση τέτοιας τυπολογίας μπορεί να παρέχει ένα αυστηρό έλεγχο της μεθόδου και περισσότερη πληροφόρηση πάνω στις αναπτυξιακές διαδικασίες που εμπλέκονται στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Τρίτο, έχει διερευνηθεί ένας περιορισμένος αριθμός μεταβλητών για να γίνει κατανοητή η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Πρέπει αναμφίβολα να συμπεριληφθούν και άλλες μεταβλητές σε επιπλέον ελέγχους για να γίνει καλύτερα κατανοητή η αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας όπως τα στυλ λήψης αποφάσεων και της ταυτότητας του εγώ (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Παραπέρα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήθούν και άλλα εργαλεία για να διερευνηθούν διαφορετικές μεταβλητές όπως η γονική εξουσία, το οικονομικό στάτους και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια. Ακόμη ένα βήμα θα ήταν η συλλογή μακροχρόνιων δεδομένων. Αυτό θα βοηθούσε αμφότερους τους ερευνητές και τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πλήρως τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και την επίδραση της στη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή (Pappas & Kounenou, 2011).

Οι περιορισμοί της μελέτης περιλαμβάνουν αυτούς που σχετίζονται με τη διεξαγωγή έρευνας επισκόπησης. Οι αναλύσεις που διεξήχθησαν δεν πρέπει να ερμηνεύονται ότι υποστηρίζουν μια αιτιώδη σχέση μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και αποτελέσματος. Η μελλοντική έρευνα πρέπει να μελετήσει πειραματικές ή μακροχρόνιες ερευνητικές δραστηριότητες που μπορούν να επιτρέψουν πιο συγκεκριμένη δοκιμή κάποιων μεταβλητών (Pappas & Kounenou, 2011).

Μολαταύτα, είναι απαραίτητο να σημειωθούν μερικοί ερευνητικοί περιορισμοί. Πρώτο, όπως είναι εμφανές στις περισσότερες από τις άλλες μελέτες στον τομέα αυτό, τα ευρήματα βασίζονται μόνο σε δεδομένα αυτοαναφοράς. Αυτό περιορίζει την εγκυρότητα των συσχετίσεων που βρέθηκαν εξαιτίας μιας μεθοδολογικής διακύμανσης που δεν υπήρχε σκοπός να μετρηθεί (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011). Επιπλέον, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των δομών ήταν παράλληλη, το θέμα της αιτίας παραμένει άλυτο και χρειάζεται να διεκπεραιωθεί από μακροχρόνιους σχεδιασμούς. Τέλος, να σημειωθεί ότι η συλλογή των ερωτηματολογίων διακόπηκε από την έλευση της πανδημίας του κορωνοϊού. Ευτυχώς είχε συλλεγεί το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηματολογίων προτού μπούμε στην πρώτη καραντίνα και τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια λήφθηκαν ηλεκτρονικά ή με το ταχυδρομείο.

5.6 Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνες

Η διερεύνηση των δυσλειτουργικών σκέψεων και των δυσθυμικών συναισθημάτων αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα στη συμβουλευτική για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν από τους συμβούλους σταδιοδρομίας στο επίπεδο της αξιολόγησης και παρέμβασης, για τη διαχείριση και αυτορρύθμιση των δυσλειτουργικών σκέψεων και των δυσθυμικών συναισθημάτων των πελατών τους, προκειμένου να συμβάλουν στην άμβλυνση της

αβεβαιότητας και της αναποφασιστικότητάς τους σχετικά με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Μπορούν να συζητηθούν και να ερευνηθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα της μελέτης για τις γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες που συνδέονται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Θωμοπούλου, 2011).

Εντούτοις, αναλύοντας τις αποφάσεις σταδιοδρομίας που βασίζονται στα στάτους απόφασης που περιγράψαμε πρέπει να μας θυμίζουν τα πλαίσια, ιδιαίτερα το οικογενειακό πλαίσιο, μέσα στα οποία τα άτομα κατασκευάζουν διάφορους τρόπους χειρισμού των απαιτήσεων των επιλογών σταδιοδρομίας. Σε αυτό το πεδίο, οι συστημικές οικογενειακές προσεγγίσεις μπορεί να επιτρέψουν μια βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων. Για παράδειγμα, μπορεί να περιμένουμε ότι εγκλωβισμένες και ελεύθερες οικογένειες ανταποκρίνονται πιο έτοιμα σε στάτους πρόωρης απόφασης ή διάχυτης απόφασης. Παρόμοια με τις προτάσεις των Sabatelli και Mazor (1985, στο Santos & Coimbra, 2000), που τράβηξαν την προσοχή στην ανάγκη να αναλυθεί η εξατομίκευση ως μέρος της διαδικασίας κατασκευής ταυτότητας και του επιπέδου της διαφοροποίησης μέσα στο οικογενειακό σύστημα ως αλληλοεξαρτώμενα φαινόμενα, θεωρούμε μια ολοκλήρωση μεταξύ μιας προσέγγισης συστημικής φύσης με μια άλλη που δίνει έμφαση στα αναπτυξιακά θέματα της ταυτότητας του ατόμου και την επιλογή σταδιοδρομίας ως ένα πολλά υποσχόμενο μονοπάτι όπου η έρευνα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω (Santos & Coimbra, 2000).

Προφανώς, αρκετή περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να εξετάσει πως αποτελεσματικοί τύποι ανθρώπων (τουλάχιστον όσο αφορά την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) μπορούν να προσδιοριστούν διαμέσου των προτεινόμενων παραγοντικών κλιμάκων. Επειδή οι κλίμακες ουσιαστικά συσχετίζονται η μια με την άλλη, μπορεί να είναι δύσκολο να ομαδοποιηθούν όλα τα άτομα σε ξεκάθαρα οριοθετημένους τύπους αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας. Αν και αυτό μπορεί να αφήσει άλυτα κάποια προβλήματα αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας για κάποια άτομα, η διαφοροποιημένη διάγνωση και θεραπεία της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας φαίνεται να διατηρεί υποσχέσεις για τους περισσότερους (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Η παρούσα μελέτη έχει εντοπίσει σημαντικά θέματα σχετικά με την ωριμότητα σταδιοδρομίας των εφήβων και την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας. Μολαταύτα,

περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να εξετάσει τις διαδικασίες που συμβαίνουν αναπτυξιακά σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων και τη σχέση που αυτό έχει με την ευεξία και να ακολουθηθούν μαθητές/τριες στο γυμνάσιο μέχρι τον τελευταίο τους χρόνο στο λύκειο. Ακόμα, χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω η σημασία της εμπειρίας εργασίας επί πληρωμή στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας, μαζί με τη σχέση μεταξύ της φύσης αυτής της εργασιακής εμπειρίας και των φιλοδοξιών σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών. Τέλος, η επιρροή των προγραμμάτων ανάπτυξης σταδιοδρομίας πάνω στις μεταβλητές ανάπτυξης σταδιοδρομίας χρειάζεται σημαντική δουλειά. Η έρευνα χρειάζεται να εντοπίσει τα υποκείμενα προβλήματα αυτών των νεαρών και να αναπτύξει και να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της στοχευμένης στήριξης της ανάπτυξης σταδιοδρομίας κατά την εφηβεία (Creed, Prideaux, & Patton, 2005).

Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ άγχους και αντίληψης δυσκολιών σταδιοδρομίας. Εισηγούνται έντονα ότι το άγχος συσχετίζεται με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Stead & Watson, 1993, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005). Προτείνεται περαιτέρω μελέτες να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Επιπρόσθετα, ο Valde (1996, στο Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005) έδειξε ότι θα μπορούσαν να υπάρχουν οι τρεις υποτύποι της επίτευξης ταυτότητας – εξερεύνηση, δοκιμαστική δέσμευση και άνοιγμα σε εναλλακτικές επιλογές. Για εκείνους που έχουν αποφασίσει τις μελλοντικές κατευθύνσεις σταδιοδρομίας, η διαδικασία λήψης αποφάσεων θα μπορούσε να είναι διαφορετική. Είναι απαραίτητο να εξεταστούν περαιτέρω οι αντιλήψεις τους για τις δυσκολίες σταδιοδρομίας και οι επιδράσεις εκείνων των αντιλήψεων για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Για τους επαγγελματίες της συμβουλευτικής, το Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ) έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως ένα διαγνωστικό εργαλείο στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Η εγκυρότητα και δομική αξιοπιστία του CDDQ είναι καλές και θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε περαιτέρω έρευνα και συμβουλευτική πρακτική (Hsiu-Lan Shelley Tien, 2005).

Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι Difficulties of Career Decision Making (DCDM) είναι πολυδιάστατες και πολύπλοκες και ότι οι σχέσεις τους με την προσωπικότητα είναι σημαντικές. Οι οξύνους επαγγελματίες πρέπει να είναι ενήμεροι αυτής της σχέσης και να χρησιμοποιήσουν την παρούσα ανάλυση για καθοδήγηση μελλοντικής έρευνας και

παρεμβάσεων. Ενώ η παρούσα ανάλυση είναι μόνο ένα κομμάτι ενός πολύ μεγαλύτερου παζλ δυσκολιών στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, μπορεί να κρατά το κλειδί για μεγαλύτερη κατανόηση της πάλης πολλών ατόμων που εισέρχονται ή αλλάζουν θέσεις στην αγορά εργασίας. Τονίζεται επίσης η σημασία περαιτέρω έρευνας πάνω στο Five Factors Model και των Difficulties of Career Decision Making και πολιτισμικών διαφορών σύμφωνα προς τις DCDM (Martincin & Stead, 2015).

Αυτή η μελέτη παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες για μελλοντικές έρευνες και την πράξη. Οι μεταβλητές της προσωπικότητας του Five Factor model μπορεί να είναι πιο ισχυρά συσχετισμένες με τις Difficulties of Career Decision Making (DCDM) από ότι πιστεύαμε προηγουμένως. Χρησιμοποιώντας την ταξινόμηση λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των Gati, Krausz και Osipow (1996) και τα αποτελέσματα από την παρούσα ανάλυση, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας μπορεί να κατανοήσουν καλύτερα τους προδιαθεσικούς παράγοντες των DCDM, το πώς ο συγκεκριμένος τύπος προσωπικότητας του πελάτη θα μπορούσε να συμβάλει στις DCDM και ποιες παρεμβάσεις θα ήταν περισσότερο κατάλληλες για να ξεκαθαρίσουν τα αδιέξοδα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Martincin & Stead, 2015).

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να προτείνει και να δοκιμάσει ένα μοντέλο αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας βασισμένο στη Social Decision Theory. Αυτό το μοντέλο υποθέτει ότι οι αλληλεπιδράσεις με γονείς και συνομήλικους προβλέπουν αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μέσω της αντιληπτής επάρκειας και αυτονομίας (Guay, Senecal, Gauthier, & Fernet, 2003).

Εισηγούμαστε να διερευνηθεί η σχέση γονέα-παιδιού, πως οι γονείς εμπλέκονται στην εξερεύνηση της σταδιοδρομίας του παιδιού τους και πως δείχνουν τη στήριξη τους στην επιλογή σταδιοδρομίας που πήρε το παιδί τους, γνωρίζοντας ότι υπάρχουν αρκετά γονικά μοντέλα. Εισηγούμαστε, επίσης, να διαχωριστούν και να αναγνωριστούν δραστηριότητες σχετικές με τη σταδιοδρομία που δεν παρατίθενται στη μελέτη. Επίσης, πρέπει να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες πάνω σε άλλους πιθανούς προβλεπτικούς παράγοντες της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, όπως η προσωπικότητα των ατόμων, οι πληροφορίες για τα επαγγέλματα, η κοινωνικό-οικονομική θέση και άλλοι. Εισηγούμαστε, επίσης, άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Εις βάθος συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες μπορούσαν να είναι βοηθητικές στον καθορισμό άλλων πιθανών

παραγόντων που μπορούσαν να συμβάλουν στην αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας (Magallanes & Castronuevo, 2016).

Ακόμα μια σημαντική εισήγηση για περαιτέρω έρευνες είναι η σημαντικότητα της αξιολόγησης ατόμων σε πολλαπλές χρονικές στιγμές. Καινούριες μελέτες μπορούν να εστιάσουν στο να δείξουν τη χρησιμότητα ενός διαφοροποιημένου εργαλείου μέτρησης της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και της σχέσης της με αλλαγή στην κατάσταση απόφασης, ενός σχετικά βραχύχρονου μακροχρόνιου σχεδιασμού, κατά τη διάρκεια του οποίου ένας σημαντικός αριθμός υποκειμένων θα αναμενόταν να βιώσει μια αλλαγή απόφασης. Για αυτό το λόγο, μπορεί να δοθεί μείζων έμφαση στην εξέταση βραχύχρονης (6 μήνες) αλλαγής σε διαστάσεις της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990).

Η μελλοντική έρευνα πρέπει επίσης να μελετήσει το ρόλο της οικογενειακής στήριξης και της αυτοαποτελεσματικότητας αναζήτησης σταδιοδρομίας σε διερευνητικές συμπεριφορές (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007). Ακόμα, στην παρούσα μελέτη δεν εξετάσαμε τις ακριβείς εκπαιδευτικές επιλογές (κατευθύνσεις λυκείου) που συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα βεβαιότητας σταδιοδρομίας, σχέση που θα μπορούσε να εξεταστεί μελλοντικά (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005). Η μελλοντική έρευνα πρέπει, επίσης, να μελετήσει επανάληψη της μελέτης με νέους από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Nota, Ferrari, Scott, Solberg, & Soresi, 2007).

Μελλοντική έρευνα θα μας βοηθήσει να διερευνήσουμε τον αναπτυξιακό ρυθμό των πυρηνικών αυτοαξιολογήσεων και συνεπώς εάν η συγκεκριμένη δομή της προσωπικότητας διαμεσολαβείται στη σχέση μεταξύ των στυλ γονικής εξουσίας και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και στα δύο φύλα στην όψιμη εφηβεία ή στην πρώιμη ενηλικίωση, όταν οι διαστάσεις της προσωπικότητας τείνουν να σταθεροποιούνται στα φύλα. Ένας σημαντικός μελλοντικός στόχος θα ήταν επίσης να επεκταθεί η έρευνα εξετάζοντας το διαμεσολαβητικό ρόλο των πυρηνικών αυτοαξιολογήσεων σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, όπως επίσης σε όλες τις πιθανές έμφυλες δυάδες γονέα-παιδιού (π.χ. το στυλ μητρικής και πατρικής εξουσίας σε σχέση με τους απογόνους τους του ίδιου και αντίθετου φύλου), αφού η συγκεκριμένη μελέτη εξέτασε χωριστά μόνο το φύλο των μαθητών/τριών (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις εξής τρεις πτυχές:
(α) τη διερεύνηση του ρόλου που τα οικογενειακά χαρακτηριστικά (οικογενειακή λειτουργικότητα και γονική εξουσία) παίζουν στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων,
(β) αντλώντας από το πλαίσιο σχέσεων των Cutrona και Russell, η εξέταση του διαμεσολαβητικού ρόλου των πυρηνικών αυτοαξιολογήσεων στη σχέση μεταξύ οικογενειακών-γονικών μεταβλητών και δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων και
(γ) βασισμένα σε προηγούμενη έρευνα τα αποτελέσματα που τονίζουν διαφορές φύλου, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτών των τριών δομών για κάθε φύλο χωριστά (Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2011).

Άλλη σημασία, της παρούσας μελέτης είναι ότι παρέχει ένα σημείο αναφοράς έναντι του οποίου μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα άλλων μεταβλητών, παρεμβάσεων και προγραμμάτων σχετικών με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Επειδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας προηγούνται των περισσότερων μεταβλητών ενδιαφέροντος στην περιοχή της σταδιοδρομίας, μελλοντικές μελέτες που θα περιλαμβάνουν το ρόλο άλλων μεταβλητών της σταδιοδρομίας πρέπει να εξετάσουν τη συγγενή συνεισφορά στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας μετά που τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν ερμηνευθεί. Στο παρόν, είναι μια ανοικτή ερώτηση εάν κάποια καταστασιακή ή περιβαλλοντική επιρροή συνεισφέρει οποιαδήποτε σημαντική διακύμανση στη βεβαιότητα σταδιοδρομίας των εφήβων πέραν της διακύμανσης που εξηγήθηκε από τα χαρακτηριστικά του Big Five Model (Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Περαιτέρω έρευνες μπορούν να χρησιμοποιήσουν το μοντέλο του Holland όπου άνθρωποι με διαφορετικά ενδιαφέροντα σταδιοδρομίας διαφέρουν στο Career Decision Making (Holland, Gottfredson, κ.α., 1980· Holland & Nichols, 1964, στο Albion & Fogarty, 2002), με δεδομένα που θα παρέχουν αποδείξεις ενδιαφερόντων σταδιοδρομίας που εμπλέκονται στην πρόβλεψη του στάτους αποφάσεων σταδιοδρομίας. Οι Holland, Gottfredson κ.ά. (1980, στο Albion & Fogarty, 2002) εισηγήθηκαν ότι άτομα με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα φάνηκαν να έχουν χαμηλή αυτογνωσία και αυτή η έλλειψη ενόρασης να συμβάλλει στην αναποφασιστικότητα τους (Albion & Fogarty, 2002).

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να είναι η εξέταση των διαφορών μεταξύ επαγγελματικά βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών στα προσωπικά και κινητήρια χαρακτηριστικά τους και στις δυσκολίες λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Επίσης, θα θέλαμε να διερευνήσουμε ποιοί προσωπικοί και κινητήριοι παράγοντες ξεχωρίζουν περισσότερο μεταξύ επαγγελματικά βέβαιων και αναποφάσιστων μαθητών/τριών και ποια είναι η αξία διαφόρων προσωπικών και κινητήριων μεταβλητών στην πρόβλεψη δυσκολιών λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών (Pecjak & Kosir, 2007).

Μελλοντικές μελέτες πρέπει επίσης να εξετάσουν την αιτιώδη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας στο πλαίσιο άλλων κοινωνικό-γνωστικών μεταβλητών, όπως οι προσδοκίες αποτελέσματος και ο καθορισμός στόχων, να εξετάσουν αιτιώδεις σχέσεις στο πλαίσιο μιας ευρύτερης γκάμας μεταβλητών, και να εξετάσουν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ειδικά μεγαλύτερους έφηβους, για να επιτρέψουν την εξαγωγή ισχυρότερων συμπερασμάτων (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Μελλοντική έρευνα χρειάζεται να εξετάσει τη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών (αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας) διαχρονικά με διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ειδικά μεγαλύτερους έφηβους οι οποίοι βρίσκονται ξεκάθαρα στη διαδικασία μελέτης της σταδιοδρομίας τους. Έτσι, τα ευρήματα χρειάζεται να ιδωθούν ως προκαταρκτικά και επιπρόσθετες μελέτες χρειάζεται να διεξαχθούν για να επιβεβαιώσουν την ύπαρξη ή μη αιτιώδους σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Creed, Patton, & Prideaux, 2006).

Κεφάλαιο VI: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή, θα ήταν χρήσιμο να κάνουμε μια μικρή ανασκόπηση της παρούσας έρευνας και να αναφέρουμε τα σημαντικότερα ευρήματα που εξάγονται από αυτήν. Κατ' αρχάς, η έρευνα αυτή ολοκληρώθηκε μέσα από αντίξοες συνθήκες αφού η συλλογή των δεδομένων, κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020, διακόπηκε απότομα από την πρώτη καραντίνα του κορωνοϊού. Ευτυχώς, είχε συλλεχθεί μεγάλο μέρος των ερωτηματολογίων και απέμεινε ένας μικρός αριθμός τα οποία συλλέχθηκαν με διάφορους τρόπους.

Η έρευνα αυτή γεννήθηκε από τους προβληματισμούς μου αναφορικά με την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας την οποία βιώνουν αρκετοί μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Δημιουργήθηκαν αρκετά ερωτηματικά για τις πηγές αυτής της αναποφασιστικότητας και αναρωτηθήκαμε ποια παιδιά είναι περισσότερο επιρρεπή σε αυτή. Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης Γυμνασίου είναι υποχρεωμένοι να πάρουν τις πρώτες αποφάσεις σταδιοδρομίας, σε ηλικία όπου αρκετά παιδιά δεν είναι έτοιμα να το πράξουν.

Σε αυτή την ηλικία, οι έφηβοι δεν έχουν ακόμα αναπτύξει πλήρως την ταυτότητα τους και ειδικότερα την επαγγελματική τους ταυτότητα. Οι περισσότεροι δεν έχουν αποκτήσει καθόλου πραγματικές επαγγελματικές εμπειρίες και βασίζονται στις θεωρητικές τους γνώσεις, ενώ δέχονται τις επιδράσεις του περιβάλλοντός τους (οικογένεια, σχολείο) για να αποφασίσουν. Αναπόφευκτα, πολλά παιδιά λαμβάνουν λανθασμένες, για αυτά, αποφάσεις με όλες τις συνεπακόλουθες συνέπειες.

Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας των εφήβων και ο ρόλος που παίζουν η εκπαιδευτική/επαγγελματική πληροφόρηση, η αυτογνωσία και η γνώση του κόσμου της εργασίας στη διαδικασία αυτή. Συζητήθηκε το θέμα του ταιριάσματος ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος και η θεώρηση της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας με χρήση της θεωρίας του Holland (Χουλιάρη, 2010).

Δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και στις ευαίσθητες ηλικίες των παιδιών της στοιχειώδους εκπαίδευσης με διαδικασίες προσαρμοσμένες στις ηλικίες αυτές.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, της αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και της σχολικής επίδοσης και η διερεύνηση ενδεχόμενων δημογραφικών διαφορών στις μεταβλητές αυτές. Συνοψίζοντας τα κυριώτερα ευρήματα αυτής της μελέτης θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα αναμενόμενα και μη αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ίσως το περισσότερο αξιοπρόσεκτο εύρημα της μελέτης αυτής, μη αναμενόμενο, είναι η μη ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ σχολικής επίδοσης και συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αντιλαμβανόμαστε ότι το εύρημα αυτό αντικρούει τη μεγάλη σημασία που δίνει η σημερινή κυπριακή κουλτούρα στην επιτυχία των μαθητών/τριών στο σχολείο. Ενώ αναμέναμε να υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών βρεθήκαμε προ εκπλήξεως. Μαθητές/τριες με υψηλότερη σχολική επίδοση δεν είχαν και υψηλότερη ή χαμηλότερη αναποφασιστικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας. Αντίστροφα, μαθητές/τριας με χαμηλότερη σχολική επίδοση δεν είχαν και υψηλότερη ή χαμηλότερη αναποφασιστικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα σταδιοδρομίας. Ενώ, ωστόσο, είναι κατανοητό το γεγονός της μη ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ σχολικής επίδοσης και αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, η μη ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ σχολικής επίδοσης και αυτοαποτελεσματικότητας λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί μέσα στα στενά εκπαιδευτικά μας πλαίσια. Αναμενόταν τα παιδιά με υψηλότερη σχολική επίδοση να έχουν και μεγαλύτερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σταδιοδρομίας και αντιστρόφως.

Επιπλέον, σημαντικό εύρημα και αναμενόμενο είναι η ύπαρξη σημαντικών προβλεπτικών παραγόντων της αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας, οι οποίοι είναι η συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, οι παράγοντες της

αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας (Career Indecision Profile) άγχος επιλογής/ δέσμευσης, έλλειψη ετοιμότητας, διαπροσωπικές συγκρούσεις και η βεβαιότητα σταδιοδρομίας (Career Decision Scale). Επίσης, το εύρημα της ύπαρξης αρνητικών συσχετίσεων μεταξύ συνολικής αναποφασιστικότητας σταδιοδρομίας και των παραγόντων της με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και των παραγόντων της μας καθοδηγεί στο πώς θα πρέπει να κινηθούμε ούτως ώστε να μειώσουμε την αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας των εφήβων.

Τέλος, σημαντικό εύρημα και αναμενόμενο είναι η συσχέτιση της σχολικής επίδοσης με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων. Οι γονείς των μαθητών/τριών με υψηλότερη σχολική επίδοση, είχαν υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Εύρημα που προτρέπει τους ιθύνοντες του εκπαιδευτικού μας συστήματος να βοηθήσουν τα άτομα τόσο κατά τα μαθητικά τους χρόνια όσο και στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (εσπερινά σχολεία) να κατακτήσουν υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους ούτως ώστε να βοηθήσουν με τη σειρά τους τα δικά τους παιδιά να αποκτήσουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2002). Factors Influencing Career Decision Making in Adolescents and Adults. Australia.

Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of vocational behavior, 58, 1*.

Αργυροπούλου, Κ. (2012). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Λήψης Εκπαιδευτικών και Επαγγελματικών Αποφάσεων. *Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός.* Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Ασβεστάς, Α. (2005). Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Δυσλεξικών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 72-73,* 23-34.

Βαϊοπούλου, Χ. Π. (2014). Δυσκολίες στην Επιλογή Σταδιοδρομίας: Εμπειρική έρευνα με φοιτήτριες και φοιτητές Ανθρωπιστικών σπουδών. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Bandura, A. (1977a). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2),* 191-215.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1982a). The Assessment and Predictive Generality of Self-Percepts of Efficacy. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 13,* 195-199.

Bandura, A. (1982b). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency, *American Psychologist*, *37*, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Pamachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 71-81. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

Βλαχάκη, Σ. (2012). Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόπων λήψης απόφασης. *Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). *Career Decision-Making Self Efficacy Scale Short-Form.* Columbus, OH: Ohio State University, Department of Psychology.

Betz, N. E., & Taylor, K. M. (2001). *Career Decision Self Efficacy Scale and CDMSE – Short form.* Columbus, OH: Ohio State University.

Brown, D., & Associates. (2002). *Career Choice and Development*. Fourth Edition. Published by John Wiley & Sons, Inc.

Θωμοπούλου, Ι. (2011). Δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας, δυσθυμικά Συναισθήματα και επαγγελματική αναποφασιστικότητα. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The reliability and factor structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-SF with African Americans. *Journal of Career Assessment, 15*, 194-205.

Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., Lee, S. M. (2011). Understanding Career Decision Self-Efficacy: A Meta-Analytic Approach. Journal of Career Development, 39, 443-460.

Chope, R. (2000). *Dancing Naked: Breaking through the emotional limits that keep you from the job you want*. Oakland, CA: New Harbinger.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1991). Manual of Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Creamer, E. G., & Laughlin, A. (2005). Self-Authorship and Women's Career Decision Making. *Journal of College Student Development, 46, 1*, 13-27.

Creed, P., Hood, M., & Patton, W. (2009). Career Development and Personal Functioning Differences between work-bound and non-work bound students. *Journal of Vocational Behavior*.

Creed, P., Prideaux, L. A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence: A longitudinal study. Australia.

Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Career Development, 33(1),* 47-65.

Crites, J. O. (1978). Administration and use manual for the Career Maturity Inventory (2nd ed.). Monterey, CA: CTB/McGraw – Hill.

Dancova, K., & Sollar, T. (2016). Comparison of Career Beliefs in High School Students. Work and Organizational Psychology. Collection of Contributions.

Draugalis, J., & Plaza, C. (2009). Best Practices for Survey Research Reports Revisited: Implications of Target Population, Probability Sampling, and Response Rate. *American Journal of Pharmaceutical Education, 73.*

Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Peretz, L. A. (2011). Emotional and Personality-related Aspects of Career Decision-Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *The Counselling Psychologist, 40, 1.*

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). Career Decision Difficulties Questionnaire.

Gaudron, J. P. (2011). A psychometric evaluation of the career decision self-efficacy scale-short form among French university students. *Journal of Career*

Assessment, 19, 420-430.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and mediational role of anxiety. *Journal of Counselling Psychology, 53, 4,* 397-410.

Γράβου, Ε. (2013). Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολικών Μονάδων και σχετική Αυτονομία: Η περίπτωση του δημοτικού σχολείου Φυρών-Θήρας. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Guay, F., Ratelle, C. F., Senecal, C., Larose, S., & Deschenes, A. (2006). Distinguishing Developmental from Chronic Career Indecision: Self-Efficacy, Autonomy, and Social Support. *Journal of Career Assessment, 14, 2,* 1-16.

Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counselling Psychology, 50, 2,* 165-177.

Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The Relationship of Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity, and Career Exploration Behavior in African American High School Students. *Journal of Career Development, 33, 1,* 19-28.

Hirschi, A., Jansch, V. K., & Herrmann, A. (2016). Protean career orientation, vocational identity, and self-efficacy: an empirical clarification of their relationship. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-13. doi:10.1080/1359432X.2016. 1242481

Hirschi, A., & Jansch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences, 77*, 205-208.

Hroncova, K., Siskova, M., Sollar, T., & Sollarova, E. (2016). Construct Validity of Emotional and Personality Career Difficulties Scale in Slovakia. *Work and Organizational Psychology*. Collection of Contributions.

Hsin Chun Chu, A. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145, 3,* 245–264.

Hsiu-Lan, S. T. (2005). The Validation of the Career Decision-Making Difficulties Scale in a Chinese Culture. *Journal of Career Assessment, 13:* 114. doi:10.1177/1069072704270327.

Isabel, C., & Pinto, A. (2016). The career indecision in higher education students. *Master dissertation*.

Jansch, V. K., Hirschi, A., & Freund, P. A. (2015). Persistent career indecision over time: Links with personality, barriers, self-efficacy, and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 91,* 122-133. doi: 10.1016/j.jvb.2015.09.010.

Jansch, V. K., Hirschi, A., & Spurk, D. (2016). Relationships of Vocational Interest Congruence, Differentiation, and Elevation to Career Preparedness Among University Students. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie A & O*. doi:10.1026/0932-4089/a000210.

Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV, Educational and Psychological Measurement, 34, 111-117.

Καλούδη, Α. (2008). Αυτοαντίληψη και Αυτοπροσδιορισμός των Νέων με Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση σε Σχέση με την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη-Σταδιοδρομία. *Μεταπτυχιακή διατριβή*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κάντας, Α., Μπεζεβέγκης, Η., & Μαυρίδη, Κ. (2001). Τεστ Λήψης Αποφάσεων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Καπετανάκου, Α. (2016). Κοινωνική τάξη και σχολική επίδοση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Kassotakis, M., & Asvestas, A. (2003). *Η Ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου Αυτό-αποτελεσματικότητας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (The Greek version of Career Decision Self-Efficacy Scale)*. Unpublished manuscript, Department of Philosophy-Pedagogy-Psychology, University of Athens, Greece.

Κατσίκης, Δ., & Συγκολλίτου, Ε. (2013). Η κοινωνικογνωστική θεωρία ενδιαφερόντων και στόχων επιλογής κατά Holland σε Έλληνες μαθητές μέσης εφηβικής ηλικίας. Ι΄ Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ.

Kavas, A. B. (2013). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form with Turkish university students. *Journal of Career Assessment*.

Koo, H. Y., Park, O. K., & Jo, K. W. (2017). Experience of Career Decision of Korean Nursing Students. *Child Health Nurse Res, 23, 2,* 168-178.

Koumoundourou, G. A., & Kassotakis, M. (2007). *Testing the structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale-short form among Greek high school students*. Paper presented at the 9th European Conference on Psychological Assessment, Thessaloniki.

Koumoundourou, G. A., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2011). Parental Influences on Greek Adolescents' Career Decision-Making Difficulties: The Mediating Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Career Assessment, 19, 2*: 165.

Koumoundourou, G. A., Kounenou, K., & Siavara, E. (2012). Core self-evaluations, career decision self-efficacy, and vocational identity among Greek adolescents. *Journal of Career Development, 39,* 269-286.

Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2011). Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κυπριακή Δημοκρατία (2020). *Στατιστική της Εκπαίδευσης*. Λευκωσία.

Lindley, L. D. (2006). The paradox of self-efficacy: Research with diverse populations. *Journal of Career Assessment, 14,* 143-160.

Lopez, F. G., & Scott, A. (2011). Career Indecision: A family systems perspective. *Journal of counselling & development, 65, 6*.

Lounsbury, J. W., Hutchens, T., & Loveland, J. M. (2005). An Investigation of Big Five Personality Traits and Career Decidedness among Early and Middle Adolescents. *Journal of Career Assessment, vol. xx, no. x*, 1-17.

Magallanes, A. T., & Castronuevo, E. (2016). Facets of Parental Involvement and Exposure in Career-Related Activities to Career Indecision among Adolescents. *The Bedan Journal of Psychology, 1*.

Martincin, K. M., & Stead, G. B. (2015). Five-Factor Model and Difficulties in Career Decision Making: A Meta-Analysis. *Journal of Career Assessment, 23(1),* 3-19.

Mau, W. C. (2000). Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 57,* 365-378.

Mau, W. J., Perkins, V. J., & Mau, Y. H. (2016). Gender and Racial Differences in Career Decision-Making Dispositions of College Students Enrolled in STEM Majors. *Universal Journal of Psychology, 4(6),* 254-260.

Miguel, J. P., Silva, J. T., & Prieto, G. (2013). Carrer Decision Self- Efficacy Scale-Short Form: A Rasch analysis of the Portuguese version. *Journal of Vocational Behavior, 82*, 116-123.

Μίχαλου, Α. (2011). Γονείς και Έφηβοι μπροστά στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.* Πανεπιστήμιο Πατρών.

Nam, S. K., Yang, E., Lee, S. M., Lee, S. H., & Seol, H. (2010). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale with Korean students: A Rasch model approach. *Journal of Career Development, 38,* 147-166.

Nota, L., Ferrari, L., Scott, V., Solberg, H., & Soresi, S. (2007). Career Search Self-Efficacy, Family Support, and Career Indecision with Italian Youth. *Journal of Career Assessment, 15,* 181.

Ξυλούδης, Σ., Τατσώνας, Α., & Φαρδούλης, Κ. (2015). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. *Πτυχιακή Εργασία*. Αλεξανδρούπολη.

Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.

Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B. A., & Koschier, M. (1976, 1988). Career Decision Scale. Προσαρμογή στα Ελληνικά: Σιδηροπούλου, Δ. (2008), Αργυροπούλου, Κ. (2012). Κλίμακα Επαγγελματικής Απόφασης.

Ozer, H. Z. (2017). Career Decision Making of Freshman Turkish ELT Students: Sources and Satisfaction. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 7, 3*, ISSN: 2146-7463.

Pantelides, I. S. (2012). Adolescents Educational and Vocational Career Planning. HE.S.CO.G.

Pappas, T. S., & Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post-secondary vocational students: the impact of parents and career decision making self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 3410-3414.

Patel, S. G., Salahuddin, N. M., & O' Brien, K. M. (2008). Career Decision-Making Self-Efficacy of Vietnamese adolescents. *Journal of Career Development, 34,* 218-240.

Patton, W., Creed, P. A., & Watson, M. B. (2003). Career decisional states of Australian and South African high school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 3,* 3-19.

Pecjak, S., & Kosir, K. (2007). Personality, Motivational Factors and Difficulties in Career Decision-Making in Secondary School Students. *Psychological Topics, 16, 1,* 141-158.

Pervin, L., & John, O. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Presti, A. L., Pace, F., Mondo, M., Nota, L., Casarubia, P., Ferrari, L., & Betz, N. (2012). An Examination of the Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) among Italian high school Students. *Journal of Career Assessment, 21,* 337-347.

Παληόπουλος, Κ. Α. (2014). Λήψη αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμός: Μια μελέτη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Βόλος.

Rogers, C. R. (1965). A humanistic conception of man. *Science and human affairs*, 18-31.

Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence, 34*, 163-172.

Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and Personality-Related Aspects of Career-Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*, 403.

Santos, P. J., & Coimbra, J. L. (2000). Psychological Separation and Dimensions of Career Indecision in Secondary School Students. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 346–362.

Seongsoo, L., & Seokbong, W. (2016). The Mediation of Worry about Career between Career Indecision and Career Search Behavior in South Korean College Students. *Indian Journal of Science and Technology, 9(41).*

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2008). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τομέας Ψυχολογίας.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τηρητά, Σ. (2013). Σχέση Αυτοεκτίμησης και Αυτοαποτελεσματικότητας με τη Σχολική Επίδοση των Εφήβων: Διερεύνηση Ατομικών Διαφορών. *Μεταπτυχιακή Διατριβή.* Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

Tirita, S., & Argyrides, M. (2015). The Relationship between Self-Esteem and Self-Efficacy with Adolescents' school Achievement: searching for individual differences. Paper presented at the 15th Panhellenic Conference of Psychological Research in Nicosia, Cyprus.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.

Talib, M. A., & Aun, T. K. (2009). Predictors of Career Indecision among Malaysian Undergraduate Students. *European Journal of Social Sciences, 8, 2*.

Tien, H. L. S. (2005). The Validation of the Career Decision-Making Difficulties Scale in a Chinese Culture. *Journal of Career Assessment, 13*,114.

Tracey, T. J. G., & Darcy, M. (2002). An Idiothetic Examination of Vocational Interests and their Relation to Career Decidedness. *Journal of Counselling Psychology, 49, 4*, 420-427.

Τσιγκουνάκη, Α. (2013). Κοινωνικοί Παράγοντες και Σχολική Επίδοση: Παιδιά οικογενειών με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. *Πτυχιακή Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού & Νεολαίας - Κυπριακή Δημοκρατία (2020). Ετήσια Έκθεση 2019-2020. Λευκωσία.

Χατζηγιάννη, Σ. (2016). Αυτεπάρκεια και δυσκολίες λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία. Η περίπτωση των φοιτητών και φοιτητριών της Πολυτεχνικής Σχολής του ΑΠΘ. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*.

Χουλιάρη, Ο. (2010). Η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, της τιμωρίας και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας σε μαθητές του λυκείου. Μια συμπεριφοριστική προσέγγιση στην ανάπτυξη του επαγγελματικού προσανατολισμού. *Διπλωματική Εργασία*. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Vondracek, F. W., Hostetler, M., Shulenberg, J. E., & Shimizu, K. (1990). Dimensions of Career Indecision. *Journal of Counselling Psychology, 37, 1,* 98-106.

Weng, Q., & McElroy, J. C. (2010). Vocational self-concept crystallization as a mediator of the relationship between career self-management and job decision effectiveness. *Journal of Vocational Behavior,76,* 234-243.

Xu, H. (2020). Career Indecision Profile-Short: Reliability and Validity among Employees and Measurement Invariance across Students and Employees. *Journal of Career Assessment, 28, 1,* 91-108.

Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2014). Ambiguity Tolerance with Career Indecision: An Examination of the Mediation Effect of Career Decision-Making Self-Efficacy, *Journal of Career Assessment,* 1-14.

Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2017). Development of an Abbreviated Career Indecision Profile-65 using item response theory: The CIP-Short. *Journal of Counselling Psychology, 64, 2,* 222-232.

Yazici, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intellingence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 15,* 2319-2323.

Yuan Liang, Y. (2016). Career decision making among young generations in China. A thesis submitted to the Kent State University College of Education, Health, and Human Services in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Leung, T. K. M., Hui, E. K. P., & Shea, P. M. K. (2005). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5, 1,* 57-73.

Zatkovα, M. (2016). Personal Correlates and their Relation to Career Decision-Making Difficulties in Secondary School Students. *Work and Organizational Psychology*. Collection of Contributions.

Zhang, H. N. (1999). Psychometric properties of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale in Chinese college students. *Research Reports.*

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 82-91.

Zobell, C. J. (2016). Measurement Invariance and Psychometric Properties of career Indecision Profile-65 Scores: College Students and Non-College Samples. Illinois State University, *Theses and Dissertations*.

Zuffiano, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B, P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2012). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences,*doi: 10.1016/j.lindif.2012.07.010

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

CAREER INDECISION PROFILE-SHORT

Σε γενικές γραμμές, πως θα αξιολογούσες το βαθμό δυσκολίας σου να αποφασίσεις για μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία; (Κυκλώστε ότι ισχύει για σας)

Χαμηλός 1 2 3 4 5 6 7 Ψηλός

ΟΔΗΓΙΕΣ: Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και δείξτε πόσο καλά σας περιγράφει. Χρησιμοποιείστε την πιο κάτω κλίμακα Διαφωνώ/Συμφωνώ και κυκλώστε ότι ισχύει για σας. Αν και κάποιες προτάσεις φαίνονται παρόμοιες, προσπαθήστε να απαντήσετε την κάθε μια χωρίς να υπολογίζετε τις άλλες σας απαντήσεις.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

1. **Όταν βιώνω μια προσωρινή αποτυχία ή ένα πισωγύρισμα, χρειάζομαι πολύ χρόνο για να ξανανιώσω καλά.**

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

2. **Αν ακολουθήσω τη σταδιοδρομία που με ενδιαφέρει περισσότερο, θα πήγαινα ενάντια στις επιθυμίες κάποιου σημαντικού προσώπου για μένα.**

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

3. **Νιώθω εύκολα αμηχανία**.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

4. **Πραγματικά, δυσκολεύομαι πολύ να πάρω αποφάσεις χωρίς βοήθεια.**

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

5. Αποθαρρύνομαι συχνά όταν πρέπει να πάρω μια απόφαση που αφορά τη σταδιοδρομία μου.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

6. Χρειάζεται να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου πριν μπορέσω να πάρω μια καλή απόφαση που αφορά τη σταδιοδρομία μου.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

7. Είναι δύσκολο για μένα να επιλέξω μια σταδιοδρομία επειδή μου αρέσουν πολλά και διαφορετικά θέματα/τομείς.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

8. Οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα μου δίνουν αντιφατικές πληροφορίες σχετικά με τη σταδιοδρομία που πρέπει να ακολουθήσω.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

9. Άνθρωποι που είναι σημαντικοί στη ζωή μου δεν στηρίζουν τα επαγγελματικά μου σχέδια.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

10. Συχνά, νιώθω φοβισμένος/η και ανήσυχος/η (αγχωμένος/η).

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

11. Άνθρωποι που είναι σημαντικοί στη ζωή μου διαφωνούν σχετικά με τη σταδιοδρομία που πρέπει να ακολουθήσω.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

12. Νιώθω συχνά ανασφάλεια.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

13. Είμαι αρκετά βέβαιος/η (σίγουρος/η) ότι θα ξεπεράσω οποιαδήποτε εμπόδια έτσι ώστε να ακολουθήσω τη σταδιοδρομία που θέλω.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

14. Δεν είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να δεσμευτώ σε μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία επειδή δεν ξέρω ποιες άλλες επιλογές μπορεί να είναι διαθέσιμες.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

15. Ανησυχώ ότι οι στόχοι μου μπορεί να αλλάξουν μετά που θα έχω ήδη αποφασίσει να ακολουθήσω μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

16. Προσπαθώ να υπερτερώ και να αριστεύω σε όλα όσα κάνω.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

17. Άνθρωποι που είναι σημαντικοί στη ζωή μου με έχουν αποθαρρύνει από το να ακολουθήσω τη σταδιοδρομία που θέλω.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

18. Θα καταφέρω να βρω μια σταδιοδρομία που ταιριάζει στα ενδιαφέροντα μου.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

19. Πάντα εργάζομαι παραγωγικά για να διεκπεραιώσω αυτό που έχω να κάνω.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

20. Είμαι αρκετά βέβαιος/η (σίγουρος/η) ότι θα καταφέρω να βρω μια σταδιοδρομία στην οποία θα αποδίδω καλά.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Αρκετά	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

CAREER DECISION SCALE

OSIPOW, S. H, CARNEY, C. G, WINER, J. L,

YANICO, B. A, KOSCHIER, M. (1976, 1988)

Προσαρμογή στα Ελληνικά:

Δ.Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2008), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου

Κ. Αργυροπούλου (2012), Δρ. στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό

ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει κάποια θέματα που συνήθως σκέφτονται οι άνθρωποι όσον αφορά τα εκπαιδευτικά και τα επαγγελματικά τους σχέδια. Κάποια από αυτά τα θέματα μπορεί να σε εκφράζουν περισσότερο και κάποια άλλα μπορεί όχι. Διάβασε κάθε πρόταση και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις ότι σε εκφράζει περισσότερο όταν σκέφτεσαι την εκπαιδευτική ή επαγγελματική σου επιλογή. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Να είστε ειλικρινείς με τον εαυτό σας και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, με μια απάντηση κάθε φορά.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. **Έχω αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσω και είμαι σίγουρος/η για την απόφαση μου. Γνωρίζω επίσης πώς θα πραγματοποιήσω την επιλογή μου.**

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

2. **Έχω αποφασίσει ποια εκπαιδευτική κατεύθυνση θα ακολουθήσω και είμαι σίγουρος/η για την απόφαση μου. Γνωρίζω επίσης πώς θα πραγματοποιήσω την επιλογή μου.**

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

3. Αν είχα τις δεξιότητες ή την ευκαιρία, ξέρω ότι θα γινόμουν_____, η επιλογή όμως αυτή δεν είναι πραγματικά δυνατή για μένα. Ωστόσο δεν έχω σκεφτεί κάποιο άλλο επάγγελμα.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

4. Μου αρέσουν εξίσου διάφορα επαγγέλματα, όμως δυσκολεύομαι πολύ να επιλέξω ένα από αυτά.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

5. Ξέρω πως κάποια στιγμή θα πρέπει να εργαστώ, κανένα όμως από τα επαγγέλματα που μου είναι γνωστά δεν μου αρέσει.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

6. Θα ήθελα να γίνω_____, αλλά αυτό θα ήταν αντίθετο στις επιθυμίες των γονιών μου. Έτσι, μου είναι πολύ δύσκολο να πάρω τώρα μια απόφαση σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσω. Ελπίζω να μπορέσω να βρω έναν τρόπο να ευχαριστήσω και τους γονείς μου και τον εαυτό μου.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

7. Μέχρι τώρα, δεν έχω σκεφτεί πολύ διεξοδικά την επιλογή κάποιου επαγγέλματος. Όταν το σκέφτομαι αισθάνομαι πραγματικά μπερδεμένος/η γιατί στο παρελθόν δεν είχα πολλές ευκαιρίες για να πάρω αποφάσεις από μόνος/η μου και δεν έχω αρκετές πληροφορίες για να πάρω μια επαγγελματική απόφαση τώρα.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

8. Νιώθω αποθαρρημένος/η γιατί όλα όσα έχουν να κάνουν με την επιλογή επαγγέλματος μου φαίνονται τόσο «υποθετικά» και αβέβαια. Νιώθω τόσο αποθαρρυμένος/η, που θα ήθελα να αναβάλω την απόφαση αυτή επί του παρόντος.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

9. Νόμιζα ότι ήξερα ποιο επάγγελμα θα ήθελα να κάνω, πρόσφατα όμως ανακάλυψα ότι δεν θα μπορούσα να το ακολουθήσω. Τώρα πρέπει να αρχίσω να ερευνώ για άλλα πιθανά επαγγέλματα.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

10. Θέλω να είμαι απόλυτα βέβαιος/η ότι η επαγγελματική μου επιλογή είναι η «σωστή», κανένα όμως από τα επαγγέλματα που μου είναι γνωστά δεν μου φαίνεται το ιδανικό για μένα.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

11. Με προβληματίζει το ότι πρέπει να αποφασίσω ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσω. Θα ήθελα να αποφασίσω γρήγορα και να ξεμπερδεύω μ' αυτό. Μακάρι να υπήρχε ένα τεστ που θα μπορούσε να μου πει τι είδους επάγγελμα πρέπει να επιδιώξω.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

12. Ξέρω ποια εκπαιδευτική κατεύθυνση με ενδιαφέρει, αλλά δεν ξέρω σε ποια επαγγέλματα θα μπορούσε να με οδηγήσει που να με ικανοποιούν.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

13. Δεν μπορώ να επιλέξω επάγγελμα αυτή τη στιγμή γιατί δεν γνωρίζω τις ικανότητες μου.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

14. **Δεν ξέρω ποια είναι τα ενδιαφέροντα μου. Κάποια πράγματα με ενδιαφέρουν, αλλά δεν είμαι σίγουρος ότι έχουν κάποια σχέση με τις επαγγελματικές μου δυνατότητες**.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

15. Με ενδιαφέρουν τόσα πολλά πράγματα και ξέρω ότι είμαι ικανός να τα καταφέρω ανεξάρτητα από το επάγγελμα που θα επιλέξω. Μου είναι πολύ δύσκολο να βρω ένα μόνο πράγμα που θα ήθελα να κάνω επαγγελματικά.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

16. Έχω επιλέξει ένα επάγγελμα, αλλά δεν είμαι σίγουρος/η πώς να πραγματοποιήσω την επιλογή μου, δηλαδή τι πρέπει να κάνω για να γίνω_____;

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

17. Χρειάζομαι περισσότερες πληροφορίες για τις διαφορές ανάμεσα σε κάποια επαγγέλματα, πριν μπορέσω να καταλήξω σε μία επαγγελματική απόφαση.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

18. Νομίζω πως ξέρω ποια εκπαιδευτική κατεύθυνση θα ήθελα να ακολουθήσω, αισθάνομαι όμως πως χρειάζομαι περισσότερη καθοδήγηση για να σιγουρευτώ ότι είναι η κατάλληλη επιλογή για μένα.

Μου ταιριάζει απόλυτα	Μου ταιριάζει πολύ	Μου ταιριάζει λίγο	Δεν μου ταιριάζει καθόλου
4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Copyright @2001, Nancy Betz & Karen Taylor.
Μετάφραση – Προσαρμογή: Κασσωτάκης, Μ. & Ασβεστάς, Τ., 2003

CDMSE-Short Form

Οδηγίες: Στο ερωτηματολόγιο, που ακολουθεί, θα βρείτε μια σειρά από δραστηριότητες. Σημειώστε την εμπιστοσύνη που έχετε στην ικανότητά σας να εκτελέσετε την κάθε δραστηριότητα, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση, σύμφωνα με την κλίμακα που ακολουθεί:

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

Παράδειγμα: Πόση εμπιστοσύνη έχετε στον εαυτό σας ότι θα μπορούσατε:

«Να προσδιορίσετε τις δεξιότητες που έχετε αναπτύξει μέσα από τις δουλειές που έχετε κάνει;»

Εάν η απάντησή σας σε αυτήν την ερώτηση ήταν «Μέτρια Εμπιστοσύνη», θα έπρεπε να κυκλώσετε τον αριθμό 3.

►Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα:

1. Να βρω πληροφορίες στη βιβλιοθήκη σχετικά με τα επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

2. Να επιλέξω μια κατεύθυνση σπουδών/ειδικότητα από μια λίστα πιθανών ειδικοτήτων που με ενδιαφέρουν.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

3. Να κάνω ένα πλάνο των στόχων που έχω θέσει για τα επόμενα πέντε χρόνια.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

4. Να καθορίσω τα βήματα που θα πρέπει να κάνω αν έχω πρόβλημα με κάποιο μάθημα σχετικό με την κατεύθυνση που έχω επιλέξει.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

5. Να αξιολογήσω με ακρίβεια τις ικανότητές μου.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

6. Να επιλέξω ένα επάγγελμα από έναν κατάλογο πιθανών επαγγελμάτων που με ενδιαφέρουν.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

Copyright @2001, Nancy Betz & Karen Taylor.
Μετάφραση – Προσαρμογή: Κασσωτάκης, Μ. & Ασβεστάς, Τ., 2003

►Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα:

7. Να προσδιορίσω τα βήματα που πρέπει να κάνω ώστε να επιτύχω στον τομέα τον οποίο έχω επιλέξει

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

8. Να δουλέψω με επιμονή στην κατεύθυνσή μου ή στον επαγγελματικό στόχο που έχω θέσει ακόμη κι αν απογοητεύομαι.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

9. Να προσδιορίσω ποιο θα ήταν για μένα το ιδανικό επάγγελμα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

10. Να βρω τις τάσεις της αγοράς εργασίας για ένα επάγγελμα για τα επόμενα δέκα χρόνια.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

11. Να επιλέξω επάγγελμα που θα ταιριάζει με τον τρόπο ζωής που επιλέγω.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

12. Να συντάξω ένα καλό βιογραφικό.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

13. Να αλλάξω ειδικότητα/κατεύθυνση σπουδών, αν δε μου αρέσει η αρχική μου επιλογή.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

14. Να αποφασίσω τι έχει πιο πολύ αξία για μένα σε ένα επάγγελμα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

15. Να βρω το ετήσιο εισόδημα των ανθρώπων σε ένα επάγγελμα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

16. Να πάρω μια απόφαση σχετικά με το επάγγελμα που με ενδιαφέρει κι έπειτα να μη με απασχολεί αν ήταν λάθος ή σωστή.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

17. Να αλλάξω επάγγελμα αν δε με ικανοποιεί αυτό που διάλεξα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

Copyright @2001, Nancy Betz & Karen Taylor.
Μετάφραση – Προσαρμογή: Κασσωτάκης, Μ. & Ασβεστάς, Τ., 2003

►Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα:

18. Να καθορίσω ποιες θυσίες είμαι πρόθυμος/η να κάνω και ποιες όχι, ώστε να πετύχω τους επαγγελματικούς μου στόχους.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

19. Να μιλήσω σε ένα άτομο το οποίο ήδη εργάζεται στον επαγγελματικό τομέα που με ενδιαφέρει.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

20. Να επιλέξω μια ειδικότητα ή επάγγελμα που να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά μου.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

21. Να βρω εργοδότες, εταιρίες, και οργανισμούς που σχετίζονται με τις επαγγελματικές μου επιλογές.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

22. Να προσδιορίσω το είδος ζωής που θα μου άρεσε να έχω στο μέλλον.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

23. Να συγκεντρώσω πληροφορίες για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή σπουδές στην Επαγγελματική Κατάρτιση.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

24. Να πάρω μέρος με επιτυχία σε συνέντευξη για την επιλογή μου σε μια δουλειά.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

25. Να εντοπίσω μια δεύτερη κατεύθυνση σπουδών ή μια εναλλακτική επαγγελματική πορεία, αν δεν μπορέσω να ακολουθήσω την πρώτη μου επιλογή.

Καθόλου Εμπιστοσύνη	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη	Μέτρια Εμπιστοσύνη	Αρκετή Εμπιστοσύνη	Απόλυτη Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

ΤΜΗΜΑ:…….**ΗΛΙΚΙΑ:**.....**ΦΥΛΟ (κυκλώστε): ΑΓΟΡΙ / ΚΟΡΙΤΣΙ**

ΓΕΝΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΣΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΣΟΥ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ:……

ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ (κυκλώστε): ΠΟΛΗ / ΧΩΡΙΟ

E-MAIL:……

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΟΝΙΩΝ (κυκλώστε ότι ισχύει):

ΠΑΤΕΡΑΣ: ΔΗΜΟΤΙΚΟ	**ΜΗΤΕΡΑ: ΔΗΜΟΤΙΚΟ**
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**
ΛΥΚΕΙΟ / ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	**ΛΥΚΕΙΟ / ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**
ΑΝΩΤΕΡΗ ΣΧΟΛΗ	**ΑΝΩΤΕΡΗ ΣΧΟΛΗ**
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

1. Πόσο σίγουρος/η είσαι για την επιλογή Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού/Κατεύθυνσης που πήρες στο Λύκειο; (κυκλώστε ότι ισχύει)

Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4

2. Έχεις επιλέξει ήδη τομέα σπουδών ή επάγγελμα; (κυκλώστε ότι ισχύει) **ΝΑΙ/ΟΧΙ**

3. Αν απάντησες **ΝΑΙ** πιο πάνω, πόσο βέβαιος/η είσαι για την επιλογή σου; (κυκλώστε ότι ισχύει)

Καθόλου βέβαιος/η 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Απόλυτα Βέβαιος/η

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.15.19.5
Αρ. Τηλ.: 22800664
Αρ. Φαξ: 22428268
E-mail: circularsec@schools.ac.cy

28 Ιουνίου 2018

Κυρία
Στέλλα Τηρητά
Πόντου 5Α
3077 Λεμεσός

Θέμα: Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας

Αναφορικά με τη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, ημερομηνίας 18/5/2018, πληροφορείστε ότι το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας, με θέμα «*Αναποφασιστικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και η σχέση τους με τις επιδράσεις των γονέων και τη σχολική επίδοση των εφήβων: διαφορές φύλου*», στα πλαίσια έρευνας για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, εγκρίνεται για το σχολικό έτος 2018-2019. Νοείται ότι θα λάβετε υπόψη τις εισηγήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης οι οποίες επισυνάπτονται και ότι θα τηρήσετε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των Διευθυντών / -ντριών των Σχολείων τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
2. η συμμετοχή των μαθητών και θα είναι προαιρετική,
3. θα εξασφαλίσετε τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων των μαθητών οι οποίοι θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
4. δε θα επηρεασθεί ο διδακτικός χρόνος και η ομαλή λειτουργία του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας,
5. θα χειριστείτε τα στοιχεία των εμπλεκομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους, και τέλος,
6. τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και στα σχολεία που θα σας παραχωρήσουν διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στους ερευνητικούς σας σκοπούς.

α.α.

Δρ Κυπριανός Δ. Λούης
Διευθυντής
Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης

ΒΚ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Αρ. Φακ.: ΕΕΒΚ ΕΠ 2018.01.202
Αρ. Τηλ.: 22809038/039
Αρ. Φαξ: 22353878

06 Δεκεμβρίου, 2018

Κυρία Στέλλα Τηρητά
Πόντου 5[Α]
3077 Λεμεσός

Αγαπητή κυρία Τηρητά,

Αίτηση γνωμοδότησης για την πρόταση με τίτλο:
«Αναποφασιστικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και η σχέση τους με τις επιδράσεις των γονέων και τη σχολική επίδοση των εφήβων: διαφορές φύλου »

Αναφέρομαι στην αίτηση σας για το πιο πάνω θέμα, και επιθυμώ να σας πληροφορήσω ότι από τη μελέτη του περιεχομένου των εγγράφων που έχετε καταθέσει, που αφορούν την πιο πάνω έρευνα, η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου (ΕΕΒΚ) **γνωμοδοτεί υπέρ της διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας**.

2. Η Επιτροπή επιθυμεί να τονίσει ότι θα πρέπει πριν την διεξαγωγή της μελετης να σταλεί στους γονείς μέσω των παιδιών το ερωτηματολόγιο με το ενημερωτικό καλυπτικό σημείωμα έτσι ώστε ένα κάποιος γονιός δεν επιθυμεί το παιδί του να συμμετέχει στην έρευνα να ενημερώσει σχετικά το σχολείο.

3. Περαιτέρω, η Επιτροπή επιθυμεί να τονίσει ότι παραμένει ευθύνη δική σας η διεξαγωγή της έρευνας με τρόπο που να τηρούνται οι πρόνοιες του νέου Ευρωπαϊκού Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (2016/679) και του περί της Προστασίας των Φυσικών Προσώπων Έναντι της Επεξεργασίας των Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα και της Ελεύθερης Κυκλοφορίας των Δεδομένων αυτών Νόμος του 2018 (Ν. 125(Ι) /2018).

4. Σας ενημερώνουμε ότι για σκοπούς καλύτερου συντονισμού και αποφυγής επανάληψης ερευνών με το ίδιο θέμα ή/και υπό εξέταση πληθυσμό μέσα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, η ΕΕΒΚ δημοσιεύει στην ιστοσελίδα της το θέμα της έρευνας, τον φορέα και τον υπό εξέταση πληθυσμό.

5. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώνει την ΕΕΒΚ για κάθε τροποποίηση των αρχικά κατατεθειμένων εγγράφων (πρωτόκολλο ή άλλα ερευνητικά έγγραφα) και θα υποβάλλει τις απαιτούμενες έντυπες τροποποιήσεις στην Επιτροπή.

.../2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

Εμείς οι γονείς του/της μαθητή/τριας……
δίνουμε τη συγκατάθεση μας για τη συμμετοχή του παιδιού μας στην έρευνα με θέμα:
«Σχέσεις Αναποφασιστικότητας και Αυτοαποτελεσματικότητας Σταδιοδρομίας με τη Σχολική Επίδοση των εφήβων και διερεύνηση ατομικών διαφορών».
Η έρευνα θα διεξαχθεί στα σχολεία των παιδιών και δεν θα χαθεί διδακτικός χρόνος.
Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

Στέλλα Τηρητά
Πόντου 5Α
3077 Λεμεσός

2 Σεπτεμβρίου 2019

Προς: Διευθυντή/Διευθύντρια Σχολείου

Αξιότιμε κύριε/κυρία,

ΘΕΜΑ: Διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο σας

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα σας παρακαλώ όπως αποδεχτείτε το αίτημα μου για διεξαγωγή έρευνας, με χορήγηση ερωτηματολογίων, ανάμεσα στους μαθητές/τριες του σχολείου σας. Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος Διδακτορικού προγράμματος ψυχολογίας. Η έρευνα έχει σαν θέμα τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της Αναποφασιστικότητας Σταδιοδρομίας και Αυτοαποτελεσματικότητας λήψης Αποφάσεων Σταδιοδρομίας με τη Σχολική Επίδοση των εφήβων και τη διερεύνηση ενδεχόμενων ατομικών διαφορών στις μεταβλητές αυτές. Έχει δοθεί άδεια διεξαγωγής της έρευνας από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας αφού προηγήθηκε υποβολή αναλυτικού σχεδίου της έρευνας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Επίσης, χορηγήθηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από την Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και θα ζητηθεί έγγραφη συγκατάθεση συμμετοχής των μαθητών/τριών από τους γονείς και τους κηδεμόνες τους. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθεια στην υλοποίηση της εργασίας αυτής.

Με εκτίμηση

Στέλλα Τηρητά
Σύμβουλος