



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ  
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή

Μαθησιακά στυλ, επαγγελματική προσαρμοστικότητα και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς, υπό το πρίσμα της Θεωρίας Κατασκευής της Σταδιοδρομίας

Κολοκοτρώνη Κορίνα

Τριμελής επιτροπή αξιολόγησης:

Ασβεστάς Αναστάσιος

Γενά Αγγελική

Κουμουνδούρου Γεωργία

Η εργασία υποβάλλεται στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

ΑΘΗΝΑ, 2018

## Ευχαριστίες

Η συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας υπήρξε μία άκρως απαιτητική διαδικασία και για το λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλο το προσωπικό που εργάζεται για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, κατεύθυνση Ειδική Αγωγή, για την άριστη συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής μου, και κυρίως την κ. Γενά και την κ. Αντωνίου για το ουσιαστικό ενδιαφέρον που δείχνουν προς τους φοιτητές του μεταπτυχιακού.

Ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω στην κατ' ουσίαν επόπτριά μου κ. Κουμουνδούρου, για την υποστήριξη, τη διακριτική καθοδήγηση και τις καίριες παρεμβάσεις της στη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, και κυρίως διότι αποτέλεσε αφορμή και έμπνευση για να ανακαλύψω ένα νέο για μένα πεδίο, αυτό της έρευνας για τη σταδιοδρομία.

Σημαντική στάθηκε και η παρουσία των συμφοιτητριών μου Α. Χαλικιά και Μ. Ζυγούνα. Ειδικότερα ευχαριστώ την Μ. Ζυγούνα, για την ουσιαστική βοήθεια που προσέφερε κατά τη διάρκεια της δειγματοληψίας, αλλά και για τη συνολική της υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ όλους όσους διευκόλυναν την ερευνητική διαδικασία, τους γνωστούς και φίλους που με στήριξαν και την οικογένειά μου που ενίσχυσε με κάθε τρόπο την προσπάθειά μου.

## Περιεχόμενα

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Περίληψη.....                                                                                               | 5  |
| Abstract.....                                                                                               | 6  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ                                                                                                    |    |
| Κεφάλαιο 1.....                                                                                             | 7  |
| 1.1. Η επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της εξελικτικής θεωρίας και η λήψη επαγγελματικής απόφασης..... | 9  |
| 1.2. Μοντέλα λήψης αποφάσεων.....                                                                           | 13 |
| 1.3. Διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης στην εφηβεία και δυσκολίες στην επιλογή σταδιοδρομίας.....    | 16 |
| 1.4. Ταξινόμηση των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης.....                                            | 20 |
| Κεφάλαιο 2.....                                                                                             | 25 |
| 2.1. Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας: Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα.....                            | 25 |
| 2.2. Επαγγελματική προσαρμοστικότητα και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.....                      | 32 |
| Κεφάλαιο 3.....                                                                                             | 36 |
| 3.1. Η Θεωρίας Βιωματικής Μάθησης για τα μαθησιακά στυλ.....                                                | 36 |
| 3.2. Τα μαθησιακά στυλ υπό το πρίσμα της θεωρίας κατασκευής της σταδιοδρομίας.....                          | 39 |
| 3.3. Μαθησιακά στυλ και επαγγελματική προσαρμοστικότητα.....                                                | 44 |
| 3.4. Μαθησιακά στυλ και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.....                                       | 47 |
| Κεφάλαιο 4.....                                                                                             | 50 |
| 4.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....                                                                  | 50 |
| 4.2. Μαθησιακές δυσκολίες και επαγγελματική σταδιοδρομία.....                                               | 52 |
| 4.3. Τα μαθησιακά στυλ των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.....                                              | 53 |

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.4. Μαθησιακές δυσκολίες και επαγγελματική προσαρμοστικότητα.....          | 54 |
| 4.5. Μαθησιακές δυσκολίες και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης..... | 56 |
| Κεφάλαιο 5.....                                                             | 59 |
| Η παρούσα έρευνα.....                                                       | 59 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ                                                                 |    |
| Κεφάλαιο 6.....                                                             | 62 |
| 6.1. Συμμετέχοντες.....                                                     | 62 |
| 6.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....                                           | 63 |
| 6.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....                                     | 66 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ                                                                |    |
| Κεφάλαιο 7.....                                                             | 67 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ                                                                    |    |
| Κεφάλαιο 8.....                                                             | 72 |
| 8.1. Κριτική αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας.....                      | 72 |
| 8.2. Περιορισμοί της έρευνας.....                                           | 81 |
| 8.3. Πρακτική αξιοποίηση των ευρημάτων.....                                 | 82 |
| 8.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....                                 | 83 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ                                                                    |    |
| Βιβλιογραφικές αναφορές.....                                                | 86 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ                                                                   |    |
| Ερωτηματολόγιο μαθησιακών στυλ                                              |    |
| Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής προσαρμοστικότητας                            |    |
| Ερωτηματολόγιο δυσκολιών στη λήψη επαγγελματικής προσαρμοστικότητας         |    |
| Ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων                                         |    |

## Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της συσχέτισης των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης, της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και των μαθησιακών στυλ, και διεξάγεται έρευνα για τη συμβολή των παραπάνω ατομικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και του αντίστοιχου γενικού πληθυσμού. Σε δείγμα 44 μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και 44 μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χορηγήθηκαν το Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Επιλογής Σταδιοδρομίας, η Κλίμακα Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας και η Κλίμακα Μαθησιακού Στυλ (ΚΛΙΜΑΣ). Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι προβλεπτικοί παράγοντες της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας για την ομάδα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες είναι το θεωρητικό και το ενεργό στυλ, ενώ για την ομάδα μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι το θεωρητικό και πειραματιζόμενο στυλ. Οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης δεν παρουσίασαν σημαντική συσχέτιση ούτε με τα μαθησιακά στυλ ούτε με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της Θεωρίας Κατασκευής της Σταδιοδρομίας, και μπορούν να αξιοποιηθούν στην έρευνα, την εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό τόσο τυπικών μαθητών όσο και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, Μαθησιακά Στυλ, Μαθησιακές Δυσκολίες.

## Abstract

The present study reviews the literature regarding the relationship between career decision-making difficulties, career adaptability and learning styles. A research was conducted to examine the contribution of these personal characteristics in the career development and the career decision process of adolescents with and without learning disabilities. The Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ), the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) and the Learning Style Inventory (KLIMAS) were administered to a sample of 44 high school students with learning disabilities and 44 high school students without learning disabilities. The research results indicate that being assimilator and converger were predictor factors of career adaptability for the group of students with learning disabilities, while being assimilator and accommodator were predictor factors of career adaptability for the group of students without a learning disabilities certification. Career decision-making difficulties showed no significant relationship with neither learning styles nor career adaptability. The findings are discussed with reference to the Career Construction Theory. Implications for research, education and career counselling for both students with or without learning disabilities are also discussed.

**Key words:** Career Construction Theory, Career Adaptability, Career Decision-making Difficulties, Learning Styles, Learning Disabilities.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Κεφάλαιο 1

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι οι δεξιότητες μαθητριών και μαθητών Λυκείου<sup>1</sup> κατά την επιλογή σταδιοδρομίας. Το θέμα παρουσιάζεται μέσα από την Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας (Career Construction Theory), θεωρία που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες από τον Mark Savickas και προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη με όρους προσαρμοστικότητας (Savickas, 2005 όπ. αναφ. Savickas & Porfeli, 2012) και τη θεωρία για τον Σχεδιασμό της Ζωής (Life Design) του ίδιου συγγραφέα, η οποία θεωρεί τα επαγγελματικά προβλήματα ως μέρος των ευρύτερων προβληματισμών που απασχολούν τα άτομα στη ζωή τους (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck & van Vianen, 2009). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα εξετάζεται ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που αποτελούν τους αναγκαίους ψυχοκοινωνικούς πόρους του ατόμου, ώστε να αντεπεξέρχεται στις διαρκώς εναλλασσόμενες συνθήκες εργασίας που χαρακτηρίζουν την εποχή που διανύουμε (Savickas & Porfeli, 2012).

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία εστίασε στην αλληλεπίδραση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με τα μαθησιακά στυλ και τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Τα μαθησιακά στυλ μελετήθηκαν ως πιθανός παράγοντας ατομικής διαφοροποίησης των μαθητών για τη διεξοδικότερη προσέγγιση τόσο της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας όσο και της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης, και επιπλέον, διερευνήθηκε η επίδραση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο λαμβάνει αποφάσεις στο κάθε στάδιο της σταδιοδρομίας, ενώ η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται με τα μέσα που διαθέτει το άτομο ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κάθε σταδίου και να μεταβεί στο επόμενο. Τα μαθησιακά στυλ, σύμφωνα με το μοντέλο του Kolb που αξιοποιείται στην παρούσα εργασία, αποτελούν τους χαρακτηριστικούς τρόπους που έχει διαμορφώσει το άτομο για την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 1999).

---

<sup>1</sup> Από εδώ και στο εξής, για λόγους ευκολίας, η λέξη μαθητής θα χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση εννοώντας και συμπεριλαμβάνοντας και τη λέξη μαθήτρια.

Στο παρελθόν, η προσέγγιση των ατομικών διαφορών σε σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές, συμπεριφορές και αποτελέσματα εστίαζε στο να μεγιστοποιήσει το ταίριασμα μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και των παραγόντων που απαιτούνται για επιτυχία στο περιβάλλον του (trait-factor approach). Η στατική αυτή προσέγγιση αντιστοιχίστηκε εξελίχθηκε στην δυναμικότερη ιδέα του ταιριάσματος ατόμου-περιβάλλοντος (person-environment fit). Οι θεωρίες που ακολουθούν την προσέγγιση ταιριάσματος ατόμου-περιβάλλοντος υποστηρίζουν ότι το άτομο αναζητά περιβάλλοντα όπου μπορεί να εκφράζει τα χαρακτηριστικά του, ότι το ταίριασμα έχει σημαντικές συνέπειες και όσο καλύτερο είναι αυτό το ταίριασμα τόσο καλά είναι και τα οφέλη, και κυρίως, ότι πρόκειται για μία αμοιβαία και συνεχή διαδικασία όπου τα άτομα διαμορφώνουν το περιβάλλον και το περιβάλλον διαμορφώνει τα άτομα (Su, Murdock & Rounds, 2015). Τα σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η προσωπικότητα, έχουν μελετηθεί εκτενώς στο παρελθόν σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη (βλ. Brown & Hirschi, 2013), όμως απουσιάζει η μελέτη χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία παρουσιάζουν ταυτόχρονα και ευελιξία. Σήμερα, καθώς τα εργασιακά δεδομένα έχουν αλλάξει υπάρχει μεγαλύτερη απαίτηση για ευελιξία (Nota, Ginevra, Santilli & Soresi, 2014). Τα μαθησιακά στυλ στην παρούσα εργασία νοούνται τόσο ως δομή όσο και ως διαδικασία, με την έννοια ότι αποτελούν την ίδια στιγμή σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά υπόκεινται και σε αλλαγή, καθώς διαμορφώνονται μέσω της άμεσης ή έμμεσης επιρροής του περιβάλλοντος (Riding & Cheema, 1991). Για το λόγο αυτό τα μαθησιακά στυλ επιλέχθηκαν ώστε να περιγράψουν τα ατομικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα άτομα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, και συγκεκριμένα στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Στα επόμενα κεφάλαια αναλύονται οι προαναφερθείσες έννοιες, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων που, αφενός λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης σε μαθητές Λυκείου και αφετέρου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σύνολο της επαγγελματικής ζωής του ατόμου. Επιπλέον, η έρευνα επεκτείνεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, εξετάζοντας κατά πόσο διαφέρουν ή όχι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους στις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάσουν κατά την επιλογή σταδιοδρομίας, στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στα μαθησιακά στυλ.

Για τη διερεύνηση των ανωτέρω ζητημάτων μελετήθηκε εκτενώς η διεθνής βιβλιογραφία για τη σταδιοδρομία και διεξάχθηκε ποσοτική έρευνα με την αξιοποίηση διεθνών ερωτηματολογίων, τα οποία έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS (Statistical Package for Social Sciences), το οποίο αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο στατιστικό πακέτο στις κοινωνικές επιστήμες.

### 1.1. Η επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της εξελικτικής θεωρίας σταδιοδρομίας και η λήψη επαγγελματικής απόφασης

Η σταδιοδρομία αναφέρεται στην επαγγελματική απασχόληση ή την καριέρα που κάποιος ακολουθεί, αλλά ορίζεται και ως η επαγγελματική εξελικτική πορεία του ατόμου και η διαδικασία που ακολουθεί το άτομο στη διάρκεια της ζωής του ή σε φάσεις αυτής σχετικά με την επαγγελματική ζωή. Συνεπώς, πρόκειται για κάτι παραπάνω από μία στιγμιαία επαγγελματική επιλογή. Αντιθέτως, αναφέρεται σε μία διαδικασία που περιλαμβάνει την ακολουθία των θέσεων που καταλαμβάνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, μία σειρά από αποφάσεις που καλείται να λάβει κανείς σε ορισμένα και μη σημεία από το σχολείο μέχρι και τον εργασιακό κόσμο, και την αλληλουχία των διαφόρων σταδίων της ζωής, τα οποία συνοδεύονται από διαφορετικές εργασιακές απαιτήσεις (Super, 1980). Καθίσταται σαφές ότι η σταδιοδρομία καταλαμβάνει το σύνολο της ζωής του ατόμου, και επιπλέον, είναι στενά συνδεδεμένη με τη λήψη αποφάσεων, η οποία επιτρέπει και διαμορφώνει την εξέλιξη του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας.

Η σταδιοδρομία υφίσταται τόσο ως μία αμιγώς θεωρητική έννοια όσο και ως βίωμα, γεγονός μάλιστα που δυσχεραίνει τη μελέτη της. Συνεπώς, καθώς προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία αποκτά νόημα και δημιουργεί νόημα στο πλαίσιο που υπάρχει (Collin, 1998). Στη διάρκεια των χρόνων, το πεδίο της σταδιοδρομίας έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές. Στο παρελθόν, οι θεωρίες που υπερίσχυαν στο πεδίο της επαγγελματικής συμβουλευτικής εστίαζαν περισσότερο στη μελέτη της επαγγελματικής απόφασης και επιλογής σταδιοδρομίας από ότι στη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Δεδομένων των αλλαγών που συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο τα τελευταία χρόνια, η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων δεν αφορά πλέον μία μοναδική επιλογή όπου το άτομο προσπαθεί να ταιριάζει τα χαρακτηριστικά του με τις συνθήκες, αλλά μία συνεχή προσπάθεια προσαρμογής. Η

επαγγελματική ανάπτυξη εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα της ζωής του ανθρώπου, όπου το άτομο έχει κεντρικό ρόλο, και περιλαμβάνει τη λήψη πολλαπλών επαγγελματικών αποφάσεων με όλο και αυξανόμενο ρυθμό, χωρίς όμως να εξαντλείται σε αυτή. Κατά γενική ομολογία, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αλλάξει το πεδίο της σταδιοδρομίας, ευνοώντας το συνδυασμό διαφορετικών προσεγγίσεων (Babarović & Šverko, 2016). Οι θεωρίες που προσεγγίζουν τη σταδιοδρομία με όρους επαγγελματικής ανάπτυξης, είτε σε ορισμένο χρονικό σημείο της ζωής είτε στο σύνολό της, παρά το γεγονός ότι έχουν υπάρξει αποσπασματικές και περιορισμένες λόγω της ποικιλίας των παραγόντων που απαιτούν για μελέτη, μπορούν να περιγράψουν επαρκώς τις πολλαπλές πτυχές της σταδιοδρομίας (Super, 1980). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται το εξελικτικό πλαίσιο, καθώς παρέχει μία ολιστική προσέγγιση της σταδιοδρομίας.

Σήμερα, οι επαγγελματικές προοπτικές είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να προβλεφθούν, συνεπώς απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες από ότι στον προηγούμενο αιώνα. Καθώς ο κόσμος εξελίσσεται, και η επαγγελματική ζωή αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς, έχει σημασία η σταδιοδρομία να προσεγγίζεται με όρους ευελιξίας και δια βίου μάθησης, με στόχο τη διατήρηση της απασχόλησης και τη δημιουργία ευκαιριών από το ίδιο το άτομο (Savickas et al, 2009). Όσον αφορά την εξελικτική θεωρία, το κάθε αναπτυξιακό στάδιο φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με ορισμένες απαιτήσεις σταδιοδρομίας. Δεξιότητες, όπως αυτές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, θεωρούνται βασικές για την επιτυχή έκβαση των εργασιακών μεταβάσεων (Gati, 2013· Savickas, 2013, όπ. αναφ. Babarović & Šverko, 2016), και συνεπώς, έχει μεγάλη σημασία η ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών στους εφήβους. Στην εφηβεία, μία αναμενόμενη απαίτηση είναι η λήψη κάποιων κρίσιμων αποφάσεων για τη σταδιοδρομία, και στη διαδικασία αυτή το άτομο είναι αρκετά πιθανό να συναντήσει δυσκολίες. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, όπως θα δούμε παρακάτω, εμπεριέχει δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου επαγγελματικού σταδίου.

Η επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική στον δυτικό κόσμο έχει αναπτύξει ένα αναλυτικό πλαίσιο θεωρίας και στρατηγικών παρέμβασης που την καθιστά έναν κλάδο με ισχυρή θεωρητική και εμπειρική βάση. Ανάμεσα στις πέντε βασικές θεωρίες

σταδιοδρομίας<sup>2</sup> που επικρατούν στο πεδίο είναι και η εξελικτική θεωρία (Self-concept Theory of Career Development) που διατυπώθηκε από τον Super (1957· 1981· 1990) και στη συνέχεια εξελίχθηκε από τον Savickas (1997· 2005) (Leung, 2008). Γενικά, οι εξελικτικές θεωρίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα στάδια και τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης (Patton, 2008), ενώ ειδικότερα, η συγκεκριμένη θεωρία εξετάζει την επιλογή και ανάπτυξη της σταδιοδρομίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, θεωρώντας την ουσιαστικά μια διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής της αυτοαντίληψης του ατόμου (Leung, 2008). Η επιλογή και ανάπτυξη της σταδιοδρομίας νοείται με τρεις τρόπους, α) ως μετακίνηση στο χρόνο μεταξύ διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων και συνακόλουθων απαιτήσεων, τα οποία συνιστούν το σύνολο της ζωής (life span), β) ως διευθέτηση των εργασιακών και άλλων ρόλων που τα άτομα αναλαμβάνουν στα επιμέρους ψυχοκοινωνικά πεδία της ζωής (life space), και ως εφαρμογή της αυτοαντίληψης (self-concept) στους εργασιακούς ρόλους. Έτσι, τα άτομα αναπτύσσουν την έννοια του εαυτού σε χρονικά και χωρικά πλαίσια τόσο σε ορισμένα πεδία όσο και στο σύνολο της ζωής τους (Hartung, 2013). Όταν το άτομο καταφέρνει να προσαρμόσει την αυτοαντίληψή του στους εργασιακούς ρόλους, επιτυγχάνει τον συνδυασμό των παρελθοντικών ενδιαφερόντων του και των παροντικών προσδοκιών (Nota et al, 2014).

Η σταδιοδρομία, λοιπόν, ορίζεται ως ο συνδυασμός και η αλληλουχία των ρόλων που παίρνει το άτομο στη διάρκεια της ζωής του (Super, 1980). Έχοντας ως παράδειγμα γενικά την ανθρώπινη ανάπτυξη, η σταδιοδρομία ακολουθεί μία χρονολογική, αναπτυξιακή πρόοδο, όπου η αλληλουχία σταδίων συμβαίνει με βάση ένα πρότυπο με κοινά σε όλους σημεία. Κάθε σταδιοδρομία, όμως, εξελίσσεται με μοναδικό τρόπο μέσα από την ακολουθία ή την εκτροπή από την πρωτότυπη γραμμική αλληλουχία των ρόλων κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και η ατομική διακύμανση διαμορφώνεται χάρη στην αλληλεπίδραση ατόμου κατάστασης. Η πορεία αυτή ορίζεται από την ανάπτυξη, την εφαρμογή και τη σταθεροποίηση της αυτοαντίληψης στους διάφορους ρόλους (Hartung, 2013). Με τον τρόπο αυτό, η θεωρία δίνει βάση στην εξελικτική διάσταση της σταδιοδρομίας, αλλά εντάσσει και τα στοιχεία των

<sup>2</sup> Ο χαρακτηρισμός είναι δανεισμένος από το κεφάλαιο The Big Five Career Theories στο βιβλίο *International Handbook of Career Guidance*. (2008). Sydney: Springer Science + Business Media B. V. Οι υπόλοιπες τέσσερις θεωρίες είναι η θεωρία επαγγελματικής προσαρμογής (Theory of Work-Adjustment), η θεωρία του Holland για την προσωπικότητα (Holland's Theory of Vocational Personalities), η θεωρία της Gottfredson (Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise), και η Κοινωνικογνωστική θεωρία (Social Cognitive Career Theory).

ατομικών διαφορών, του εαυτού, και του πλαισίου που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τους Super & Jordaan (1973), οι πέντε αναπτυξιακές περίοδοι που οριοθετούν τα στάδια της σταδιοδρομίας στη διάρκεια της ζωής του ατόμου είναι οι εξής: α) *ανάπτυξη* (γέννηση έως 14 έτη), β) *εξερεύνηση* (15-24 ετών), γ) *καθιέρωση* (25-44 ετών), δ) *διατήρηση* (45-64 ετών), ε) *εξασθένηση* (από 65 ετών και πάνω). Στο στάδιο της ανάπτυξης, η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται με την ταύτιση με πρότυπα της οικογένειας και του σχολείου, και το ενδιαφέρον και η ικανότητα του ατόμου ενισχύονται μέσω της κοινωνικής συμμετοχής και της εξέτασης της πραγματικότητας. Η εξερεύνηση περιλαμβάνει δοκιμές ρόλων και την προσωπική εξέταση του ατόμου σε πλαίσια όπως είναι το σχολείο, οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και η εργασία μερικής απασχόλησης. Στο στάδιο της καθιέρωσης, έχει ήδη βρεθεί ένα κατάλληλο πεδίο δράσης και επιδιώκεται η δημιουργία μόνιμης θέσης σε αυτό, αλλά ενδέχεται να υπάρξει και κάποια μετατόπιση. Κατά τη διατήρηση, αναμένεται σταθερότητα, καθώς η θέση εργασίας υπάρχει και η μέριμνα έγκειται στο να διατηρηθεί. Τέλος, στην εξασθένηση αλλάζει η εργασιακή δραστηριότητα παράλληλα με την παρακμή των φυσικών και διανοητικών δυνάμεων του ατόμου και αναπτύσσονται νέοι ρόλοι, όπως ο επιλεκτικός συμμετέχων και ο παρατηρητής (Super & Jordaan, 1973). Έτσι, κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει διακριτά αναπτυξιακά καθήκοντα που ενέχουν έναν πρωταρχικό προσαρμοστικό στόχο. Τα αναπτυξιακά στάδια μεταφέρουν κοινωνικά και πολιτισμικά αναμενόμενες ευθύνες, στις οποίες τα άτομα πρέπει να ανταποκριθούν για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Η ολοκλήρωση των απαιτήσεων του κάθε σταδίου δημιουργεί το υπόβαθρο για τη μελλοντική επιτυχία και μειώνει την πιθανότητα δυσκολιών σε επόμενα στάδια (Super, Savickas & Super, 1996 όπ. αναφ. Hartung, 2013). Κατά την περίοδο της εφηβείας, οι μαθητές καλούνται να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις επαγγελματικής φύσης, όπως είναι για παράδειγμα η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών και η επιλογή σταδιοδρομίας. Σε αυτή την περίπτωση, ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σταδίου συνιστά η λήψη απόφασης με βάση τις ατομικές επιθυμίες και ανάγκες. Η εξελικτική διάσταση της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης, έγκειται στη σύνδεσή της με τα αποτελέσματα της απόφασης, αφού η επιλογή κρίνεται ως επιτυχημένη αν στο μέλλον συνοδεύεται από ικανοποίηση για το άτομο.

Η επιλογή σταδιοδρομίας επηρεάζει σε πολλαπλά επίπεδα την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, για το λόγο αυτό έχει λάβει μεγάλο ενδιαφέρον στην έρευνα της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Θεωρούμε, ότι η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης είναι σημαντικό να μην εξετάζεται μεμονωμένα, αλλά εντός ενός πλαισίου ευρύτερης επαγγελματικής ανάπτυξης. Ακριβώς παρακάτω, αναλύεται η θεωρία για τη λήψη απόφασης γενικά, καθώς αποτελεί τη βάση για την ταξινόμια που έχει επιλεγεί, και ειδικότερα η διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στους εφήβους.

## 1.2. Μοντέλα λήψης αποφάσεων

Τα μοντέλα λήψης αποφάσεων είναι εννοιολογικά πλαίσια για την κατανόηση του πως οι φορείς λήψης αποφάσεων, άτομα ή ομάδες, επεξεργάζονται πληροφορίες και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Όταν αυτά τα μοντέλα εφαρμόζονται αναφορικά με την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου μπορούν να θεωρηθούν ως μοντέλα λήψης επαγγελματικής απόφασης (Harren, 1979). Καθώς έχουν γίνει προσπάθειες να εφαρμοστεί η επίσημη θεωρία λήψης απόφασης στο πεδίο των επαγγελματικών αποφάσεων (Pitz & Harren, 1980), κρίνεται σημαντικό να γίνει σύντομη αναφορά στα μοντέλα λήψης απόφασης και στον τρόπο με τον οποίο επηρέασαν τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας ως εν δυνάμει *ερμηνευτικά πλαίσια για τη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής* (Βαϊοπούλου, 2014).

Σύμφωνα με τους Jepsen & Dilley (1974), το εννοιολογικό πλαίσιο για τη λήψη απόφασης προϋποθέτει ως αναπόσπαστα στοιχεία την ύπαρξη ενός ατόμου ως *φορέα της λήψης απόφασης*, μία *κατάσταση λήψης απόφασης* και *σχετικές πληροφορίες* εντός και εκτός του ατόμου, οι οποίες οργανώνονται ως εννοιολογικά σχήματα λήψης απόφασης με βάση την λειτουργία που εξυπηρετούν. Σε αυτή τη διαδικασία, υπόκεινται σε επεξεργασία τουλάχιστον δύο *εναλλακτικές*, καθώς και τα *αποτελέσματα* ή οι *συνέπειες* που αναμένονται από αυτές. Η οργάνωση των πληροφοριών γίνεται σύμφωνα με μια στρατηγική, με βάση την *πιθανότητα* πραγματοποίησης της απόφασης στο μέλλον και την *ωφελιμότητα* για τον λαμβάνοντα την απόφαση, με σκοπό να μπορεί να αναγνωριστεί εκ μέρους του μια επωφελής πορεία δράσης και να υπάρξει *δέσμευση* σε αυτήν.

Παραδοσιακά, εμφανίζονται και αναπτύσσονται στη βιβλιογραφία δύο μοντέλα λήψης απόφασης, τα οποία διακρίνονται, ανάλογα με το μεθοδολογικό τους υπόβαθρο

(Dillon, 1998), σε κανονιστικά (normative) και περιγραφικά (descriptive). Τα πρώτα εστιάζουν στον τρόπο που πρέπει να λαμβάνονται οι αποφάσεις, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες διαδικασίες και παρέχοντας οδηγίες για τη λήψη της βέλτιστης απόφασης σε σχέση με ένα αποδεκτό κριτήριο, ενώ τα δεύτερα διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι παίρνουν όντως αποφάσεις, περιγράφοντας την ίδια τη διαδικασία λήψης απόφασης (Germeijs & De Boeck, 2003· Pitz & Harren, 1980).

Τα κανονιστικά μοντέλα λήψης απόφασης στοχεύουν στην ανάπτυξη διαδικασιών για την πραγματοποίηση της βέλτιστης επιλογής. Βέλτιστη επιλογή θεωρείται εκείνη που μεγιστοποιεί την αναμενόμενη χρησιμότητα για τον λαμβάνοντα την απόφαση. Κάθε εναλλακτική αξιολογείται με βάση την υποκειμενική χρησιμότητα για το άτομο και την πιθανότητα της συγκεκριμένης επιλογής να οδηγήσει σε ορισμένο αποτέλεσμα. Μέσα από την εκτίμηση των δύο αυτών παραγόντων προκύπτει ο εντοπισμός της εναλλακτικής με την υψηλότερη αναμενόμενη χρησιμότητα (Gati & Tal, 2008· Germeijs & De Boeck, 2003). Ο εντοπισμός της εναλλακτικής με το μεγαλύτερο όφελος γίνεται μέσα από μια διαδικασία αντιστοίχισης, όπου τα πλεονεκτήματα της εναλλακτικής μπορούν να αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματά της, για το λόγο αυτό, τα κανονιστικά μοντέλα χαρακτηρίζονται και ως αντισταθμιστικά (compensatory models) (Gati & Tal, 2008). Πρόκειται για ένα αφηρημένο σύστημα που επιδιώκει να αποδώσει το πώς θα συμπεριφέρονταν οι ιδανικοί άνθρωποι (Bell, Raiffa & Tversky, 1988). Το παραπάνω σχήμα, όπως εκφράζεται από το κανονιστικό μοντέλο, βασίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι είναι απόλυτα ορθολογικά όντα όταν πρόκειται να πάρουν κάποια απόφαση, διαθέτουν όλες τις πληροφορίες και είναι σε θέση να συνεκτιμήσουν όλους τους πιθανούς παράγοντες, όπως είναι η αξία της κάθε εναλλακτικής και το πιθανό αποτέλεσμα της εκάστοτε απόφασης (Gati & Tal, 2008).

Σε αντιδιαστολή με τη βασική υπόθεση των κανονιστικών μοντέλων λήψης απόφασης, ότι οι άνθρωποι επιστρατεύουν στο μέγιστο τη λογική τους όταν πρόκειται να πάρουν κάποια απόφαση, κεντρική θέση για τα περιγραφικά μοντέλα κατέχει η έννοια του περιορισμένου ορθολογισμού (bounded/limited rationality) που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους (Simon, 1955, όπ. αναφ. Dillon, 1998). Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, κάθε συμπεριφορά, όσο και να επιδιώκεται να είναι ορθολογική, παρουσιάζεται πάντα μέσα από περιορισμούς, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών (Dillon, 1998). Το περιγραφικό μοντέλο επιδιώκει ουσιαστικά να καλύψει το κενό μεταξύ της ιδεατής διαδικασίας που προτείνεται από το κανονιστικό μοντέλο και της διαδικασίας λήψης

απόφασης, όπως συμβαίνει σε καταστάσεις πραγματικής ζωής (Gati & Tal, 2008). Ο Simon έκανε πρώτος λόγο για τους φυσιολογικούς και ψυχολογικούς περιορισμούς, στη μελέτη του για την ορθολογική λήψη απόφασης (1955, όπ. αναφ. Dillon, 1998· Krieshok, Black & McKay, 2009), ακυρώνοντας την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι επιδιώκουν τη μεγιστοποίηση μέσω της βέλτιστης επιλογής, αλλά αντίθετα στοχεύουν στην ικανοποίηση, επιλέγοντας την εναλλακτική που απλά πληροί ή υπερβαίνει το όριο των απαιτήσεών τους (satisficing theory) (Gati & Tal, 2008). Επιπλέον, οι άνθρωποι όταν πρόκειται να αποφασίσουν για μια αβέβαια συνθήκη, συχνά στηρίζονται σε έναν περιορισμένο αριθμό αρχών που βασίζονται στις κτηθείσες εμπειρίες τους (heuristics) και εμπεριέχουν προκαταλήψεις που οδηγούν σε σημαντικά και συστηματικά σφάλματα κρίσης (Tversky & Kahneman, 1974). Πέρα από τις εγγενείς προκαταλήψεις που εμπεριέχει η γνωστική διαδικασία επιλογής, επισημαίνονται ως σημαντικές και οι ασυνείδητες διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη λήψη απόφασης, όπως για παράδειγμα η διαίσθηση (Krieshok et al, 2009). Ένας σημαντικός αριθμός περιγραφικών μοντέλων έχει προταθεί για να περιγράψει τις διαδικασίες λήψης απόφασης (βλ. Dillon, 1998), ωστόσο δεν έχει αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο περιγραφικό μοντέλο που να αντιπροσωπεύει τις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατά τη λήψη απόφασης (Gati & Tal, 2008).

Πιο πρόσφατα έχει προκύψει ένα τρίτο μοντέλο για την ταξινόμηση των θεωριών λήψης απόφασης, το ρυθμιστικό (prescriptive model), το οποίο αφορά τον τρόπο με τον οποίο πρέπει, αλλά και είναι δυνατό να λαμβάνονται οι αποφάσεις. Το μοντέλο αυτό αντλεί στοιχεία τόσο από το θεωρητικό υπόβαθρο των κανονιστικών μοντέλων όσο και από τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από το περιγραφικό μοντέλο (Dillon, 1998). Συγκεκριμένα, στόχος του ρυθμιστικού μοντέλου λήψης αποφάσεων είναι να παράσχει ένα πλαίσιο για τη λήψη καλύτερων αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τους ανθρώπινους περιορισμούς και τους διαισθητικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα παίρνουν αποφάσεις (Gati & Tal, 2008). Υπό αυτή την έννοια, σε αντίθεση με τα περιγραφικά μοντέλα που αξιολογούνται βάσει της εμπειρικής εγκυρότητας και τα κανονιστικά που αξιολογούνται βάσει της θεωρητικής τους επάρκειας, τα ρυθμιστικά μοντέλα αξιολογούνται με βάση τη ρεαλιστική τους αξία, τη δυνατότητα δηλαδή να βοηθούν τα άτομα να πάρουν καλύτερες αποφάσεις. Επιπλέον, καθώς απευθύνονται σε πραγματικά πρόσωπα και όχι ιδεατά, προσανατολίζονται στην αναγνώριση των

διαφορετικών αναγκών, δυνατοτήτων και συναισθημάτων του κάθε ατόμου για να επιτύχουν αυτό το στόχο (Bell et al, 1988).

Συνολικά, η έρευνα για τη συμπεριφορά απόφασης επιχειρεί να αναλύσει τις γνωστικές πτυχές της λήψης απόφασης με περιεκτικό και συνοπτικό τρόπο. Οι κανονιστικές αναλύσεις συνοψίζουν όσα είναι γνωστά για τις επιλογές, τις δυνατότητες επίτευξης αξιολογών αποτελεσμάτων και την υποκειμενική τους σημασία. Οι περιγραφικές αναλύσεις προσδιορίζουν τις πεποιθήσεις του ατόμου τη δεδομένη στιγμή που αποφασίζει, με όρους απόκλισης από τις νόρμες. Οι ρυθμιστικές αναλύσεις επιδιώκουν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ του κανονιστικού προτύπου και της περιγραφικής πραγματικότητας (Fischhoff, 2008). Τα μοντέλα λήψης απόφασης περιλαμβάνουν στην ανάλυσή τους ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία επιλογής και έχουν ασκήσει σημαντική επιρροή στο πεδίο της σταδιοδρομίας και της λήψης επαγγελματικής απόφασης.

### 1.3. Διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης στην εφηβεία και δυσκολίες στην επιλογή σταδιοδρομίας

Οι επαγγελματικές αποφάσεις, κατά αντιστοιχία προς τα μοντέλα λήψης αποφάσεων, μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία συνοψίζονται στο εξής σχήμα: ένα άτομο πρέπει να πάρει μια απόφαση, επιλέγοντας ανάμεσα από έναν αριθμό εναλλακτικών, κατά τη σύγκριση και αξιολόγηση των οποίων, διάφορα χαρακτηριστικά και πτυχές των επιμέρους εναλλακτικών εξετάζονται (Gati, Krausz & Osipow, 1996). Όμως, κάθε κατάσταση λήψης απόφασης διαφέρει, από γνωστικής άποψης, ως προς τη σημασία της απόφασης, τις πληροφορίες που χρειάζονται για την πραγματοποίηση της και τον απαιτούμενο τύπο επεξεργασίας πληροφοριών (Gati & Tal, 2008). Όσον αφορά τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων επισημαίνονται ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν από άλλες καταστάσεις όπου απαιτείται η λήψη απόφασης. Πρώτον, ο αριθμός των πιθανών εναλλακτικών είναι συχνά αρκετά μεγάλος. Δεύτερον, η ποσότητα των πληροφοριών για κάθε εναλλακτική είναι εκτεταμένη. Τρίτον, απαιτείται η εξέταση πολλαπλών πτυχών, ώστε να προσδιοριστούν με λεπτομερή και ουσιώδη τρόπο τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων και οι προτιμήσεις του ατόμου. Τέταρτον, τόσο οι προτιμήσεις του ατόμου όσο και οι εναλλακτικές σταδιοδρομίας χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα (Gati et al, 1996). Πρόκειται, επομένως, για μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία

τα άτομα μπορεί να αντιμετωπίσουν μια ποικιλία από δυσκολίες (Germeijs & De Boeck, 2003). Οι δυσκολίες αυτές, όπως θα εξετάσουμε παρακάτω, μπορεί να σχετίζονται με αναπτυξιακούς παράγοντες, με ατομικά χαρακτηριστικά τόσο γνωστικής όσο και συναισθηματικής φύσεως, αλλά και με περιβαλλοντικούς και συγκυριακούς παράγοντες.

Όταν εξετάζονται αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τη σταδιοδρομία, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη σχέση ατόμου, οικονομίας και κοινωνίας, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αποφάσεων. Οι αποφάσεις σταδιοδρομίας χαρακτηρίζονται έτσι κι αλλιώς από αβεβαιότητα, όμως στη σημερινή εποχή οι προοπτικές εργασίας είναι ακόμα πιο δύσκολο να προσδιοριστούν λόγω της ταχείας μεταβολής των εργασιακών απαιτήσεων. Το γεγονός αυτό φέρνει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το άτομο, το οποίο χρειάζεται δεξιότητες ευελιξίας και δια βίου μάθησης ώστε να ανταπεξέλθει στην ανασφάλεια που χαρακτηρίζει το πεδίο εργασίας (Savickas et al, 2009).

Επιπλέον, οι επιλογές σχετικά με τη σταδιοδρομία είναι από τις πιο κρίσιμες που καλούνται να πραγματοποιήσουν οι άνθρωποι στη διάρκεια της ζωής τους, καθώς ασκούν μακροπρόθεσμα σημαντική επιρροή στον τρόπο ζωής των ατόμων, στη συναισθηματική τους ευημερία, στην οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση, στο αίσθημα προσωπικής παραγωγικότητας και συμβολής στην κοινωνία (Gati & Tal, 2008· Mann, Harmoni & Power, 1989). Οι δυσκολίες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία και τις εκπαιδευτικές αποφάσεις έχουν συσχετιστεί στο παρελθόν με την έννοια της *επαγγελματικής διστακτικότητας* (career indecision) (Gati & Saka, 2001), η οποία αποτελεί σύνθετο πρόβλημα σε μαθητές Λυκείου (Kelly & Lee, 2002) και αναφέρεται στην αδυναμία του ατόμου να πάρει μια απόφαση<sup>3</sup>. Αρχικά εστίαζε στα προβλήματα λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών, υπονοώντας μια αναπτυξιακή διάσταση αποκλεισμένη από την επίδραση προσωπικών παραγόντων. Πλέον έχει συσχετιστεί εμπειρικά τόσο με περιβαλλοντικούς όσο και με ατομικούς παράγοντες (Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003) και νοείται ως ένα αναπτυξιακό στάδιο, από όπου μπορεί να περάσουν οι άνθρωποι στην πορεία τους για τη λήψη

---

<sup>3</sup> Η έννοια διαχωρίζεται από την *επαγγελματική αναποφασιστικότητα* (career indecisiveness), η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που γενικεύεται συνολικά σε καταστάσεις που απαιτούν τη λήψη απόφασης (Osipow, 1999).

κάποιας απόφασης και έπειτα να εξασθενήσει, συμπεριλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα της ζωής όπου απαιτείται η αναθεώρηση των αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Οι επαγγελματικές επιλογές απασχολούν τα άτομα στα διάφορα στάδια της ζωής τους (Super, 1980), όμως η ανάγκη να αποφασιστεί μια ικανοποιητική πορεία σταδιοδρομίας είναι ιδιαίτερα επιτακτική στα τέλη της εφηβείας και τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής του ατόμου (Giannakos, 1999). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι άνθρωποι συνήθως καλούνται να πάρουν τις πρώτες αποφάσεις τους σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, και πολλοί είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες πριν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης απόφασης (Gati & Saka, 2001). Οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών επισημαίνονται και ερευνητικά, καθώς έχει βρεθεί ότι οι μαθητές παρουσιάζουν γενικά περισσότερες δυσκολίες από τους ενήλικες (Albion & Fogarty, 2002) και από φοιτητές (Di Fabio, Palazzeschi, Levin & Gati, 2015).

Η δυσκολία αποσαφήνισης των επαγγελματικών προτιμήσεων του ατόμου είναι από τις βασικές αιτίες της επαγγελματικής διστακτικότητας (Gati & Tal, 2008). Ένας μαθητής Λυκείου, ο οποίος ακόμα δεν έχει διαμορφώσει συνεκτική ατομική ταυτότητα, είναι αρκετά λογικό να μην γνωρίζει καλά τον εαυτό του και τις επαγγελματικές προτιμήσεις του, με συνέπεια να δυσκολεύεται περαιτέρω στη λήψη μιας τόσο σημαντικής, κατά γενική ομολογία, απόφασης. Η εφηβεία είναι μια κρίσιμη φάση της ανάπτυξης που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές στη σωματική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Πρόκειται για μια εποχή κατά την οποία τα άτομα διερευνούν επιλογές για τον τρόπο ζωής και αναζητούν ταυτότητα, ενώ επίσης λαμβάνονται ακούσιες ή εκούσιες αποφάσεις, οι οποίες αρχίζουν να καθορίζουν την πορεία ζωής τους ή μπορεί και να περιορίσουν τις μελλοντικές τους δυνατότητες (Mann, Harmoni & Power, 1989). Η σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της εφηβείας οδηγεί μεν στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους αυξάνουν τις δυνατότητες λήψης αποφάσεων (Gati & Saka, 2001), αλλά παρ' όλα αυτά, η επαγγελματική αναζήτηση και γενικά οι δραστηριότητες που απαιτούν τη λήψη απόφασης, συχνά συνοδεύονται από υψηλά επίπεδα στρες στους εφήβους (Taveira, Silva, Rodriguez & Maia, 1998, όπ. αναφ. Gati & Saka, 2001).

Οι μαθητές στην Ελλάδα καλούνται να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με πρώτη, ήδη στην ηλικία των 15 ετών, την επιλογή ανάμεσα σε Γενικό ή Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο, η οποία μπορεί να βιωθεί ως ένα σημαντικό αναπτυξιακό φορτίο (Koumoundourou, Tsaousis & Koupenou, 2011). Στη συνέχεια, η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στα τελευταία δύο χρόνια φοίτησης στο Λύκειο, και τέλος, η επιλογή συγκεκριμένου τμήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά τη λήξη των πανελληνίων εξετάσεων, συνιστούν μία απαιτητική διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εφήβων (Koumoundourou, Koupenou & Siavara, 2012). Για την πλειοψηφία των μαθητών, η επιλογή επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία που δημιουργεί πολλές ανασφάλειες (Osipow, 1999). Επιπλέον, οι επαγγελματικές αποφάσεις που καλείται κανείς να λάβει στη διάρκεια της ζωής του έχουν πλέον αυξηθεί δραματικά συγκριτικά με το παρελθόν. Καθώς, λοιπόν, το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται το ίδιο από ανασφάλεια και συνεχείς αλλαγές, είναι σημαντική η ενίσχυση θετικών πηγών ανάπτυξης που εστιάζουν στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις αλλαγές και τις προκλήσεις της ζωής, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής του (Di Fabio et al, 2015).

Συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί επίσης να παρεμποδίζουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Οι Saka & Gati (2007) υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης μπορεί να οφείλονται σε τρεις κατηγορίες εσωτερικών παραγόντων, τις απαισιόδοξες πεποιθήσεις, το άγχος και την αντίληψη εαυτού και ταυτότητας. Ανάμεσα στους εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τις συναφείς δυσκολίες, κυρίως έχει δοθεί έμφαση σε συναισθηματικούς παράγοντες και παράγοντες κινήτρου, όπως το κέντρο ελέγχου (locus of control), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), η αυτοεικόνα (self-concept) και το άγχος (anxiety) (Betz & Taylor, 2006; Larson et al., 1994; Lucas, 1992, όπ. αναφ. Pečjak & Košir, 2007).

Κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης μπορεί να παρουσιάζονται, μεταξύ άλλων, δυσκολίες που οφείλονται σε γνωστικούς παράγοντες, όπως αυτές που σχετίζονται με τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών (Gati, Amir & Landman, 2010). Οι έφηβοι συχνά δεν ξέρουν πού να αναζητήσουν βοήθεια ή ακόμα και όταν ξέρουν, δυσκολεύονται να διαχειριστούν τον όγκο των πληροφοριών και καταλήγουν με διάσπαρτες πληροφορίες (Julien, 1999). Το γεγονός ότι οι διάφορες πηγές

πληροφοριών (π.χ. διαδίκτυο) διαφέρουν ως προς την ποιότητα και αξιοπιστία, αυξάνει περαιτέρω την πολυπλοκότητα χρήσης τους (Gati & Tal, 2008). Πολλοί έφηβοι, επίσης, έχουν ασαφή αντίληψη για το τι συνιστά κατάλληλη διαδικασία για τη λήψη κάποιας απόφασης σταδιοδρομίας, γεγονός που τους δημιουργεί συχνά άγχος (Julien, 1999). Επιπλέον, οι έφηβοι μπορεί να παρουσιάζουν αναποφασιστικότητα, η οποία έχει να κάνει με την απουσία δομής, την ανάγκη για επαγγελματικό προσανατολισμό, τη διάχυση των ενδιαφερόντων τους και τις προσωπικές συγκρούσεις (Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou, Besevegis, 2007).

Συνοψίζοντας, στη διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο, και ειδικότερα στο τέλος αυτής κατά το αναπτυξιακό στάδιο της μετάβασης από το σχολείο στις σπουδές ή το επάγγελμα, δημιουργείται η ανάγκη να παρθούν κρίσιμες για το άτομο αποφάσεις σταδιοδρομίας. Διάφορα περιβαλλοντικά και ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Εστιάσαμε ως τώρα κυρίως σε ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται να δημιουργούν εμπόδια στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, διότι αυτά είναι πιο σταθερά έναντι των περιβαλλοντικών παραγόντων, χωρίς όμως να παραβλέπουμε την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα είδη των δυσκολιών, σύμφωνα με την ταξινόμια που έχει επιλεγεί για αξιοποίηση στην παρούσα έρευνα.

#### 1.4. Ταξινόμηση των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης

Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει ασχοληθεί με την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων απόφασης και τη μέτρηση της επαγγελματικής διστακτικότητας (Gati & Saka, 2001· Kelly & Lee, 2002). Οι Gati, Krausz & Osipow (1996) πρότειναν μια ταξινόμια για τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, με σκοπό να συνδυάσουν τη θεωρητική και εμπειρική έρευνα της επαγγελματικής διστακτικότητας, η οποία μέχρι τότε πραγματοποιούνταν ανεξάρτητα. Η ταξινόμια βασίζεται σε μια προσαρμογή της θεωρίας απόφασης στο πεδίο των επαγγελματικών αποφάσεων, όπου ιδανικός τρόπος λήψης απόφασης θεωρείται, όταν το άτομο αναγνωρίζει την ανάγκη να παρθεί μια απόφαση, διατίθεται να την πραγματοποιήσει και διαθέτει τις αντίστοιχες ικανότητες (Gati et al, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, οι αποκλίσεις από την ιδανική διαδικασία λήψης απόφασης νοούνται ως πιθανές δυσκολίες που μπορεί να επηρεάσουν το άτομο, είτε εμποδίζοντας το να πάρει μια απόφαση είτε οδηγώντας το σε μια λιγότερο καλή απόφαση (Gati & Saka, 2001).

Η ταξινόμια είναι ιεραρχική, καθώς οι ευρύτερες κατηγορίες δυσκολιών χωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες βάσει λεπτομερέστερων διακρίσεων (Gati et al, 1996). Συγκεκριμένα, υπάρχει διαχωρισμός των δυσκολιών σε αυτές που προκύπτουν πριν από τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας και σχετίζονται με την *Έλλειψη Ετοιμότητας*, και σε αυτές που εμφανίζονται στη διάρκεια της διαδικασίας, οι οποίες περιλαμβάνουν την *Έλλειψη Πληροφοριών* και την *Ασυνεπή Πληροφόρηση* (Gati et al, 2010). Η πρώτη κατηγορία (έλλειψη ετοιμότητας) περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες α) της έλλειψης κινήτρου ώστε το άτομο να δεσμευτεί στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, β) τη γενική αναποφασιστικότητα, και γ) τις δυσλειτουργικές σκέψεις που αναφέρονται σε παράλογες προσδοκίες σε σχέση με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η ευρεία κατηγορία έλλειψης πληροφοριών περιλαμβάνει α) την ελλιπή πληροφόρηση για τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας, β) τις ελλειπείς πληροφορίες σχετικά με τον εαυτό, όπως είναι οι ικανότητες και επιθυμίες, γ) την ελλιπή πληροφόρηση σε σχέση με τα επαγγέλματα και τις διαθέσιμες επιλογές, και δ) την έλλειψη πληροφοριών σε σχέση με τις διαθέσιμες πηγές απόκτησης πληροφοριών σε σχέση με τη διαδικασία και τα επαγγέλματα. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στη συλλογή αντιφατικών πληροφοριών και περιλαμβάνει α) τις πληροφορίες από μη αξιόπιστες πηγές, β) τις πληροφορίες που επηρεάζονται από εσωτερικές συγκρούσεις και γ) τις εξωτερικές συγκρούσεις που προκύπτουν από αντικρουόμενες απόψεις με το περιβάλλον του ατόμου (π.χ. γονείς) (Kleiman, Gati, Peterson, Sampson, Reardon & Lenz, 2004). Περαιτέρω διάκριση πραγματοποιήθηκε σε ορισμένες κατηγορίες, έτσι οι δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διαιρέθηκαν σε υποκατηγορίες με συστηματικό τρόπο, ενώ για την Έλλειψη Ετοιμότητας δεν πραγματοποιήθηκε η ίδια διαδικασία λόγω της απουσίας θεωρητικού και πρακτικού ενδιαφέροντος. Το άτομο μπορεί να αντιμετωπίζει μία δυσκολία ή ένα συνδυασμό δυσκολιών, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να εντοπίζονται σε μια μόνο ή πολλές κατηγορίες, αναμένεται, ωστόσο, πολλαπλές δυσκολίες να εμφανίζονται συχνότερα εντός των κύριων κατηγοριών (Gati et al, 1996).

Για τον εμπειρικό έλεγχο της ταξινόμησης δημιουργήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης* (Career Decision-making Difficulties Questionnaire, CDDQ, Gati et al, 1996), το οποίο αξιοποιείται ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί ο συνολικός δείκτης δυσκολιών στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των εφήβων.

Αναμφισβήτητα, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με σαφές θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε έρευνες ανά τον κόσμο<sup>4</sup>, και η εγκυρότητά του στηρίζεται από πλήθος ερευνών (Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000· Gati & Saka, 2001a, 2001b· Kelly & Lee, 2002· Lancaster, Rudolph, Perkins, & Patten, 1999· Mau, 2001· Osipow & Gati, 1998, όπ. αναφ. Kleiman et al, 2004). Στην παρούσα έρευνα, επιλέγεται το συγκεκριμένο εργαλείο και η αντίστοιχη θεωρία, αφενός διότι καλύπτει γρήγορα και συστηματικά ένα μεγάλο εύρος δυσκολιών που μπορεί να συναντήσουν οι έφηβοι στην επιλογή επαγγέλματος, και αφετέρου γιατί βασίζεται στη θεωρία λήψης απόφασης, η οποία μπορεί να παράσχει καθοδήγηση για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας (Kelly & Lee, 2002). Επιπλέον, ο ερευνητικός σχεδιασμός μπορεί να αναδείξει την επίδραση ψυχολογικών κατά μία έννοια παραγόντων (επαγγελματική προσαρμοστικότητα) και ατομικών χαρακτηριστικών (μαθησιακά στυλ), ελαχιστοποιώντας τα όποια αρνητικά της κλίμακας. Η αξιοποίηση του συνολικού δείκτη δυσκολιών δίνει μια πρώτη εκτίμηση προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι δυσκολίες επιλογής σταδιοδρομίας έχουν μελετηθεί σε σχέση με διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά. Οι Albion & Fogarty (2002) μελέτησαν τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης εξετάζοντας μια σειρά από παράγοντες και βρήκαν ότι σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή ευσυνειδησία και τα υψηλά επίπεδα νευρωτισμού, αλλά ότι η νοημοσύνη δεν επηρεάζει σημαντικά. Οι Di Fabio, Palazzeschi, Levin & Gati (2015) βρήκαν επίσης σημαντική συσχέτιση των δυσκολιών με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, και συγκεκριμένα, ότι τα υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας και τα χαμηλά επίπεδα νευρωτισμού συνδέονται με λιγότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Μια από τις πρώτες έρευνες, όπου χρησιμοποιήθηκε το CDDQ ως εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι αυτή της Albion (2000), στην οποία μελετήθηκαν ενδελεχώς οι διαφορές φύλου σε εφηβικό πληθυσμό και βρέθηκαν διαφοροποιήσεις σε ορισμένα σημεία, π.χ. τα αγόρια παρουσίασαν λιγότερες δυσκολίες λόγω έλλειψης πληροφοριών, αλλά ήταν πιθανότερο να αντιλαμβάνονται την επιλογή σταδιοδρομίας ως κάτι που συμβαίνει μια φορά και τους δεσμεύει ισόβια, ενώ τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα κίνητρα σχετικά με επαγγελματικούς στόχους. Οι Gati & Saka (2001) πραγματοποίησαν επίσης έρευνα σε εφηβικό πληθυσμό, με σκοπό τη διερεύνηση των

<sup>4</sup> Το CDDQ έχει μεταφραστεί σε 14 γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των ελληνικών (<http://kivunim.huji.ac.il/cddq/FAQ.htm>)

δυσκολιών σε τρεις διαφορετικές καταστάσεις λήψης απόφασης στις αντίστοιχες τάξεις του Λυκείου, όπου παρατηρήθηκαν αποκλίσεις στις διαφορετικές τάξεις, με σημαντικότερη τη μείωση των εξωτερικών συγκρούσεων όσο αυξάνεται η ηλικία.

Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης απόφασης αφορά ένα πιο κατασταλαγμένο επαγγελματικό επίπεδο και σχετίζεται αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης απόφασης (Amir & Gati, 2006). Αυξανόμενο ενδιαφέρον διερεύνησης των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης με το CDDQ παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα. Έρευνα για τις δυσκολίες επιλογής σταδιοδρομίας έχει πραγματοποιηθεί σε φοιτητικό πληθυσμό, επιβεβαιώνοντας τη θετική συσχέτιση των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης με τις δυσλειτουργικές σκέψεις, και την αρνητική με τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα (Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas, Argyropoulou & Tampouri, 2012), ενώ σε έρευνα των Κοντζίνου & Κουμουνδούρου (2013) υποδεικνύεται η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης σε μαθητές Λυκείου. Για τη διαμόρφωση αποφάσεων κατά τη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας φαίνεται ότι οι εσωτερικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με εξωτερικούς. Οι Κουμουνδούρου, Tsaousis & Kounenou (2011) μελέτησαν τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης σε συνάρτηση με χαρακτηριστικά της οικογένειας (οικογενειακή αλληλεπίδραση, τύπος γονικής καθοδήγησης) και τη συνολική αυτοαξιολόγηση του ατόμου, βρίσκοντας συσχέτιση μεταξύ των εννοιών.

Σε γενικές γραμμές, η λήψη επαγγελματικής απόφασης είναι μία απαιτητική διαδικασία, στην οποία παίζουν ρόλο ποικίλοι παράγοντες (συναισθηματικοί-γνωστικοί, ατομικοί-περιβαλλοντικοί κ.λπ.), και συνεπώς, απαιτεί πολύπλευρη διερεύνηση. Η απόφαση σχετικά με το ποια επαγγελματική πορεία επιθυμεί να ακολουθήσει κανείς αποτελεί προοπτική ζωής και περιλαμβάνει τον σχεδιασμό του μέλλοντος σε βάθος χρόνου. Καθώς οι καταστάσεις ζωής αλλάζουν συνεχώς, υπάρχει συχνά η ανάγκη αναπροσαρμογής, επομένως το αρχικό πλάνο ζωής πρέπει να είναι ευέλικτο (Phillips, Pazienza & Walsh, 1984).

Ειδικότερα, η επιλογή σταδιοδρομίας αποτελεί μία κρίσιμη απόφαση που λαμβάνει ο έφηβος στη διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο, και το στάδιο της μετάβασης από το σχολείο στις σπουδές ή την εργασία αποτελεί μία σημαντική αλλαγή στη ζωή, για την οποία είναι πιθανό να μην είναι απόλυτα προετοιμασμένος, και επομένως να

συναντήσει εμπόδια. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων εφήβων στο πλαίσιο της εξελικτικής θεωρίας κατασκευής της σταδιοδρομίας, και συγκεκριμένα μέσω της συσχέτισης της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης με την έννοια της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, η οποία θεωρούμε ότι μπορεί να αμβλύνει τις δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσει ένας έφηβος στη διαδικασία αυτή. Η συγκεκριμένη θεωρία κρίνεται κατάλληλη, καθώς εμπεριέχει ατομικά, αναπτυξιακά και συγκυριακά στοιχεία, τα οποία όπως είδαμε παίζουν ρόλο και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών αποφάσεων.

## Κεφάλαιο 2

Ένα από τα βασικά αναπτυξιακά έργα του ατόμου στην περίοδο της εφηβείας αποτελεί η προετοιμασία του επαγγελματικού του μέλλοντος (Erikson, 1968· Super, 1980, όπ. αναφ. Hirschi, 2009). Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι έφηβοι που παρουσιάζουν υψηλή επαγγελματική προσαρμοστικότητα με όρους λήψης απόφασης, σχεδιασμού, εξερεύνησης και αυτοπεποίθησης, τα καταφέρνουν καλύτερα όταν αντιμετωπίζουν επαγγελματικές μεταβάσεις (Creed, Muller & Patton, 2003· Germeijs & Verschueren, 2007· Neuenschwander & Garrett, 2008· Patton, Creed & Muller, 2002, όπ. αναφ. Hirschi, 2009). Παρακάτω, αναλύεται ενδελεχώς η έννοια της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και τα στοιχεία που την απαρτίζουν, καθώς και η σχέση της με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

### 2.1. Θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας: Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αποτελεί μία σχετικά πρόσφατη έννοια στη θεωρία σταδιοδρομίας, η οποία αντικατέστησε την επαγγελματική ωριμότητα για να περιγράψει τις δεξιότητες που απαιτούνται από τους εργαζόμενους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Στο παρελθόν, η έννοια της επαγγελματικής ωριμότητας (vocational maturity) είχε κεντρικό ρόλο στην εξελικτική θεωρία σταδιοδρομίας που διατυπώθηκε από τον Super (1957· 1981· 1990). *Ορίζεται ως η ετοιμότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του αναπτυξιακού σταδίου της ζωής, να παίρνει κοινωνικά απαιτούμενες αποφάσεις σταδιοδρομίας και να αντιμετωπίζει κατάλληλα τις ευθύνες με τις οποίες η κοινωνία φέρνει αντιμέτωπο τον αναπτυσσόμενο νέο ή ενήλικα* (Super & Jordaan, 1973, σ. 4).

Η επαγγελματική ωριμότητα είναι από τις πλέον διερευνημένες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων, περιλαμβάνοντας τόσο γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς παράγοντες (Powel & Luzzo, 1998). Μάλιστα, σχετίζεται στενά μεταξύ άλλων με την έννοια της επαγγελματικής διστακτικότητας, η οποία μπορεί να ιδωθεί ως αναπτυξιακό πρόβλημα της διαδικασίας της επαγγελματικής ωρίμανσης· η επαγγελματική ωριμότητα, δηλαδή, αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να παίρνει αποφάσεις σχετικά με το επάγγελμα, και η επαγγελματική διστακτικότητα αποτελεί εμπόδιο σε αυτή την αναπτυξιακή διαδικασία (Prideaux & Creed, 2001). Αρχικά, αναφερόταν στην ετοιμότητα των εφήβων να κάνουν εκπαιδευτικές και

επαγγελματικές επιλογές, αλλά στη συνέχεια επεκτάθηκε, ώστε να αφορά το σύνολο της ζωής. Με αντίστοιχο τρόπο, και η παραδοσιακή άποψη ότι οι αποφάσεις για τη σταδιοδρομία γίνονται μόνο μία φορά στη ζωή του ατόμου έχει ξεπεραστεί και έχει αντικατασταθεί από την άποψη ότι η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας είναι μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία (Di Fabio et al, 2015).

Ως αποτέλεσμα της αλλαγής στην οπτική για τη σταδιοδρομία, η εξελικτική θεωρία εξελίχθηκε<sup>5</sup> μέσα στη διάρκεια 40 ετών, όπου ο Super και οι συνεργάτες του εργάστηκαν ώστε να βελτιώσουν, να αναπτύξουν και να ανανεώσουν τη θεωρία. Πλεονέκτημα της θεωρίας αποτελεί το γεγονός ότι περιλαμβάνονται οι διαστάσεις των *ατομικών διαφορών*, της *ανάπτυξης*, του *εαυτού* και του *πλαισίου* (Savickas, 1997), οι οποίες, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, φαίνεται να εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό και με συστηματικό τρόπο στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Καθώς η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί προϊόν τόσο του ατόμου όσο και του περιβάλλοντος, σε ένα περιβάλλον συνεχών αλλαγών απαιτούνται για τη μελέτη της θεωρητικά μοντέλα που εστιάζουν στην ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και τη δια βίου μάθηση (Savickas et al, 2009). Σήμερα οι επαγγελματικές προοπτικές είναι δύσκολα προσδιορίσιμες και προβλέψιμες και οι επαγγελματικές μεταβάσεις, οι οποίες νοούνται ως καταστάσεις επικινδυνότητας για το άτομο (Richardson, Constantine & Washburn, 2005), είναι συχνότερες και δυσκολότερες, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη μεγαλύτερης ευελιξίας από την πλευρά των εργαζομένων (Savickas et al, 2009). Αυτή η έμφαση στην προσαρμογή του ατόμου, λόγω της αλλαγής των προτύπων σταδιοδρομίας, δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις και τα θεμέλια, ώστε να μελετηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη με όρους προσαρμοστικότητας. Έτσι, η έννοια της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αλλάζει ώστε να ανταποκρίνεται σε νέες συνθήκες, κρίνεται ως καταλληλότερη έννοια έναντι της επαγγελματικής ωριμότητας για να περιγράψει τις επαγγελματικές δεξιότητες που χρειάζεται κανείς στο παρόν (Prideaux & Creed, 2001). Οι έννοιες της μάθησης και της λήψης αποφάσεων θεωρήθηκαν πιθανά συνεκτικά στοιχεία της θεωρίας, όμως η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αποτελεί ευρύτερη έννοια, η οποία μάλιστα ενέχει τις δύο άλλες διαδικασίες (Savickas, 1997).

---

<sup>5</sup> Η εξέλιξη της θεωρίας είναι εμφανής στις πολλές αλλαγές του ονόματός της (Career Development Theory, Developmental Self-Concept Theory, Life-Span Life-Space Theory).

Η έννοια της προσαρμοστικότητας θεωρείται απαραίτητη στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, καθώς με βάση τα σημερινά δεδομένα, οι εργαζόμενοι χρειάζεται συχνά να αλλάξουν επάγγελμα είτε ακούσια ή εκούσια. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας στο άτομο, ώστε να αντεπεξέρχεται στις συνεχείς αυτές αλλαγές και μεταβάσεις. Οι αλλαγές που πρόκειται να βιώσει ένα άτομο αφορούν είτε απαραίτητα μεταβατικά στάδια, όπως είναι η μετάβαση από τη μαθητική στη φοιτητική ή την επαγγελματική φάση ζωής, είτε τη μετακίνηση σε διαφορετικό εργασιακό χώρο, λόγω απόλυσης ή με σκοπό την περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη, είτε τέλος, την αλλαγή επαγγέλματος εξ' ολοκλήρου. Η προσαρμογή του ατόμου στις ενδεχόμενες μεταβάσεις διευκολύνεται μέσα από πέντε βασικά είδη συμπεριφορών, τον προσανατολισμό, την εξερεύνηση, την προσαρμογή, τη διαχείριση και την απεμπλοκή, τα οποία επαναλαμβάνονται κάθε φορά που το άτομο είναι αντιμέτωπο με κάποια μετάβαση (Θεοδωρίδου, 2017).

Η έννοια της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας χρησιμοποιήθηκε ως συνδετικός κρίκος στην εξελικτική θεωρία Κατασκευής της Σταδιοδρομίας (Career Construction Theory, CCT) του Savickas (2001, 2002, 2005, όπ. αναφ. Patton, 2008), ο οποίος ενοποίησε περαιτέρω τα τμήματα της θεωρίας, επιχειρώντας να ολοκληρώσει το έργο του Super. Η θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας εξηγεί τις διαδικασίες, μέσω των οποίων τα άτομα δομούν τον εαυτό τους, κατευθύνουν την επαγγελματική τους συμπεριφορά και νοηματοδοτούν τη σταδιοδρομία τους (Savickas, 2013). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, όπως και η επαγγελματική ωριμότητα, εξηγείται μέσω των διαστάσεων του σχεδιασμού, της εξερεύνησης και της λήψης αποφάσεων. Μέσω της προσαρμοστικότητας το άτομο προσπαθεί να ταιριάζει σε καταστάσεις θέτοντας σε εφαρμογή την αυτοαντίληψή του, με σκοπό να πετύχει μεγαλύτερη σύμπτωση εαυτού-συνθηκών. Στη διαδικασία αυτή περιλαμβάνονται τόσο εξελικτικά όσο και ατομικά και συγκυριακά στοιχεία και η μεταξύ τους σχέση. Οι ατομικές διαφορές επικεντρώνονται στις αντικειμενικές δεξιότητες που διαθέτει το άτομο και στο στυλ του για την προσαρμογή στις διάφορες συνθήκες. Παράλληλα, εντοπίζεται μία φαινομενολογική προοπτική που εστιάζει στους υποκειμενικούς στόχους της προσαρμογής που κατασκευάζονται από το ίδιο το άτομο, καθώς συντάσσει την προσωπική του ιστορία. Η αναπτυξιακή προοπτική υπογραμμίζει τις διαδικασίες προσαρμογής του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής, και τέλος, η συγκυριακή διάσταση αναφέρεται στις προσφερόμενες συνθήκες του κοινωνικο-ιστορικού

πλαίσιου, εντός του οποίου το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί και να αναπτυχθεί (Savickas, 1997).

Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα ορίζεται ως *μια ψυχοκοινωνική έννοια που υποδηλώνει την ετοιμότητα και τα αποθέματα του ατόμου για την αντιμετώπιση παρόντων και επικείμενων καθηκόντων επαγγελματικής ανάπτυξης, εργασιακών μεταβάσεων και προσωπικών τραυμάτων* (Savickas, 2005, όπ. αναφ. Patton, 2008, σ. 148). Πρόκειται μάλιστα για έναν παράγοντα ανθεκτικότητας του ατόμου απέναντι στις πολλαπλές απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος (Savickas, 2005). Η θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας προσδιορίζει τέσσερις καθολικές διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, οι οποίες οργανώνονται σε ένα διαρθρωτικό μοντέλο τριών επιπέδων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας<sup>6</sup>, που συνιστούν τους γενικούς πόρους και τις στρατηγικές προσαρμοστικότητας του ατόμου (Savickas, 2013):

- το *ενδιαφέρον* (concern), δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το μέλλον του.
- τον *έλεγχο* (control), δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει την επαγγελματική ζωή και το επαγγελματικό του μέλλον.
- την *περιέργεια* (curiosity), δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να εξερευνά διαφορετικές καταστάσεις και ρόλους.
- την *αυτοπεποίθηση* (confidence), δηλαδή τη σιγουριά του ατόμου που επηρεάζει την ικανότητα επίτευξης στόχων και φιλοδοξιών.

Στο δεύτερο επίπεδο βρίσκονται οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι ικανότητες<sup>7</sup>, οι οποίες περιλαμβάνουν συναισθήματα, τάσεις και γνωστικούς πόρους του ατόμου, και διαμορφώνουν σταθερές συμπεριφορές προσαρμογής. Το τρίτο επίπεδο αποτελείται από αντιπροσωπευτικές συμπεριφορές ανταπόκρισης απέναντι στις εργασιακές μεταβάσεις και χαρακτηρίζεται από λειτουργίες που αποσκοπούν στον προσανατολισμό, την εξερεύνηση, την καθιέρωση, τη διατήρηση και την απεμπλοκή, οι οποίες επαναλαμβάνονται κάθε φορά που υπάρχουν εργασιακές αλλαγές.

<sup>6</sup> Τα 4 C's της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, όπως είναι γνωστά από τα αρχικά τους (concern, control, curiosity, confidence)

<sup>7</sup> Είναι γνωστά ως τα ABC's της κατασκευής της σταδιοδρομίας λόγω των αρχικών τους (attitudes, beliefs, competencies)

Ουσιαστικά, οι στάσεις και πεποιθήσεις σχηματίζουν την ανάπτυξη και χρήση των ικανοτήτων, και με τη σειρά τους, οι γνωστικές ικανότητες διαμορφώνουν τις συμπεριφορές προσαρμογής που ουσιαστικά παράγουν την επαγγελματική ανάπτυξη (Savickas, 2013).

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα ως ψυχοκοινωνικό φαινόμενο βοηθάει την επαγγελματική ανάπτυξη και ενισχύει τη θετική αντιμετώπιση και την αυτορρύθμιση του ατόμου μέσω των τεσσάρων διαστάσεων της, δηλαδή του ενδιαφέροντος, του ελέγχου, της περιέργειας και της αυτοπεποίθησης (Johnson, 2015, όπ. αναφ. Τσιγγινού, 2015). Έτσι, προσαρμοστικό άτομο είναι εκείνο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για το μέλλον του, αυξημένο προσωπικό έλεγχο, περιέργεια να εξερευνήσει πιθανές εκδοχές του εαυτού του και μελλοντικά σενάρια, και αυτοπεποίθηση για να ακολουθήσει τις φιλοδοξίες του. Η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων μπορεί να προκαλέσει αποκλίσεις στα πρότυπα ανάπτυξης και η δυσαρμονία μπορεί να υποδηλώνει αναπτυξιακά προβλήματα (Patton, 2008).

Πιο αναλυτικά, οι τέσσερις διαστάσεις που απαρτίζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι οι εξής:

Πρώτα απ' όλα, το *ενδιαφέρον* ουσιαστικά αναφέρεται σε έναν προσανατολισμό προς το μέλλον και σε μια στάση σχεδιασμού και προετοιμασίας των επαγγελματικών βημάτων και μεταβάσεων. Η έννοια μπορεί να παραλληλιστεί με ήδη υπάρχουσες έννοιες της βιβλιογραφίας, όπως η χρονική προοπτική (time perspective), ο σχεδιασμός (planfulness/planning), η πρόβλεψη (anticipation), ο προσανατολισμός (orientation) και η συνειδητοποίηση (awareness) (Savickas, 2013). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός αποτελεί πτυχή της επαγγελματικής ωριμότητας, ενώ η χρονική προοπτική θεωρείται βασικό συστατικό τόσο της συμπεριφορικής διάστασης της ωριμότητας όσο και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και είναι σε θέση να προβλέψει το βαθμό αποφασιστικότητας του ατόμου (Savickas, Silling & Schwartz, 1984). Ο σχεδιασμός σχετίζεται επίσης με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ευσυνειδησία (conscientiousness) και η διαθεσιμότητα στην εμπειρία (openness to experience) (Rogers, Creed & Glendon, 2008). Η έλλειψη ενδιαφέροντος καλείται αδιαφορία, και χαρακτηρίζεται από απάθεια, απαισιοδοξία και απουσία σχεδιασμού (Savickas, 2013).

Ο *έλεγχος* περιλαμβάνει την ενδοπροσωπική πειθαρχία και τις διαδικασίες της συνειδητής, σκόπιμης, οργανωμένης και αποφασιστικής εκτέλεσης βημάτων

επαγγελματικής ανάπτυξης και διαπραγμάτευσης των επαγγελματικών μεταβάσεων, αντί της αποφυγής τους. Παρεμφερείς έννοιες στη βιβλιογραφία αποτελούν η ανεξαρτησία (independence), η εσωτερική πηγή ελέγχου (internal locus of control), η αυτονομία (autonomy), ο αυτοπροσδιορισμός (self-determination), η απόδοση προσπάθειας (effort attributions) και η αυτενέργεια (agency) (Savickas, 2013). Επιπλέον, ο έλεγχος συγκλίνει με τους κεντρικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης (core self-evaluations), δηλαδή τη συνολική εκτίμηση που διατυπώνει το άτομο για την αξία, την αποτελεσματικότητα και την ικανότητά του (Öncel, 2014). Η έλλειψη ελέγχου θεωρείται ως επαγγελματική διστακτικότητα και λειτουργεί ως σύγχυση, αναβλητικότητα ή παρορμητικότητα (Savickas, 2013).

Η *περιέργεια* αναφέρεται στη διερώτηση σχετικά με επαγγελματικές πληροφορίες και τη διαδικασία μάθησης των τρόπων ένταξης στο εργασιακό πεδίο (Patton, 2008). Αντανακλάται σε μια διερευνητική διαδικασία μάθησης του εαυτού και της εργασίας και περιλαμβάνει στάσεις εξερεύνησης, πειραματισμού και το να είναι το άτομο ανοιχτό σε εμπειρίες. Πρόκειται για έννοια αντίστοιχη της εξερεύνησης (exploration) (Savickas, 2013), η οποία σχετίζεται με τη διαθεσιμότητα στην εμπειρία (openness to experience) (Creed, Bruch & Haase, 2004), αλλά και την εξωστρέφεια (extraversion) και την ευσυνειδησία (conscientiousness) (Rogers et al, 2008). Επίσης, η περιέργεια αντιστοιχεί στη βιβλιογραφία στην συμπεριφορά αναζήτησης πληροφοριών (information-seeking behavior) και τα αποτελέσματά τους, δηλαδή την αυτογνωσία (self-knowledge) και τις επαγγελματικές πληροφορίες (occupational information) (Savickas, 2013) και συγκλίνει με την έννοια της προδραστικής προσωπικότητας (proactive personality), η οποία χαρακτηρίζεται από τον στοχοκατευθύνόμενο προσανατολισμό του ατόμου, την αυτόνομη δράση του και την αξιοποίηση των ευκαιριών (Öncel, 2014). Η έλλειψη περιέργειας μπορεί να οδηγήσει σε μη ρεαλιστική εικόνα για τον εργασιακό κόσμο ή ανακριβή αυτοεικόνα (Savickas, 2013).

Τέλος, η *αυτοπεποίθηση* υποδηλώνει αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί επιτυχώς μια απαιτούμενη πορεία δράσης για την πραγματοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών. Η αυτοπεποίθηση αντανακλάται στις έννοιες της αυτοεκτίμησης (self-esteem), της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) και του θάρρους (encouragement) στις θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να οδηγήσει

στην αναστολή, η οποία παρεμποδίζει την ενεργοποίηση επαγγελματικών ρόλων και την επίτευξη στόχων (Savickas, 2013).

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό η συγγενής φύση και η θεωρητική σύνδεση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με ένα πλήθος θετικών εννοιών της σταδιοδρομίας, ενώ παράλληλα, αναδεικνύονται οι αρνητικές επιπτώσεις από την απουσία των επιμέρους διαστάσεων της σε διάφορα επίπεδα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, η κάθε επιμέρους πτυχή της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας μπορεί να συνεισφέρει στη λήψη επιτυχών αποφάσεων σταδιοδρομίας, και συνολικά, μπορούν να προωθήσουν την επαγγελματική εξέλιξη. Μέρος αυτών των συμπερασμάτων επιβεβαιώνεται και από εμπειρικές έρευνες, όπως θα δούμε παρακάτω.

Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο οι διαστάσεις της προσαρμοστικότητας αλληλεπιδρούν με τις στάσεις, πεποιθήσεις και ικανότητες προσαρμογής (adaptivity), τις προσαρμοστικές συμπεριφορές (adapting responses), και τα αποτελέσματα της προσαρμογής (adaptation results). Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των εννοιών (adaptivity, adaptability, adapting, adaptation) αναφέρονται στην *ετοιμότητα*, τα *αποθέματα*, τις *ανταποκρίσεις* και τα *αποτελέσματα* της προσαρμοστικότητας (Savickas & Porfeli, 2012). Επισημαίνεται ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται σημαντικά με τις παραπάνω έννοιες, όμως εμπειρικά διαφέρει (Hirschi, Hermann & Keller, 2015). Συγκεκριμένα, το μοντέλο κατασκευής της σταδιοδρομίας θεωρεί ότι *η ετοιμότητα προσαρμογής των ατόμων επιδρά θετικά στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει θετικά τις προσαρμοστικές συμπεριφορές και τα αποτελέσματα της προσαρμογής* (Rudolph, Lavigne & Zacher, 2017, σ. 18).

Στη βιβλιογραφία, η ετοιμότητα συχνά χρησιμοποιείται ως αντίστοιχη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών της προδραστικότητας (proactivity) και ευελιξίας (flexibility), οι ανταποκρίσεις αντιστοιχούν στον επαγγελματικό σχεδιασμό (career planning) και την επαγγελματική εξερεύνηση (career exploration), στην αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), και στις επαγγελματικές επιλογές (occupational choice) ή δυσκολίες λήψης απόφασης (career decision-making difficulties), και τα αποτελέσματα αναφέρονται με όρους όπως η επαγγελματική αποφασιστικότητα (career decidedness), η δέσμευση (commitment), η ικανοποίηση

(satisfaction) και η επιτυχία (work success). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, από την άλλη, αποτελεί ένα σύνολο ψυχοκοινωνικών πόρων που προωθεί την αυτορρύθμιση και προδιαθέτει για αυτές τις προσαρμοστικές συμπεριφορές (Rudolph et al, 2017). Έτσι για παράδειγμα, σε μια στιγμή μετάβασης όπως είναι η ολοκλήρωση φοίτησης στο σχολείο, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αναμένεται να ενισχύσει την ετοιμότητα του μαθητή να αντιμετωπίσει την αλλαγή, να παράσχει τους πόρους, ώστε να ευνοήσει την ίδια τη διαδικασία λήψης μίας απόφασης, και συνεπώς, να καθορίσει προς όφελός του τα αποτελέσματα της επιλογής αυτής στο μέλλον.

### 2.3. Επαγγελματική προσαρμοστικότητα και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης

Πλήθος ερευνών ανά τον κόσμο έχει εστιάσει στη μελέτη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, για τη μέτρηση της οποίας δημιουργήθηκε με τη συνεργασία ερευνητών από 13 χώρες η ψυχομετρική κλίμακα Career Adapt-Abilities Scale, CAAS (Savickas & Porfeli, 2012), η οποία αξιοποιείται και στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης στην έρευνα και την πρακτική στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε ο συνολικός δείκτης επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, ο οποίος αποτελεί υψηλότερης τάξης έννοια, ώστε να γίνει μία πρώτη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας.

Αρχικά, αντλώντας πληροφορίες από έρευνες για έννοιες οι οποίες, όπως είδαμε παραπάνω, είναι παρεμφερείς προς τις πτυχές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, μπορούμε λογικά να καταλήξουμε σε υποθέσεις για τη σχέση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Σε αντιστοιχία προς το ενδιαφέρον και την περιέργεια, οι συμπεριφορές του σχεδιασμού και της εξερεύνησης, που συναποτελούν τις συμπεριφορικές διαστάσεις της επαγγελματικής ωριμότητας (Patton & Lokan, 2001), αποτελούν βασικό στοιχείο της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης και έχουν συσχετιστεί με ένα πλήθος εννοιών, ανάμεσα στις οποίες είναι και η αυτοαποτελεσματικότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης (Rogers & Creed, 2011). Επιπλέον, αναμένεται βάσει ερευνών (Savickas, Briddick & Watkins, 2002· Judge & Ilies, 2002· Blustein & Flum, 1999, όπ. αναφ. Rogers et al, 2008) να σχετίζονται και με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια και η διαθεσιμότητα στην

εμπειρία, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται συστηματικά με λιγότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (Albion & Fogarty, 2002· Feldman, 2003· Di Fabio & Palazzeschi, 2009). Η προδραστική προσωπικότητα που χαρακτηρίζεται από την ενεργητικότητα και τον σχεδιασμό σχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (Πυλαρινού, 2017). Ο αντιληπτός βαθμός ελέγχου απέναντι στις καταστάσεις και οι κεντρικοί μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης επηρεάζουν, επίσης, τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Συγκεκριμένα, το εξωτερικό κέντρο ελέγχου σχετίζεται με την αναβλητικότητα και την αναποφασιστικότητα (Saka, Gati & Kelly, 2008), και οι αρνητικές αυτοαξιολογήσεις δυσχεραίνουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou & Besevegis, 2007). Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη επαγγελματικής απόφασης, που αντιστοιχεί στη διάσταση της αυτοπεποίθησης, σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική αποφασιστικότητα (Betz, 2000), την επαγγελματική δέσμευση του ατόμου τόσο πριν όσο και μετά την επιλογή επαγγέλματος (Jin, Watkins & Yuen, 2009) και αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (Θεοδωρίδου, 2017). Συνεπώς, το άτομο με υψηλή επαγγελματική προσαρμοστικότητα, χάρη στις κεντρικές διαστάσεις του ενδιαφέροντος, της περιέργειας, του ελέγχου και της αυτοπεποίθησης που το χαρακτηρίζουν, αναμένεται ότι θα αντιμετωπίζει λιγότερες δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Παρ' ότι, σύμφωνα με έρευνα των Dries, Van Esbroeck, van Vianen, De Cooman & Peperman (2012), δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα με βάση την ηλικία μεταξύ εφήβων μαθητών και ενηλίκων σπουδαστών, απαραίτητη κρίνεται η ανασκόπηση ερευνών που εστιάζουν σε εφηβικό πληθυσμό. Έρευνα η οποία έχει πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται με λιγότερες δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας στους εφήβους (Καλίρης, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δρόσος, Αργυροπούλου & Φουντουκά, 2017). Επιπλέον, σε έρευνες που διεξήχθησαν στη διάρκεια ενός έτους σε μαθητές, βρέθηκε αμοιβαία συσχέτιση μεταξύ της προσαρμοστικότητας και πτυχών της επαγγελματικής ταυτότητας (Negru-Subtirica, Pop & Crocetti, 2015) και συσχετίσεις με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Negru-Subtirica & Pop, 2016).

Και σε άλλες έρευνες, υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται θετικά με προσαρμοστικές συμπεριφορές, όπως είναι η επαγγελματική

εξερεύνηση και η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Hirschi & Valero, 2015· Hirschi et al, 2015). Σημαντικά στοιχεία για τη σχέση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με μια πληθώρα εννοιών της σταδιοδρομίας αντλούμε από πρόσφατη μετα-ανάλυση, όπου διερευνήθηκε η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σε σχέση με την ετοιμότητα, τις ανταποκρίσεις και τα αποτελέσματα της προσαρμογής με βάση το θεωρητικό μοντέλο κατασκευής της σταδιοδρομίας (Rudolph et al, 2017). Σύμφωνα με τα ευρήματα, χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως η γνωστική ικανότητα και ευελιξία και η προσωπικότητα (συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια, συναισθηματική σταθερότητα, διαθεσιμότητα) συνεισφέρουν στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Επιπλέον, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα ευνοεί συστηματικά τις προσαρμοστικές συμπεριφορές ανταπόκρισης, δηλαδή τον επαγγελματικό σχεδιασμό, την εξερεύνηση και την αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Τέλος, σχετίζεται με αποτελέσματα επαγγελματικής επιτυχίας, τόσο υποκειμενικά όσο και αντικειμενικά (π.χ. μισθός), αλλά και συνολικής ευημερίας εκτός επαγγελματικών πλαισίων.

Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται, επίσης, θετικά με το κίνητρο και αρνητικά με το γενικό και το επαγγελματικό άγχος (Pouyard, Vignoli, Dosnon & Lallemand, 2012). Όσον αφορά την ευρύτερη ζωή του ατόμου, οι έφηβοι με υψηλή επαγγελματική προσαρμοστικότητα αντιλαμβάνονται λιγότερα εμπόδια, έχουν μεγαλύτερο εύρος ενδιαφερόντων και καλύτερη ποιότητα ζωής (Soresi, Nota & Ferrari, 2012), ενώ η έννοια συνδέεται με την ελπίδα και την αισιοδοξία, και έμμεσα ή άμεσα με την ικανοποίηση για τη ζωή (Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier & Nota, 2017). Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι χρησιμοποιείται στην έρευνα ως ψυχολογικός παράγοντας που δύναται να λειτουργήσει θετικά στο άτομο, επιδρώντας τόσο άμεσα όσο και έμμεσα στη σταδιοδρομία, ενώ συνδέεται και με ευρύτερους τομείς επιτυχίας στη ζωή των εφήβων.

Στην Ελλάδα, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα έχει διερευνηθεί κυρίως εκτός του μαθητικού πληθυσμού, όπου συνδέεται με ποικίλες άλλες έννοιες και επαγγελματικές συμπεριφορές. Έρευνα σε φοιτητικό πληθυσμό καταδεικνύει σημαντική θετική συσχέτιση της προσαρμοστικότητας με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και μέτρια με την επαγγελματική ανθεκτικότητα (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris & Mikedaki, 2015). Σε ενήλικες, υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση με την έννοια της προδραστικότητας και μέτρια με την

αυτοαποτελεσματικότητα αναζήτησης επαγγέλματος, ενώ μεσολαβεί στις αντιλήψεις ταιριάσματος ατόμου-εργασίας σε εργαζομένους και ευνοεί τη συμπεριφορά αναζήτησης εργασίας σε ανέργους (Παπαδούλα, 2014). Τέλος, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα έχει μελετηθεί σε άτομα με και χωρίς προβλήματα όρασης, όπου βρέθηκε ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, και μάλιστα, στα άτομα με προβλήματα όρασης αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα πρόβλεψής τους (Πυλαρινού, 2017). Παρ' ότι σε άλλη έρευνα (Θεοδωρίδου, 2017) τα ευρήματα σε σχέση με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης δεν επιβεβαιώνονται, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης και στις δύο ομάδες. Σε κάθε περίπτωση, και οι έρευνες αυτές ενισχύουν το μοτίβο συσχέτισης της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με έννοιες με θετικό πρόσημο, οι οποίες, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ενισχύουν τη δυνατότητα του ατόμου να παίρνει ικανοποιητικές επαγγελματικές αποφάσεις.

### Κεφάλαιο 3

Το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνει αλλαγές στη φύση της εργασίας, τις απαιτούμενες για τους εργαζομένους δεξιότητες, τα δημογραφικά στοιχεία τους, τις οργανωτικές δομές, τα είδη απασχόλησης και τις ψυχολογικές συμβάσεις μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών, τα οποία οδηγούν σε αύξηση της εργασιακής ανασφάλειας (Richardson et al, 2005). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα ως δεξιότητα καθίσταται απαραίτητη, όχι μόνο για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, αλλά και για την ενίσχυση του ατόμου στην ευρύτερη σφαίρα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Εκτός από τη μελέτη της επιρροής της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σε παράγοντες όπως η δυσκολία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, κρίνεται απαραίτητο να αναζητηθούν και τα στοιχεία εκείνα που μπορεί να επηρεάσουν την ίδια την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα μαθησιακά στυλ ως ένας τέτοιος παράγοντας επιρροής στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα, αλλά και στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.

#### 3.1. Η Θεωρία Βιωματικής Μάθησης για τα μαθησιακά στυλ

Η έννοια του στυλ εμφανίζεται σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. μόδα, αθλήματα, τέχνες) και διαφορετικά ακαδημαϊκά πεδία, όπως η εκπαιδευτική ψυχολογία. Στην ψυχολογία αναδύεται ως θεωρία τόσο ανεξάρτητα όσο και σε συνάρτηση με άλλα πεδία, όπως η προσωπικότητα, η νόηση, η επικοινωνία, τα κίνητρα, η μάθηση και η συμπεριφορά, αντικατοπτρίζοντας ένα φιλοσοφικό και ψυχολογικό ενδιαφέρον σχετικά με την ατομικότητα σε αυτούς τους τομείς. Συνεπώς, η έννοια του στυλ υπό το πρίσμα των ατομικών διαφορών αντιπροσωπεύει τη διαφορετική αντίληψη μιας συνεκτικής μονάδας σε μια ποικιλία συγγενών πλαισίων, η οποία σε κάθε περίπτωση αντανακλά την αίσθηση της ταυτότητας και κατ' επέκταση την ουσία της ατομικότητας. Βέβαια, το γεγονός ότι εμφανίζεται σε μια ποικιλία από διαφορετικά πλαίσια δυσχεραίνει τον ορισμό της έννοιας και την ύπαρξη μιας κοινά αποδεκτής ορολογίας (Rayner & Riding, 1997).

Κατά αντιστοιχία, το μαθησιακό στυλ δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη έννοια. Το ενδιαφέρον για τις ατομικές διαφορές στη μάθηση έχει οδηγήσει στη δημιουργία ενός πλούσιου πεδίου έρευνας για τα μαθησιακά στυλ, που στοχεύει μέσα από την αναγνώριση των δυνατοτήτων και αδυναμιών των ατόμων να ενισχύσει τη δια βίου

μάθηση και την επιτυχία σε εκπαιδευτικά αλλά και επαγγελματικά πλαίσια. Ανάμεσα στις θεωρίες για τα μαθησιακά στυλ, υπάρχουν ορισμένες που τα θεωρούν ως ευέλικτα αλλά σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα οποία διαμορφώνονται από προηγούμενες εμπειρίες μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον ή ως τάσεις που μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με την κατάσταση (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004). Έτσι, συνυπάρχουν στη βιβλιογραφία ετερόκλητοι τρόποι παρουσίασης των μαθησιακών στυλ, π.χ. ως μία γενική στρατηγική προσέγγισης της μάθησης, όπως επιφανειακή ή βαθιά επεξεργασία, αλλά και ως τύποι μάθησης (π.χ. συγκεκριμένη εμπειρία, αντανakλαστική παρατήρηση, αφηρημένη εννοιολόγηση και ενεργός πειραματισμός) που έχουν να κάνουν περισσότερο με στοιχεία της προσωπικότητας (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000).

Το πλήθος των ορισμών, των θεωρητικών μοντέλων και των εργαλείων, που συναντάται στη βιβλιογραφία για την μέτρηση του μαθησιακού στυλ, είναι συχνά αποθαρρυντικό για τους εκπαιδευτικούς και ερευνητές που επιχειρούν να το εξετάσουν για να προσεγγίσουν τις ατομικές διαφορές στην μάθηση (Desmedt & Valcke, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες, από το 1970 και μετά, έχουν διατυπωθεί πάνω από 30 διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις μαθησιακών στυλ και αντίστοιχα πολλά εργαλεία έχουν δημιουργηθεί για τη μέτρησή τους (Quellette, 2000). Διαφορετικοί τομείς θεωρίας και πράξης έχουν αναπτυχθεί, ανάλογα με το που δίνει βάρος το κάθε μοντέλο μαθησιακών στυλ, ενώ στη διάρκεια των ετών έχουν γίνει προσπάθειες να συγκεντρωθούν και να ομαδοποιηθούν σε επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με το πού δίνουν έμφαση (π.χ. Cassidy, 2004· Curry, 1983· Desmedt & Valcke, 2004· Rayner & Riding, 1997).

Μία επικρατούσα θεωρία σχετικά με τα μαθησιακά στυλ είναι αυτή του Kolb (1984), η οποία και αξιοποιείται στην παρούσα εργασία για την προσέγγιση των μαθησιακών στυλ και τη διερεύνηση του ρόλου τους στη σταδιοδρομία. Σύμφωνα με μια ανάλυση βιβλιογραφικών αναφορών των Desmedt & Valcke (2004), ο Kolb είναι ο πιο συχνά αναφερόμενος συγγραφέας στην βιβλιογραφία των μαθησιακών στυλ, με ένα ποσοστό 49% από το συνολικό αρχείο των άρθρων για τα μαθησιακά στυλ (από το 1972) να περιλαμβάνει τουλάχιστον μια αναφορά του.

Η θεωρία για τα μαθησιακά στυλ του Kolb ονομάζεται *θεωρία βιωματικής μάθησης* (Experiential Learning Theory) αφενός για ιστορικούς λόγους, καθώς συνδέεται με την

κοινωνική ψυχολογία και το έργο του Kurt Lewin για την εργαστηριακή εκπαίδευση, και αφετέρου, ώστε να δοθεί έμφαση στη σημασία του βιώματος κατά τη διαδικασία της μάθησης, γεγονός που διαφοροποιεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση από άλλες γνωστικές θεωρίες για τη μάθηση (Kolb & Plovnick, 1974). Η θεωρία βιωματικής μάθησης βασίζεται σε ένα μοντέλο για το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει ένας κύκλος μάθησης που περιγράφει το πώς οι εμπειρίες μεταφράζονται σε έννοιες, και πώς αυτές με τη σειρά τους οδηγούν στην επιλογή νέων εμπειριών. Ο κύκλος περιλαμβάνει τέσσερα στάδια, όπου η άμεση εμπειρία οδηγεί στην παρατήρηση και τον προβληματισμό, στη συνέχεια διαμορφώνεται σε θεωρία με τη μορφή της εννοιολόγησης και της γενίκευσης, και τέλος δημιουργεί τις συνθήκες για δράση σε νέες καταστάσεις. Έτσι, για να είναι αποτελεσματική η μάθηση το άτομο χρειάζεται τεσσάρων ειδών δεξιότητες:

- συγκεκριμένης εμπειρίας (concrete experience),
- αντανakλαστικής παρατήρησης (reflective observation),
- αφηρημένης εννοιολόγησης (abstract conceptualization), και
- ενεργού πειραματισμού (active experimentation).

Αυτό σημαίνει, ότι το άτομο είναι σε θέση να εμπλέκεται σε νέες εμπειρίες, να επεξεργάζεται τις εμπειρίες αυτές από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να ενσωματώνει τις παρατηρήσεις του σε λογικά ορθές θεωρίες, και να μπορεί να τις χρησιμοποιεί για να λαμβάνει αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα (Kolb, 1973). Το να είναι κάποιος εξίσου ικανός σε όλα τα στάδια του κύκλου μάθησης περιγράφει μια ιδανική κατάσταση, η οποία όμως σπανίως ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Hayes & Allinson, 1996).

Πιο αναλυτικά, οι τέσσερις δεξιότητες μάθησης που εμπεριέχονται στα στυλ, δηλαδή η συγκεκριμένη εμπειρία, η αντανakλαστική παρατήρηση, η αφηρημένη εννοιολόγηση και ο ενεργός πειραματισμός, αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Η *συγκεκριμένη εμπειρία* αντανakλά την προδιάθεση του ατόμου να εμπλέκεται σε εμπειρίες και να αντιμετωπίζει καταστάσεις με έναν προσωπικό τρόπο. Τα άτομα με αυτό τον προσανατολισμό θεωρούν σημαντικές τις σχέσεις με άλλους, είναι καλοί στη λήψη αποφάσεων και λειτουργούν καλύτερα σε μη δομημένο περιβάλλον. Ο προσανατολισμός αυτός σχετίζεται συχνά με το ρήμα «αισθάνομαι». Η *αντανakλαστική παρατήρηση* σχετίζεται με τη λέξη «παρατηρώ». Σε

αυτή την περίπτωση δίνεται έμφαση στην προσεκτική παρατήρηση και την αμερόληπτη περιγραφή. Το άτομο επιδιώκει την κατανόηση και ερμηνεία καταστάσεων, διαμορφώνοντας απόψεις με βάση τις σκέψεις και το συναίσθημά του. Η προτίμηση για *αφηρημένη εννοιολόγηση* εστιάζει στη λογική, τις ιδέες και τις έννοιες, και έχει λέξη-κλειδί το ρήμα «σκέφτομαι». Το άτομο με αυτόν τον προσανατολισμό είναι ικανό στον συστηματικό σχεδιασμό και την ανάλυση και δίνει ιδιαίτερη αξία στον στοχασμό. Τέλος, ο *ενεργός πειραματισμός* σχετίζεται με τη λέξη «κάνω» και δίνει έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των πραγμάτων και τη λειτουργικότητα. Το άτομο με αυτό τον προσανατολισμό φέρνει εις πέρας δραστηριότητες και παίρνει ρίσκα για την επίτευξη στόχων (Glass, 2008).

Έτσι, κάθε μία από τις διαστάσεις της μάθησης σχετίζεται με μία μείζονα διάσταση της προσωπικής ανάπτυξης: η συγκεκριμένη εμπειρία σχετίζεται με τη *συναισθηματική* ικανότητα, η αντανakλαστική παρατήρηση με την *αντιληπτική*, η αφηρημένη εννοιολόγηση με τη *συμβολική* και ο ενεργός πειραματισμός με τη *συμπεριφορική ικανότητα* του ατόμου. Η ολιστική ενσωμάτωση των παραπάνω μαθησιακών δεξιοτήτων συνιστά την εξελικτική προοπτική της μάθησης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στις προσαρμοστικές ικανότητες επιλογής συγκεκριμένων στρατηγικών σύμφωνα με τον σκοπό της ζωής του ατόμου (Kolb & Wolfe, 1981).

### 3.2. Τα μαθησιακά στυλ υπό το πρίσμα της θεωρίας κατασκευής της σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με την εννοιολόγηση του Kolb και τις βασικές αρχές της θεωρίας, παρά το γεγονός ότι υπονοείται κάποιου είδους σταθερότητα στα μαθησιακά στυλ, αυτά δεν αποτελούν ένα απολύτως ορισμένο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά αντίθετα μία διακριτή προτίμηση μάθησης που αλλάζει μερικώς υπό διαφορετικές καταστάσεις. Το βίωμα του ατόμου, που προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των μαθησιακών στυλ. Το άτομο έχει ενεργό ρόλο, καθώς προσπαθεί να επιλύσει συγκρούσεις επιλέγοντας ανάμεσα στον ενεργό ή αντανakλαστικό και ανάμεσα στον άμεσο ή αναλυτικό τρόπο, και διαμορφώνει τελικά προτίμηση σε ένα στυλ ανάλογα με τις εμπειρίες κοινωνικοποίησης στην οικογένεια, στο σχολείο και στην εργασία. Συνεπώς, πρόκειται για μία ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο, όπου η μάθηση κατασκευάζεται μέσω της συνδιαλλαγής μεταξύ της προσωπικής και κοινωνικής

γνώσης (Coffield et al, 2004). Η θεωρία για τα μαθησιακά στυλ του Kolb βρίσκεται εννοιολογικά κοντά στη διαφορική, αναπτυξιακή και δυναμική προσέγγιση που παρουσιάζεται στη θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας, όπου οι άνθρωποι κατασκευάζουν δυναμικά την επαγγελματική τους ζωή, μεταχειριζόμενοι τις αλλαγές που προκύπτουν και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο ζουν (Nota et al, 2014).

Συγκεκριμένα, η θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας, η οποία αναλύθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, εξηγεί τις εσωτερικές διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα νοηματοδοτούν και κατευθύνουν τη σταδιοδρομία τους. Η θεωρία επιδιώκει να ενσωματώσει τις ατομικές διαφορές, τις αναπτυξιακές απαιτήσεις και την ψυχοδυναμική οπτική των κινήτρων σε ένα συνεκτικό σύνολο, ώστε να εξηγήσει τα *τι*, *πώς* και *γιατί* της επαγγελματικής συμπεριφοράς. Στο παρελθόν, οι παραδοσιακές θεωρίες σταδιοδρομίας, βασιζόμενες σε ένα ορθολογικό μοντέλο, έχουν εστιάσει στις ατομικές διαφορές με την επιδίωξη να ταιριάζουν τα άτομα με τα επαγγέλματα. Παρά τη μεγάλη συμβολή αυτού του μοντέλου στην αναγνώριση των ατομικών διαφορών και την αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών διαφόρων επαγγελματικών ομάδων, έχει εστιάσει περισσότερο στην αντιστοίχιση των ατόμων σε εργασιακούς ρόλους, παραβλέποντας την υποκειμενική εμπειρία. Αντίθετα στη θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας, το προσωπικό βίωμα και η ιδέα του ατόμου για τον εαυτό, την εργασία και τη ζωή, αποκαλύπτουν τον σκοπό με βάση τον οποίο κατευθύνεται και εξηγείται η συμπεριφορά, διατηρείται η συνοχή και προγραμματίζεται η δράση του ατόμου (Savickas, 2005).

Στο μοντέλο του Kolb υπάρχουν δυο διαστάσεις της μάθησης διαμετρικά αντίθετες (Koob & Funk, 2002), οι οποίες σχετίζονται από την μία με τον τρόπο σύλληψης της εμπειρίας – είτε μέσω της συγκεκριμένης εμπειρίας ή της αφηρημένης εννοιολόγησης – και από την άλλη με τον τρόπο μετασχηματισμού της – μέσω της αντανακλαστικής παρατήρησης ή του ενεργού πειραματισμού (Kolb et al, 1999). Έτσι, το άτομο πρέπει συνεχώς να επιλέγει το σύνολο των μαθησιακών δεξιοτήτων που θα αξιοποιήσει σε κάθε μαθησιακή κατάσταση, και κινείται σε διαφορετικά επίπεδα από τη δράση στην παρατήρηση και από τη συμμετοχή στην αποστασιοποίηση (Kolb & Goldman, 1973). Σε κάθε κατάσταση μάθησης, λοιπόν, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την ανάγκη επιλογής ανάμεσα στο συγκεκριμένο ή το αφηρημένο και ανάμεσα στο ενεργό ή αντανακλαστικό, όμως με την πάροδο του χρόνου το άτομο λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε η σύγκρουση ανάμεσα σε αυτές τις διαστάσεις να επιλύεται σταθερά με

χαρακτηριστικό τρόπο. Έτσι, χάρη στα κληρονομικά μας εφόδια, τις εμπειρίες του παρελθόντος και τις παροντικές συνθήκες διαμορφώνουμε χαρακτηριστικούς προτιμώμενους τρόπους επιλογής, οι οποίοι αποτελούν τα *μαθησιακά στυλ* (Kolb et al, 1999· Kolb & Wolfe, 1981). Τα μαθησιακά στυλ, επομένως, αποτελούν προτιμώμενους τρόπους προσαρμογής στο περιβάλλον, ως εκ τούτου θεωρούμε ότι επηρεάζουν τις δεξιότητες του ατόμου να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του και να λαμβάνει αποφάσεις προς όφελός του.

Για τη μέτρηση των ατομικών μαθησιακών στυλ δημιουργήθηκε η κλίμακα Learning Styles Inventory, LSI (Kolb, 1971)<sup>8</sup>, προσαρμοσμένη έκδοση της οποίας (ΚΛΙΜΑΣ, 2014) αξιοποιείται και στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε διότι αποτελεί ένα από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία για τη μέτρηση των μαθησιακών στυλ, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη, παρέχοντας ένα πολύτιμο πλαίσιο για το σχεδιασμό μαθησιακών έργων (Platsidou & Metallidou, 2009). Παρά το γεγονός ότι εντοπίζονται πολλά διαφορετικά μοτίβα, η κλίμακα αναγνωρίζει τέσσερα επικρατέστερα στυλ μάθησης: το *στοχαστικό* (diverging), το *θεωρητικό* (assimilating), το *ενεργό* (converging) και το *πειραματιζόμενο* (accommodating). Ένα επιπλέον στυλ *εξισορρόπησης* (balancing) έχει εντοπιστεί, το οποίο ουσιαστικά ενσωματώνει τα τέσσερα στυλ (Mainemelis, Boyatzis & Kolb, 2002). Ακριβώς παρακάτω αναλύονται τα χαρακτηριστικά του κάθε στυλ.

Τα δύο στυλ που χρησιμοποιούν την αντανάκλαστική παρατήρηση για τον μετασχηματισμό της εμπειρίας είναι το στοχαστικό και το θεωρητικό. Τα άτομα με στοχαστικό στυλ βασίζονται κυρίως στη συγκεκριμένη εμπειρία και την αντανάκλαστική παρατήρηση, τα οποία όπως είδαμε νωρίτερα, σχετίζονται αντίστοιχα με τα ρήματα «αισθάνομαι» και «παρατηρώ». Τα άτομα που έχουν το συγκεκριμένο στυλ λειτουργούν καλύτερα σε συνθήκες που απαιτούν την παραγωγή ιδεών και τη συγκέντρωση πληροφοριών, έχουν πλούσια ενδιαφέροντα και φαντασία, και είναι συναισθηματικά άτομα. Όσοι έχουν θεωρητικό στυλ βασίζονται κυρίως στην αφηρημένη εννοιολόγηση και την αντανάκλαστική παρατήρηση, τα οποία περιγράφονται με τα ρήματα «σκέφτομαι» και «παρατηρώ» αντίστοιχα. Τα άτομα με αυτό το στυλ είναι σε θέση να κατανοούν ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών και να το

---

<sup>8</sup> Στη διάρκεια των χρόνων η κλίμακα έχει αναθεωρηθεί (1985· 1999)

μετατρέπουν μέσω του επαγωγικού συλλογισμού σε συνεπή θεωρία, αλλά όχι απαραίτητα σε πράξη (Kolb et al, 1999· Kolb & Wolfe, 1981).

Όσον αφορά τα στυλ που χρησιμοποιούν κυρίως τον ενεργό πειραματισμό για τον μετασχηματισμό της εμπειρίας, αυτά είναι το ενεργό και το πειραματιζόμενο. Αυτοί που έχουν ενεργό στυλ στηρίζονται πρωτίστως στον ενεργό πειραματισμό και την αφηρημένη εννοιολόγηση, που αντιστοιχούν στα ρήματα «κάνω» και «σκέφτομαι». Τα άτομα αυτά έχουν την ικανότητα να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις στηριζόμενοι στον παραγωγικό συλλογισμό και τους ενδιαφέρει η πρακτική εφαρμογή των ιδεών. Τέλος, τα άτομα με πειραματιζόμενο στυλ βασίζονται κυρίως στον ενεργό πειραματισμό και στη συγκεκριμένη εμπειρία, δηλαδή στα ρήματα «κάνω» και «αισθάνομαι». Τα άτομα που έχουν αυτό το στυλ εμπλέκονται σε δοκιμασίες και νέες εμπειρίες και επιλύουν προβλήματα διαισθητικά μέσω της δοκιμής και πλάνης, ενώ για την απόκτηση πληροφοριών στηρίζονται περισσότερο σε άλλους ανθρώπους από ότι στη δική τους ανάλυση (Kolb et al, 1999· Kolb & Wolfe, 1981).

Είναι φανερό ότι τα μαθησιακά στυλ επεκτείνονται εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου σε ευρύτερους τομείς της πραγματικότητας, καθώς περιγράφουν τους τρόπους προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον, προσομοιάζοντας περισσότερο με την προσωπικότητα. Μάλιστα, τα μαθησιακά στυλ παρουσιάζονται συχνά στη βιβλιογραφία ως υποσύνολο της προσωπικότητας το οποίο αντιπροσωπεύει τη μαθημένη διάστασή της, γεγονός που δικαιολογεί και τις μεγάλες επικαλύψεις των δύο εννοιών στην έρευνα (Jackson & Lawty-Jones, 1996). Τα μαθημένα αυτά συστατικά της προσωπικότητας, αντίθετα με τα σταθερά χαρακτηριστικά της, ενέχουν τη δυνατότητα αλλαγής και ευελιξίας στο χρόνο, και για το λόγο αυτό θεωρείται ότι μπορούν να περιγράψουν καλύτερα τη συμπεριφορά στον επαγγελματικό τομέα (Furnham, 1999). Η ίδια η θεωρία του Kolb αναγνωρίζει τα μαθησιακά στυλ ως τρόπους, τους οποίους το άτομο προτιμά για την προσαρμογή του στον κόσμο, οι οποίοι βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους τύπους προσωπικότητας που μετράει το ερωτηματολόγιο Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). Συγκεκριμένα, το πειραματιζόμενο στυλ αντιστοιχεί στον λογικό τύπο, το στοχαστικό στον συναισθηματικό, το θεωρητικό στον διαισθητικό και το ενεργό στον σκεπτόμενο. Αντίστοιχα, τα στυλ που χρησιμοποιούν την αντανάκλαστική παρατήρηση για τον μετασχηματισμό της εμπειρίας, δηλαδή το στοχαστικό και το θεωρητικό, βρίσκονται στον άξονα της εσωστρέφειας, ενώ τα στυλ που χρησιμοποιούν κυρίως τον ενεργό

πειραματισμό για τον μετασχηματισμό της εμπειρίας, δηλαδή το ενεργό και το πειραματιζόμενο στυλ, αντιστοιχούν στον άξονα της εξωστρέφειας στην κλίμακα MTBI (Kolb et al, 1999).

Οι παραπάνω τύποι προσωπικότητας προκύπτουν από τη βασική προτίμηση του ατόμου σε τέσσερις διχοτομικές διαστάσεις: εξωστρέφεια-εσωστρέφεια (extraversion-introversion), λογική-διαίσθηση (sensing-intuition), σκέψη-συναίσθημα (thinking-feeling), απόφαση-αντίληψη (judgement-perception) (Rule & Grippin, 1988), και συνδέονται στενά και με άλλες μετρήσεις προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, η κλίμακα εξωστρέφειας-εσωστρέφειας, η οποία αφορά στον προσανατολισμό του ατόμου προς τον εξωτερικό ή εσωτερικό κόσμο αντίστοιχα, σχετίζεται με την εξωστρέφεια (extraversion) με βάση το μοντέλο πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (Furnham, 1996), ενώ η θετική της συσχέτιση με το ενεργό στυλ επιβεβαιώνεται και με βάση τις διαστάσεις προσωπικότητας του Eysenck (Furnham, 1992). Άρα, υποθέτουμε ότι ένα άτομο με ενεργό στυλ θα χαρακτηρίζεται παράλληλα από εξωστρέφεια, δηλαδή κοινωνικότητα, σιγουριά, ενεργητικότητα κ.α. (Pervin & John, 2001). Επιπλέον, ο διαισθητικός και ο συναισθηματικός τύπος σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα στην εμπειρία (openness), ενώ ο λογικός και ο σκεπτόμενος τύπος σχετίζονται με την ευσυνειδησία (conscientiousness) (Furnham, 1996). Λαμβάνοντας υπόψη την αντιστοιχία των μαθησιακών στυλ με τους τύπους προσωπικότητας, (Kolb et al, 1999· Kolb & Wolfe, 1981), τα άτομα με θεωρητικό και στοχαστικό στυλ αναμένεται να σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα στην εμπειρία, δηλαδή με χαρακτηριστικά όπως η περιέργεια, η δημιουργικότητα, η φαντασία κ.α., ενώ τα άτομα με πειραματιζόμενο και ενεργό στυλ αναμένεται να σχετίζονται με την ευσυνειδησία, η οποία χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα, σχολαστικότητα, οργάνωση κ.α. (Pervin & John, 2001).

Μεγάλο μέρος της έρευνας για τα μαθησιακά στυλ αφορά την επιλογή ειδικότητας και την αντιστοίχιση των μαθησιακών στυλ με τομείς ειδίκευσης, όπου αποκαλύπτονται διαφορές στα στυλ μάθησης ανάλογα με το πεδίο σπουδών. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε προπτυχιακούς φοιτητές προκύπτει ότι άτομα από τον χώρο των επιχειρήσεων τείνουν να έχουν πειραματιζόμενο στυλ, οι μηχανικοί ενεργό, άτομα των ανθρωπιστικών επιστημών, όπως ιστορία, γλώσσα, πολιτική επιστήμη και ψυχολογία έχουν στοχαστικό στυλ, τα μαθηματικά, η χημεία, τα οικονομικά και η κοινωνιολογία αντιστοιχούν στο θεωρητικό στυλ, ενώ η ειδικότητα τη φυσικής βρίσκεται μεταξύ του ενεργού και θεωρητικού στυλ (Kolb & Plovnick, 1974). Αλλού υποστηρίζεται ότι

φοιτητές καλλιτεχνικών σχολών τείνουν στο στοχαστικό και θεωρητικό στυλ, φοιτητές κοινωνικών επιστημών στο πειραματιζόμενο, ενώ οι θετικές επιστήμες έχουν περισσότερους φοιτητές με ενεργό στυλ (Platsidou & Metallidou, 2009). Μάλιστα, τα μαθησιακά στυλ όχι μόνο συνδέονται με την ακαδημαϊκή ειδίκευση και την επιλογή επαγγέλματος, με την έννοια ότι άτομα με συγκεκριμένα στυλ τείνουν να ακολουθούν ειδικότητες που ενισχύουν τα εν λόγω στυλ (Kolb, 1984 όπ. αναφ. Furnham, 1992), αλλά και η επαγγελματική κατεύθυνση, οι απαιτήσεις του κάθε επαγγέλματος, ακόμα και τα επιμέρους έργα του επαγγέλματος φαίνεται ότι διαμορφώνουν περαιτέρω τα μαθησιακά στυλ (Kolb et al, 1999).

Επιπλέον, τα μαθησιακά στυλ έχουν εξεταστεί στη διάρκεια των χρόνων σε συνδυασμό με διάφορα επίπεδα της συμπεριφοράς, όπως είναι οι τύποι προσωπικότητας, η πρόωμη εκπαιδευτική εξειδίκευση, η επαγγελματική σταδιοδρομία, ο τρέχοντας εργασιακός ρόλος και οι προσαρμοστικές ικανότητες του ατόμου (Kolb et al, 1999). Είναι σαφές, ότι τα μαθησιακά στυλ χαρακτηρίζουν σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των επαγγελματικών αποφάσεων, ενώ συσχετίζονται και με πτυχές της ατομικότητας, όμως δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η σχέση τους με τη διαδικασία που ακολουθείται για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και τη δυναμική πλευρά της επαγγελματικής ανάπτυξης συνολικά.

### 3.3. Μαθησιακά στυλ και επαγγελματική προσαρμοστικότητα

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, τα μαθησιακά στυλ αντανακλούν την ατομικότητα του κάθε ανθρώπου σε σχέση με τις εμπειρίες που λαμβάνει από το περιβάλλον, και βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του κάθε ανθρώπου, αφού επηρεάζουν τις εμπειρίες που επιλέγει το άτομο σε μία δεδομένη στιγμή, και αυτές με τη σειρά τους επιδρούν στις ικανότητες προσαρμογής του ατόμου απέναντι στις νέες εμπειρίες. Επιπλέον, παρ' ότι θεωρούνται σχετικά σταθερά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, υποστηρίζεται ότι επηρεάζονται και τα ίδια τόσο από μακροπρόθεσμους όσο και από βραχυπρόθεσμους συγκυριακούς παράγοντες, αλλά και από την ωριμότητα (Flowerdew, Shehadeh, Andreou, Andreou & Vlachos, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία βιωματικής μάθησης, η σταθερότητα και η αλλαγή της σταδιοδρομίας προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εσωτερικών δυναμικών που αναπτύσσονται στην προσωπικότητα και των εξωτερικών κοινωνικών δυνάμεων,

με τρόπο ανάλογο με αυτόν που έχει περιγράψει ο Super (Super et al, 1963 όπ. αναφ. Kolb & Plovnick, 1973). Σύμφωνα με τον Kolb (1981, όπ. αναφ. Rakoczy & Money, 1995), το άτομο περνάει από τρία στάδια ανάπτυξης (εκμάθηση, ειδίκευση, ενσωμάτωση), και σταδιακά απομακρύνεται από την χρήση ενός μόνο τύπου μάθησης, ώσπου βασίζεται και στα τέσσερα μαθησιακά στυλ. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα μαθησιακά στυλ στο σύνολό τους είναι δυνατό να διαμορφώσουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντεπεξέρχεται απέναντι στις συνθήκες της ζωής, με τρόπο ανάλογο της προσαρμοστικότητας, αναδεικνύοντας τη γνωστική διάσταση της προσαρμογής του στον κόσμο.

Με βάση τα παραπάνω, έχει ενδιαφέρον να μελετήσουμε το πώς το κάθε στυλ σχετίζεται με τη συνολική προσαρμογή του ατόμου. Προσεγγίζοντας το θέμα θεωρητικά, η μάθηση είναι μία διαδικασία προσαρμογής στο περιβάλλον, η οποία με βάση τις αρχές της θεωρίας του Kolb παίρνει δύο μορφές, το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ (Τόth, 2014). Καθώς τα συγκεκριμένα στυλ αποτελούν αντίθετους πόλους, αναμένουμε ότι τα άτομα αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος με έναν από τους δύο τρόπους, είτε στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούν την προσεκτική παρατήρηση και τη λογική (θεωρητικό στυλ), είτε όταν εμπλέκονται ενεργά σε εμπειρίες, επιλύουν προβλήματα μέσω της δοκιμής και πλάνης και αντλούν πληροφορίες από άλλους ανθρώπους (πειραματιζόμενο στυλ) (Kolb et al, 1999· Kolb & Wolfe, 1981).

Το θεωρητικό στυλ αντιστοιχεί στον διαισθητικό τύπο προσωπικότητας, ο οποίος με τη σειρά του συνδέεται με τη διαθεσιμότητα στην εμπειρία (Furnham, 1996). Ένα άτομο ανοιχτό σε νέες εμπειρίες παρουσιάζει πνευματική περιέργεια και δημιουργικότητα, που συνοδεύονται από συμπεριφορές εξερεύνησης (Reed et al, 2004). Το πειραματιζόμενο στυλ αντιστοιχεί στον λογικό τύπο προσωπικότητας, ο οποίος συνδέεται με την ευσυνειδησία (Furnham, 1996), συνεπώς θα αναμέναμε από ένα άτομο με αυτά τα χαρακτηριστικά στοχοπροσηλωμένη συμπεριφορά και επιμονή (Reed et al, 2004). Τόσο η διαθεσιμότητα όσο και η ευσυνειδησία συνδέονται άμεσα με συμπεριφορές επαγγελματικού σχεδιασμού (Rogers et al, 2008) που βρίσκονται εννοιολογικά κοντά στις διαστάσεις του ενδιαφέροντος και της εξερεύνησης (Savickas, 2013), αλλά και συνολικά με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα (van Vianen, Klehe, Koen & Dries, 2012). Συνεπώς, βάσει της εννοιολογικής συνάφειας των μαθησιακών στυλ με άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αναμένουμε ότι το

θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ θα σχετίζονται με υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα.

Ωστόσο, σύμφωνα με άλλη έρευνα (Furnham, 1992), το πειραματιζόμενο στυλ σχετίζεται με την εσωστρέφεια η οποία συνδέεται με την επαγγελματική διστακτικότητα και το άγχος στη λήψη αποφάσεων (Wosepka, 1988). Συνεπώς, όσον αφορά το πειραματιζόμενο στυλ δεν είναι δυνατό να προβλέψουμε τη σχέση του με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα λόγω αντικρουόμενων ερευνητικών δεδομένων.

Επιπλέον, σε έρευνα με συμμετέχοντες φοιτητές ιατρικής βρέθηκε ότι τα μαθησιακά στυλ επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου και τη συνολική ευημερία. Συγκεκριμένα, αυτοί που χρησιμοποιούν τον ενεργό πειραματισμό (πειραματιζόμενο και ενεργό στυλ) παρουσιάζουν λιγότερη γνωστική και συναισθηματική εξουθένωση και μεγαλύτερη αίσθηση συνοχής (Burger & Scholtz, 2014). Το εύρημα αυτό μας οδηγεί να υποθέσουμε ότι οι δεξιότητες που περιλαμβάνουν την πρακτική εφαρμογή των ιδεών και το ρίσκο για την επίτευξη στόχων, ευνοούν περισσότερο ψυχολογικά τα άτομα, έναντι των πιο αφηρημένων δεξιοτήτων. Από την άλλη, έρευνα των Wang et al (2001, όπ. αναφ. Rassol & Rawaf, 2008) υποστηρίζει ότι η προτίμηση σε ένα στυλ δεν σχετίζεται με την ικανοποίηση των φοιτητών, καθώς ούτε με την ακαδημαϊκή επίδοσή τους.

Όσον αφορά το ενεργό στυλ, σχετίζεται με την εξωστρέφεια (Furnham, 1992), άλλα και ο σκεπτόμενος τύπος προσωπικότητας που αντιστοιχεί σε αυτό, σχετίζεται τόσο με την εξωστρέφεια όσο και με την ευσυνειδησία (Furnham, 1996). Τα χαρακτηριστικά αυτά της προσωπικότητας συνδέονται με δεξιότητες, όπως το θάρρος, η διεκδίκηση, η ενεργή στάση, αλλά και η οργάνωση και υπευθυνότητα αντίστοιχα (Pervin & John, 2001), όποτε αναμένεται να ευνοούν και την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Ερευνητικά, η ευσυνειδησία σχετίζεται αρνητικά με την έλλειψη κινήτρου (Albion & Fogarty, 2002) και η εξωστρέφεια σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική διστακτικότητα (Di Fabio & Palazzeschi, 2009). Επομένως, αναμένουμε τα άτομα που έχουν ενεργό στυλ να παρουσιάζουν υψηλή επαγγελματική προσαρμοστικότητα.

Το στοχαστικό στυλ, το οποίο αντιστοιχεί στον συναισθηματικό τύπο προσωπικότητας, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με τη διαθεσιμότητα στην εμπειρία (Furnham, 1996). Το χαρακτηριστικό αυτό της προσωπικότητας περιγράφεται με όρους πνευματικής περιέργειας και διάθεσης εξερεύνησης (Reed et al, 2004). Ειδικότερα, η διαθεσιμότητα

σχετίζεται θετικά με τη συνολική επαγγελματική προσαρμοστικότητα, αλλά όχι με τη διάσταση του ενδιαφέροντος (van Vianen et al, 2012). Επομένως, λαμβάνοντας τη συνάφεια των μαθησιακών στυλ με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ένα άτομο με στοχαστικό στυλ μπορεί να έχει διάθεση εξερεύνησης (περιέργεια), αλλά να υστερεί στον σχεδιασμό (ενδιαφέρον). Συνεπώς, δεν είναι δυνατό να προβλέψουμε συνολικά τη συσχέτιση μεταξύ του στοχαστικού στυλ και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας.

Σε γενικές γραμμές, θεωρούμε ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα θα επηρεάζεται από τα μαθησιακά στυλ, καθώς ο τρόπος που το άτομο μαθαίνει νοείται ως καθοριστικός παράγοντας της προσωπικής του ανάπτυξης, κατ' επέκταση και της επαγγελματικής. Ειδικότερα, αναμένεται το θεωρητικό και το ενεργό στυλ να παρουσιάζουν υψηλότερη συσχέτιση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα.

### 3.4. Μαθησιακά στυλ και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης

Τα μαθησιακά στυλ, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν επηρεάζουν μόνο τον τρόπο που το άτομο μαθαίνει σε ένα περιορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά ευρύτερες πτυχές της προσαρμογής του ατόμου στον κόσμο, όπως η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και γενικά ο τρόπος ζωής (Kolb & Wolfe, 1981). Επιπλέον, τα μαθησιακά στυλ αποτελούν συστατικό της ευρύτερης έννοιας της προσωπικότητας και θεωρούνται υποσύνολό της (Hawk & Shah, 2007· Jackson & Lawty-Jones, 1996). Η έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε σχέση με το ρόλο της προσωπικότητας στη σταδιοδρομία δίνει σημαντικές πληροφορίες για τις ατομικές διαφορές στο πεδίο αυτό, και μας επιτρέπει να κάνουμε αναλογίες για τη σχέση των μαθησιακών στυλ με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Λαμβάνοντας υπόψη την αντιστοιχία των μαθησιακών στυλ και των τύπων προσωπικότητας, το στοχαστικό και το θεωρητικό στυλ θεωρούνται εσωστρεφή στυλ, ενώ το ενεργό και το πειραματιζόμενο στυλ λογίζονται ως εξωστρεφή (Kolb et al, 1999). Γενικά, οι εσωστρεφείς τύποι σχετίζονται με μεγαλύτερη αναποφασιστικότητα και άγχος στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Wosepka, 1988), ενώ και σε άλλες έρευνες υποστηρίζεται η αρνητική συσχέτιση της εξωστρέφειας τόσο με την επαγγελματική διστακτικότητα (Di Fabio & Palazzeschi, 2006) όσο και με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (Pečjak & Košir, 2007). Συνεπώς, το θεωρητικό και το στοχαστικό στυλ είναι πιθανό να σχετίζονται με περισσότερες

δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης έναντι του ενεργού και του πειραματιζόμενου στυλ.

Στη θεωρία, υποστηρίζεται ότι τα άτομα με θεωρητικό και στοχαστικό στυλ είναι πιθανό να συλλέγουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, αλλά δυσκολεύονται να τις αναλύσουν και να πάρουν μία απόφαση (Turesky & Mundhenk, 2008). Από την άλλη, τόσο το θεωρητικό όσο και το στοχαστικό έχουν συνδεθεί, μέσω της αντιστοιχίας με τους τύπους προσωπικότητας, και με τη διαθεσιμότητα στην εμπειρία (Furnham, 1996), η οποία σχετίζεται με συμπεριφορές επαγγελματικού σχεδιασμού (Rogers et al, 2008). Επιπλέον, το πειραματιζόμενο στυλ παρουσιάζει συσχέτιση με την εσωστρέφεια (Furnham, 1992), ενώ με βάση τη θεωρία είναι πιθανό να σχετίζεται με επαναλαμβανόμενα λάθη, καθώς τα άτομα με αυτό το στυλ τείνουν να μην επεξεργάζονται αντανάκλαστικά τις εμπειρίες του παρελθόντος τους (Turesky & Mundhenk, 2008). Ωστόσο, συνδέεται, βάσει της αντιστοιχίας του με τους τύπους προσωπικότητας, με την ευσυνειδησία (Furnham, 1996), η οποία σχετίζεται επίσης με συμπεριφορές επαγγελματικού σχεδιασμού (Rogers et al, 2008) και αρνητικά με την έλλειψη κινήτρου (Albion & Fogarty, 2002). Επομένως, τα αντικρουόμενα ερευνητικά δεδομένα δεν επιτρέπουν τη διατύπωση υποθέσεων για την ακριβή επίδραση των παραπάνω στυλ στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Όσον αφορά το ενεργό στυλ, σχετίζεται με την εξωστρέφεια (Furnham, 1992), αλλά και μέσω της αντιστοιχίας του με τον σκεπτόμενο τύπο προσωπικότητας με την ευσυνειδησία (Furnham, 1996). Τα χαρακτηριστικά αυτά της προσωπικότητας έχουν θετικό πρόσημο, λόγω της συσχέτισής τους με διάφορες θετικές συμπεριφορές επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέραμε παραπάνω (Albion & Fogarty, 2002· Di Fabio & Palazzeschi, 2009· van Vianen et al, 2012· Pečjak & Košir, 2007· Rogers et al, 2008· Wosepka, 1988). Επιπλέον, σύμφωνα με μία κατηγοριοποίηση του Walsh (1986· 1987, όπ. αναφ. Amir & Gati, 2006) για τα στυλ απόφασης, το σκεπτόμενο στυλ σχετίζεται με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, με λιγότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, και με διαδικασίες αναζήτησης (Amir & Gati, 2006). Συνεπώς, αναμένεται τα άτομα με ενεργό στυλ να παρουσιάσουν λιγότερες δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Παρά τις ενδιαφέρουσες ερευνητικές αυτές διασυνδέσεις απουσιάζει σε διεθνές επίπεδο η αναλυτική μελέτη των στυλ μάθησης σε σχέση με τη διαδικασία λήψης

επαγγελματικής απόφασης, και πιο συγκεκριμένα με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Καθώς τα μαθησιακά στυλ έχουν μεγαλύτερη ευελιξία από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, έχει σημασία η αναγνώριση της συσχέτισής τους με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, γιατί μπορούν να ενισχυθούν προς όφελος της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Τα μαθησιακά στυλ παρουσιάζουν μεγάλη συνάφεια με την προσωπικότητα που επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων για την επίδραση των μαθησιακών στυλ στις προαναφερθείσες έννοιες. Συγκεκριμένα, αναμένουμε ότι το ενεργό και το θεωρητικό στυλ θα σχετίζονται με υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα και το ενεργό στυλ με λιγότερες δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Στο επόμενο κεφάλαιο, οι παραπάνω σχέσεις αναλύονται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, και συγκεκριμένα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνοψίζοντας, στην εφηβεία μια κρίσιμη απαίτηση του αναπτυξιακού σταδίου είναι η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, οι οποίες επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου σε βάθος χρόνου. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα στη διαδικασία λήψης απόφασης προσδιορίζει τα ψυχικά αποθέματα του ατόμου να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του σταδίου, να λαμβάνει δηλαδή ικανοποιητικές αποφάσεις σταδιοδρομίας αξιοποιώντας τις ψυχοκοινωνικές του δεξιότητες (ενδιαφέρον, αυτοπεποίθηση, περιέργεια, έλεγχος). Από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ανταποκρίνεται στις εμπειρίες του περιβάλλοντός του προσδιορίζεται από τα μαθησιακά του στυλ. Τα μαθησιακά στυλ, μέσα από τα στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν, αναμένεται ότι μπορούν να αναδείξουν πτυχές του ατόμου που σχετίζονται τόσο με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα όσο και με τις δεξιότητες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, με τον τρόπο που αναφέρθηκε στην ανάλυση που προηγήθηκε.

## Κεφάλαιο 4

Μεγάλο μέρος της θεωρίας της σταδιοδρομίας απασχολείται με την επίδραση ατομικών παραγόντων στη διαμόρφωση πτυχών της σταδιοδρομίας. Μέχρι αυτό το σημείο της ανάλυσης, προσεγγίσαμε την ατομικότητα μέσω των μαθησιακών στυλ, θεωρώντας ότι μπορούν να προσδιορίσουν τις δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και να προβλέψουν τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών. Αντιλαμβανόμενοι το κενό στην έρευνα της σταδιοδρομίας ειδικών πληθυσμών, θα εστιάσουμε στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από την οπτική της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Οι μαθησιακές δυσκολίες προσεγγίζονται με τη σειρά τους ως ένα στοιχείο ατομικότητας, το οποίο μπορεί να επηρεάσει ποικιλοτρόπως την ανάπτυξη του ατόμου, κατ' επέκταση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα, διερευνάται το εάν και κατά πόσο διαφέρουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους στα μαθησιακά στυλ, τις δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και τη συμπεριφορά λήψης επαγγελματικής απόφασης.

### 4.1. Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει αποτελέσει ένα αμφιλεγόμενο θέμα στο παρελθόν. Ειδικότερα κατά τις δεκαετίες 1970-80 επισημαίνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα άτομα που δέχονται υπηρεσίες και μεγάλες διακυμάνσεις στα κριτήρια προσδιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα με τον κρατικό ή τοπικό οργανισμό (Ysseldyke, 2005). Το γεγονός, μάλιστα, ότι επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων προσεγγίζουν το θέμα, εντείνει τη σύγχυση ως προς την ορολογία για την οντότητα και τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Ως αποτέλεσμα, στη διάρκεια εξέλιξης του επιστημονικού χώρου των μαθησιακών δυσκολιών έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα ορισμών.

Ο όρος *μαθησιακές δυσκολίες* (learning disabilities) εμφανίζεται πρώτα από τον παιδαγωγό Kirk (1962, όπ. αναφ. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007), ο οποίος περιλαμβάνει για τον ορισμό τους διαταραχές στη γλώσσα, το λόγο, την ανάγνωση και τις κοινωνικές δεξιότητες, παράλληλα αποκλείοντας τις αισθητηριακές μειονεξίες και τη γενικευμένη νοητική καθυστέρηση, ώστε να περιγράψει τους μαθητές που ενώ έχουν μέσω ή ανώτερο νοητικό πηλίκο, εντούτοις δυσκολεύονται σημαντικά να

μάθουν. Το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και επίδοσης σε σταθμισμένες δοκιμασίες ακαδημαϊκού τύπου ή μεταξύ λεκτικού και πρακτικού δείκτη νοημοσύνης έχει κυριαρχήσει για πολλά χρόνια ως τρόπος διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, αν και πλέον αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από σύγχρονους ερευνητές (Lyon, Fletcher & Barnes, 2002· Vellutino, Scanlon & Tanzman, 1998 όπ. αναφ. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Σε κάθε περίπτωση όμως, το κριτήριο της απόκλισης σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό άλλων αιτίων αποτελούν τα βασικά κριτήρια του λειτουργικού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών.

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών συνιστούν μία ετερογενή ομάδα, πρόκειται για συγκεκριμένη διαταραχή της μάθησης και δεν πρέπει να συγχέεται με τον γενικό όρο σχολικές δυσκολίες, ο οποίος αναφέρεται σε οποιοδήποτε πρόβλημα επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009). Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, ανάμεσα στα είδη που συνιστούν τις μαθησιακές δυσκολίες συγκαταλέγονται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία (Ν. 3699/2008). Η *δυσλεξία* είναι διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες σε διαφορετικές μορφές της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία) και δυσκολίες αποκωδικοποίησης μεμονωμένων λέξεων, αντανakλώντας ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας (National Association of Special Education Teachers). Αποτελεί την πιο διαδεδομένη διαταραχή των μαθησιακών δυσκολιών, όμως είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συνεπάγονται απαραίτητα δυσλεξία (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2009).

Ένας από τους πιο αποδεκτούς θεωρητικούς ορισμούς προέρχεται από το National Joint Committee on Learning Disabilities των ΗΠΑ (NJCLD, 1988, όπ. αναφ. Hammill, 1990), και παρατίθεται αυτούσιος ακριβώς παρακάτω.

*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης*

*και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammill, 1990, όπ. αναφ. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σελ. 8).*

Ο παραπάνω ορισμός συνοδεύεται από ορισμένες επισημάνσεις. Πρώτον, οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν συνδέονται, επίσης, με προβλήματα αυτορρύθμισης, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. Δεύτερον, γίνεται χρήση της λέξης «άτομα» έναντι της λέξης «παιδιά», ώστε να επισημανθεί η εξελικτική φύση από την προσχολική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες δεν περιορίζονται στα σχολικά χρόνια. Τρίτον, δίνεται έμφαση σε εγγενείς διαδικασίες μάθησης και επεξεργασίας πληροφοριών, αλλά τονίζεται πρώτη φορά και η σχέση ανάμεσα σε αυτόν που μαθαίνει και το περιβάλλον μάθησης, γεγονός που διευκολύνει την ανάπτυξη προσαρμοστικών διδακτικών προγραμμάτων. Τέλος, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας ή σχολικές δυσκολίες, παρά το γεγονός ότι μπορεί να συνυπάρχουν (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2009).

Ένα από τα βασικά σημεία στον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που επηρεάζει τη μάθηση ποικιλοτρόπως. Συνεπώς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν στα ακαδημαϊκά, ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, διαμορφώνοντας κάθε φορά μια μοναδική δομή που συνδυάζει δυνατότητες και αδυναμίες σε ένα ατομικό μοτίβο (Kirk et al, 2009). Παρακάτω, θα ασχοληθούμε με τις μαθησιακές δυσκολίες και την επιρροή τους στο επαγγελματικό και προσωπικό πλαίσιο ανάπτυξης.

#### 4.2. Η επαγγελματική σταδιοδρομία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες

Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν απασχολήσει το πεδίο της επαγγελματικής συμβουλευτικής ως πληθυσμιακή ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην παρέμβαση. Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν

δυσκολευτεί στα σχολικά χρόνια, με αποτέλεσμα να βιώνουν μικτά συναισθήματα όσον αφορά τις επιλογές τους μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, είναι αυξανόμενος ο αριθμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που ακολουθούν ακαδημαϊκές σπουδές (Kirk et al, 2009). Μάλιστα, και μετά το σχολείο, ανάμεσα στις υπόλοιπες κατηγορίες δυσκολιών οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής απασχόλησης, σύμφωνα με στοιχεία από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αμερική.

Όμως, η κατάσταση είναι πιο περίπλοκη, καθώς και πάλι πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συχνά καλύπτουν χαμηλότερες θέσεις, εργασίες μερικής απασχόλησης και παίρνουν χαμηλότερους μισθούς (Price & Payne, 2015). Σημειώνεται, επίσης, ότι καταλαμβάνουν σημαντικά περισσότερες θέσεις ανειδίκευτων και λιγότερες εξειδικευμένες διευθυντικές θέσεις, και γενικά είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τα επαγγέλματά τους (Biller, 1988 όπ. αναφ. Ohler, Levinson & Sanders, 1995).

#### 4.3. Τα μαθησιακά στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα μαθησιακά στυλ έχουν εννοιολογηθεί με ποικίλους τρόπους, και αντίστοιχα, έχουν διερευνηθεί με διαφορετικά εργαλεία. Προσεγγίζοντας τα μαθησιακά στυλ ως *ένα γενικό πεδίο που αφορά τις ατομικές διαφορές στη γνωστική προσέγγιση και την επεξεργασία της μάθησης* (Curry, 1983), θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικά όπως τα ελλείμματα στη γνωστική επεξεργασία, τα οποία θεωρούνται βασικό συστατικό των μαθησιακών δυσκολιών (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods & Swanson, 2010), μπορεί να αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έναντι των συμμαθητών τους. Μάλιστα, υπάρχουν νευρολογικές μελέτες που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς στα μοτίβα επεξεργασίας πληροφοριών στο δεξί και το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, αν και οι έρευνες αυτές παρέχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα (Andreou & Vlachos, 2013). Οι παράγοντες αυτοί είναι δυνατό να συντελούν σε έναν διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας της εμπειρίας από μέρους των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε κάθε περίπτωση, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να επηρεάζουν τα άτομα και έμμεσα, μέσω των εμπειριών που βιώνουν από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά διαφορετικά βιώματα

στο σχολείο, όπως εμπειρίες αποτυχίας, και ως αποτέλεσμα χρησιμοποιούν εξατομικευμένες στρατηγικές και χαρακτηριστικές συμπεριφορές για να προσαρμοστούν στις ανάγκες του περιβάλλοντός τους και για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντάνε (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Η μάθηση αποτελεί και αυτή μία συνεχή διαδικασία που στηρίζεται στην εμπειρία, καθώς σύμφωνα με τον Kolb (1984), μέσα από τις εμπειρίες κοινωνικοποίησης στην οικογένεια, το σχολείο και την εργασία, όπου καλούμαστε να επιλύσουμε συγκρούσεις επιλέγοντας μεταξύ του ενεργητικού και αντανακλαστικού και μεταξύ του άμεσου και αναλυτικού τρόπου μάθησης, διαμορφώνουμε τα μαθησιακά στυλ ως χαρακτηριστικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Συνεπώς, η διαμόρφωση των μαθησιακών στυλ μπορεί να οφείλεται είτε άμεσα είτε έμμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα μέρος της έρευνας έχει ασχοληθεί με την σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών και των μαθησιακών στυλ, εστιάζοντας όμως στα μαθησιακά στυλ ως προτεινόμενους τρόπους μάθησης και στο πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να ξεπεραστούν ορισμένα εμπόδια στη μάθηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Andreou & Vlachos, 2013) και πώς ο μαθητής μπορεί να επωφεληθεί γνωστικά από την αντιστοίχισή τους με τεχνικές διδασκαλίας (Lizle, 2007· Mortimore, 2005· Exley, 2003). Ωστόσο, υπάρχει κενό στην αξιοποίηση των μαθησιακών στυλ ως πιθανούς ατομικούς παράγοντες διαφοροποίησης και πρόβλεψης της ευρύτερης προσαρμογής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στον κόσμο. Τα μαθησιακά στυλ, όπως έχουν εννοιολογηθεί στην παρούσα εργασία, μπορούν να αξιοποιηθούν για την αναγνώριση των σταθερών αλλά ταυτόχρονα ευέλικτων χαρακτηριστικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, και την ενίσχυσή τους σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συνολική τους ευημερία.

#### 4.4. Μαθησιακές δυσκολίες και επαγγελματική προσαρμοστικότητα

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, αποτελούν κάτι παραπάνω από μία αναγνωστική διαταραχή, καθώς επιδρούν στην προφορική και γραπτή επικοινωνία, αλλά και στην οργάνωση και τη διαχείριση του χρόνου, στο σχεδιασμό και την προσαρμογή στις αλλαγές (McCloughlin & Leather, 2013 όπ. αναφ. McCloughlin, 2015). Πλέον οι επαγγελματικές μεταβάσεις, οι οποίες συνιστούν διαδικασίες αλλαγής, είναι πολύ πιο συχνές σε σχέση με το παρελθόν, και παρ' ότι δεν είναι γνωστό το πόσο

απαιτητικές μπορεί να είναι για κάποιον με μαθησιακές δυσκολίες, η διαδικασία της αλλαγής μπορεί να μεγιστοποιήσει τις δυσκολίες του ατόμου και να εμποδίσει την αντιμετώπιση και την προσαρμογή σε αυτές. Το να έχει κάποιος μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται παράγοντας κινδύνου αποτυχίας σε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά πλαίσια, αλλά και για κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (McCloughlin, 2015). Συνεπώς, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, ως ψυχοκοινωνικός παράγοντας, είναι αρκετά πιθανό να επηρεάζεται από την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και η διαμόρφωσή της να επηρεάζει ακολούθως την επαγγελματική πορεία του ατόμου. Σύμφωνα με μετα-ανάλυση των Rudolph et al (2017), η γνωστική ικανότητα και ευελιξία, καθώς και η προσωπικότητα αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα.

Οι πιθανές αποτυχίες που βιώνει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να έχουν εδραιώσει την αντίληψη ότι η επιτυχία ή αποτυχία βρίσκεται εκτός του ελέγχου τους. Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πράγματι δυσλειτουργικές σκέψεις, όπως εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Clark & Kolstoe, 1995· Mercer, 1997· Smith, 1998 όπ. αναφ. Hitchings, Luzzo, Ristow, Horvath, Retish & Tanners, 2001), το οποίο στα παιδιά σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες φέρεται ότι εδραιώνει την αντίληψη ότι οι κρίσεις ζωής βρίσκονται εκτός του ελέγχου τους και οδηγεί σε συναισθήματα αδυναμίας (Ohler et al, 1995). Παράλληλα, στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται συχνά η χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006) και άλλα προβλήματα αυτοεικόνας, όπως προβλήματα ταυτότητας, μαθημένη αβοηθησία και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Cruickshank, Moss & Johns, 1980· Deshler, 1978 όπ. αναφ. Belknap, 2001). Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται εννοιολογικά με τον έλεγχο και την αυτοπεποίθηση που, μαζί με το ενδιαφέρον και την περιέργεια, απαρτίζουν τις κεντρικές διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Καθώς ο έλεγχος και η αυτοπεποίθηση φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά από τις μαθησιακές δυσκολίες, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα του ατόμου συνολικά.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να είναι λιγότερο ώριμοι στις στάσεις τους απέναντι στην εργασία και στις ικανότητες αναγνώρισης και επίτευξης επιθυμητών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών (Biller, 1985· Rojewski, 1999 όπ. αναφ.

Dipeolu, 2007· Rojewski, 1993 όπ. αναφ. Fabian & Pebdani, 2013). Δεδομένου ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι παρεμφερής έννοια με την επαγγελματική ωριμότητα, καθώς χρησιμοποιεί ανάλογες αναπτυξιακές διαστάσεις (σχεδιασμό, εξερεύνηση, απόφαση) (Savickas, 1997), είναι αρκετά πιθανό οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να υστερούν στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα εξίσου.

Αν και υπάρχουν ενδείξεις διαφοροποίησης ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους τυπικούς συμμαθητές τους, τα ερευνητικά ευρήματα σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελλιπή. Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, θεωρούμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα παρουσιάζουν χαμηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να αναδειχθούν τα στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, με σκοπό την ενίσχυσή τους.

#### 4.5. Μαθησιακές δυσκολίες και διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης

Όσον αφορά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα άτομα με ήπιες μορφές μειονεξίας, όπως η νοητική υστέρηση, οι μαθησιακές δυσκολίες και οι διαταραχές συμπεριφοράς, μπορεί να αντιμετωπίσουν περισσότερες δυσκολίες στον εντοπισμό, την προετοιμασία και την επιδίωξη ενός επαγγέλματος σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, θεωρείται λιγότερο πιθανό να εμπλακούν, να είναι ανεξάρτητοι και ενεργοί στην επιλογή σταδιοδρομίας, και είναι λιγότερο πρόθυμοι ή ικανοί να συμβιβάσουν τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας με την πραγματικότητα (Rojewski, 2002). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσλειτουργικές σκέψεις, όπως εξωτερικό κέντρο ελέγχου, φόβο αποτυχίας και έλλειψη προσανατολισμού στο στόχο (Hitchings et al, 2001), οι οποίες είναι πιθανό να εντείνουν την αναποφασιστικότητα τους και να μειώσουν το κίνητρο να λάβουν μια επαγγελματική απόφαση. Όντως, έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερες εκπαιδευτικές και εργασιακές φιλοδοξίες από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Rojewski, 1996 όπ. αναφ. Lindstrom, Benz & Doren, 2004). Μάλιστα, πολλοί έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και όταν έχουν ρεαλιστικές φιλοδοξίες, πολλές φορές δεν προετοιμάζονται επαρκώς για την εκπλήρωσή τους (Kortering & Braziel, 2000 όπ.

αναφ. Kerka, 2002). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πιθανό να αναστείλουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μειώνοντας την ετοιμότητά τους να πάρουν αποφάσεις.

Επιπλέον, οι έφηβοι και νέοι με μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν ανεπαρκώς ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες που επηρεάζουν την αυτογνωσία τους σχετικά με τις δυνατότητες και αδυναμίες μάθησης που διαθέτουν, και ελλείψεις σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που δεν τους επιτρέπουν να κατανοήσουν τις επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στην εξέλιξή τους (Stipanovic, 2015). Παράλληλα, η έλλειψη ευκαιριών διαμόρφωσης θετικής αυτοαντίληψης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Lackaye & Margalit, 2006) είναι πιθανό να δημιουργήσει στο άτομο παθητική στάση και να εμποδίσει την αναζήτηση πληροφοριών που απαιτούνται για την επιλογή σταδιοδρομίας. Συχνά μάλιστα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περιορισμένο χρόνο λόγω αυξημένων σχολικών απαιτήσεων για να εξερευνήσουν τις πιθανές επαγγελματικές επιλογές τους και να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, αλλά και τον αντίκτυπο των μαθησιακών δυσκολιών σε αυτές τις επιλογές (Brandt, 1994; Smith, 1998 όπ. αναφ. Dipeolu, Reardon, Sampson & Burkhead, 2002). Ως αποτέλεσμα, μπορεί να υστερούν σε γνώσεις σε σχέση με τα επαγγέλματα, αλλά και με τον εαυτό τους. Βιώματα, όπως περιορισμένες πρώιμες ευκαιρίες, εξάρτηση στην οικογένεια και εμπειρίες σχολικής αποτυχίας, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιορισμένη αυτογνωσία, αναφέρονται συχνά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Michaels, 1997 όπ. αναφ. Kerka, 2002).

Επίσης, στην περίπτωση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιθανό να υπάρχει σύγχυση σε σχέση με την ίδια την αναγνώριση των δυσκολιών που το άτομο αντιμετωπίζει. Έρευνα σε φοιτητικό πληθυσμό έδειξε ότι ένα μεγάλο μέρος των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να τις περιγράψουν και να εκτιμήσουν το πώς μπορούν να επηρεάσουν την μελλοντική εργασιακή τους απόδοση (Hitchings et al, 2001). Η ασαφής γνώση γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να δημιουργεί μη ρεαλιστικές απαιτήσεις από το ίδιο το άτομο και από το περιβάλλον του και να οδηγεί σε εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις που δυσχεραίνουν τη λήψη απόφασης. Πράγματι, έρευνες υποστηρίζουν ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τους συνομήλικούς τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, έχουν περισσότερες δυσλειτουργικές σκέψεις όσον αφορά τις εξωτερικές

συγκρούσεις (Dipeolu, Reardon, Sampson & Burkhead, 2002· Lustig & Strauser, 2003 όπ. αναφ. Yanchak, Lease & Strauser, 2005). Συνεπώς, με βάση τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα, αναμένεται να καταγραφεί υψηλότερη βαθμολογία από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις δυσκολίες που αφορούν στο βαθμό ετοιμότητας, στις πληροφορίες και στην ασυνέπεια πληροφοριών, δηλαδή στις τρεις κεντρικές διαστάσεις της ταξινομίας δυσκολιών που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα.

Συνολικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν συχνά ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τους καθιστούν ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση δυσκολιών πριν και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης.

## Κεφάλαιο 5

### Η παρούσα έρευνα

Συνοψίζοντας, εξετάσαμε μέχρι τώρα την πιθανή σχέση μεταξύ των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Ταυτόχρονα, τα μαθησιακά στυλ παρουσιάστηκαν ως μια έννοια που θα μπορούσε να εξηγήσει τυχόν ατομικές διαφοροποιήσεις τόσο στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα όσο και στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Τέλος, διερευνήθηκε η πιθανή διαφοροποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τα μαθησιακά στυλ, την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, μεμονωμένα αλλά και στη μεταξύ τους συσχέτιση.

Σύμφωνα με τη θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας τα άτομα θέτουν σε εφαρμογή την αυτοαντίληψή τους σε όλα τα στάδια της ζωής προκειμένου να λάβουν αποφάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αποτελεί έναν ψυχοκοινωνικό όρο που ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα εμπεριέχει στοιχεία μάθησης και λήψης αποφάσεων (Savickas, 1997), και επιτρέπει στους ανθρώπους να προσανατολίζονται στο μέλλον, να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, να επιλύουν πιθανές συγκρούσεις και να λαμβάνουν τελικά αποφάσεις προς όφελός τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες και διασυνδέουν τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης με συγγενείς με την προσαρμοστικότητα έννοιες (π.χ. Argyropoulou et al, 2007· Betz, 2000· Gati et al, 2008· Hirschi & Valero, 2015· Hirschi et al, 2015· Θεοδωρίδου, 2017· Jin et al, 2009· Καλίρης και συν, 2017· Pouyard et al, 2012· Santilli et al, 2017· Savickas et al, 1984· Sidiropoulou-Dimakakou et al, 2015· Soresi et al, 2012), φαίνεται ότι πρόκειται για μια έννοια με θετικό πρόσημο η οποία επιδρά με θετικό τρόπο στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου στο σύνολό της. Συνεπώς, αναμένεται ότι θα σχετίζεται αρνητικά με τις δυσκολίες ενός ατόμου να επιλέξει σταδιοδρομία.

Στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης εμπλέκονται μεταξύ άλλων διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Ένα από αυτά υποθέτουμε ότι είναι και ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον τους. Τα μαθησιακά στυλ, τα οποία θεωρούνται υποσύνολο της προσωπικότητας (Hawk & Shah, 2007· Jackson & Lawty-Jones, 1996),

αναφέρονται σε αυτούς τους τρόπους πρόσληψης και μετασχηματισμού της εμπειρίας του ατόμου. Αν και τα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση των μαθησιακών στυλ με την επαγγελματική ανάπτυξη είναι ανεπαρκή, στις προηγούμενες ενότητες αναφέρθηκαν έρευνες που διασυνδέουν τα μαθησιακά στυλ και συναφείς έννοιες όπως η προσωπικότητα (Furnham, 1992· Furnham, 1996· Kolb et al, 1999), με συγγενείς με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα (π.χ. Burger & Scholtz, 2014· Di Fabio & Palazzeschi, 2009· van Vianen et al, 2012· Rogers et al, 2008· Wosepka, 1988) και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης έννοιες (π.χ. Albion & Fogarty, 2002· Amir & Gati, 2006· Di Fabio & Palazzeschi, 2009· Pečjak & Košir, 2007· Wosepka, 1988). Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ευρήματα που αναφέρθηκαν, υπάρχουν ενδείξεις ότι μεμονωμένα το κάθε μαθησιακό στυλ θα επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη ειδικών πληθυσμών, υπάρχει σημαντικό κενό τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο σε σχέση με τη σταδιοδρομία ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες, ως ατομικό χαρακτηριστικό, είναι πιθανό να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αναπτύσσεται σε επίπεδο σταδιοδρομίας, όπως επηρεάζουν πολλές και διαφορετικές πτυχές της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου. Ως εκ τούτου, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί η πιθανή σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τα μαθησιακά στυλ, την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στο πλαίσιο της εξελικτικής θεωρίας κατασκευής της σταδιοδρομίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Τα μαθησιακά στυλ (πειραματιζόμενο, στοχαστικό, θεωρητικό, ενεργό) θα σχετίζονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στις δύο ομάδες μαθητών. Ειδικότερα, το ενεργό και το θεωρητικό στυλ αναμένεται να σχετίζονται με υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Για το πειραματιζόμενο και το στοχαστικό στυλ, η σχετική βιβλιογραφία δεν επιτρέπει τη διατύπωση συγκεκριμένης υπόθεσης.
2. Τα μαθησιακά στυλ (πειραματιζόμενο, στοχαστικό, θεωρητικό, ενεργό) θα σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και στις δύο ομάδες

μαθητών. Ειδικότερα, το ενεργό στυλ αναμένεται να σχετίζεται με λιγότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Για τα υπόλοιπα στυλ, η βιβλιογραφία δεν επιτρέπει τη διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων.

3. Αναμένεται ότι η επαγγελματική προσαρμοστικότητα θα σχετίζεται αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης και θα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των δυσκολιών. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα διαθέτουν οι μαθητές, τόσο λιγότερες δυσκολίες απόφασης θα παρουσιάζουν.
4. Οι μαθησιακές δυσκολίες θα επηρεάζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα παρουσιάζουν χαμηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
5. Οι μαθησιακές δυσκολίες θα επηρεάζουν τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
6. Αναμένεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα διαφέρουν στα μαθησιακά στυλ από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να κάνουμε συγκεκριμένη πρόβλεψη για το ποια στυλ θα υπερισχύουν στους μαθητές με και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει ένα κενό στην έρευνα για τη σταδιοδρομία εφήβων και ειδικότερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μελετώντας τον ρόλο που διαδραματίζουν τα στυλ μάθησης ως σταθερά αλλά ευέλικτα ατομικά χαρακτηριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη, και συγκεκριμένα την επίδρασή τους στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Επιπλέον, κεντρικό ερώτημα αποτελεί το αν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών με και των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα μαθησιακά στυλ, και στην πρόβλεψη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης. Επισημαίνεται ότι ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός είναι πρώτη φορά που μελετάται διεθνώς και δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις αν θα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο μοτίβο πρόβλεψης με βάση την ομάδα των μαθητών.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Κεφάλαιο 6

#### 6.1. Συμμετέχοντες

Ο υπό μελέτη πληθυσμός της έρευνας είναι μαθητές, τόσο με μαθησιακές δυσκολίες όσο και χωρίς, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία της Αττικής στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Επιπλέον, εντάχθηκε στο δείγμα και ένας μικρός αριθμός μαθητών από τα Χανιά. Για την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κριτήριο ένταξης στο δείγμα αποτέλεσε η ύπαρξη επίσημης γνωμάτευσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και η φοίτηση σε τυπική τάξη, ελλείψει σταθμισμένου εργαλείου αξιολόγησης για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Η γνωμάτευση προερχόταν από οικεία Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), τα οποία αποτελούν τους πιστοποιημένους, από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, φορείς διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Η επιλογή των συμμετεχόντων της έρευνας δεν ακολούθησε αυστηρά τους κανόνες τυχαίας δειγματοληψίας, όπου κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Αντίθετα, πρόκειται για *δείγμα ευχέρειας*, το οποίο επιλέχθηκε με βασικά κριτήρια την εύκολη πρόσβαση, την διαθεσιμότητα και τον σχετικά σύντομο χρόνο για την συλλογή των δεδομένων.

Πηγή εύρεσης των μαθητών αποτέλεσαν Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης που βρίσκονται στην Αττική, κυρίως στις επιμέρους περιοχές του Κέντρου των Αθηνών (Παγκράτι, Αμπελόκηποι κ.α.). Επιπλέον, αξιοποιήθηκε πληθυσμός και από άλλες περιοχές της Αττικής (Βόρεια Προάστια, Νότια Προάστια) και ένας μικρός αριθμός μαθητών από τα Χανιά Κρήτης, όπου υπήρχε πρόσβαση μέσω γνωστών.

Για την επιλογή των περιοχών όπου αναζητήθηκε το δείγμα, εκτός από κριτήρια ευχέρειας, σημαντικό ρόλο επιλογής έπαιξε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο στις περιοχές αυτές, όπως προκύπτει από τα δεδομένα σχετικών ερευνών (βλ. Καμαριανάκης & Κοντός, χ.χ· Καλογήρου, 2011· Πανταζής & Ψυχάρης, 2015). Έτσι, στο δείγμα εντάχθηκαν μαθητές προερχόμενοι κυρίως από μέσες αστικές περιοχές, αποκλείοντας τόσο περιοχές με ιδιαίτερα υψηλό βιοτικό επίπεδο όσο και με χαμηλό.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες  $n = 88$  (44 αγόρια, 44 κορίτσια) των τριών τάξεων του Λυκείου (11% Α' Λυκείου, 24% Β' Λυκείου, 65% Γ' Λυκείου), εκ των οποίων 44 διαθέτουν γνωμάτευση για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ποσοστό 50% του συνολικού δείγματος, 22 αγόρια, 22 κορίτσια). Οι μαθητές είναι ηλικίας 15-18 ετών (με μέση τιμή ηλικίας 16,9 και τυπική απόκλιση 0,86 για τους μαθητές με ΜΔ, και 17 και τυπική απόκλιση 0,59 για τους μαθητές χωρίς).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιστοιχήθηκαν με την ομάδα μαθητών χωρίς γνωμάτευση μαθησιακών δυσκολιών κατά φύλο, ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο υπό εξέταση πληθυσμών (μαθητές με ΜΔ και μαθητές χωρίς). Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται σχετική ομοιογένεια στο δείγμα και αποκλείονται ορισμένες πηγές σφάλματος.

## 6.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Μέσα διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσαν μια σειρά από ερωτηματολόγια, προερχόμενα από την έρευνα της επαγγελματικής συμβουλευτικής και θεωρίας της σταδιοδρομίας, τα οποία έχουν δημιουργηθεί για να μετρήσουν τις υπό μελέτη μεταβλητές.

*Δυσκολίες στην λήψη επαγγελματικής απόφασης (career decision-making difficulties).* Η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας μελετήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Επιλογής Σταδιοδρομίας (Career Decision-making Difficulties Questionnaire – CDDQ) (Gati, Krausz & Osipow, 1996). Η αρχική μορφή του εργαλείου περιλάμβανε 44 κλειστού τύπου ερωτήσεις, κάποιες από τις οποίες αφαιρέθηκαν επειδή παρουσίαζαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους ή επειδή θεωρήθηκαν περιττές (Gati & Saka, 2001a). Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Κουμουνδούρου & Κασσωτάκης (2004) και αποτελείται από 34 προτάσεις για τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων σχετικά με την λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (π.χ. «Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση για το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν γνωρίζω ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσω»). Επιπλέον, περιλαμβάνει δύο εισαγωγικές ερωτήσεις και μια ερώτηση εκτίμησης του συνολικού βαθμού δυσκολίας των συμμετεχόντων στην λήψη απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμα. Οι προτάσεις βαθμολογούνται σε μια κλίμακα τύπου Likert εννέα σημείων, όπου 1= «δεν με περιγράφει» και 9= «με περιγράφει καλά». Κάθε

ερώτηση αντιπροσωπεύει ένα είδος δυσκολίας, το οποίο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης κατηγορίας. Οι δυσκολίες χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) έλλειψη ετοιμότητας, β) έλλειψη πληροφόρησης, γ) ασυνεπής πληροφόρηση (Gati et al, 1996). Η τελική βαθμολογία προκύπτει από το συνολικό σκορ που συγκεντρώνεται σε κάθε ξεχωριστή κατηγορία (Βαϊοπούλου, 2014). Για τις δέκα κατηγορίες δυσκολιών, ο μέσος δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  ήταν 0,77 και 0,78 για ένα ισραηλινό και ένα αμερικανικό δείγμα αντίστοιχα, ενώ η αξιοπιστία για το σύνολο της κλίμακας είναι 0,95 (Gati et al, 1996). Έρευνα σε ελληνικό εφηβικό πληθυσμό επιβεβαιώνει τόσο την παραγοντική δομή της κλίμακας όσο και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, μέσω σημαντικών διαφορών μεταξύ αποφασισμένων και αναποφασιστων μαθητών (Koumoundourou & Kassotakis, 2007 στο Koumoundourou, Tsousis & Kounenou, 2010). Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει δείκτη Cronbach's Alpha με τιμή 0,92 για την ομάδα των μαθητών με ΜΔ και 0,90 για την ομάδα των μαθητών χωρίς ΜΔ.

*Μαθησιακά στυλ (learning styles).* Χρησιμοποιείται η Κλίμακα Μαθησιακού Στυλ (ΚΛΙΜΑΣ), η οποία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει νέα πράγματα, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο η μάθηση νέων πραγμάτων γίνεται πιο εύκολη (Τσαούσης, 2014). Μέσα από τις παρελθοντικές και παροντικές εμπειρίες τους, τα άτομα προγραμματίζονται να κατανοούν την πραγματικότητα μέσα από ένα συγκεκριμένο βαθμό έμφασης στις τέσσερις λειτουργίες της διαδικασίας της μάθησης: τη *συγκεκριμένη εμπειρία*, την *αντανακλαστική παρατήρηση*, την *αφηρημένη εννοιολόγηση* και τον *ενεργό πειραματισμό*. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 35 προτάσεις, όπου το άτομο καλείται να σημειώσει τον βαθμό αντιπροσωπευτικότητας κάθε δήλωσης σε μια κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert, όπου 1 = «καθόλου αντιπροσωπευτικό» και 5 = «πολύ αντιπροσωπευτικό». Σε έρευνα για την αξιοπιστία του Learning Style Inventory σε ελληνικό δείγμα, ο δείκτης Cronbach  $\alpha$  ήταν ικανοποιητικός στις τέσσερις λειτουργίες: 0,81 για την συγκεκριμένη εμπειρία, 0,72 για την αντανακλαστική παρατήρηση, 0,76 για την αφηρημένη εννοιολόγηση, και 0,76 για τον ενεργό πειραματισμό (Platsidou & Metallidou, 2009). Το άτομο με την πάροδο των χρόνων αναπτύσσει μια προτίμηση ανάμεσα στις λειτουργίες και ο συνδυασμός αυτών των προτιμήσεων αντιστοιχεί στα τέσσερα μαθησιακά στυλ: *στοχαστικό*, *θεωρητικό*, *ενεργό* και *πειραματιζόμενο* (Koob & Funk, 2002). Οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach  $\alpha$ ) για τα τέσσερα μαθησιακά στυλ κυμαίνονται μεταξύ 0,76 έως 0,88 για

την σταθερότητα στον χρόνο, ενώ ως προς την εσωτερική συνοχή από 0,74 έως 0,85 (Τσαούσης, 2014). Η ΚΛΙΜΑΣ δημιουργήθηκε με τη χρήση των πιο σύγχρονων ψυχομετρικών μεθόδων (διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων), που τεκμηριώνουν ότι η εσωτερική δομή της κλίμακας αντιστοιχεί στο θεωρητικό μοντέλο του Kolb (1984), για να μετρά τα τέσσερα βασικά μαθησιακά στυλ (learning styles) (Τσαούσης, 2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο δείκτης Cronbach's Alpha, για τους μαθητές με ΜΔ, παρουσιάζει τιμή 0,90 για το Πειραματιζόμενο Στυλ, 0,74 για το Στοχαστικό Στυλ, 0,82 για το Θεωρητικό Στυλ και 0,66 για το Ενεργό Στυλ. Όσον αφορά τους μαθητές χωρίς ΜΔ, ο δείκτης Cronbach's Alpha έχει τιμή 0,76 για το Πειραματιζόμενο Στυλ, 0,77 για το Στοχαστικό Στυλ, 0,83 για το Θεωρητικό Στυλ και 0,66 για το Ενεργό Στυλ. Για τον δείκτη Ενεργό Στυλ υπήρξε αφαίρεση στοιχείου και από τα δύο επιμέρους δείγματα, όμως ο δείκτης δεν επιδεχόταν μεγαλύτερης βελτίωσης. Η τιμή του δείκτη για το Ενεργό Στυλ, τόσο για τους μαθητές με ΜΔ όσο και για τους μαθητές χωρίς, είναι μη ικανοποιητική συγκριτικά με τις τιμές των υπολοίπων δεικτών, όμως όχι απαγορευτική.

*Επαγγελματική προσαρμοστικότητα (career adaptability).* Χρησιμοποιείται η προσαρμοσμένη στα ελληνικά (Παπαδούλα, 2014) κλίμακα Career Adapt-Abilities Scale – CAAS (Savickas & Profeli, 2012), η οποία διερευνά την επαγγελματική προσαρμοστικότητα μέσα από τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν τα ψυχοκοινωνικά μέσα που απαιτούνται για την διαχείριση των επαγγελματικών μεταβάσεων, των αναπτυξιακών καθηκόντων και των εργασιακών συγκρούσεων στην αγορά εργασίας. Οι τέσσερις κατηγορίες είναι το *ενδιαφέρον* για την σταδιοδρομία, ο *έλεγχος*, η *περιέργεια* και η *αυτοπεποίθηση*, και κάθε μια αντιστοιχεί σε έξι προτάσεις στο ερωτηματολόγιο. Οι προτάσεις αναφέρονται στον βαθμό ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων και βαθμολογούνται σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων, όπου 1 = «καθόλου» και 5 = «πάρα πολύ». Στον έλεγχο των Savickas & Profeli (2012) για την αξιοπιστία του εργαλείου σε 13 χώρες, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας και βρέθηκε ότι η αξιοπιστία (Cronbach  $\alpha$ ) εσωτερικής συνοχής για την κάθε κατηγορία κυμαίνεται σε αποδεκτά έως άριστα επίπεδα: ενδιαφέρον 0,83, έλεγχος 0,74, περιέργεια 0,79 και αυτοπεποίθηση 0,85, ενώ η αξιοπιστία για το σύνολο της κλίμακας είναι ικανοποιητική σε όλες τις χώρες (από 0,87 έως 0,96). Σε έρευνα σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό ο δείκτης Cronbach  $\alpha$  ήταν επίσης υψηλός τόσο στην συνολική βαθμολογία της κλίμακας (0,94) όσο και στις επιμέρους κατηγορίες (ενδιαφέρον: 0,87,

έλεγχος: 0,85, περιέργεια: 0,83, αυτοπεποίθηση: 0,86) (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, Kaliris & Mikedaki, 2015). Το ερωτηματολόγιο παρουσίασε δείκτη Cronbach's Alpha με τιμή 0,89 για τους μαθητές με ΜΔ και 0,85 για τους μαθητές χωρίς ΜΔ.

*Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων.* Περιλαμβάνονταν μια επιπλέον σελίδα με γενικές πληροφορίες, όπως το φύλο, η περιοχή διαμονής, το σχολείο φοίτησης, και τέλος, η ύπαρξη ή μη γνωμάτευσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Μέσω του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν δυνατή η κατηγοριοποίηση του δείγματος.

### 6.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα για την συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκε σε διάστημα σχεδόν ενός έτους, από τον Απρίλιο του 2016 έως τον Φεβρουάριο του 2017, σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης της Αθήνας με τα οποία είχε προηγηθεί συνεννόηση και ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους μαθητές ανά ομάδες ή ατομικά στον χώρο του φροντιστηρίου, με την σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων/ουσών. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν προέρχονταν από φροντιστήρια, η χορήγηση έγινε στο δικό τους χώρο, αφού είχε προηγηθεί η συναίνεση των γονέων για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Σε κάθε περίπτωση, η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και δεν δόθηκε κάποιο αντάλλαγμα στους συμμετέχοντες. Παράλληλα, υπήρχε εξ αρχής ενημέρωση ότι ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής σταδιοδρομίας και στην πρώτη σελίδα κάθε ερωτηματολογίου παρέχονταν οδηγίες προς τους μαθητές για την συμπλήρωσή τους. Επίσης, δεν ζητήθηκαν τα ονόματα των συμμετεχόντων, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν 25 λεπτά.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Κεφάλαιο 7

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ομάδα συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 1, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αξιολογήθηκαν στην έρευνα, χωρισμένες ανά ομάδα συμμετεχόντων, παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 1

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα συμμετεχόντων*

| Μεταβλητές        | Μαθητές με ΜΔ<br>( <i>n</i> = 44) |      | Μαθητές χωρίς<br>ΜΔ ( <i>n</i> = 44) |      | <i>T</i> | <i>p</i>         |
|-------------------|-----------------------------------|------|--------------------------------------|------|----------|------------------|
|                   | M.O                               | T.A  | M.O                                  | T.A  |          |                  |
| Επαγγελματική     | 3,84                              | 0,56 | 3,91                                 | 0,44 | -0,67    | <i>p</i> = 0,504 |
| Προσαρμοστικότητα |                                   |      |                                      |      |          |                  |
| Δυσκολίες Λήψης   | 3,72                              | 1,25 | 3,92                                 | 1,30 | -0,72    | <i>p</i> = 0,473 |
| Επαγγελματικής    |                                   |      |                                      |      |          |                  |
| Απόφασης          |                                   |      |                                      |      |          |                  |
| Πειραματιζόμενο   | 40,14                             | 7,48 | 39,07                                | 5,90 | 0,74     | <i>p</i> = 0,459 |
| Στυλ              |                                   |      |                                      |      |          |                  |
| Στοχαστικό Στυλ   | 30,18                             | 5,96 | 33,39                                | 5,73 | -2,57    | <i>p</i> = 0,012 |
| Θεωρητικό Στυλ    | 30,68                             | 6,77 | 32,48                                | 6,86 | -1,23    | <i>p</i> = 0,220 |
| Ενεργό Στυλ       | 21,98                             | 4,55 | 20,77                                | 4,65 | -1,23    | <i>p</i> = 0,223 |

Από τον παραπάνω πίνακα, συμπεραίνουμε ότι, εκτός από το στοχαστικό στυλ, οι μέσοι όροι για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν διαφέρουν κατά πολύ για την ομάδα των μαθητών με ΜΔ και των μαθητών χωρίς. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ανάλυση των *t*-tests το Στοχαστικό Στυλ εμφανίζει ότι  $t(86) = -2,57$ ,  $p = 0,012$ ,  $d = 0,55$ . Για τα τέσσερα μαθησιακά στυλ εφαρμόστηκε η διόρθωση Bonferroni (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011), η οποία κατέβασε το επίπεδο  $\alpha$  σε 0,0125. Η διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων για το στοχαστικό στυλ είναι στατιστικά σημαντική βάσει του αυστηρότερου αυτού κριτηρίου. Συνεπώς, οι μαθητές χωρίς ΜΔ

χρησιμοποιούν περισσότερο το στοχαστικό στυλ ( $M.O. = 33,39$ , έναντι  $30,18$  για τους μαθητές με ΜΔ).

Πίνακας 2

*Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών διαχωρισμένες ανά ομάδα συμμετεχόντων*

| Μεταβλητές                                        | 1      | 2    | 3      | 4      | 5      | 6      |
|---------------------------------------------------|--------|------|--------|--------|--------|--------|
| <b>1. Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα</b>         | -      | -,03 | ,36*   | ,42**  | ,57*** | ,50**  |
| <b>2. Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης</b> | -,01   | -    | -,09   | -,08   | ,16    | -,03   |
| <b>3. Πειραματιζόμενο Στυλ</b>                    | ,59*** | ,12  | -      | ,61*** | ,32*   | ,49**  |
| <b>4. Στοχαστικό Στυλ</b>                         | ,36*   | -,10 | ,55*** | -      | ,30*   | ,58*** |
| <b>5. Θεωρητικό Στυλ</b>                          | ,76*** | -,04 | ,45**  | ,26    | -      | ,37*   |
| <b>6. Ενεργό Στυλ</b>                             | ,42**  | ,10  | ,52*** | ,45**  | ,42**  | -      |

*Σημείωση.* Οι συσχετίσεις πάνω από τη διαγώνιο είναι για την ομάδα των μαθητών με ΜΔ ( $n = 44$ ), ενώ οι συσχετίσεις κάτω από τη διαγώνιο είναι για την ομάδα των μαθητών χωρίς ΜΔ ( $n = 44$ ).

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Για την ομάδα των μαθητών με ΜΔ, οι τέσσερις μεταβλητές για τα μαθησιακά στυλ, δηλαδή το Πειραματιζόμενο Στυλ, το Στοχαστικό Στυλ, το Θεωρητικό Στυλ και το Ενεργό Στυλ, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, αλλά καμία μεταβλητή δεν εμφάνισε συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Αυτό σημαίνει πώς όσο μεγαλύτερη ήταν η τιμή του καθενός από τα στυλ, τόσο υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα παρουσίαζαν τα άτομα. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας ήταν  $r(42) = 0,36$ ,  $p = 0,02$  με το πειραματιζόμενο στυλ,  $r(42) = 0,42$ ,  $p = 0,004$  με το στοχαστικό στυλ,  $r(42) = 0,57$ ,  $p < 0,001$  με το θεωρητικό στυλ, και  $r(42) = 0,50$ ,  $p = 0,001$  με το ενεργό στυλ.

Παρομοίως και για την ομάδα των μαθητών χωρίς ΜΔ, οι τέσσερις μεταβλητές των μαθησιακών στυλ, Πειραματιζόμενο Στυλ, Στοχαστικό Στυλ, Θεωρητικό Στυλ και Ενεργό Στυλ, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, αλλά καμία μεταβλητή δεν παρουσίασε συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Όσο μεγαλύτερη ήταν η τιμή για το κάθε στυλ τόσο υψηλότερη ήταν η επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Ειδικότερα, η συσχέτιση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας ήταν  $r(42) = 0,59, p < 0,001$  με το πειραματιζόμενο στυλ,  $r(42) = 0,36, p = 0,015$  με το στοχαστικό στυλ,  $r(42) = 0,76, p < 0,001$  με το θεωρητικό στυλ, και  $r(42) = 0,42, p = 0,004$  με το ενεργό στυλ.

Προκειμένου να διερευνηθεί ποιες μεταβλητές ερμηνεύουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα στους μαθητές με, αλλά και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστές βηματικές πολλαπλές παλινδρομήσεις (stepwise regression). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές εκείνες που, ανάλογα με το δείγμα, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την υποψήφια εξαρτημένη μεταβλητή. Με τη χρήση της βηματικής παλινδρόμησης ήμασταν σε θέση να υπολογίσουμε, ανά ομάδα συμμετεχόντων, το επίπεδο στο οποίο οι προαναφερθείσες ανεξάρτητες προβλεπτικές μεταβλητές, τόσο συνολικά όσο και η καθεμία ανεξάρτητα, επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή. Λόγω της φύσης του συγκεκριμένου μοντέλου επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, οι μεταβλητές που δεν επηρεάζουν σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή αφαιρούνται από την ανάλυση αποτελεσμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Έτσι καταφέραμε να εξάγουμε μόνο τις σημαντικότερες μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε Stepwise Multiple Regression για να ερευνηθεί εάν οι μεταβλητές Πειραματιζόμενο Στυλ, Στοχαστικό Στυλ, Θεωρητικό Στυλ και Ενεργό Στυλ μπορούν να προβλέψουν την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα. Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η βηματική παλινδρόμηση για τους μαθητές με ΜΔ, ενώ στον πίνακα 4 για τους μαθητές χωρίς ΜΔ.

### Πίνακας 3

*Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα στην ομάδα των μαθητών με ΜΔ ( $n = 44$ )*

| Προβλεπτική μεταβλητή | B    | SE   | B     |
|-----------------------|------|------|-------|
| Θεωρητικό στυλ        | ,037 | ,011 | ,45** |
| Ενεργό στυλ           | ,041 | ,016 | ,33*  |

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

Για την ομάδα των μαθητών με ΜΔ, και τα τέσσερα μαθησιακά στυλ παρουσίασαν συσχέτιση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, όμως η συσχέτιση με το θεωρητικό και το ενεργό στυλ αναδείχθηκε ως σημαντική. Πιο αναλυτικά, το Θεωρητικό Στυλ ( $\beta = 0,57$ ,  $t = 4,55$ ,  $p < 0,001$ ) προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα για την ομάδα των μαθητών με ΜΔ ( $F(1, 42) = 20,71$ ,  $p < 0,001$ ), ερμηνεύοντας το 33% της διακύμανσης ( $R^2 = 0,33$ ,  $Adjusted R^2 = 0,31$ ). Στο δεύτερο βήμα, προστέθηκε το Ενεργό Στυλ ( $\beta = 0,33$ ,  $t = 2,62$ ,  $p = 0,012$ ), αυξάνοντας κατά 10% το ποσοστό της διακύμανσης ( $R^2 Change = 0,10$ ) για την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα ( $F^{change}(1, 41) = 6,87$ ,  $p = 0,012$ ). Επίσης, το Θεωρητικό Στυλ διατήρησε στατιστικά σημαντική προβλεπτική ισχύ σε αυτό το βήμα των αναλύσεων ( $\beta = 0,45$ ,  $t = 3,52$ ,  $p = 0,001$ ). Οι δύο μεταβλητές ερμήνευσαν συνολικά το 43% της διακύμανσης ( $R^2 = 0,43$ ,  $Adjusted R^2 = 0,40$ ) όσον αφορά την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα ( $F(2, 41) = 15,24$ ,  $p < 0,001$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο υπερισχύουν το θεωρητικό και το ενεργό στυλ, τόσο υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα παρουσιάζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, από τον έλεγχο πολυσυγγραμικότητας προκύπτει ότι ο δείκτης ανοχής (Tolerance) και ο παράγοντας πληθωριστικής διασποράς (VIF) βρίσκονται σε αποδεκτά όρια (Tolerance > 0,1, VIF < 10), επομένως δεν τίθεται ζήτημα πολυσυγγραμικότητας των μεταβλητών (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011).

#### Πίνακας 4

*Βηματική Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης για τις μεταβλητές που προβλέπουν την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα για την ομάδα των μαθητών χωρίς ΜΔ ( $n = 44$ )*

| Προβλεπτική μεταβλητή | B    | SE   | B      |
|-----------------------|------|------|--------|
| Θεωρητικό στυλ        | ,040 | ,007 | ,62*** |
| Πειραματιζόμενο στυλ  | ,023 | ,008 | ,31**  |

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

Για την ομάδα μαθητών χωρίς ΜΔ, όλα τα μαθησιακά στυλ παρουσίασαν συσχέτιση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, όμως η συσχέτιση με το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ αναδείχθηκε ως σημαντική για την πρόβλεψη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Συγκεκριμένα, το Θεωρητικό Στυλ ( $\beta = 0,76$ ,  $t = 7,51$ ,  $p < 0,001$ ) προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα για την ομάδα των μαθητών χωρίς ΜΔ ( $F(1, 42) = 56,34$ ,  $p < 0,001$ ), ερμηνεύοντας το 57% της διακύμανσης ( $R^2 = 0,57$ ,  $Adjusted R^2 = 0,56$ ). Στο δεύτερο βήμα, όπου προστέθηκε το Πειραματιζόμενο Στυλ ( $\beta = 0,31$ ,  $t = 2,97$ ,  $p = 0,005$ ), το ποσοστό της διακύμανσης αυξήθηκε κατά 7% ( $R^2 Change = 0,07$ ) για την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα ( $F^{change}(1, 41) = 8,80$ ,  $p = 0,005$ ), ενώ το Θεωρητικό Στυλ διατήρησε και σε αυτό το βήμα των αναλύσεων στατιστικά σημαντική προβλεπτική ισχύ ( $\beta = 0,62$ ,  $t = 5,94$ ,  $p < 0,001$ ). Συνολικά, οι δύο μεταβλητές ερμήνευσαν το 65% της διακύμανσης ( $R^2 = 0,65$ ,  $Adjusted R^2 = 0,63$ ) για την Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα ( $F(2, 41) = 37,81$ ,  $p < 0,001$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο υπερισχύουν το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ σε έναν μαθητή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τόσο υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα παρουσιάζει.

Επιπλέον, από τον έλεγχο πολυσυγγραμικότητας προκύπτει ότι ο δείκτης ανοχής (Tolerance) και ο παράγοντας πληθωριστικής διασποράς (VIF) βρίσκονται σε αποδεκτά όρια (Tolerance  $> 0,1$ , VIF  $< 10$ ), επομένως δεν τίθεται ζήτημα πολυσυγγραμικότητας των μεταβλητών (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### Κεφάλαιο 8

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη συσχέτιση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης και την πιθανή επιρροή των μαθησιακών στυλ στις δύο αυτές έννοιες σε εφήβους μαθητές Λυκείου. Επιπλέον, σκοπός ήταν η μελέτη της πιθανής επίδρασης των μαθησιακών δυσκολιών στις παραπάνω έννοιες, μέσω της σύγκρισης μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο παρόν κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί η ανασκόπηση των ευρημάτων και η σύνδεσή τους με τη βιβλιογραφία, την έρευνα και την πρακτική της επαγγελματικής συμβουλευτικής και της ειδικής αγωγής.

#### 8.1. Κριτική αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε διαφορά ως προς τους κεντρικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές με και τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη συνολική επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Το θεωρητικό στυλ αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και στους μαθητές με και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όμως, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το ενεργό στυλ και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες το πειραματιζόμενο στυλ προβλέπουν επίσης την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Συνεπώς, οι κεντρικοί παράγοντες που προβλέπουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι το θεωρητικό και το ενεργό στυλ, ενώ στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κεντρικοί παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας είναι το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ. Όσον αφορά τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, κανένας παράγοντας δεν αναδείχθηκε ως σημαντικός για την πρόβλεψή τους, ούτε για την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ούτε για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Αναφορικά με τα παραπάνω και μετά την επεξεργασία του συνόλου των ερωτηματολογίων, εάν ανατρέξουμε στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, παρατηρούμε ότι οι υποθέσεις μας, σε ένα μεγάλο βαθμό, δεν επιβεβαιώνονται.

Πιο αναλυτικά, σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση για τη συσχέτιση των μαθησιακών στυλ με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, και τα τέσσερα στυλ (πειραματιζόμενο, στοχαστικό, θεωρητικό, ενεργό) εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στις δύο ομάδες μαθητών. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι μεταβλητές στοχαστικό στυλ, θεωρητικό στυλ και ενεργό στυλ παρουσιάζουν υψηλότερη θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, το πειραματιζόμενο στυλ, το θεωρητικό στυλ και το ενεργό στυλ, παρουσιάζουν υψηλότερη θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Και στις δύο ομάδες μαθητών, το θεωρητικό στυλ κατέχει το υψηλότερο επίπεδο θετικής συσχέτισης με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Για την περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, το θεωρητικό και το ενεργό στυλ ερμηνεύουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, ενώ στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ερμηνεύουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ.

Παρατηρούμε ότι όλα τα μαθησιακά στυλ παρουσίασαν σε κάποιο βαθμό θετική συσχέτιση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Το γεγονός ότι και στις δύο ομάδες μαθητών, ένας συνδυασμός από στυλ σχετίζεται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, επικυρώνει τη θεωρία βιωματικής μάθησης, στο ότι όλα τα μαθησιακά στυλ συμμετέχουν για την επίτευξη μέγιστων αποτελεσμάτων μάθησης. Η βιωματική θεωρία μάθησης περιγράφει τη μάθηση ως τη διαδικασία δημιουργίας της γνώσης μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας (Kolb, 1984). Όσον αφορά τον κύκλο της μάθησης, πρόκειται για μία διαδικασία αποτελούμενη από τέσσερις λειτουργίες, που συνήθως ακολουθεί ορισμένη πορεία, δηλαδή ξεκινάει από τη συγκεκριμένη εμπειρία, συνεχίζει με την αντανάκλαστική παρατήρηση, προχωράει στην αφηρημένη εννοιολόγηση και τελειώνει με τον ενεργό πειραματισμό. Ανάλογα με τις προτιμήσεις του ατόμου, η μάθηση μπορεί να ξεκινήσει από οποιαδήποτε από τις τέσσερις λειτουργίες, όμως είναι πλήρης και πιο αποτελεσματική όταν οι δραστηριότητες εμπλέκουν και τις τέσσερις λειτουργίες της μαθησιακής διαδικασίας (Hawk & Shah, 2007). Επιπλέον, τα ισορροπημένα μαθησιακά στυλ είναι πιο λογικό να ταιριάζουν στις απαιτήσεις του συνεχώς εναλλασσόμενου εργασιακού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζει την εποχή μας, το οποίο απαιτεί ευελιξία από μέρους των ατόμων. Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική

προσαρμοστικότητα αναπτύσσεται με βάση τις εμπειρίες που αποκομίζει κάποιος στη διάρκεια του χρόνου, διαμορφώνεται από τη μάθηση και ενισχύεται από τις ικανότητες που διαθέτει το άτομο (Rudolph et al, 2017), συνεπώς το εύρημα ότι τα μαθησιακά στυλ σχετίζονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι αναμενόμενο.

Από την άλλη, δεν συμμετέχουν όλα τα μαθησιακά στυλ με τον ίδιο τρόπο στην ερμηνεία της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι, παρά το γεγονός ότι όλα τα στυλ έδειξαν συσχέτιση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, σύμφωνα με την ανάλυση παλινδρόμησης το θεωρητικό στυλ, το οποίο χαρακτηρίζεται και ως «επιστημονικό», κατέχει τον υψηλότερο βαθμό συσχέτισης με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στις δύο ομάδες μαθητών. Συνεπώς, ένας μαθητής που μπορεί να επεξεργάζεται μεγάλο όγκο πληροφοριών και να τις συνθέτει σε θεωρία (θεωρητικό στυλ), διαθέτει και δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να ελέγχει το επαγγελματικό του μέλλον, την περιέργεια να εξερευνά καταστάσεις και τη σιγουριά ώστε να επιτύχει τους στόχους του. Οι Wynd & Bozman (1996, όπ. αναφ. Gooden, Preziosi & Barnes, 2009) υποστηρίζουν ότι έχουν συνήθως θεωρητικό στυλ οι πιο παραδοσιακοί και νεότεροι φοιτητές, και μάλιστα το εν λόγω στυλ σχετίζεται και με υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας στα μαθήματα. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό, δείχνει λογικό η σύγκλιση προς τη νόρμα να επιφέρει μεγαλύτερα οφέλη για το άτομο. Έρευνες υποστηρίζουν ότι όταν υπάρχει σύγκλιση μαθησιακών στυλ και διδασκαλίας, και γενικά όταν διευκολύνεται το στυλ μάθησης του ατόμου, οι μαθητές επιδεικνύουν περισσότερες επιτυχίες, μεγαλύτερη ικανοποίηση, και υψηλότερους βαθμούς (Lindsay, 1999· Dunn et al, 1995, όπ. αναφ. Gooden, Preziosi & Barnes, 2009). Στη θεωρία κατασκευής της σταδιοδρομίας, οι ικανότητες του ατόμου επηρεάζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα με σκοπό την καλύτερη δυνατή ενσωμάτωση του ατόμου στους διάφορους εργασιακούς ρόλους (Rudolph et al, 2017), άρα φαίνεται λογικό ένας μαθητής με θεωρητικό στυλ να επιδεικνύει παράλληλα και υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα, ανεξάρτητα από το αν έχει μαθησιακές δυσκολίες ή όχι.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Kolb, η διαδικασία προσαρμογής του ατόμου στον κόσμο παίρνει δύο μορφές, το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ (Τόθ, 2014), τα οποία βρίσκονται σε αντίθετους πόλους τόσο στον άξονα της απόκτησης όσο και στον άξονα της διαμόρφωσης των βιωμάτων. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα

παρουσίασε πράγματι θετική συσχέτιση με τα δύο αυτά στυλ, ενισχύοντας την παραπάνω θέση, όμως μόνο για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναδεικνύοντας έτσι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Εκτός από το θεωρητικό στυλ, το πειραματιζόμενο και το ενεργό στυλ σχετίζονται και συμμετέχουν στην ερμηνεία της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, όμως δεν συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο στις δύο ομάδες μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα όταν έχουν ενεργό στυλ, ενώ οι μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα όταν διαθέτουν πειραματιζόμενο στυλ. Αυτό σημαίνει ότι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η σκέψη που στηρίζεται στον παραγωγικό συλλογισμό και η πρακτική εφαρμογή των ιδεών τους αποτελούν τους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Από την άλλη, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έχουν αυξημένη επαγγελματική προσαρμοστικότητα όταν εμπλέκονται σε νέες δοκιμασίες και εμπειρίες, όταν επιλύουν προβλήματα διαισθητικά μέσω της δοκιμής και πλάνης και όταν αντλούν πληροφορίες από άλλους ανθρώπους. Το παραπάνω εύρημα είναι σημαντικό, καθώς αναδεικνύει τις διαφορετικές δεξιότητες που ευνοούν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές χωρίς, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και συμβούλους σταδιοδρομίας για την ενίσχυση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας.

Σε κάθε περίπτωση, παρατηρούμε ότι εκτός από το θεωρητικό στυλ, και στις δύο ομάδες μαθητών ερμηνεύουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα στυλ μάθησης τα οποία χρησιμοποιούν τον ενεργό πειραματισμό στον άξονα που σχετίζεται με τον μετασχηματισμό της εμπειρίας. Συνεπώς, εκτός από την προσεκτική παρατήρηση και τη λογική που συνιστούν το θεωρητικό στυλ, για την επίτευξη υψηλότερου βαθμού επαγγελματικής προσαρμοστικότητας αναδεικνύεται ως σημαντική και η πρακτική εφαρμογή και λειτουργικότητα, αλλά και το ρίσκο για την επίτευξη στόχων που χαρακτηρίζουν τα στυλ που χρησιμοποιούν τον ενεργό πειραματισμό (ενεργό και πειραματιζόμενο στυλ). Μάλιστα, το ρίσκο αποτελεί γνώρισμα που χαρακτηρίζει συχνά τη συμπεριφορά των εξωστρεφών ατόμων (Gullone & Moore, 2000), συνεπώς το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την ανάλυση των προηγούμενων ενοτήτων για τη συσχέτιση μεταξύ του ενεργού στυλ και της εξωστρέφειας (Furnham, 1992).

Αναφορικά με τη δεύτερη υπόθεση, δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ κανενός από τα μαθησιακά στυλ και της μεταβλητής δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης ούτε για τους μαθητές με ούτε για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η συσχέτιση των μαθησιακών στυλ με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης δεν έχει διερευνηθεί στο παρελθόν. Μέχρι τώρα η έρευνα για τα μαθησιακά στυλ στη σταδιοδρομία έχει εστιάσει περισσότερο στο περιεχόμενο των αποφάσεων, δίνοντας σημαντικές πληροφορίες για τη σχέση των στυλ μάθησης με τομείς εκπαίδευσης και ειδίκευσης (π.χ. Kolb, 1984· Kolb & Plovnick, 1974· Platsidou & Metallidou, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, αναμέναμε ότι τα μαθησιακά στυλ θα παρουσιάσουν συσχέτιση με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, αφού μοιράζονται κοινά στοιχεία με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. εξωστρέφεια, ευσυνειδησία), τα οποία έχουν συσχετιστεί με συμπεριφορές λήψης απόφασης (Albion & Fogarty, 2002· Amir & Gati, 2006· Di Fabio & Palazzeschi, 2009· Pečjak & Košir, 2007). Όμως με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε την επίδραση των μαθησιακών στυλ στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ενδεχομένως, η έλλειψη συσχέτισης να οφείλεται και σε ζητήματα περιορισμών, όπως είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος. Επομένως, απαιτείται επιπλέον διερεύνηση με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να μπορεί να φανεί η πραγματική σχέση των μαθησιακών στυλ με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση, οι μεταβλητές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης δεν παρουσίασαν συσχέτιση μεταξύ τους, ούτε για την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ούτε για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την ανάλυση που έχει προηγηθεί στο θεωρητικό μέρος, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αποτελεί έναν θετικό ψυχολογικό όρο που διευκολύνει την διεκπεραίωση σχετικών με την εργασία έργων και μεταβάσεων, και σχετίζεται με την επαγγελματική ετοιμότητα και εξερεύνηση και την αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Hirschi et al, 2015· Rudolph et al, 2017). Συνεπώς, το εύρημά μας έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα πλήθους ερευνών, αλλά και με την υπόθεση που είχαμε διατυπώσει, ότι δηλαδή οι μαθητές με υψηλή

προσαρμοστικότητα θα εμφανίζουν λιγότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Μικρή, και όχι σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών έχει καταγραφεί και σε έρευνα των Babarović & Šverko (2016), όπου διαπιστώθηκε διαφορά στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης ανάλογα με την ηλικία. Είναι πιθανό η έλλειψη συσχέτισης στην έρευνά μας να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα αποτελούνταν σε μεγάλο βαθμό από μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές (65% Γ' Λυκείου), και κατά κανόνα όσο μεγαλώνει κανείς εμφανίζονται σημαντικά λιγότερες δυσκολίες (Albion & Fogarty, 2002· Babarović & Šverko, 2016). Η αναποφασιστικότητα μάλιστα, σύμφωνα με τον Super (1983, όπ. αναφ. Albion & Fogarty, 2002), είναι σύμφυτη με το στάδιο της εξερεύνησης. Μπορεί οι δυσκολίες στην επιλογή σταδιοδρομίας να γίνονται αντιληπτές και από τους ίδιους τους μαθητές ως φυσιολογικές και αναμενόμενες για το στάδιο στο οποίο βρίσκονται, και για το λόγο αυτό να μην εμφάνισαν μεγάλη ένταση στο δείγμα μας. Επιπλέον, η έλλειψη συσχέτισης μπορεί να οφείλεται σε περιορισμούς που προκύπτουν από το δείγμα, στους οποίους έχει γίνει αναφορά. Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Όσον αφορά την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Πιο συγκεκριμένα, δεν επαληθεύτηκε η υπόθεσή μας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σε σχέση με την πέμπτη ερευνητική υπόθεση, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζουν σημαντικά ούτε τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, δεν επαληθεύτηκε η υπόθεσή μας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα εμφανίζουν περισσότερες δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Γενικά, η δυσλεξία δεν αναφέρεται απλά σε μία μαθησιακή δυσκολία, καθώς ασκεί επίδραση στην προφορική και γραπτή έκφραση, αλλά και στην οργάνωση, τη διαχείριση του χρόνου, τον σχεδιασμό και την προσαρμογή στην αλλαγή (McLoughlin, 2015). Επομένως, θα περίμενε κάποιος να επηρεάζει το άτομο στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επιλογή σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με την ανάλυση που έχει προηγηθεί, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν συχνά χαρακτηριστικά, τα

οποία σχετίζονται αρνητικά με την ωριμότητα (Dipeolu, 2007· Fabian & Pebdani, 2013) και με παρεμφερείς προς τις διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας έννοιες (Belknap, 2001· Hitchings et al, 2001· Lackaye et al, 2006). Επίσης, συνδέονται με δυσκολίες συναφείς με τις κεντρικές διαστάσεις δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης (Dipeolu et al, 2002· Hitchings et al, 2001· Kerka, 2002· Lackaye & Margalit, 2006· Lindstrom et al, 2004· Rojewski, 2002· Stipanovic, 2015· Yanchak et al, 2005). Άρα αναμέναμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα υστερούν από τους τυπικούς συμμαθητές τους τόσο στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα όσο και στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η υπόθεση που διατυπώσαμε δεν επιβεβαιώθηκε, όμως το εύρημα αυτό είναι ενθαρρυντικό, καθώς προχωράει ένα βήμα παρακάτω από το μοντέλο μειονεξίας για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα μόνο χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να περιγράψει την ολότητα της ύπαρξής τους. Μάλιστα, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών για την αναζήτηση επιτυχημένων προτύπων και των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχία στον επαγγελματικό χώρο, όπου αναδεικνύονται σημαντικότεροι τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί παράγοντες για την πρόβλεψη της επιτυχίας στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η αυτογνωσία, η στοχοθεσία, η προδραστικότητα, η επιμονή, η χρήση υποστηρικτικών πλαισίων και οι συναισθηματικές στρατηγικές διαχείρισης (Schnieders, Gerber & Goldberg, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται τόσο με δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμοστικότητας όσο και με δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη απόφασης. Αν ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει αναπτύξει ή διαθέτει χαρακτηριστικά όπως τα παραπάνω, είναι λογικό να μην διαφοροποιείται από τους τυπικούς συμμαθητές του. Άλλωστε, και αλλού επισημαίνεται ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται παράγοντας κινδύνου, ο οποίος όμως μπορεί να προβλέψει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία και όχι μεμονωμένα. Έτσι, όταν υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες, ατομικοί (π.χ. αυτοεκτίμηση) ή περιβαλλοντικοί (υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο), η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών ελαχιστοποιείται (Morrison & Cosden, 1997).

Επιπλέον, είναι γεγονός ότι η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα είναι πολύ πρόσφατη, όμως υπάρχει πλέον περισσότερη ενημέρωση σχετικά με τις μαθησιακές

δυσκολίες, και κατ' επέκταση καλύτερη υποστήριξη των μαθητών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο δείγμα μας φοιτούσαν ως επί το πλείστον στην Β' και Γ' Λυκείου (12 και 24 μαθητές αντίστοιχα, έναντι 6 μαθητών που φοιτούσαν στην Α' Λυκείου), όπου έχουν ήδη παρθεί κρίσιμες αποφάσεις σταδιοδρομίας, όπως είναι για παράδειγμα η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών. Συνεπώς, έχουν ήδη εμπλακεί με ζητήματα που αφορούν τη σταδιοδρομία τους, έχοντας πιθανόν αποκομίσει σημαντικές εμπειρίες από αυτή τη διαδικασία. Παράλληλα, οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι πιθανότερο να είναι αρκετά πιο εξοικειωμένοι με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να έχουν αναζητήσει υποστήριξη για την υπερνίκηση των πιθανών εμποδίων τους. Η έγκαιρη γνωμάτευση και η αναγνώριση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009), η αξιοποίηση υποστηρικτικών πλαισίων, η αυτογνωσία (Schnieders et al, 2015), και η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα μόνο μέρος του εαυτού του (Goldberg, Higgings, Raskind & Herman, 2003) συγκαταλέγονται σύμφωνα με έρευνες στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική επιτυχία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Από την άλλη, είναι πιθανό η μη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων να οφείλεται σε ζητήματα σχεδιασμού της έρευνας, και να παρουσιάζονταν διαφοροποιήσεις εάν εξετάζονταν οι επιμέρους πτυχές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης. Μάλιστα, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο για τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, η βαθμολόγησή του παρουσιάζει ισότιμη βαρύτητα σε όλες τις δυσκολίες, για την αξιολόγηση του συνολικού βαθμού δυσκολίας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης, πρακτική που γενικά αμφισβητείται, καθώς παραβλέπει τυχόν διαφοροποιήσεις στην ένταση ανάμεσα στις κατηγορίες ανάλογα με τα αίτια και τα αποτελέσματα των δυσκολιών (Gati et al, 2010). Έτσι, είναι πιθανό να υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις δύο ομάδες μαθητών στην ένταση των δυσκολιών ανάμεσα στις κατηγορίες, οι οποίες να μην μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές.

Τέλος, αναφορικά με την έκτη υπόθεση, ότι δηλαδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα διαφέρουν από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα μαθησιακά στυλ που χρησιμοποιούν, υπάρχει μερική μόνο επιβεβαίωση, καθώς οι δύο ομάδες μαθητών σε γενικές γραμμές δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στα μαθησιακά στυλ

ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν στο στοχαστικό στυλ, το οποίο φαίνεται να υπερισχύει στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Kolb, το εν λόγω στυλ (στοχαστικό στυλ) συνδυάζει τις ικανότητες της συγκεκριμένης εμπειρίας για την απόκτηση εμπειριών και της αντανakλαστικής παρατήρησης για τη μετατροπή τους, αντανakλώντας τη συναισθηματική και την αντιληπτική διάσταση της μάθησης αντίστοιχα (Kolb & Wolfe, 1981). Τα άτομα με αυτές τις ικανότητες αποκτούν βιώματα όταν βρίσκονται σε μη δομημένο περιβάλλον όπου εμπλέκονται προσωπικά στις καταστάσεις, και ερμηνεύουν και κατανοούν τον κόσμο μέσω της σκέψης και του συναισθήματος. Επιπλέον, τα άτομα με στοχαστικό στυλ έχουν πλούσια ενδιαφέροντα και φαντασία και είναι αποδοτικοί στην παραγωγή ιδεών και τη συγκέντρωση πληροφοριών. Το στοχαστικό στυλ βρίσκεται στον αντίθετο πόλο από το ενεργό στυλ, όπου το άτομο αναζητά την πρακτική εφαρμογή των ιδεών. Το στοχαστικό στυλ συναντάται περισσότερο στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δεν το προτιμούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πιο δημιουργικά στυλ (West, 1997, όπ. αναφ. Andreou & Vlachos, 2013). Από την άλλη, όμως, το στοχαστικό στυλ είναι λογικό να μην το συναντάται συχνά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς βασικό συστατικό των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν τα ελλείμματα γνωστικής επεξεργασίας (Johnson et al, 2010). Σε συνδυασμό με δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε τομείς όπως η αντίληψη, η προσοχή και συγκέντρωση, η μεταγνώση, η αυτορρύθμιση και η συμπεριφορά (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007), είναι πιθανό να εμποδίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να λειτουργήσουν σε μη δομημένο περιβάλλον. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι οι αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις για την υπερνίκηση των μαθησιακών δυσκολιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στηρίζονται σε τεχνικές άμεσης διδασκαλίας και την παροχή ρητών οδηγιών σε δομημένο πλαίσιο (Baker, Gersten & Graham, 2003· Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001· Troia & Graham, 2002).

Σε γενικές γραμμές, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης σχετικά με τα μαθησιακά στυλ, την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ειδικότερα, οι δύο ομάδες μαθητών δεν διαφέρουν σημαντικά στα μαθησιακά στυλ τους, αν και παρατηρείται μία τάση των μαθητών με μαθησιακές στον ενεργό πειραματισμό και των μαθητών χωρίς

μαθησιακές δυσκολίες στην αντανακλαστική παρατήρηση για τον μετασχηματισμό της εμπειρίας. Παρατηρείται, όμως, διαφορά στη λειτουργία που επιτελούν τα μαθησιακά στυλ σε σχέση με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα ανάμεσα στις δύο ομάδες. Έτσι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο προσαρμοστικοί όταν έχουν ενεργό στυλ, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όταν έχουν πειραματιζόμενο, ενώ το θεωρητικό στυλ σχετίζεται με τις δεξιότητες επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών.

## 8.2. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία παρατηρήθηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Οι περιορισμοί αφορούν κατά βάση τη δειγματοληψία και το δείγμα. Όσον αφορά το δείγμα, ο αριθμός των ατόμων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δεν ήταν ικανοποιητικός, όμως η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρώτο βήμα ανάλυσης της σταδιοδρομίας εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς το θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα. Κατά αντίστοιχο τρόπο, δίνονται κάποιες πρώτες πληροφορίες για το ρόλο των μαθησιακών στυλ στην επαγγελματική ανάπτυξη, και ειδικότερα στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα, θέμα το οποίο επίσης δεν έχει διερευνηθεί με αναλυτικό τρόπο σε διεθνές μάλιστα επίπεδο. Είναι πιθανό, ωστόσο, μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων να άλλαζε σημαντικά τα αποτελέσματα.

Αναφορικά με τη σύσταση του δείγματος, στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές από ετερόκλητα περιβάλλοντα, όπως διαφορετικά είδη σχολείου (Γενικό Ενιαίο Λύκειο, Τεχνικό/Επαγγελματικό Λύκειο, κ.α.) και διαφορετικές αστικές περιοχές (Αττική, Χανιά). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι δημογραφικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων μίας έρευνας. Συνεπώς, είναι πιθανό τα στοιχεία αυτά να επηρέασαν σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα.

Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εντάχθηκαν στο δείγμα με την προϋπόθεση ότι διέθεταν γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, η οποία όμως δεν ζητήθηκε ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Αντιθέτως, οι μαθητές δήλωναν την ύπαρξη ή μη γνωμάτευσης στο ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοαναφορικό, σε συνδυασμό με την απουσία άλλης αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, μπορεί και να αιτιολογεί σε κάποιο βαθμό τη μη διαφοροποίηση στα αποτελέσματα μεταξύ των

μαθητών των δύο ομάδων. Η χρήση μικτών τεχνικών έρευνας, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών, θα μπορούσε να δώσει ακριβέστερα αποτελέσματα αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.

### 8.3. Πρακτική αξιοποίηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από άτομα που εμπλέκονται άμεσα με την γενική και ειδική αγωγή και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, συμβούλους σταδιοδρομίας, από τους ίδιους τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τέλος από κρατικούς φορείς που είναι αρμόδιοι για την εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων.

Όπως είδαμε στην ανάλυση στο θεωρητικό μέρος, οι έννοιες απορρέουν από εξελικτικές θεωρίες μάθησης και σταδιοδρομίας, και επιδέχονται αλλαγής. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι μία έννοια που αφορά όλα τα στάδια της επαγγελματικής ζωής του ατόμου (ανάπτυξη, εξερεύνηση, καθιέρωση, διατήρηση, εξασθένιση), ενώ εμπλέκεται και σε περιβάλλοντα εκτός του εργασιακού υποστηρίζοντας τη θετική ανάπτυξη του ατόμου συνολικά. Πρόκειται για μία έννοια που αποκτά ιδιαίτερη αξία στο πλαίσιο του σύγχρονου εργασιακού κόσμου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συνεχείς εναλλαγές και ανασφάλεια, και κατ' επέκταση απαιτεί δεξιότητες ευελιξίας από μέρους των εργαζομένων. Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας, ειδικά στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, οφείλει να ενισχύσει στους μαθητές δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό και εργασιακό μέλλον, αλλά και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις που συνοδεύουν το πλάνο ζωής τους.

Τα μαθησιακά στυλ μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους ίδιους τους μαθητές, συμβάλλοντας στην αυτογνωσία τους, αλλά και από συμβούλους σταδιοδρομίας για την αναγνώριση των δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών, με σκοπό να τους ενισχύσουν ανάλογα. Ειδικότερα, οι διαφορές που αναδύθηκαν μεταξύ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς, υποδεικνύουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της μάθησης που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού. Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, το θεωρητικό και το ενεργό στυλ σχετίζονται με υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα, επομένως η πρακτική εμπλοκή τους σε καταστάσεις μπορεί να

ευνοήσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται με το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ, άρα η επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορεί να προωθηθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες και την εμπλοκή σε νέες εμπειρίες.

Επιπλέον, τα μαθησιακά στυλ μπορούν να αξιοποιηθούν και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου μέσα από διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας μπορεί να ενισχυθεί μία ευρεία γκάμα μαθησιακών στυλ ή ορισμένα στυλ με σκοπό την ενίσχυση σχετικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φαίνεται να μην προτιμούν το στοχαστικό στυλ, η διδασκαλία μπορεί να προσαρμοστεί, ώστε να τους εμπλέκει στη διδακτική πράξη, παρέχοντας ταυτόχρονα ένα ασφαλές και δομημένο πλαίσιο.

Τέλος, η σύνδεση των μαθησιακών στυλ με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, μπορεί να αποτελέσει μία εναλλακτική στάση απέναντι στην ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία θα εστιάζει στα θετικά σημεία ανάπτυξης και όχι σε πιθανά μειονεκτήματα.

#### 8.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να δώσει απαντήσεις αναφορικά με τους ατομικούς παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης τόσο για τους μαθητές χωρίς όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι δεν επιβεβαιώθηκαν αρκετές από τις προβλέψεις μας, τα ευρήματα της έρευνας και τα συμπεράσματά μας θεωρούμε ότι είναι χρήσιμα, καθώς καλύπτουν ένα κενό σε σχέση με τη διερεύνηση των συγκεκριμένων εννοιών διεθνώς. Τα ευρήματα δίνουν καίριες πληροφορίες για το ρόλο των στυλ μάθησης στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα του ατόμου, ενώ παράλληλα προάγουν την έρευνα για τη σταδιοδρομία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση όσον αφορά την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τη συσχέτισή της με τα μαθησιακά στυλ τόσο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στους μαθητές χωρίς. Ειδικότερα, έχει σημασία η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα μαθησιακά στυλ συμβάλλουν στην ερμηνεία των επιμέρους πτυχών της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, και η

καταγραφή και ενίσχυσή τους ανάλογα με τις ανάγκες και το δυναμικό που διαθέτουν οι μαθητές, είτε πρόκειται για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. Παράλληλα, παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον η αναλυτική διερεύνηση της επίδρασης των μαθησιακών στυλ στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα ανάλογα με το είδος των δυσκολιών μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές. Μία τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πρακτικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ενίσχυση των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, είναι πιθανό να παρουσιάζονταν μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών εάν εξετάζονταν ξεχωριστά οι επιμέρους πτυχές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (ενδιαφέρον, αυτοπεποίθηση, περιέργεια, έλεγχος), αλλά και οι επιμέρους κατηγορίες των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης (έλλειψη ετοιμότητας, ανεπαρκής πληροφόρηση, ασυνεπής πληροφόρηση), και να αναδεικνύονταν διαφορετικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στους μαθητές με και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μία τέτοιου είδους αναλυτική προσέγγιση θα παρουσίαζε ερευνητικό ενδιαφέρον, αλλά και θα παρείχε προεκτάσεις πρακτικής παρέμβασης.

Τέλος, θα ήταν ωφέλιμο η έρευνα να διεξαχθεί με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα για την εξαγωγή πληρέστερων, αντικειμενικότερων και αντιπροσωπευτικότερων συμπερασμάτων. Το γεγονός, μάλιστα, ότι αναδείχθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών σε κάποιους παράγοντες και όχι σε άλλους, καθώς και το ότι υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για αυτόν τον πληθυσμό, ενισχύει την ανάγκη αυτή. Συνεπώς, και οι συσχετίσεις μεταξύ των μαθησιακών στυλ και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, παρά το γεγονός ότι οι σχέσεις αυτές δεν επαληθεύτηκαν μέσω της παρούσας έρευνας.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τον ρόλο των μαθησιακών στυλ στην επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων μαθητών, και συγκεκριμένα την επίδρασή τους στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα και στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της Θεωρίας Κατασκευής της Σταδιοδρομίας. Έπειτα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών, διεξήχθη σχετική έρευνα αναφορικά με την αλληλεπίδραση των μεταβλητών αυτών και τις διαφορές που εντοπίζονται σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η έρευνα σε σχέση με τις παραπάνω έρευνες είναι ελλιπής σε διεθνές επίπεδο, συνεπώς τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όσον αφορά την πρόβλεψη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ευνοούνται όταν χρησιμοποιούν το θεωρητικό και το ενεργό στυλ, δηλαδή την προσεκτική παρατήρηση και λογική, αλλά και την πρακτική εφαρμογή των ιδεών. Από την άλλη, οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική προσαρμοστικότητα όταν χρησιμοποιούν το θεωρητικό και το πειραματιζόμενο στυλ, επομένως εκτός από τη λογική και την προσεκτική παρατήρηση, ευνοούνται όταν εμπλέκονται σε δοκιμασίες και νέες εμπειρίες και λαμβάνουν πληροφορίες από άλλους ανθρώπους. Συνολικά, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς στις διάφορες μεταβλητές, με εξαίρεση το στοχαστικό στυλ, το οποίο φαίνεται να υπερισχύει στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης δεν παρουσίασαν συσχέτιση με καμία από τις μεταβλητές, γεγονός που μπορεί να οφείλεται και σε περιορισμούς του δείγματος. Περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικό δείγμα απαιτείται, ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η σχέση μεταξύ των προαναφερθέντων εννοιών.

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία αναλύονται και σχολιάζονται εκτενώς στο αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας, μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στην ψυχολογική υποστήριξη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Albion, M. J. (2000). Career decision making difficulties of adolescent boys and girls. *Australian Journal of Career Development*, 9, 2, 14-19.
- Albion, M. J. & Fogarty, G. J. (2002). Factors Influencing Career Decision Making in Adolescents and Adults. *Journal of Career Assessment*, 10, 1, 91-126. doi: 10.1177/1069072702010001006
- Amir, T. & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 4, 483-503. doi: 10.1080/03069880600942608
- Andreou, E. & Vlachos, F. (2013). Learning Styles of Typical Readers and Dyslexic Adolescents. *Journal of Visual Literacy*, 32, 2, 1-14.
- Argyropoulou, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Besevegis, E.G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33, 4, 316–337.
- Βαϊοπούλου, Χ. Π. (2014). *Δυσκολίες στην επιλογή σταδιοδρομίας: Εμπειρική έρευνα με φοιτήτριες και φοιτητές ανθρωπιστικών σπουδών*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Δια Βίου Μάθησης
- Babarović, T. & Šverko, I. (2016). Vocational development in adolescence: Career construction, career decision-making difficulties and career adaptability of Croatian high school students. *Primenjena Psihologija*, 9, 4, 429-448. doi: 10.19090/pp.2016.4.429-448
- Baker, S., Gersten, R. & Graham, S. (2003). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: Research-Based Applications and Examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 2, 109-123.
- Belknap, K. (2001). *Career decision-making in learning disabled/gifted high school students*. (Thesis). NY: Rochester Institute of Technology
- Bell, D. E., Raiffa, H., & Tversky, A. (1988). Descriptive, normative, and prescriptive interactions in decision making. In D. E. Bell, H. Raiffa, & A. Tversky (Eds.), *Decision making* (pp. 9-30). New York: Cambridge University Press.

Betz, N. E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 3, 205-222.

Brown, S. D. & Hirschi, A. (2013). Personality, Career Development, and Occupational Attainment. In S. D Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 299-328). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Burger, P. H. & Scholtz, M. (2014). The learning type makes the difference - the interrelation of Kolb's learning styles and psychological status of preclinical medical students at the University of Erlangen. *Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 31, 4. doi: 10.3205/zma000934

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24, 4, 419-444. doi: 10.1080/0144341042000228834

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre. UK: Cromwell Press Ltd

Collin, A. (1998). New challenges in the study of career. *Personnel Review*, 27, 5, 412-425. doi: 10.1108/00483489810230343

Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs, *ERIC Document*, 235-185.

Desmedt, E. & Valcke, M. (2004). Mapping the Learning Styles Jungle: An Overview of the Literature based on Citation Analysis. *Educational Psychology* 24, 4, 445-464

Di Fabio, A. & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 135–146.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Levin, N. & Gati, I. (2015). The Role of Personality in the Career Decision-Making Difficulties of Italian Young Adults. *Journal of Career Assessment*, 23, 2, 281-293. doi: 10.1177/1069072714535031

Dillon, S. M. (1998). Descriptive Decision Making: Comparing Theory with Practice. In *33rd Annual Operational Research Society of New Zealand Conference* (pp. 99-108). Conference held at Auckland.

Dipeolu, A. O., Reardon, R., Sampson, J. & Burkhead, J. (2002). The Relationship Between Dysfunctional Career Thoughts and Adjustment to Disability in College Students With Learning Disabilities. *Journal of Career Assessment*, 10, 4, 413-427. doi: 10.1177/1069072702238404

Dipeolu, A. O. (2007). Career Instruments and High School Students With Learning Disabilities: Support for the Utility of Three Vocational Measures. *Journal of Career Development*, 34, 1, 59-78.

Dries, N., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M., De Cooman, R. & Peperman, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 674-679. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.012

Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30, 213-220.

Fabian, E. S. & Pebdani, R. (2013). The Career Development of Youth and Young Adults With Disabilities. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. NJ: Wiley

Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531.

Flowerdew, J., Shehadeh, A., Andreou, E., Andreou, G., & Vlachos, F. (2008). Learning Styles and Performance in Second Language Tasks. *TESOL Quarterly*, 42, 4, 665-674. doi: 10.1002/j.1545-7249.2008.tb00156.x

Fischhoff, B. (2008). Assessing adolescent decision-making competence. *Developmental Review*, 28, 12-28. doi: 10.1016/j.dr.2007.08.001

- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13, 4, 429-438.
- Furnham, A. (1996). The big five versus the big four: the relationship between the MyersBriggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21, 2, 303-307.
- Furnham, A. (1999). Personality and Creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 2, 407-408. doi: 10.2466/pms.1999.88.2.407
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα : Κριτική
- Gati, I., Amir, T. & Landman, S. (2010). Career counsellors' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38, 4, 393-408. doi: 10.1080/03069885.2010.503700
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counselling Psychology*, 43, 4, 510-526.
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-Making Difficulty Questionnaire: Counselees' versus career counselors' perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99–113.
- Gati, I. & Saka, N. (2001a). High School Students' Career-Related Decision-Making Difficulties. *Journal of Counselling & Development*, 79, 331-340.
- Gati, I. & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou, R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 157-185). Sydney: Springer Science + Business Media B. V.
- Germeijs, V. & De Boeck, (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11–25.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71, 2, 279–320.

Giannakos, I. (1999). Patterns of Career Choice and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258. Available online at <http://www.idealibrary.com>

Glass, M. J. (2008). *Experiential Learning Styles and instructional delivery in doctorate programs* (Dissertation). Regent University: School of Psychology & Counseling

Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L. (2003). Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 14, 222-236. doi: 10.1111/1540-5826.00077

Gordon, V. N., Coscarelli, W. C. & Sears, S. J. (1986). Comparative Assessments of Individual Differences in Learning and Career Decision Making. *Journal of College Student Personnel*, 27, 3, 233-242.

Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 2, 165-177. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165

Gullone, E., & Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23, 4, 393-407. doi: 10.1006/jado.2000.0327

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Harren, V. A. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students. *Journal of Vocational Behavior* 14, 119-133.

Hartung, P. J. (2013). The Life-Span, Life-Space Theory of Careers. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 83-113). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Hayes, J. & Allinson, C. W. (1996). The implications of learning styles for training and development: A discussion of the matching hypothesis. *British Journal of Management*, 7, 63-73.

Hawk, T. F. & Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5, 1, 1-19.

Hirschi, A., Hermann, A. & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10. doi: 10.1016/j.jvb.2014.11.008

Hirschi, A. & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.010

Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: In their own words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 8-17.

Θεοδωρίδου, Σ. (2017). *Τύποι δεσμού με τους γονείς, Κεντρικοί Μηχανισμοί Αυτό-αξιολόγησης και Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας: η σχέση τους με τη Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης σε νέους με και χωρίς προβλήματα όρασης*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Jackson, C. & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20, 3, 293-300.

Jin, L., Watkins, D., & Yuen, M. (2009). Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 41, 47-52.

Johnson, E., Humphrey, M., Mellard, D., Woods, K. L. & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33, 3-18.

Julien, H. E. (1999). Barriers to Adolescents' Information Seeking for Career Decision Making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50, 1, 38-48.

Καλίρης, Α., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Δρόσος, Ν., Αργυροπούλου, Κ., & Φουντουκά, Α. (2017). Θετικοί ψυχολογικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας στους εφήβους: Αποτελέσματα έρευνας και προτάσεις για τη συμβουλευτική πρακτική. Στο *16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Άτομα, Θεσμοί, Κοινωνία: Ο κόσμος της ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: 10-14/05, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καλογήρου, Σ. (2011). Χωρικές ανισότητες και ερμηνευτικοί παράγοντες της γεωγραφικής κατανομής του δηλωθέντος εισοδήματος στην Ελλάδα, *Αειχώρος*, 11, 68-101.

Καμαριανάκης, Γ. & Κοντός, Δ. (χ.χ.). *Ταξινόμηση των δήμων της Ελλάδας σύμφωνα με τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά τους όπως προκύπτουν από την απογραφή του 2001*. Κρήτη: Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας

Kelly, K. R. & Lee, W-C. (2002). Mapping the Domain of Career Decision Problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326. doi: 10.1006/jvbe.2001.1858

Kerka, S. (2002). Learning Disabilities and Career Development. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Practice Application Brief No. 20*. OH: Center on Education and Training for Employment. College of Education

Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. & Anastasiow, N. (2009). *Educating Exceptional Children* (12<sup>th</sup> Ed.). NY: Houghton Miffl in Harcourt Publishing Company

Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G. Sampson, J., Reardon, R. & Lenz, J. (2004). Dysfunctional Thinking and Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 12, 3, 312-331. doi: 10.1177/1069072704266673

Kolb, D. A. (1971). Individual learning styles and the learning process (Working Paper No. 535-71). Cambridge, MA: Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (1999). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (pp. ). NJ: Lawrence Erlbaum (2000, revision)

Kolb, D. A. & Goldman, M. B. (1973). *Toward a Typology of Learning Styles and Learning Environments: An Investigation of the Impact of Learning Styles and Discipline Demands on the Academic Performance, Social Adaptation and Career Choices of MIT Seniors*. Massachusetts Institute of Technology.

Kolb, D. A. & Plovnick, M. S. (1974). *The Experiential Learning Theory of Career Development*. Massachusetts Institute of Technology.

Kolb, D. A. & Wolfe, D. M. (1981). *Professional Education and Career Development: A Cross Sectional Study of Adaptive Competencies in Experiential Learning. Lifelong Learning and Adult Development Project*. Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University, School of Management.

Κοντζίνου, Ι. & Κουμουνδούρου, Γ. (2013). Συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Η σχέση τους στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης: Εμπειρική έρευνα σε Έλληνες μαθητές Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 210-222.

Koob, J. J. & Funk, J. (2002). Kolb's Learning Style Inventory: Issues of Reliability and Validity. *Research on Social Work Practice*, 12, 2, 293-308. doi: 10.1177/104973150201200206

Koumoundourou, G., Kounenou, K. & Siavara, E. (2012). Core Self-Evaluations, Career Decision Self-Efficacy, and Vocational Identity among Greek Adolescents. *Journal of Career Development*, 39, 3, 269-286. doi: 10.1177/0894845310397361

Koumoundourou, G., 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, 165-182. doi: 10.1177/1069072710385547

Krieshok, T. S., Black, M. D. & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275-290

Lackaye, T. D. & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 4, 432-446.

Lackaye, T. D., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 2, 111–121.

- Leung, S. A. (2008). The Big-Five Career Theories. In J. A. Athanasou, R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-132). Sydney: Springer Science + Business Media B. V.
- Li, M. & Armstrong, S. J. (2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences*, 86, 422–426. doi: 10.1016/j.paid.2015.07.001
- Lindstorm, L. E., Benz, M. R. & Doren, B. (2004). Expanding Career Options for Young Women with Learning Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27, 1, 43-63.
- Lisle, A. M. (2007). Assessing learning styles of adults with intellectual difficulties. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2, 23-45.
- Mainemelis, C, Boyatzis, R., & Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning*, 33, 1, 5-33.
- Mann, L., Harmoni, R. & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- McLoughlin, D. (2015). Career Development and Individuals with Dyslexia. *Career Planning & Adult Development Journal*, 31, 4, 151-161.
- Mortimore, T. (2005). Dyslexia and learning style - a note of caution. *British Journal of Special Education*, 32, 145-148.
- Morrison, G., & Cosden, M. (1997). Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 1, 43-60. doi: 10.2307/1511092
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

Negru-Subtirica, O. & Pop, E. J. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.006

Negru-Subtirica, O., Pop, E. J. & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131-142. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.004

Nota, L., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Soresi, S. (2014). Contemporary career construction: The role of career adaptability. In M. Coetzee (eds), *Perspectives on psychosocial career meta-capacities: Dynamics of contemporary career development* (247-263). New York: Springer.

Ohler, D. L., Levinson, E. M., & Sanders, P. (1995). Career maturity in young adults with learning disabilities: What employment counselors should know. *Journal of Employment Counseling*, 32, 64-78.

Öncel, L. (2014). Career Adapt-Abilities Scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 13-17. doi: 10.1016/j.jvb.2014.03.006

Osipow, S. H. & Reed, R. (1985). Decision Making Style and Career indecision in College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 368-373.

Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.

Πανταζής, Π. & Ψυχάρης, Γ. (2015). Στεγαστικός διαχωρισμός με βάση το φορολογητέο εισόδημα στην μητροπολιτική περιοχή της Αθήνας, στο Μαλούτας Θ., Σπυρέλλης Σ. (Επιμ.) *Κοινωνικός άτλαντας της Αθήνας*. Ηλεκτρονική συλλογή κειμένων και εποπτικού υλικού (<http://www.athenssocialatlas.gr/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF/1220/>).

Παπαδούλα, Α. (2014). *Επαγγελματική προσαρμοστικότητα: η σχέση της με την σύμπτωση εαυτού-εργασιακού περιβάλλοντος σε εργαζόμενους και την συμπεριφορά αναζήτησης εργασίας σε ανέργους*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Παπαδούλα, Α. (2013). *Προδραστική Προσωπικότητα, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικασία αναζήτησης εργασίας: 3 παράγοντες που επηρεάζουν το Επαγγελματικό Αποτέλεσμα*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Patton, W. (2008). Recent Developments in Career Theory: The Influences of Constructivism and Convergence. In J. A. Athanasou, R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 133-156). Sydney: Springer Science + Business Media B. V.

Patton, W. & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's Construct of Career Maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 31-48.

Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Philbin, M., Meier, E., Huffman, S. & Boverie, P. (1995). A Survey of Gender and Learning Styles. *Sex Roles*, 32, 7-8, 485-494.

Phillips, S. D., Pazienza, N. J., & Walsh, D. J. (1984). Decision making styles and progress in occupational decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 96-105.

Pitz, G. F. & Harren, V. A. (1980). An Analysis of Career Decision Making from the Point of View of Information Processing and Decision Theory. *Journal of Vocational Behavior* 16, 320-346.

Price, L. & Payne, N. (2015). The Learning Disabilities Toolkit. *Career Planning & Adult Development Journal*, 31, 4, 111-119.

Prideaux, L., & Creed, P. A. (2001). Career maturity, career decision-making self-efficacy and career indecision: A review of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development*, 10, 3, 7-12. doi: 10.1177/103841620101000303

Platsidou, M. & Metallidou, P. (2009). Validity and Reliability Issues of Two Learning Style Inventories in a Greek Sample: Kolb's Learning Style Inventory and Felder & Soloman's Index of Learning Styles. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 3, 324-335.

Pouyard, J., Vignoli, E., Dosnon, O. & Lallemand, L. (2012). Career adapt-abilities scale-France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and

motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 692-697. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.021

Powell, D. F. & Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145–149.

Quellette, R. (2000). *Learning style in adult education*. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2017 από: <http://polaris.umuc.edu/~rouellet/learnstyle/learnstyle.htm>

Rakoczy, M. & Money, S. (1995). Learning styles of nursing students: a 3-year cohort longitudinal study. *Journal of professional Nursing*, 11, 3, 170-4.

Rassool, G. H. & Rawaf, S. (2008). The influence of learning styles preference of undergraduate nursing students on educational outcomes in substance use education. *Nurse Education in Practice*, 8, 5, 306-14. doi: 10.1016/j.nepr.2008.02.001

Rayner, S. & Riding, R. (1997). Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles. *Educational Psychology*, 17, 1 & 2

Reed, M. B., Bruch, M. A. & Haase, R. F. (2004). Five-Factor Model of Personality and Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 12, 3, 223–238.

Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M. (2005). New Directions for Theory Development in Vocational Psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (pp. 51-83). NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles - an overview and integration. *Educational Psychology*, 1, 13-4, 193-215. doi: 10.1080/0144341910110301

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. doi:10.1016/j.adolescence.2009.12.010

Rogers, M. E., Creed, P. A. & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142. doi: 10.1016/j.jvb.2008.02.002

Rojewski, J. W. (2002). Career Assessment for Adolescents with Mild Disabilities: Critical Concerns for Transition Planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 1, 73-95.

Ρούσσοις, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N. & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. doi: 10.1016/j.jvb.2016.09.002

Rule, D. L. & Grippin, P. C. (1988). A Critical Comparison of Learning Style Instruments Frequently Used with Adult Learners. Paper presented at the *Annual Conference of the Eastern Educational Research Association*. Miami Beach, FL, February 24-27

Saka, N. & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 340-378. doi: 10.1016/j.jvb.2007.08.003

Saka, N., Gati, I. & Kelly, K. R. (2008). Emotional and Personality-Related Aspects of Career-Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 4, 403-424. doi: 10.1177/1069072708318900

Santilli, S., Marcionetti, J. Rochat, S., Rossier, J. & Nota, L. (2016). Career adaptability, hope and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44, 1, 62-76. doi: 10.1177/0894845316633793

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). NY: John Wiley.

Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 147-183). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 3, 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011

Savickas, M. L., Silling, S.M. & Schwartz, S. (1984). Time Perspective in Vocational Maturity and Career Decision Making. *Journal of Vocational Behavior* 25, 258-269.

Schnieders, C. A., Gerber, P. J. & Goldberg, R. G. (2015). Integrating Findings of Studies of Successful Adults with Learning Disabilities: A New Comprehensive Model for Researchers and Practitioners. *Career Planning & Adult Development Journal*, 31, 4, 99-110.

Severiens, S. E. & ten Dam, G. T. M. (1994). Gender differences in learning styles: a narrative review and a quantitative meta-analysis. *Higher Education* 27, 487-501

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., Kaliris, A. & Mikedaki, K. (2015). Exploring Career Management Skills in Higher Education: Perceived Self-efficacy in Career, Career Adaptability and Career Resilience in Greek University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14, 2, 36-52

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K. & Tampouri, S. (2012). Career Decision-making Difficulties, Dysfunctional Thinking and Generalized Self-Efficacy of University Students in Greece. *World Journal of Education*, 2, 1, 117-130. doi: 10.5430/wje.v2n1p117

Soresi, S., Nota, L. & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.020

Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. (2009) Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 3, 307-321. doi: 10.1080/08856250903020195

Stipanovic, N. (2015). Metacognitive Strategies in the Career Development of Individuals with Learning Disabilities. *Career Planning & Adult Development Journal*, 31, 4, 120-130.

Su, R., Murdock, C.& Rounds, J. (2015). Person - Environment Fit. In P. J. Hartung, M. L. Savickas & W. P. Walsh (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of career intervention*, Vol. 1. Foundations (pp. 81-98). doi: 10.1037/14438-005

Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282-298

Super, D. E. & Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1, 1, 3-16

Tóth, P. (2014). The Role of Individual Differences in Learning. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11, 4, 183-197.

Troia, G. A. & Graham, S. (2002). The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 4, 290–305.

Τσαούσης, Ι. (2014). *Η Κλίμακα Μαθησιακού Στυλ (ΚΛΙΜΑΣ)*. Ρόδος: Human Innovation Technologies.

Τσιγγινού, Ε. (2015). *Σχέση ανάμεσα στη θεωρία δεσμού, την αισιοδοξία και την ελπίδα με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα των εφήβων*. Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Turesky, E. F.& Mundhenk, L. (2008). Going beyond traditional career development theories: Individualizing counseling using cognitive stage and experiential learning theories. *The Canadian Journal of Career Development*. 7, 2, 3-7.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124–1131.

Yanchak, K. V., Lease, S. H. & Strauser, D. R. (2005). Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48, 3, 130-138.

ΥΠΕΠΘ. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ν. 3699/08. (ΦΕΚ.199/Α/08).

van Vanien, A. E. M., Klehe, U-C., Koen, J. & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale - Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 3, 716-724. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.002

Wosepka, J. B. (1988). *The relationship between Myers-Briggs Personality Type and the career decision-making process* (Thesis). University of Wisconsin-La Crosse

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΚΛΙ-ΜΑ-Σ

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΣΤΥΛ

Ιωάννης Τσαούσης, MSc., PhD.

## ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό διερευνά μέσα από μια σειρά προτάσεων ή δηλώσεων τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει νέα πράγματα, καθώς επίσης και το πλαίσιο στο οποίο η μάθηση νέων πραγμάτων γίνεται πιο εύκολη. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις γι' αυτό προσπαθήστε να εκφράσετε τη δική σας άποψη. Η πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό είναι συνήθως και η πιο αντιπροσωπευτική, γι' αυτό μην αφιερώνετε πολύ χρόνο σε καθεμία από αυτές. Αφού διαβάσετε την κάθε πρόταση, παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο, κυκλώνοντας στο φύλλο απαντήσεων έναν από τους βαθμούς της κλίμακας από 1 έως 5, όπως αυτή παρουσιάζεται παρακάτω.

| ①                           | ②                        | ③                | ④                | ⑤                        |
|-----------------------------|--------------------------|------------------|------------------|--------------------------|
| Καθόλου<br>Αντιπροσωπευτικό | Λίγο<br>Αντιπροσωπευτικό | Είμαι Αβέβαιος/η | Αντιπροσωπευτικό | Πολύ<br>Αντιπροσωπευτικό |

## Παράδειγμα

|                                                            |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Μου αρέσει να μαθαίνω μέσα από την έκφραση και το παιχνίδι | ① | ② | ③ | ✓ | ⑤ |
|------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|

Στο παράδειγμα αυτό, το άτομο επέλεξε την ένδειξη ④, που σημαίνει ότι η δήλωση «Μου αρέσει να μαθαίνω μέσα από την έκφραση και το παιχνίδι» το εκφράζει σε ικανοποιητικό βαθμό.

**Να θυμάστε!**

- Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, επομένως να είστε όσο μπορείτε περισσότερο ειλικρινείς. Μη δίνετε μια απάντηση επειδή σας φαίνεται σωστή ή επειδή είναι όπως θα θέλετε να είναι.
- Είναι πολύ σημαντικό να σημειώνετε την πρώτη αυθόρμητη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό. Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει αποδειχθεί ότι αυτή η απάντηση είναι και η πιο αντιπροσωπευτική.
- Παρακαλούμε προσπαθήστε να αποφεύγετε την ενδιάμεση απάντηση (είμαι αβέβαιος/η) όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί συγκεκριμένη χρονική διάρκεια μέσα στην οποία θα πρέπει να απαντηθεί. Συνήθως, τα περισσότερα άτομα χρειάζονται 10-15 λεπτά.

**Και τώρα γυρίστε σελίδα και απαντήστε στην πρώτη πρόταση.**

| ①                           | ②                        | ③                | ④                | ⑤                        |
|-----------------------------|--------------------------|------------------|------------------|--------------------------|
| Καθόλου<br>Αντιπροσωπευτικό | Λίγο<br>Αντιπροσωπευτικό | Είμαι Αβέβαιος/η | Αντιπροσωπευτικό | Πολύ<br>Αντιπροσωπευτικό |

|    |                                                                                                     |   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1  | Μου είναι εύκολο να «κατεβάσω» διαφορετικές ιδέες για ένα ζήτημα                                    | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2  | Μου αρέσει στην ζωή μου να παίρνω ρίσκα                                                             | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3  | Μου αρέσει πολύ να συμμετέχω σε ιδεοθύελλες (brainstorming)                                         | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4  | Πολλοί πιστεύουν ότι είμαι άτομο με ζωηρή φαντασία                                                  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5  | Οι άλλοι λένε ότι είμαι "πρακτικό" μυαλό                                                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6  | Πολλοί πιστεύουν ότι είμαι "θεωρητικός" τύπος                                                       | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7  | Νιώθω άνετα να χειρίζομαι εργαλεία ή μηχανήματα                                                     | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8  | Είμαι πολύ δημιουργικό άτομο                                                                        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9  | Πολλοί μου λένε ότι έχω "τετράγωνη λογική"                                                          | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10 | Μου αρέσει πολύ να εξερευνώ νέα πράγματα                                                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11 | Θέλω να γνωρίζω πώς λειτουργεί το κάθε πράγμα στην πράξη                                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12 | Συχνά, το μυαλό μου «πλημμυρίζει» από διαφορετικές ιδέες για το ίδιο θέμα                           | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13 | Πολλές φορές βλέπω λύσεις που οι άλλοι δυσκολεύονται να δουν                                        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14 | Προτιμώ τις θετικές από τις κοινωνικές επιστήμες                                                    | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15 | Είμαι άτομο που θέλει διαρκώς να κάνει καινούρια πράγματα                                           | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16 | Θέλω να ακολουθώ συγκεκριμένες οδηγίες και κανόνες για την εκπλήρωση ενός στόχου                    | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 17 | Πάντοτε έχω ένα πλάνο στο μυαλό μου προτού ξεκινήσω να κάνω κάτι                                    | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 18 | Συχνά, μου έρχονται στο μυαλό ιδέες απλά και μόνο παρατηρώντας πώς λειτουργούν τα πράγματα γύρω μου | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 19 | Είμαι άνθρωπος της δράσης                                                                           | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 20 | Συνήθως, πρώτα μελετώ όλα τα δεδομένα που έχω στη διάθεσή μου και μετά παίρνω κάποια απόφαση        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 21 | Έχω παρατηρήσει ότι μου αρέσει να πειραματίζομαι στην προσπάθειά μου να μαθαίνω νέα πράγματα        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 22 | Προτού πάρω μία απόφαση ή ξεκινήσω κάτι θέλω να έχω όλες τις σχετικές πληροφορίες διαθέσιμες        | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

|    |                                                                        |   |   |   |   |   |
|----|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 23 | Στην παρέα μου, είμαι το άτομο που έχει συνήθως τις περισσότερες ιδέες | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
|----|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|

| ①                           | ②                        | ③                | ④                | ⑤                        |
|-----------------------------|--------------------------|------------------|------------------|--------------------------|
| Καθόλου<br>Αντιπροσωπευτικό | Λίγο<br>Αντιπροσωπευτικό | Είμαι Αβέβαιος/η | Αντιπροσωπευτικό | Πολύ<br>Αντιπροσωπευτικό |

|    |                                                                                                                                |   |   |   |   |   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 24 | Είμαι πολύ μεθοδικό άτομο                                                                                                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | Μου αρέσει πολύ να δοκιμάζω καινούρια πράγματα και εμπειρίες                                                                   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | Μπορώ πολύ εύκολα να σκεφτώ πολλές και διαφορετικές χρήσεις ενός καθημερινού αντικειμένου (π.χ. ενός μπουκαλιού, ενός πόμολου) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27 | Θέλω να είμαι ακριβής σε ότι λέω και κάνω                                                                                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28 | Μου αρέσει να δοκιμάζω τις ιδέες μου στην πράξη                                                                                | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29 | Μου αρέσει να παρατηρώ και να ανακαλύπτω πώς λειτουργούν τα πράγματα γύρω μου                                                  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 30 | Πολλοί μου λένε ότι είμαι η φωνή της λογικής                                                                                   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 31 | Μου αρέσει να φτιάχνω ή να επιδιορθώνω πράγματα                                                                                | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 32 | Προτιμώ τις οργανωμένες και δομημένες πληροφορίες                                                                              | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 33 | Με ενδιαφέρει μόνο να μαθαίνω πράγματα που έχουν κάποια πρακτική αξία                                                          | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 34 | Δεν διστάζω να δοκιμάζω νέα πράγματα ακόμη και όταν γνωρίζω ότι μπορεί να μην τα καταφέρω                                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 35 | Μου αρέσει να προσεγγίζω τα προβλήματα σταδιακά, βήμα – βήμα                                                                   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

## Career Adapt-Abilities Scale-CAAS: Savickas & Porfeli, 2012

Διαφορετικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικά δυνατά σημεία για να χτίσουν την καριέρα τους. Κανένας δεν είναι καλός σε όλα. Ο καθένας δίνει έμφαση σε κάποια σημεία περισσότερο από άλλους. Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό έχεις αναπτύξει καθεμία από τις ακόλουθες **ικανότητες**, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

### Κλίμακα:

- 1 Καθόλου,
- 2 Ελάχιστα,
- 3 Αρκετά,
- 4 Πολύ,
- 5 Πάρα πολύ

|                                                                                          | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| 1. Να σκέφτομαι πώς θα είναι το μέλλον μου.                                              | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 2. Να συνειδητοποιώ ότι οι επιλογές που κάνω τώρα διαμορφώνουν το μέλλον μου.            | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 3. Να προετοιμάζομαι για το μέλλον.                                                      | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 4. Να ενημερώνομαι για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που πρέπει να κάνω. | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 5. Να σχεδιάζω πώς θα επιτύχω τους στόχους μου.                                          | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 6. Να ενδιαφέρομαι για την σταδιοδρομία μου.                                             | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 7. Να παραμένω αισιόδοξος/η.                                                             | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 8. Να παίρνω τις αποφάσεις μόνος/η μου.                                                  | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 9. Να αναλαμβάνω την ευθύνη των πράξεων μου.                                             | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 10. Να υποστηρίζω τα πιστεύω μου.                                                        | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |

|                                            |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 11. Να βασίζομαι στον εαυτό μου.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Να κάνω αυτό που είναι σωστό για μένα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Παρακαλώ, κύκλωσε τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό έχεις αναπτύξει καθεμία από τις ακόλουθες **δεξιότητες** χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

**Κλίμακα:**

**Κλίμακα:**

- 1 Καθόλου,
- 2 Ελάχιστα,
- 3 Αρκετά,
- 4 Πολύ,
- 5 Πάρα πολύ

|                                                            | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|------------------------------------------------------------|---------|----------|--------|------|-----------|
| 1. Να εξερευνώ το περιβάλλον γύρω μου.                     | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 2. Να αναζητώ ευκαιρίες ανάπτυξης.                         | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 3. Να διερευνώ τις επιλογές που έχω πριν πάρω μια απόφαση. | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 4. Να παρατηρώ διαφορετικούς τρόπους για να κάνω πράγματα. | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 5. Να εξετάζω σε βάθος τα θέματα που με απασχολούν.        | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 6. Να ενδιαφέρομαι για νέες ευκαιρίες.                     | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 7. Να εκτελώ τα καθήκοντά μου αποτελεσματικά.              | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 8. Να φροντίζω ό, τι κάνω να το κάνω καλά.                 | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 9. Να μαθαίνω νέες δεξιότητες.                             | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 10. Να αναπτύσσω τις ικανότητές μου.                       | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 11. Να ξεπερνάω εμπόδια.                                   | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |
| 12. Να επιλύω προβλήματα.                                  | 1       | 2        | 3      | 4    | 5         |

## Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Ο σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να εντοπίσει τις πιθανές δυσκολίες και τα προβλήματα που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά τη σταδιοδρομία.

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε πρώτα τις ακόλουθες πληροφορίες:

Έχετε σκεφτεί ποιο αντικείμενο σπουδών θα θέλατε να ακολουθήσετε ή ποιο επάγγελμα θα θέλατε να επιλέξετε;

*Ναι / Όχι*

Αν ναι, σε ποιο βαθμό είστε σίγουρος/η για την επιλογή σας;

*Καθόλου σίγουρος/η*      1   2   3   4   5   6   7   8   9      *Πολύ σίγουρος/η*

Ακολουθούν μια σειρά από δηλώσεις που αφορούν στη διαδικασία λήψης απόφασης αναφορικά με τη σταδιοδρομία. Παρακαλούμε, σημειώστε το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση ισχύει για σάς σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

*Δεν με περιγράφει*      1   2   3   4   5   6   7   8   9      *Με περιγράφει καλά*

Κυκλώστε τον αριθμό 1 εάν η δήλωση δε σας περιγράφει και τον αριθμό 9 εάν σας περιγράφει καλά. Φυσικά, μπορείτε να κυκλώσετε οποιοδήποτε άλλο από τα ενδιάμεσα επίπεδα.

Σας παρακαλούμε να μην αφήσετε καμία ερώτηση αναπάντητη.

Για κάθε μια από τις φράσεις, παρακαλούμε να σημειώσετε τον αριθμό που σας περιγράφει καλύτερα.

1. Γνωρίζω ότι πρέπει να επιλέξω επάγγελμα, αλλά μου λείπει το κίνητρο για να πάρω μια τέτοια απόφαση τώρα («Δεν έχω διάθεση για κάτι τέτοιο»).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

2. Η δουλειά δεν είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή ενός ανθρώπου, γι' αυτό και δεν με απασχολεί πολύ το να επιλέξω επάγγελμα.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

3. Πιστεύω ότι δε χρειάζεται να επιλέξω επάγγελμα τώρα, γιατί ο χρόνος θα με οδηγήσει στην «κατάλληλη» επαγγελματική επιλογή.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να παίρνω αποφάσεις.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

5. Συνήθως αισθάνομαι ότι χρειάζομαι επιβεβαίωση και υποστήριξη για τις αποφάσεις μου από έναν ειδικό ή από κάποιον άλλο που εμπιστεύομαι.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

6. Συνήθως φοβάμαι ότι θα αποτύχω.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

7. Μου αρέσει να κάνω πράγματα με το δικό μου τρόπο.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

8. Πιστεύω ότι η είσοδός μου στο επάγγελμα που έχω επιλέξει θα μου λύσει και τα προσωπικά μου προβλήματα.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

9. Πιστεύω ότι υπάρχει ένα μόνο επάγγελμα που μου ταιριάζει.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

10. Πιστεύω ότι μέσα από το επάγγελμα που έχω επιλέξει θα υλοποιήσω όλες τις προσδοκίες μου.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

11. Πιστεύω ότι η επιλογή επαγγέλματος γίνεται μόνο μια φορά και δεσμευόμαστε με αυτήν ολόκληρη της ζωής μας.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

12. Κάνω πάντα αυτό που μου λένε, ακόμη και αν έρχεται σε αντίθεση με τη δική μου θέληση.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

13. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δε γνωρίζω ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσω.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

14. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δε γνωρίζω ποιους παράγοντες να λάβω υπόψη μου.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

15. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δε γνωρίζω πώς να συνδυάσω τις πληροφορίες που έχω για τον εαυτό μου με τις πληροφορίες που έχω για διάφορα επαγγέλματα.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

16. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν ξέρω ακόμη ποια επαγγέλματα με ενδιαφέρουν.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

17. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν είμαι σίγουρος/η ακόμη για τις επαγγελματικές μου προτιμήσεις (για παράδειγμα, τι είδους σχέσεις θέλω να έχω με τους ανθρώπους, ποιο επαγγελματικό περιβάλλον προτιμώ κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

18. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν έχω αρκετές πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητές μου (για παράδειγμα, αριθμητική ικανότητα, λεκτική ικανότητα κ.λπ.) και/ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου (για παράδειγμα, την επιμονή μου, τα κίνητρα, την υπομονή μου κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

19. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν ξέρω πώς θα είναι οι ικανότητες και/ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου στο μέλλον.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

20. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν έχω αρκετές πληροφορίες σχετικά με την ποικιλία των επαγγελμαμάτων ή των προγραμμάτων περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης που υπάρχουν.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

21. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν έχω αρκετές πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των επαγγελμαμάτων και/ή των προγραμμάτων περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης που με ενδιαφέρουν (για παράδειγμα, ποια είναι η ζήτηση που έχουν στην αγορά εργασίας, ποιο είναι το τυπικό εισόδημα που προσφέρουν, ποιες οι δυνατότητες προαγωγής, ή ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την εισαγωγή σε ένα πρόγραμμα περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

22. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν ξέρω ποια μορφή θα έχουν τα επαγγέλματα στο μέλλον.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

23. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα γιατί δε γνωρίζω πώς να αποκτήσω επιπρόσθετες πληροφορίες για τον εαυτό μου (για παράδειγμα, για τις ικανότητες ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

24. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν ξέρω πώς να αποκτήσω ακριβείς και έγκυρες πληροφορίες για τα υπάρχοντα επαγγέλματα και προγράμματα περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης, ή για τα χαρακτηριστικά τους.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

25. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί διαρκώς αλλάζουν οι επαγγελματικές μου προτιμήσεις (για παράδειγμα, μερικές φορές θέλω να έχω τη δική μου δουλειά και άλλες φορές προτιμώ να είμαι υπάλληλος κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

26. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί έχω αντικρουόμενα δεδομένα για τις ικανότητες και/ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου (για παράδειγμα, πιστεύω ότι είμαι υπομονετικός/ή με τους ανθρώπους αλλά οι άλλοι μού λένε ότι δεν έχω υπομονή κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

27. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί έχω αντικρουόμενα δεδομένα για το αν υπάρχει ή ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή ενός προγράμματος περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

28. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί με ελκύουν στον ίδιο βαθμό μια σειρά επαγγελμάτων και μου είναι δύσκολο να επιλέξω ένα από αυτά.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

29. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δε μου αρέσει κανένα από τα επαγγέλματα ή τα προγράμματα περαιτέρω εκπαίδευσης και κατάρτισης, στα οποία θα μπορούσα να γίνω δεκτός/ή.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

30. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί το επάγγελμα που με ενδιαφέρει περιλαμβάνει κάποια χαρακτηριστικά που με ενοχλούν (για παράδειγμα, με ενδιαφέρει η ιατρική, αλλά δε θέλω να σπουδάζω τόσα πολλά χρόνια κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

31. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί οι προτιμήσεις μου δεν μπορούν να συνδυαστούν όλες σε ένα επάγγελμα, και δε θέλω να εγκαταλείψω καμία τους (π.χ., θα μου άρεσε να εργάζομαι ως ελεύθερος επαγγελματίας, αλλά ταυτόχρονα θα ήθελα να έχω κι ένα σταθερό εισόδημα κ.λπ.).

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

32. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί οι ικανότητες και οι δεξιότητες που έχω δεν ταιριάζουν με αυτές που απαιτούνται για το επάγγελμα το οποίο με ενδιαφέρει.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

33. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα (όπως είναι π.χ. οι γονείς ή οι φίλοι μου) δεν εγκρίνουν τις εναλλακτικές επαγγελματικές πορείες ή λύσεις που σκέφτομαι και/ή τα χαρακτηριστικά που επιθυμώ να έχει ένα επάγγελμα.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

34. Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί υπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ των συμβουλών που μου δίνουν διάφοροι άνθρωποι, οι οποίοι είναι σημαντικοί για μένα, όσον αφορά το επάγγελμα που μου ταιριάζει ή όσον αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να κατευθύνουν τις αποφάσεις μου.

*Δεν με περιγράφει*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Με περιγράφει καλά*

Τέλος, πόσο θα βαθμολογούσατε το βαθμό δυσκολίας σας να πάρετε απόφαση σχετικά με το μελλοντικό σας επάγγελμα;

*Χαμηλός*    1   2   3   4   5   6   7   8   9    *Υψηλός*

## Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Στοιχείων

Τέλος, σας παρακαλούμε να μας δώσετε τις παρακάτω πληροφορίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της έρευνας.

1. Φύλο:      Αγόρι ☐                              Κορίτσι ☐
  
2. Ηλικία:.....
  
3. Τόπος Διαμονής:.....
  
4. Σε ποια τάξη πηγαίνετε;.....
  
5. Σε ποιο σχολείο;.....
  
6. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών του πατέρα σας (π.χ. Λύκειο);  
.....
  
7. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών της μητέρας σας (π.χ. Λύκειο);  
.....
  
8. Ποια είναι η ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού που σκέφτεστε να δηλώσετε ή έχετε ήδη δηλώσει;  
☐ Ομάδα Ανθρωπιστικών Σπουδών  
☐ Ομάδα Θετικών Επιστημών  
☐ Ομάδα Οικονομίας και Πληροφορικής
  
9. Έχετε αξιολογηθεί για μαθησιακές δυσκολίες (από ΚΕΔΔΥ/ιατροπαιδαγωγικό κέντρο);              Ναι ☐              Όχι ☐
  
10. Υπάρχει πρόσφατη γνωμάτευση για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;  
                                 Ναι ☐              Όχι ☐

**Τέλος**  
**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!**