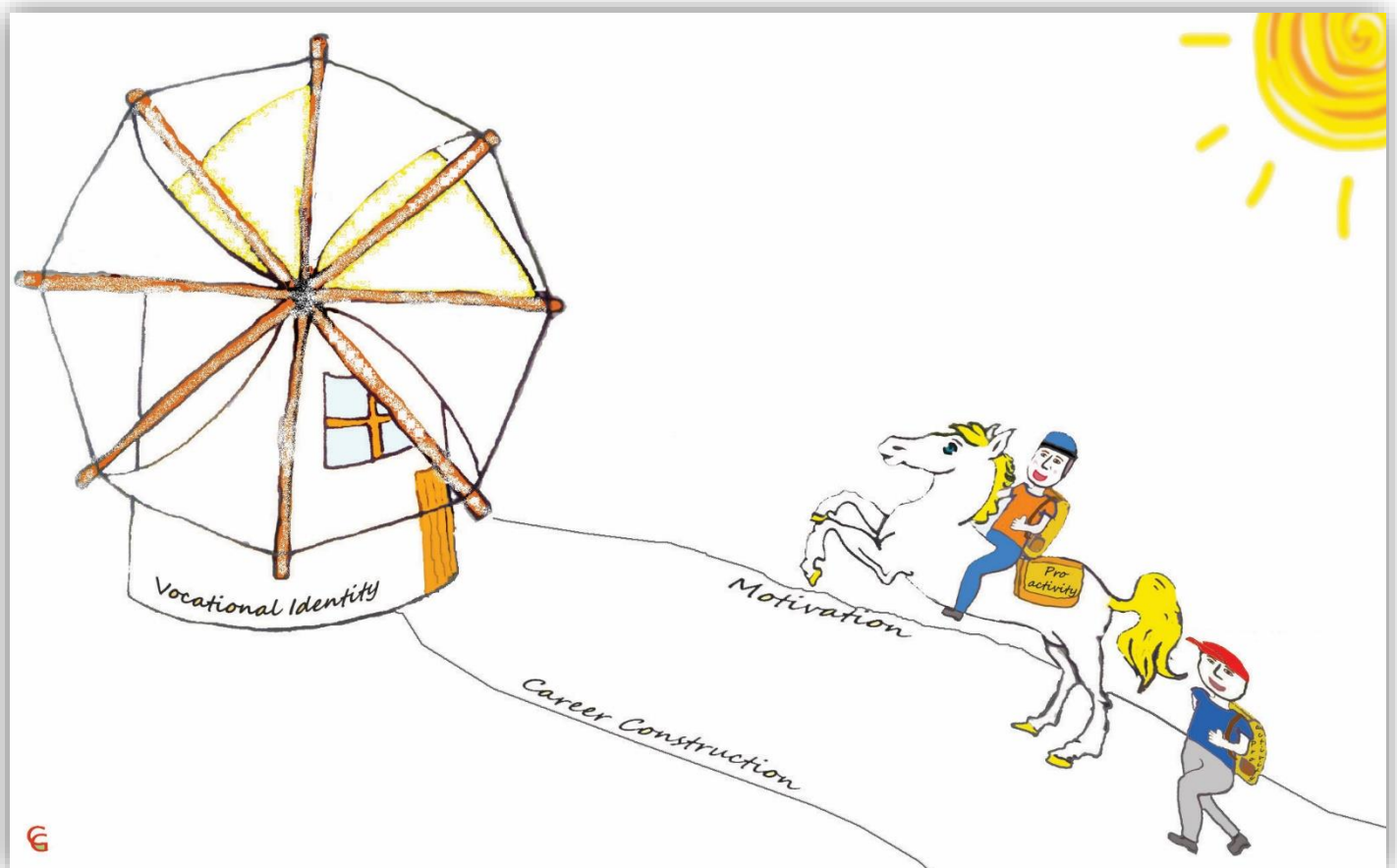




ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ
ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της
Γεωργαντά Χρυσάνθης

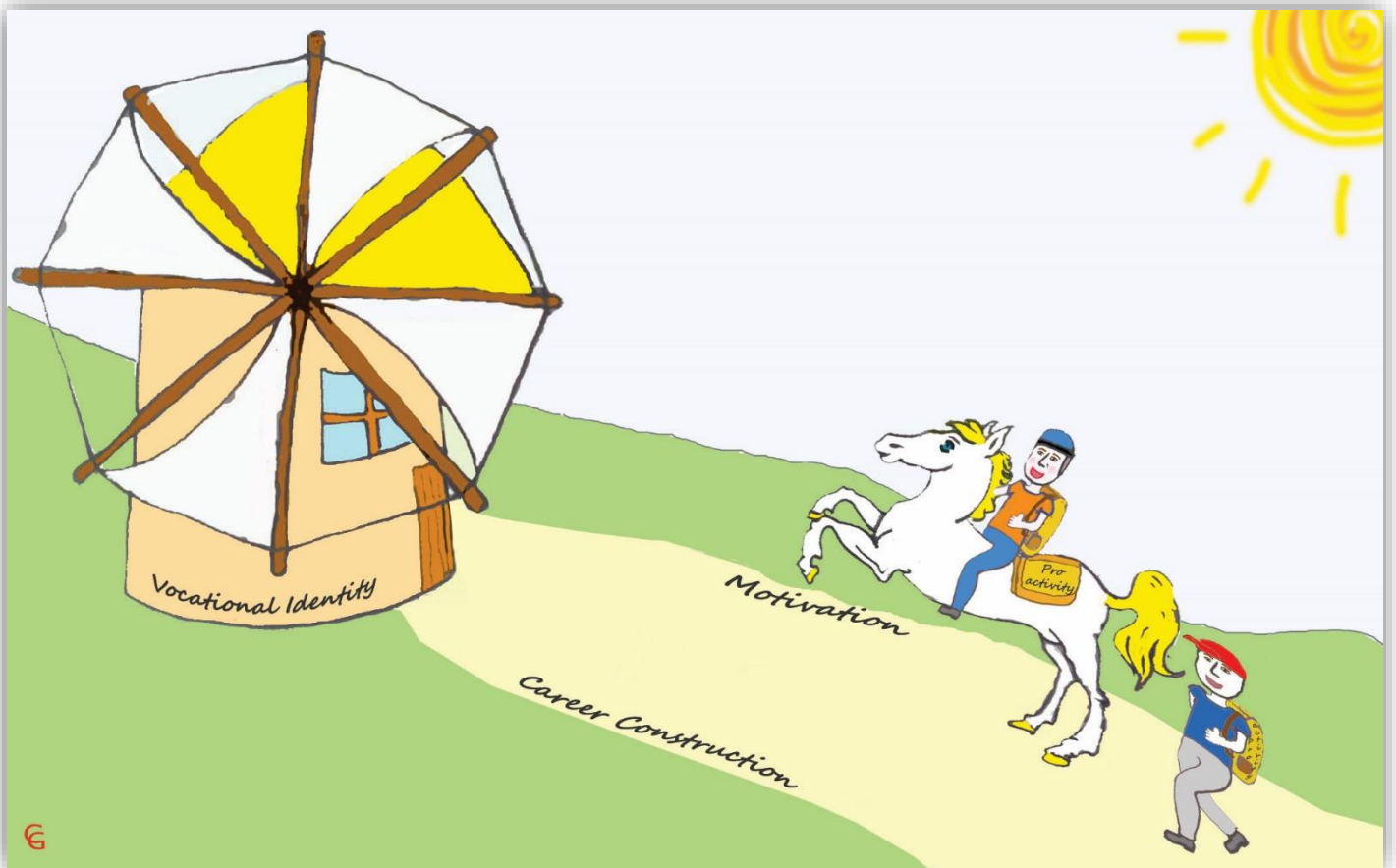
Επιβλέπων Καθηγητής:
Δρ. Κορρές Κωνσταντίνος



ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ «ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
της
Γεωργαντά Χρυσάνθης
Α.Μ.: 214004

Τριμελής Επιτροπή:
Δρ. Κορρές Κωνσταντίνος (επόπτης),
Επίκουρη Καθηγήτρια Διακογιώργη Κλεοπάτρα (μέλος)
Καθηγήτρια Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δέσποινα (μέλος)



Αθήνα 2017

Αφιερώνεται στη μητέρα μου, Αποστολίδου Ελπίδα,
που με βοήθησε στα πρώτα μου
βήματα και όχι μόνο...

και στην καθηγήτριά, Δρ. Κουμουνδούρου Γεωργία,
που με βοήθησε στα πρώτα μου
ερευνητικά βήματα και όχι μόνο...

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη εξετάζει την επίδραση ενός Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας σε μαθητές Α΄ και Β΄ Λυκείου, σχεδιασμένο από τη γράφουσα. Η ανάγκη αυτής της μελέτης βρίσκεται στην έλλειψη ερευνών που να περιγράφουν ένα πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και την επιτυχία ή όχι του σκοπού του.

Στο κείμενο που ακολουθεί περιγράφεται το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας που εφαρμόστηκε και στηρίχθηκε στην Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, εντάσσοντας στοιχεία Παιχνιδοποίησης.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου (μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα) και πειραματική ομάδα (μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα). Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια Επαγγελματικής Ταυτότητας, Κινήτρων, Επαγγελματικού Σχεδιασμού και Προδραστικής Προσωπικότητας πριν και μετά το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας, ενώ κατά την διάρκεια του προγράμματος συλλέγονταν πληροφορίες μέσω παρατήρησης.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν τη σχέση και τη διαφορά των παραπάνω μεταβλητών αξιολογούμενη πριν και μετά το πέρας του Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας, τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει διαφορά σε κάποιες από τις παραπάνω μεταβλητές με την πειραματική ομάδα να ωφελείται από το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ενώ φαίνεται πως κάποιες ασκήσεις σημείωσαν μεγάλο ενδιαφέρον από τους μαθητές και τους βοήθησαν περισσότερο.

Τέλος, αναφέρονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνες καθώς δεν είναι δυνατή η γενίκευση της συγκεκριμένης μελέτης σε περιοχές πέραν των Δυτικών Προαστίων της Αθήνας.

Λέξεις Κλειδιά: Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας, Επαγγελματική Ταυτότητα, Κίνητρα, Επαγγελματικός Σχεδιασμός, Προδραστική Προσωπικότητα, Παιχνιδοποίηση, Κοινωνικογνωστική Θεωρία Σταδιοδρομίας.

Abstract

This study examines the impact of a Career Counselling Program on students of 1st and 2nd High School class, designed by the author. The need for this study lies in the lack of research describing a curriculum and the success or not of its goal.

The following text describes the Career Counselling Program that was implemented and based on the Social Cognitive Career Theory, incorporating elements of Gamification.

Control group (students, non participants in the program) and experimental group (students, who participated in the program) were used to evaluate the program. All students were asked to respond scales refer to Vocational Identity, Motivation, Career Construction and Proactive Personality, before and after the Career Counselling Program, and information was collected through observation during the program.

The purpose of the program was to improve students' vocational development. The main research questions of the research concern correlation and difference of the above variables evaluated before and after the completion of the Career Counselling Program, both in control and experimental group.

Results show that there is a difference in some of the above variables with the experimental group to get advantage from the Career Counselling Program in relation to the control group. While, it seems that students found some exercises more interesting and more helpful.

Finally, proposals for further research are reported as it is not possible to generalize this study in areas beyond the Western Suburbs of Athens.

Keywords: Career Counselling Program, Vocational Identity, Motivation, Career Construction, Proactive Personality, Gamification, Social Cognitive Career Theory.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Πρόλογος.....	8
Κεφάλαιο I : Εισαγωγή.....	11
1.1 Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο II : Το Θεωρητικό Υπόβαθρο	15
2.1 Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία Σταδιοδρομίας.....	16
2.1.1. Μοντέλο Επαγγελματικής Επιλογής	17
2.2 Επαγγελματική Ταυτότητα	18
2.3 Προδραστική Προσωπικότητα	27
2.4 Κατασκευή Σταδιοδρομίας.....	30
2.5 Κίνητρα: Self-Determination Theory (SDT).....	32
2.6 Παιχνιδοποίηση	35
2.6.1. Τύποι Παικτών	39
2.6.2. Σχεδιασμός Παιχνιδιού.....	42
2.6.3. MDA (Mechanics Dynamics Aesthetics).....	42
2.7. Ανασκόπηση	44
Κεφάλαιο III : Η Έρευνα.....	48
Παρούσα Έρευνα.....	49
3.1 Στόχοι Και Ερευνητικά Ερωτήματα	49
3.2 Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας.....	53
3.2.1. Περιγραφή προγράμματος.....	53
3.2.1.1. Δραστηριότητες Γνωριμίας - Συνεργασίας	54
3.2.1.2. Το παιχνίδι.....	55

3.2.1.3. Δραστηριότητες Πληροφόρησης.....	57
3.3. Δείγμα	60
3.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων	62
3.4.1. Ερωτηματολόγιο Κατάστασης Επαγγελματικής Ταυτότητας (Vocational Identity Status Assessment)	62
3.4.2 Κλίμακα Προδραστικής Προσωπικότητας (Proactive Personality Scale)	64
3.4.3. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Κατασκευής για Μαθητές (Student Career Construction Inventory)	65
3.4.4. Πολυπαραγοντική Κλίμακα Εργασιακών Κινήτρων (Multidimensional Work Motivation Scale).....	66
3.4.4.1. Πολυπαραγοντική Κλίμακα Εργασιακών Κινήτρων για Μαθητές (Multidimensional Work Motivation Scale for Students).....	67
3.4.5. Ανάλυση Ερωτηματολογίων	68
3.4.6. Ερωτηματολόγιο Δημοτολογικών Στοιχείων	69
3.4.7. Ερωτηματολόγιο Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας.....	69
3.4.8. Παρατήρηση	69
3.5. Διαδικασία	70
Κεφάλαιο VI: Ερευνητικά Ευρήματα	73
4.1. Ερευνητικά Ευρήματα	74
4.1.1. Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	74
4.1.2. Αποτελέσματα Παρατήρησης	76
4.1.2.1. Πρώτη Συνάντηση.....	76
4.1.2.2. Παιχνίδι	76
4.1.2.3. Σταυρός	76
4.1.2.4. Σταδιακή Συνέντευξη	77
4.1.2.5. Μαθητές - Επαγγελματίες	78

4.1.2.6. Επαγγελματίες	78
4.1.3. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων	79
4.1.3.E1. Επαγγελματική Ταυτότητα σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό	79
4.1.3.E2. Επαγγελματική Ταυτότητα σε σχέση με την Προδραστική Προσωπικότητα	87
4.1.3.E3. Επαγγελματική Ταυτότητα σε σχέση με τα Κίνητρα.....	89
4.1.3.E4. Προδραστική Προσωπικότητα σε σχέση με τα Κίνητρα.....	90
4.1.3.E5. Προδραστική Προσωπικότητα σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό	91
4.1.3.E6. Επαγγελματικός Σχεδιασμός σε σχέση με τα Κίνητρα.....	92
4.1.3.E7. Διαφορά Επαγγελματικής Ταυτότητας.....	93
4.1.3.E8. Διαφορά Προδραστική Προσωπικότητας.....	96
4.1.3.E9. Διαφορά Κινήτρων.....	97
4.1.3.E10. Διαφορά Επαγγελματικού Σχεδιασμού.....	98
4.2. Αξιολόγηση Μαθητών για το Πρόγραμμα	99
4.3. Προτάσεις Μαθητών.....	100
Κεφάλαιο V: Συζήτηση - Συμπεράσματα	101
5.1. Συζήτηση.....	102
5.2. Συμπεράσματα	104
5.2.1. Περιορισμοί.....	108
5.2.2. Πρακτική εφαρμογή	109
5.2.3. Προτάσεις μελλοντικών ερευνών.....	110
Βιβλιογραφικές Αναφορές	112
Παράρτημα I: Ερωτηματολόγια	1
Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων (t_0)	i

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων (t ₁)	ii
Κλίμακα Κατάστασης Επαγγελματικής Ταυτότητας	iii
Κλίμακα Επαγγελματικού Σχεδιασμού	v
Κλίμακα Προδραστική Προσωπικότητας	vii
Πολυμεταβλητή Κλίμακα Κινήτρων για Μαθητές	viii
Εισητήριο Ταξιδιωτών / Έγγραφο Συλλογής Πληροφοριών περι Τμημάτων και Σχολών Μαθητών	xii
Παράρτημα II: Πίνακες & Διαγράμματα	xiii

Πρόλογος

Ήταν λίγα χρόνια πριν, όταν αποφάσισα σχεδόν από... *σύμπτωση* να ασχοληθώ με την Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Η έρευνα που κρατάτε στα χέρια σας, είναι, κατά κάποιον τρόπο, η συνέχεια προηγούμενης έρευνας εκείνων των καιρών.

Καθετί που κάνουμε στη ζωή μας συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τις μελλοντικές μας δράσεις. Έτσι, η περιέργειά μου αρχικά κινήθηκε στα χαρακτηριστικά του ατόμου στο παρόν, ενώ αφού καλύφθηκε, δημιουργήθηκε η απορία αν θα μπορούσαν να τροποποιηθούν τα χαρακτηριστικά αυτά με κάποιον τρόπο στο μέλλον, προς όφελος του ατόμου. Ίσως με ένα Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας...

Με αυτόν τον τρόπο, ξεκίνησε ένα νέο παιχνίδι που έμοιαζε με παιχνίδι «κρυμμένου θησαυρού». Συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, on line courses, άρθρα, αλλά κυρίως συζητήσεις που θα μπορούσαν να οξύνουν τη σκέψη και να γεμίσουν έμπνευση είχαν βρει ισχυρή θέση στην καθημερινότητά μου.

Ακόμη και όταν το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας σχεδιάστηκε, το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού έδωσε τη θέση του στο «κυνηγητό». Χρόνοι κατάθεσης των απαραίτητων εγγράφων, υπεύθυνοι καθηγητές του προγράμματος και κοινός χρόνος των καθηγητών, αλλά και της γραφούσας, για την εφαρμογή του προγράμματος, απαιτούσαν το δικό τους «κυνήγι» για να επιτευχθούν.

Όμως, στο κυνηγητό υπάρχει κι ένα «σπίτι», το οποίο σε προστατεύει και στο οποίο νιώθεις ασφάλεια. Η πίστη στο πλάνο που έχεις σχεδιάσει δε σημαίνει πως νιώθεις ασφαλής μέσα σε αυτό, ειδικά αν είναι κάτι που σχεδίασες και δοκιμάζεις για πρώτη φορά.

Στο «σπίτι» αυτής της εργασίας ανήκουν όλοι οι άνθρωποι που την υποστήριξαν άμεσα ή έμμεσα. Καταρχήν, ο επόπτης καθηγητής μου Κορρές Κωνσταντίνος, ο οποίος εστερνίστηκε την ιδέα και το πάθος μου για τη μελέτη αυτή και την υποστήριξε μέχρι το τέλος.

Επιπλέον, οι Τσουμάνης Παναγιώτης και Μπελεσιώτης Γιώργος με τους οποίους «παίξαμε» μαζί το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού και συζητούσαμε, σε όλα τα διαλείμματα, ώρες επί ωρών για ό,τι δυσκολία εμφανιζόταν.

Σε ένα ακόμη «δωμάτιο» του «σπιτιού» βρίσκονται η Οικονομάκου Γιώτα και ο Νικολαΐδης Θανάσης, υπεύθυνοι στο Κ.Ε.ΣΥ.Π. Ιλίου, οι οποίοι βοήθησαν καθοριστικά για την εφαρμογή του προγράμματος, προετοιμάζοντας με σε όλα τα επίπεδα για τις πιθανές εκπλήξεις (ευχάριστες ή όχι) που θα συναντούσα.

Επιπλέον, οι καθηγήτριες υπεύθυνες για το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας στα σχολεία που διεξήχθη (Ντεγιάννη Κατερίνα & Πιλάτου Θωμαΐς), οι διευθυντές των σχολείων βρίσκονται επίσης σε ένα άλλο «δωμάτιο». Μάλιστα, δε θα μπορούσα να ξεχάσω το ενδιαφέρον της κας Πιλάτου σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα και την αμέριστη βοήθεια που παρείχε, καθώς και τα συναισθήματα που μοιραζόταν μαζί μου σε ότι αφορούσε το πρόγραμμα.

Για το πρόγραμμα χρειάστηκε, επίσης, ένα «σπίτι» από επαγγελματίες για την παρουσίαση του επαγγέλματός τους βρέθηκαν αρκετοί επαγγελματίες που υποστήριζαν τη δράση αυτή και τους ευχαριστώ όλους.

Το κυνηγητό, όμως, χρειάζεται ομάδα και πολλούς παίκτες για να έχει περισσότερο νόημα. Έτσι, δεν πρέπει να ξεχάσω να αναφέρω έναν πολύ σημαντικό άνθρωπο για την έρευνα αυτή, την συμπαίκτριά μου, Αμαλία Αναστάσογλου. Τόσο κατά την προετοιμασία του προγράμματος, όσο και κατά την εφαρμογή του η Αναστάσογλου βρισκόταν εκεί, να συζητά για πιθανές προσαρμογές στο πρόγραμμα, να εφαρμόζει το πρόγραμμα σε ένα από τα δύο σχολεία, να μοιράζεται τις σκέψεις της και τις παρατηρήσεις της με ειλικρίνεια, σεβασμό και ενδιαφέρον.

Όλοι οι παραπάνω δούλευαν με γνώμονα το βέλτιστο αποτέλεσμα για τους μαθητές. Τους μαθητές... Το κλειδί της μελέτης αυτής. Η μεν πειραματική ομάδα δαπανούσε τουλάχιστον μια μισή ώρα την εβδομάδα για το πρόγραμμα, ενώ η ομάδα ελέγχου συμπλήρωσε ερωτηματολόγια χωρίς να έχει άμεσο όφελος. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου βοήθησαν στην έρευνα γνωρίζοντας τον σκοπό της και συνεπώς συμβάλλοντας στη βελτίωση των προγραμμάτων σταδιοδρομίας για τους νεότερους μαθητές. Οι αντιδράσεις των μαθητών τόσο εντός, όσο και εκτός αίθουσας είναι το καλύτερο και πιο σημαντικό «μετάλλιο» που κρατάω. Τους είμαι ευγνώμων.

Λίγο πριν κλείσει αυτή η ενότητα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον άνθρωπο που μου έδωσε την ευκαιρία να δοκιμαστώ στο αντικείμενο της έρευνας και πρόσθεσε αυτό το «παιχνίδι» σκέψης και συνδυασμών στον κατάλογο των πιο αγαπημένων μου, την

Δρ. Κουμουνδούρου Γεωργία. Λένε πως η αρχή είναι το ήμισυ του παντός, συνεπώς ένα μεγάλο «ευχαριστώ» αξίζει η Δρ. Κουμουνδούρου, για την δική μου αρχή.

Αντίστοιχα, λοιπόν, είμαι ευγνώμων σε αυτούς που με έμαθαν, πρώτοι, να παίζω με και χωρίς εισαγωγικά, δηλαδή την οικογένεια μου και πιο συγκεκριμένα τη μητέρα μου, Αποστολίδου Ελπίδα. Η υπομονή, η επιμονή και η ελπίδα με τα οποία με τροφοδοτούσε από μικρή, ήταν και είναι μικροί θησαυροί στον ωκεανό της προσωπικότητάς μου.

Τέλος, ευχαριστώ όλους εσάς, γιατί διαβάζοντας την εργασία αυτή της δίνετε δύναμη. Για αυτό σας *Ευχαριστώ!*

Κεφάλαιο I : Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγή

Εν έτη 2016, με την κρίση της αγοράς εργασίας που έφερε και κρίση αξιών και με το εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάζει σχεδόν κάθε χρόνο, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μοιάζει με *ασφαλές πλοίο* που θα βοηθούσε σε ένα *πιο σίγουρο ταξίδι* προς την επαγγελματική ολοκλήρωση του ατόμου.

Βέβαια, το ίδιο το άτομο με τα χαρακτηριστικά του, συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξει να κάνει το *ταξίδι* του. *Αεροπλάνο; Πλοίο; Αυτοκίνητο; Πεζός; Μόνος ή με παρέα;*

Ένα σύνολο συνθηκών περιβαλλοντικών και ατομικών επηρεάζουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία ενός ατόμου.

Στη χώρα μας, το μάθημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχει μειωθεί και σχεδόν εκλείπει από τις σχολικές αίθουσες (βλ. εγκυκλείους περι Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων ακ. έτους 2015-16 και 2016-17). Κατ' επέκταση, περιορίστηκε πολύ η αφορμή επαγγελματικής διερεύνησης των μαθητών εντός σχολείου. Μόνη εξαίρεση αποτελούσαν τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, προγράμματα που διεξάγονταν μετά το πέρας του ημερήσιου προγράμματος.

Συνεπώς δημιουργείται ένα εύλογο ερώτημα, αν ένα πρόγραμμα που βρίσκεται εκτός ωρολογίου προγράμματος σχολείου -το οποίο ουσιαστικά είναι προαιρετικό και γίνεται μια φορά την εβδομάδα- είναι ικανό να κινητοποιήσει τους μαθητές αναφορικά με τον επαγγελματικό τους βίο. Θα μπορούσε να τροποποιήσει τη στάση και τις πεποιθήσεις των μαθητών απέναντι στη σταδιοδρομία τους; Θα υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές που θα λάμβαναν μέρος στο Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας σε σχέση με όσους δεν λάμβαναν;

Το πρόγραμμα που περιγράφεται στην εργασία αυτή, αφορά μαθητές Α΄ και Β΄ Λυκείου και δημιουργήθηκε από τη γραφούσα με σκοπό την κινητοποίηση των μαθητών, σχετικά με την πληροφόρηση περί σχολών, επαγγελμάτων και άλλων. Στόχευε στην ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που συλλέγονται πληροφορίες, στην προσωπική κινητοποίηση του κάθε μαθητή για διερεύνηση των επαγγελμάτων που τον απασχολούν και στην ενδοσκόπηση του εαυτού του, ώστε να οδηγηθεί κάθε μαθητής στη λήψη επαγγελματικής απόφασης ασφαλέστερα.

Η εργασία αυτή παρέχει πληροφορίες αναφορικά με την τροποποίηση ή μη των πεποιθήσεων των μαθητών περί της ετοιμότητας για τον επαγγελματικό τους σχεδιασμό, την επαγγελματική τους απόφαση και κινητοποίηση.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιορίζεται, αυτή τη στιγμή, σε ένα μάθημα για Α΄ΈπαΛ, σε ένα τρίμηνο των βιωματικών δράσεων και στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, όπως ορίζεται από την εγκύκλιο περί Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, etwinning Και Erasmus+) για το Σχολικό Έτος 2015-2016. Η ίδια εγκύκλιος αναφέρει πως το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας θα πραγματοποιείται δύο ώρες την εβδομάδα και εθετε ως καταληκτική ημερομηνία υποβολής του σχεδίου προγράμματος προς την Διεύθυνση Εκπαίδευσης την 20^η Νοεμβρίου 2015.

Η παρούσα εργασία είναι μια από τις ελάχιστες έρευνες που αφορούν σε εφαρμοσμένο πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και με αξιολόγηση της εφαρμογής του. Η αναγκαιότητα αυτής της προσέγγισης έγκειται στο γεγονός πως δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία και προτάσεις για έναν ακριβή σχεδιασμό προγράμματος σταδιοδρομίας και οι περισσότεροι καθηγητές καλούνται να υποθέσουν σχεδόν, το περιεχόμενο του προγράμματος και της εφαρμογής του.

Ενώ, υπάρχουν αρχεία περί των προγραμμάτων Αγωγή Σταδιοδρομίας στα εκάστοτε ΚΕΣΥΠ, όπως αναφέρει η παραπάνω εγκύκλιος, δεν υπάρχουν αξιολογήσεις για την αλλαγή ή μη των στάσεων των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτά.

Επιπλέον, ήταν απαραίτητη η διερεύνηση αναγκαιότητας συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στα σχολεία, σε μία εποχή που τείνει να μειώνει την παροχή αυτής της υπηρεσίας χρόνο με τον χρόνο, αφαιρώντας το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή κλείνοντας τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, Κεφάλαιο II, αναλύονται οι μεταβλητές που αξιολογήθηκαν στο πρόγραμμα, η θεωρία που τα συνοδεύει και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, συνολικά, στο τέλος του Κεφαλαίου. Ακολουθεί η περιγραφή του προγράμματος και η μεθοδολογία με την οποία διεξήχθη η έρευνα, στο Κεφάλαιο III.

Τέλος, η εργασία συνεχίζει με το Κεφάλαιο VI, δηλαδή τα αποτελέσματα της έρευνας και το Κεφάλαιο V, δηλαδή τα συμπεράσματα της έρευνας. Με τις Βιβλιογραφικές Αναφορές και το Παράρτημα να ολοκληρώνουν την διπλωματική εργασία.

Κεφάλαιο II : Το Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1 Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία Σταδιοδρομίας

Η Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας είναι μία από τις πιο πολύπλοκες και ταυτόχρονα πλήρεις θεωρίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Βασισμένοι στην Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία του Bandura (1986), οι Lent, Brown και Hackett από το 1994 αρχίζουν να συνθέτουν μία νέα προσέγγιση, αναφορικά με τη σταδιοδρομία. Ακόμη και σήμερα οι συγγραφείς της θεωρίας αναπτύσσουν νέα σχήματα συμπληρώνοντας τη θεωρία τους και την εξετάζουν βάσει διαφορετικών μεταβλητών (Lent & Brown, 2008· Lent, et al., 2015).

Η Κοινωνικο-γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας διατηρεί το τριαδικό μοντέλο αμοιβαίας αιτιότητας του Bandura, το οποίο αποτελείται από: α) τα «προσωπικά στοιχεία» του ατόμου, β) τους «εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες» και γ) την «έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου», μηχανισμοί που αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους (Lent και συν., 1994). Έτσι, οι άνθρωποι δημιουργούν / επηρεάζουν, αλλά και δημιουργούνται / επηρεάζονται από το περιβάλλον (Κουμουνδούρου, 2000).

Η θεωρία διαθέτει τρεις κεντρικούς γνωστικούς μηχανισμούς: α) αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, β) προσδοκίες αποτελέσματος, γ) στόχους, οι οποίοι έχουν καθοριστικό ρόλο στα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης της θεωρίας με έμφαση στους κοινωνικο-γνωστικούς παράγοντες. Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης της θεωρίας είναι τα παρακάτω: α) μοντέλο ανάπτυξης ενδιαφερόντων, β) μοντέλο συμπεριφοράς - επιλογής σταδιοδρομίας και γ) μοντέλο επίδοσης, που σχετίζονται και αυτά στενά και αλληλοεπηρεάζονται (Κουμουνδούρου, 2000). Στη συνέχεια, οι ερευνητές ανέπτυξαν άλλα δύο θεωρητικά σχήματα, δ) μοντέλο εκπαιδευτικής και εργασιακής ικανοποίησης, το οποίο προσδιορίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση (Lent & Brown, 2006) και τέλος ε) το μοντέλο ευεξίας στον χώρο της εργασίας (Lent και συν., 2008).

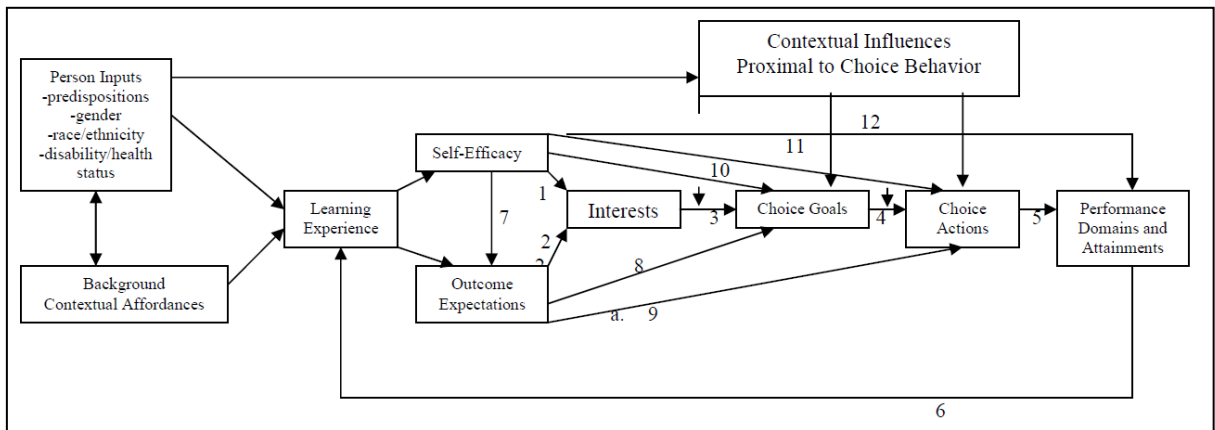
Καθώς όμως, τα θεωρητικά σχήματα της S.C.C.T.¹, όπως συνηθίζεται να αναφέρεται στον χώρο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, είναι πολλά, στην εργασία αυτή θα αναφερθεί μόνο το μοντέλο επαγγελματικής επιλογής.

¹ S.C.C.T.: Social Cognitive Career Theory.

2.1.1. Μοντέλο Επαγγελματικής Επιλογής

Το Μοντέλο Επαγγελματικής Επιλογής αποτελεί μια απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι μεταβλητές της θεωρίας, αναφορικά με την επαγγελματική επιλογή.

Η ίδια η διαδικασία επιλογής αποτελείται από τρία στάδια: α) τον εντοπισμό του επαγγελματικού στόχου, β) τις ενέργειες επίτευξης του επιλεγμένου στόχου και γ) τις επιδόσεις, που ακολουθούν τις ενέργειες που αναφέρθηκαν, οι οποίες θα πυροδοτήσουν έναν νέο κύκλο επαγγελματικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, όμως, η επιλογή επηρεάζεται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως οι ευκαιρίες, τα εμπόδια και άλλα στοιχεία του περιβάλλοντος (Κουμουνδούρου, 2000. Χαροκοπάκη, 2012).



Σχήμα 1: Μοντέλο Επαγγελματικής Επιλογής.

(Πηγή: Lent, Brown, & Hackett, 1994)

Το Μοντέλο Επαγγελματικής Επιλογής (Σχήμα 1) έχει ως αφετηρία του τα Προσωπικά Στοιχεία του Ατόμου (Personal Inputs) και τους Διαρθρωτικούς Περιβαλλοντικούς Παράγοντες (Background Contextual Affordances). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι Διαρθρωτικοί Περιβαλλοντικοί Παράγοντες επιδρούν στις Εμπειρίες Μάθησης και αλληλοεπηρεάζονται με τα Προσωπικά Στοιχεία του Ατόμου. Τα δε Προσωπικά Στοιχεία επηρεάζουν, τόσο τις Εμπειρίες Μάθησης, όσο και τις Περιβαλλοντικές Επιρροές που σχετίζονται με την Επιλογή. Στη συνέχεια, οι Εμπειρίες Μάθησης επιδρούν στην Αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου (Self - Efficacy) και

στις Προσδοκίες Αποτελέσματος (Outcome Expectations) (Κουμουνδούρου, 2000· Lent, και συν., 1994· Χαροκοπάκη, 2012).

Οι μεν Προσδοκίες Αποτελέσματος και οι Περιβαλλοντικές Επιρροές, που σχετίζονται με την Επιλογή, θα ασκήσουν άμεση επιρροή στη διαμόρφωση των: Ενδιαφερόντων (Interests), Στόχων (Choice Goals) και Ενεργειών Εισόδου (Choice Actions). Οι δε Αντιλήψεις Αυτο-αποτελεσματικότητας θα επιδράσουν άμεσα στη διαμόρφωση των: Προσδοκιών Αποτελέσματος, Ενδιαφερόντων, Στόχων, Ενεργειών Εισόδου και Επιδόσεων και Επιτευγμάτων (Performances Domains and Attainments) (Κουμουνδούρου, 2000· Lent, και συν., 1994· Χαροκοπάκη, 2012).

Εδώ, πρέπει να σημειώσουμε ότι και οι δύο μηχανισμοί, Αυτο-αποτελεσματικότητα και Προσδοκίες Αποτελέσματος, ασκούν και έμμεση επιρροή στην Συμπεριφορά Επαγγελματικής Επιλογής, αφού τα Ενδιαφέροντα, οι Στόχοι και οι Ενέργειες Επιλογής επηρεάζονται από τους δύο προηγούμενους μηχανισμούς (Σχήμα 1), και επηρεάζουν, με την σειρά τους, τη Συμπεριφορά - Επίδοση του ατόμου (Κουμουνδούρου, 2000· Lent, και συν., 1994· Χαροκοπάκη, 2012).

Όμως, ακριβώς επειδή το μοντέλο της Επαγγελματικής Επιλογής είναι δυναμικό, δηλαδή ανανεώνεται συνεχώς, οι Επιδόσεις και τα Επιτεύγματα του ατόμου θα επηρεάσουν τις Εμπειρίες Μάθησής του, για να πυροδοτήσουν ένα νέο κύκλο ανατροφοδότησης, ο οποίος κινείται εσαεί.

2.2 Επαγγελματική Ταυτότητα

Ο Erikson (1968) τοποθετεί αναπτυξιακά το στάδιο δημιουργίας ταυτότητας στην εφηβεία, χρησιμοποιώντας ψυχο-κοινωνικούς και σεξουαλικούς όρους. Ως ταυτότητα ορίζει την αίσθηση του ατόμου πως είναι ικανό να κάνει αποτελεσματικά βήματα προς ένα ρεαλιστικά συλλογικό μέλλον και ένα οργανωμένο «εγώ» (*ego*). Κάνει διάκριση της *ταυτότητας του εαυτού* και της *ταυτότητας του εγώ*.

Η *Ταυτότητα του εαυτού* αφορά σε δυο ταυτόχρονες παρατηρήσεις: α) ομοιοτήτων του εαυτού και συνέχειας της ύπαρξης του ατόμου στον χρόνο και στον χώρο και β) στην αναγνώριση από τους άλλους αυτών των ομοιοτήτων και συνέχειας (Erikson, 1968).

Η *Ταυτότητα του εγώ* αφορά στην συνειδητοποίηση του γεγονότος πως ενώ υπάρχουν ομοιότητες και συνέχεια της ύπαρξης, υπάρχει και το στοιχείο της ατομικότητας του καθενός, το οποίο συμπίπτει για τους σημαντικούς άλλους του ατόμου, με την ομοιότητα και συνέχεια του νοήματός του (Erikson, 1968).

Για να επιτευχθεί η δημιουργία ταυτότητας και να μην διατηρηθεί η σύγχυση ρόλων του προηγούμενου αναπτυξιακού σταδίου, θα πρέπει να υπάρξει διερεύνηση του εαυτού και του κόσμου, αλλά και δέσμευση σε μία ταυτότητα (Erikson, 1968· Nauta & Kahn, 2007). Αν οι έφηβοι δεν επιτύχουν τον στόχο της επίτευξης ταυτότητας, τότε θα προσδιορίζουν το εαυτό τους μέσω απόψεων τρίτων ατόμων για αυτούς, όπως αναφέρουν οι Pervin & John (1999).

Ο Marcia (1980) προτείνει έναν λίγο διαφορετικό τρόπο ανάλυσης της ταυτότητας, όχι απλώς ως μια αίσθηση ή συμπεριφορά. Ο Marcia θεωρεί την ταυτότητα ως μία έννοια που κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο, η οποία περιλαμβάνει τη δυναμική οργάνωση των ενορμήσεων, των ικανοτήτων, των πεποιθήσεων και της ιστορίας του ατόμου.

Η ταυτότητα, για τον Marcia, είναι μια δυναμική έννοια, στην οποία συνεχώς προστίθενται κάποια στοιχεία και αποβάλλονται κάποια άλλα, δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να αλλάξει ολοκληρωτικά μορφή (ταυτότητας) μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

Κρίσιμο σημείο αναπτυξιακά για την δημιουργία ταυτότητας είναι η εφηβεία, η οποία θεωρείται περίοδος μετάβασης του ατόμου *γνωστικά*, από τις συγκεκριμένες λειτουργίες σε πιο αόριστες λειτουργίες και καθήκοντα, *ηθικά*, από την απλή εκτέλεση καθηκόντων στον συλλογισμό για την ανθρώπινες αξίες, *ψυχολογικά*, από τις προσδοκίες και κατευθύνσεις των άλλων στην ατομική συγκρότηση ικανοτήτων, στόχων και ιστορίας του ατόμου. Η ταυτότητα του ατόμου συνδυάζει την εσωτερική οργάνωση των αναγκών, των ικανοτήτων, των αυτο-αντιλήψεων και την κοινωνική και πολιτική στάση του ατόμου (Marcia, 1980· Marcia, 2002).

Η δομημένη ταυτότητα μπορεί να είναι ευέλικτη, κοινωνικά και εργασιακά, αμφισβητώντας και αλλάζοντας κάποια στοιχεία της κάθε φορά. Εδώ, βρίσκεται το κέντρο σφάλματος των εφήβων, όσον αφορά την επίτευξη ταυτότητας, σύμφωνα με τον Marcia (1980), ο οποίος αναφέρει πως το άτομο, κατά το «χτίσιμο» της ταυτότητάς του, αμφισβητεί και καμιά φορά αρνείται το ήδη γνωστό, αντικαθιστώντας το με κάτι

νέο. Όσοι (έφηβοι) φοβήθηκαν να κάνουν το «άλμα στο άγνωστο», έχουν μερική ή και ολική έλλειψη ταυτότητας (Marcia, 1980).

Για την κατάταξη ενός ατόμου ως προς την κατάσταση ταυτότητάς του πρέπει να ελεγχθούν δύο κριτήρια: α) παρουσία ή μη περιόδου λήψης απόφασης, δηλαδή κρίσης (*crisis*), β) παρουσία ή μη δέσμευσης σε δύο τομείς: επαγγελματικό και ιδεολογικό (Marcia, 1980). Με βάση αυτά τα κριτήρια, υπάρχουν οι παρακάτω καταστάσεις ταυτότητας:

1. **Επίτευξη Ταυτότητας (Identity Achievement):** Τα άτομα αυτά έχουν βιώσει την περίοδο της λήψης απόφασης και επιδιώκουν τους επαγγελματικούς και ιδεολογικούς τους στόχους (Marcia, 1980). Ακόμα, τα άτομα αυτά πιθανόν να είναι πιο οικεία, να νοιάζονται για τους άλλους ανεξαρτήτως ανταλλάγματος και να μένουν στις ιδέες που έχουν, χωρίς να επηρεάζονται από τους άλλους (Marcia, 2002).
2. **Δανεική Ταυτότητα (Identity Foreclosure):** Αυτοί οι άνθρωποι, έχουν δεσμευτεί επαγγελματικά και ιδεολογικά, αλλά βρίσκονται δεσμευμένοι σε μία ταυτότητα, την οποία δεν έχουν διερευνήσει οι ίδιοι (Marcia, 1980). Αναπτύσσουν σχέσεις με τους γύρω τους, αλλά όχι ουσιαστικές, φροντίζουν - βοηθούν όσους έχουν τα ίδια «πιστεύω» με τα δικά τους και έχουν πιο απόλυτες στάσεις, όσον αφορά το σωστό και το λάθος. Επειδή, όμως, φαίνεται να διορθώνουν / αναθεωρούν κάποια πράγματα στη ζωή τους, έχουν έλλειψη συνοχής στις πεποιθήσεις τους και συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις της ομάδας (Marcia, 2002).
3. **Διάχυση Ταυτότητας (Identity Diffusion):** Τα άτομα αυτά δεν έχουν κάνει την απαραίτητη διερεύνηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντος. Δεν έχουν διαμορφώσει επαγγελματικούς και ιδεολογικούς στόχους ανεξάρτητα με το αν έχουν βιώσει ή όχι την περίοδο λήψης απόφασης (Marcia, 1980). Οι σχέσεις που αναπτύσσουν είναι επιφανειακές, χωρίς βάθος και ενδιαφέρον, ή συχνά αποφεύγουν τις σχέσεις. Αυτό με την σειρά του σημαίνει πως δεν τους απασχολεί να βοηθήσουν κανέναν, αλλά συχνά δεν ενδιαφέρονται ούτε για τον εαυτό τους. Το σύστημα πεποιθήσεων τους είναι μη δομημένο και επηρεάζονται αρκετά από τους άλλους, όσον αφορά την αυτοεκτίμησή τους (Marcia, 2002).

4. **Ανάπαυλα στην Αναζήτηση της Ταυτότητας (Identity Moratorium)**

[ο. α. (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008, σ. 662)]: Το άτομο βρίσκεται στην αναζήτηση- «κρίση» ταυτότητας (Marcia, 1980). Είναι λιγότερο προετοιμασμένο για οποιαδήποτε δέσμευση, αλλά εκτιμά την οικειότητα, βοηθά τους άλλους, όσο εκείνοι το βοηθούν ή όταν έχει επαρκή, για αυτό, ένδειξη ευγνωμοσύνης (Marcia, 2002). Τα άτομα αυτά δεν έχουν κάνει την απαραίτητη διερεύνηση του εαυτού τους, ούτε του περιβάλλοντός τους, αντιθέτως την κάνουν τώρα, και έχουν κάποια στοιχεία δέσμευσης (Marcia, 1980).

Ο Marcia υποστηρίζει πως σε όλες τις καταστάσεις ταυτότητας, με εξαίρεση ίσως την επίτευξη ταυτότητας, υπάρχουν τόσο υγιή, όσο και παθολογικά στοιχεία. Σε κάθε κατάσταση, ανάλογα με το άτομο, εκφράζονται τα αντίστοιχα στοιχεία. Χαρακτηριστικό πλεονέκτημα αυτής της κατηγοριοποίησης είναι πως τα κριτήρια που θέτει ο Marcia καθιστούν την ταυτότητα σχετικά αντικειμενική και μετρήσιμη. Και τέλος, δημιουργεί ενδιάμεσες καταστάσεις μεταξύ αυτών του Erikson, επίτευξης ταυτότητας και διάχυσης αυτής (Marcia, 1980).

Η ερευνητική κοινότητα έχει ασχοληθεί αρκετά με το ζήτημα της ταυτότητας και έχουν δημιουργηθεί αρκετά μοντέλα, τα οποία επεκτείνουν αυτό του Marcia. Ένα από τα πιο πρόσφατα είναι των Luycx, Goossens, Soenens, Beyers και Vansteenkiste (2005). Αυτό το μοντέλο ταυτότητας διαφοροποιείται λίγο αναφορικά με τα κριτήρια που θέτει ο Marcia. Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο αυτό προτείνεται το κριτήριο της δέσμευσης να αναχθεί σε δύο διαστάσεις: α) Δημιουργία Δέσμευσης (*Commitment Making*) και β) Ταύτιση με τη Δέσμευση (*Identification with Commitment*), ενώ το κριτήριο της Διερεύνησης να αναχθεί σε: α) Διερεύνηση σε Βάθος (*Exploration in Depth*) και β) Διερεύνηση σε Εύρος (*Exploration in Breadth*).

Η *Δημιουργία Δέσμευσης* ορίζεται από τους Luycx και συν. (2005) ως η έννοια που αφορά στην επιλογή. Η *Ταύτιση με τη Δέσμευση* ορίζεται ως ο βαθμός της ταύτισης του ατόμου με την επιλογή του. Η *Διερεύνηση σε Βάθος* αφορά στις πληροφορίες που έχει το άτομο για τις τρέχουσες επιλογές, ώστε να διατηρήσει και να αξιολογήσει τις επιλογές αυτές. Η *Διερεύνηση σε Εύρος* αφορά το βαθμό με τον οποίο το άτομο έχει αναλογιστεί για τις εναλλακτικές ταυτότητες που θα μπορούσε να έχει (Luycx, Soenens, Vansteenkiste, Berzonsky, & Goossens, 2007).

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια διαχώρισαν τη Διάχυτη Ταυτότητα του *Marcia* σε: α) *Διάχυτη Διάχυση Ταυτότητας (Diffused Diffusion)* και β) *Ξέγνοιαστη Διάχυση Ταυτότητας (Carefree Diffusion)*. Οι καταστάσεις περιγράφονται ως εξής (Luyckx και συν, 2005):

- **Διάχυτη Διάχυση Ταυτότητας:** Χαμηλή βαθμολογία στη δημιουργία δέσμευσης, αλλά και τη διερεύνηση σε βάθος, με μέτρια βαθμολογία αναφορικά με την διερεύνηση σε εύρος (αρκετά κοντά στον μέσο όρο, σε z-scores) και τη χαμηλότερη βαθμολογία ταύτισης με την δέσμευση σε σχέση με τις υπόλοιπες καταστάσεις ταυτότητας (σχεδόν 1.5 τυπική απόκλιση από τον μέσο όρο, σε z-scores).
- **Ξέγνοιαστη Διάχυση Ταυτότητας:** Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από χαμηλή διερεύνηση τόσο σε βάθος (0.7 τυπικής αποκλίσης από τον μέσο όρο, σε z-scores), όσο και σε εύρος (μια τυπική αποκλίση από τον μέσο όρο, σε z-scores), καθώς και έχουν μέτρια ταύτιση με την επιλογή δέσμευσής τους και με την δημιουργία δέσμευσης.

Λίγα χρόνια αργότερα, οι Luyckx και συν. (2008) εξετάζοντας την ταυτότητα των εφήβων παρατήρησαν πως δεν αναδύθηκε η ταυτότητα της Αναστολής, όμως προστέθηκε η *Κατάσταση Ανασυλλογιστικής Ανάπαυλας (Ruminative Moratorium)*. Οι ερευνητές πρόσθεσαν στα κριτήριά τους και την *Ανασυλλογιστική Διερεύνηση (Ruminative Exploration)*². Η ανασυλλογιστική διερεύνηση αφορά έναν συνεχή κύκλο διερεύνησης που συνοδεύεται από επαναλαμβανόμενη και παθητική εστίαση και οι έφηβοι της Ανασυλλογιστικής Ανάπαυλας έχουν αυτό το εννοιολογικό κατασκεύασμα (ανασυλλογιστικής διερεύνησης) σε υψηλά επίπεδα. Επιπλέον, στην ανάλυσή τους βρέθηκε μία νέα ομάδα, αυτή των *Αδιαφοροποίητων (Undifferentiated)*. Προσθέτοντας την παρακάτω κατάσταση ταυτότητας, ολοκληρώνουν το μοντέλο σχηματισμού ταυτότητας:

- **Αδιαφοροποίητη Ταυτότητα:** Αφορά σε άτομα που είχαν μέτρια βαθμολογία σε όλες τις διαστάσεις.

Οι Crocetti, Rubini και Meeus (2008) προσπαθώντας να διατυπώσουν τα δυναμικά στοιχεία της ταυτότητας, ανέπτυξαν ένα διαφορετικό μοντέλο αξιολόγησης

² Ο όρος στα ελληνικά μεταφράστηκε από την γράφουσα, με κάθε επιφύλαξη για την ύπαρξη ορθότερης.

της ταυτότητας με τρεις διαστάσεις. Στηριζόμενοι στον Marcia και σε προηγούμενη μελέτη του Meeus διατήρησαν το κριτήριο της δέσμευσης και της διερεύνησης σε βάθος για την ταξινόμηση των καταστάσεων ταυτότητας, όμως πρόσθεσαν και το κριτήριο *Αναθεώρηση της Δέσμευσης (Reconsideration of Commitment)*.

Η *Αναθεώρηση Δέσμευσης* αφορά στη σύγκριση των υπάρχουσών δεσμεύσεων με άλλες εναλλακτικές λύσεις, ώστε να γίνει προσπάθεια αλλαγής των υπάρχουσών δεσμεύσεων, διότι δεν είναι πλέον ικανοποιητικές.

Τέλος, διατυπώνουν και μία κατηγορία ταυτότητας βάσει αυτού του κριτηρίου, την *Ταυτότητα Αναζήτησης κατά την Ανάπαυλα (Searching Moratorium)*.

- **Ταυτότητα Αναζήτησης κατά την Ανάπαυλα:** Η κατηγορία αυτή αφορά έφηβους, οι οποίοι έχουν υψηλή βαθμολογία στη δέσμευση, στη διερεύνηση σε βάθος, αλλά και στην αναθεώρηση δέσμευσης. Οι έφηβοι βρίσκονται σε κατάσταση διερεύνησης νέων δεσμεύσεων, ενώ νιώθουν μια σχετική ασφάλεια. Όπως αναφέρουν οι Crocetti, Rubini, Luyckx και Meeus (2008) η ταξινόμηση αυτή αποτελεί τη θετική πλευρά της κατάστασης Ανάπαυλας.

Μέχρι στιγμής όλα τα μοντέλα ταξινόμησης της ταυτότητας αφορούν στην ταυτότητα του «εγώ». Όμως, τι θα άλλαζε αν προσθλευσουμε το επίθετο «επαγγελματική»;

Αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν καταστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας με βάσει τα παραπάνω μοντέλα.

Οι Holland, Gottfredson και Power (1980) πρότειναν πως οι ερευνητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την κατάσταση ταυτότητας που πρότεινε ο Erikson, αναφορικά με την επαγγελματική της διάσταση (ό.α. ο Savickas, 1985).

Ο Holland (1985) ανέφερε πως η επαγγελματική ταυτότητα αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας και διαμορφώνεται μέσω της αύξησης διαφοροποίησης των δραστηριοτήτων που το άτομο προτιμά και των διαφοροποιήσεων στα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις ικανότητές του. Από την άλλη μεριά, ο Holland αγνόησε την πολυπλοκότητα της δομής της επαγγελματικής ταυτότητας και των αναπτυξιακών διαδικασιών που διέπουν τη διαμόρφωσή της (ό. α. οι Skorikov & Vondracek, 2011).

Η επαγγελματική ταυτότητα αντιπροσωπεύει την αντίληψη του ατόμου αναφορικά με τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα, αξίες, ικανότητες και στόχους, ενώ ταυτόχρονα είναι μια σύνθετη έννοια που συνδέει τα κίνητρα και τις αξίες του ατόμου με τους αποδεκτούς επαγγελματικούς ρόλους (Skorikov και συν., 2011).

Με δεδομένα τα όσα αναφέρθηκαν, ο Porfeli το 2009 συνδυάζει τα παραπάνω κριτήρια ταυτότητας και δημιουργεί τη δική του κλίμακα κατάστασης επαγγελματικής ταυτότητας V.I.S.A (*Vocational Identity Status Assessment*). Με αυτόν τον τρόπο πληθαίνουν οι καταστάσεις ταυτότητας και υπάρχουν περισσότερες διαβαθμίσεις μεταξύ της Επιτευγμένης Ταυτότητας και της Ταυτότητας σε Διάχυση (Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). Το μοντέλο κατάσταση ταυτότητα, στο οποίο στηρίχτηκε η κλίμακα αποτελείται από τρία κριτήρια / διαστάσεις, με δυο υποκατηγορίες στο κάθε ένα, όπως αυτά παρουσιάζονται παρακάτω:

1. *Επαγγελματική Αναζήτηση / Διερεύνηση (Career Exploration)*: α) Σε Βάθος β) Σε Εύρος, διατηρώντας τους ορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω.
2. *Επαγγελματική Δέσμευση (Career Commitment)*: α) Δημιουργώντας Επαγγελματική Δέσμευση, β) Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση, διατηρώντας τους ορισμούς που δόθηκαν παραπάνω.
3. *Επαγγελματική Αναθεώρηση (Career Reconsideration)*: Η επαγγελματική αναθεώρηση αφορά στην απελευθέρωση από τις τρέχουσες δεσμεύσεις, την σύγκριση και αντιπαράθεση των εναλλακτικών δεσμεύσεων και μια τάση προς διερεύνηση σε εύρος. Η διάσταση αυτή ανάγεται σε δύο άξονες:
 - a) *Επαγγελματικές Αμφιβολίες του Εαυτού (Career Self-Doubts)*: Αυτός ο όρος αναφέρεται στην ανησυχία και την αμφιβολία του ατόμου, όσον αφορά την τρέχουσα επαγγελματική επιλογή του και την αρνητική, ίσως, έκβασή της,
 - b) *Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα Δέσμευσης (Career Commitment Flexibility)*: Η έννοια αυτή ερμηνεύει τη συνεχή εξέταση των εναλλακτικών λύσεων καθώς και τη συνειδητοποίηση, από την πλευρά του ατόμου, ότι υπάρχει πιθανότητα αλλαγής σταδιοδρομίας ή και επαγγελματικών ενδιαφερόντων, λόγω των εμπειριών του ή άλλων παραγόντων.

Ο Porfeli διατηρεί τις καταστάσεις ταυτότητας του Marcia, προσθέτοντας και συνδυάζοντας μερικές από τα νεότερα μοντέλα, έχοντας κάνει την αναγωγή στην επαγγελματική τους διάσταση. Έτσι, το ρεπερτόριο επαγγελματικών καταστάσεων που εξετάζει το μοντέλο της κλίμακας V.I.S.A. είναι οι εξής (ό. α. οι Porfeli και συν., 2011):

- **Επίτευξη Ταυτότητας (Identity Achievement)**

Τα άτομα αυτά έχουν υψηλή βαθμολογία στις διαστάσεις επαγγελματικής δέσμευσης και διερεύνησης, ενώ χαμηλή στις διαστάσεις επαγγελματικής αναθεώρησης.

- **Αναζήτηση κατά την Ανάπαυλα Ταυτότητας (Searching Moratorium)**

Η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται από την πιο υψηλή βαθμολογία στη διάσταση επαγγελματικής αναθεώρησης και υψηλή βαθμολογία στις διαστάσεις επαγγελματικής διερεύνησης και δέσμευσης.

- **Ανάπαυλα στην Αναζήτηση Ταυτότητας (Identity Moratorium)**

Οι χαμηλότερη βαθμολογία στην δημιουργία δέσμευσης είναι το κύριο στοιχείο της κατάστασης αυτής, με μέτρια βαθμολογία στην επαγγελματική διερεύνηση σε εύρο και την ευελιξία επαγγελματικής δέσμευσης.

- **Δανεική Ταυτότητα (Identity Foreclosure)**

Η δανεική ταυτότητα αφορά σε υψηλές βαθμολογίες στη δημιουργία επαγγελματικής δέσμευσης, τη ταύτιση με τη δέσμευση και χαμηλή βαθμολογία στην ευελιξία της επαγγελματικής δέσμευσης, τη διερεύνηση σε βάθος και την επαγγελματική αυτό-αμφιβολία.

- **Διάχυση Ταυτότητας (Identity Diffusion)**

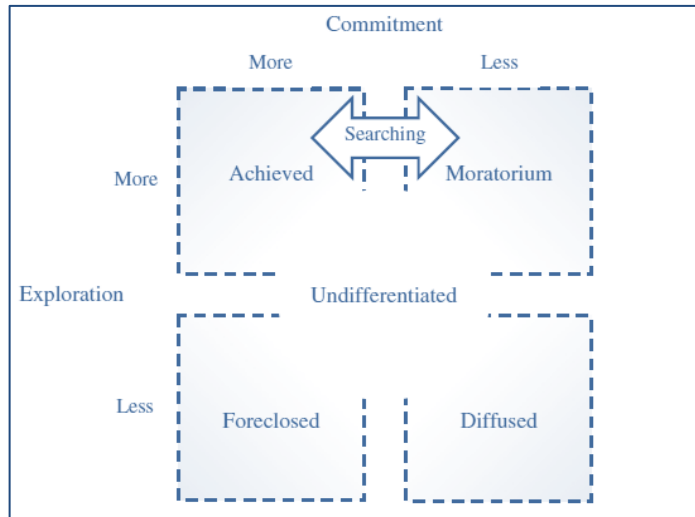
Η συγκεκριμένη κατάσταση ταυτότητας αφορά σε άτομα με πολύ χαμηλή ταύτιση με την επαγγελματική τους δέσμευση και διερεύνηση σε βάθος.

- **Αδιαφοροποίητοι (Undifferentiated)**

Τα άτομα αυτά δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τον μέσο όρο του πληθυσμού στις διαστάσεις που εξετάζει το μοντέλο των Porfeli και συν. (2011).

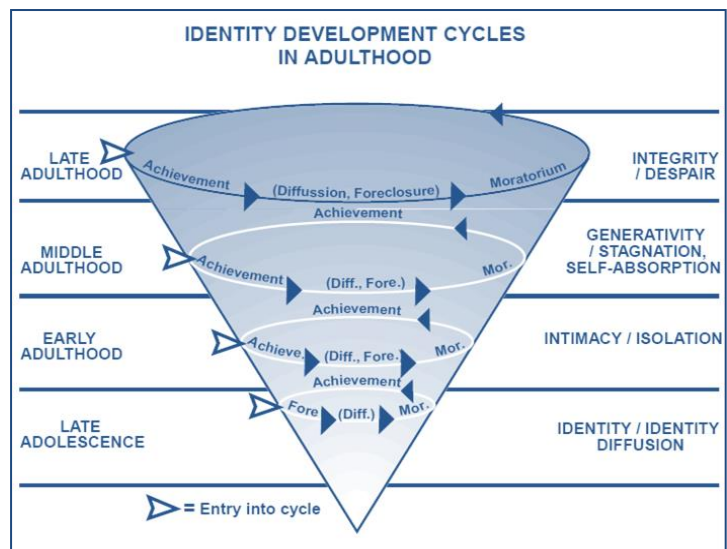
Στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 1) δίνεται η απεικόνιση των καταστάσεων ταυτότητας σε σχέση με τα κριτήρια που ο Porfeli και οι συνεργάτες του έθεσαν, αναφορικά με τις καταστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας.

Οι καταστάσεις ταυτότητας διατηρούν τους λειτουργικούς ορισμούς που δόθηκαν πιο πάνω. Μάλιστα, οι Porfeli και συν. (2011) υποστηρίζουν πως οι καταστάσεις ταυτότητας συνεχίζουν να διέπονται από τον MAMA circle³ (Σχήμα 2). Δηλαδή, το μοντέλο ανάπτυξης ταυτότητας παραμένει δυναμικό και σε αυτό προστίθενται συνεχώς νέες πληροφορίες για να πυροδοτήσουν τον κύκλο, από τη διάχυση ταυτότητας προς την επίτευξή της και ξανά από την αρχή.



Εικόνα 1 Μοντέλο Καταστάσεων Ταυτότητας

(Πηγή: Porfeli και συν., 2011)



Σχήμα 2: Κύκλοι Ανάπτυξης Ταυτότητας (MAMA circle).

(Πηγή: Marcia, 2002)

³ MAMA circle, Αρχικά των λέξεων Moratorium-Achieved-Moratorium-Achieved.

2.3 Προδραστική Προσωπικότητα

Στη σημερινή αγορά εργασίας, τη γεμάτη προκλήσεις, οικονομικές και όχι μόνο, τόσο οι οργανισμοί όσο και οι άνθρωποι θα πρέπει να κάνουν αλλαγές και μάλιστα άμεσα (Giebels, de Reuver, Rispens, & Ufkes, 2016). Οι άνθρωποι, με τις σύγχρονες συνθήκες αλλαγής στη φύση της σταδιοδρομίας, είναι όλο και περισσότερο υπεύθυνοι για την σταδιοδρομία τους (Hirschi, Freund, & Herrmann, 2014).

Ο Bandura (1986) υποστήριξε πως υπάρχει αμοιβαία αιτιότητα στην συμπεριφορά του ατόμου, το περιβάλλον και το άτομο. Οι Bateman και Crant (1993) υποστήριξαν πως ένα άτομο το οποίο δεν περιορίζεται από τις συνθήκες, αλλά επηρεάζει την αλλαγή του περιβάλλοντος, έχει *Προδραστική Προσωπικότητα*. Είναι το κατασκεύασμα που μας πληροφορεί για την τάση του ατόμου να αναλάβει δράση για να επηρεάσει το περιβάλλον του.

[Πιο απλά, οι προδραστικοί άνθρωποι ενεργούν στο περιβάλλον τους, έτσι η συμπεριφορά τους συχνά δεν αποτελεί αντίδραση ή προσαρμογή σε κάποιο ερέθισμα. Η συμπεριφορά τους είναι το ερέθισμα.]⁴

Η συμπεριφορά ενός προδραστικού ατόμου έχει προσδιοριστεί με αρκετούς και διαφορετικούς τρόπους. Θα ήταν, ίσως, εσφαλμένο να προσπαθήσει κάποιος να δώσει έναν ορισμό σε μια έννοια που ορίζεται και μετράται ανάλογα με την προσέγγιση που ακολουθείται (Crant, 2000).

Η προδραστική συμπεριφορά αποτελείται από μία γκάμα συμπεριφορών. Οι Fuller, Marler, Hester και Otondo (2015) αναφέρουν ως προδραστική συμπεριφορά α) την έκφραση ιδεών και δομικών αλλαγών, β) τη δημιουργία θετικών αλλαγών στις εργασιακές μεθόδους ή διαδικασίες, γ) την πρόληψη (και όχι την αντιμετώπιση) προβλημάτων.

Οι Hirschi και συν. (2014) σε ανασκόπησή τους στις βάσεις δεδομένων PsychINFO και Web of Science παρατήρησαν πως υπήρχαν έξι συμπεριφορές, οι οποίες είχαν καθιερωθεί και θεωρούντο επαρκώς αντιπροσωπευτικές για την προδραστική συμπεριφορά ενασχόλησης με την σταδιοδρομία. Αυτές είναι: α) ο

⁴ Οι αγκύλες προστέθηκαν από την γράφουσα, ώστε να είναι διαφοροποιείται η γραφή της από των ερευνητών.

σχεδιασμός της σταδιοδρομίας, β) η επαγγελματική αυτοδιερεύνηση, γ) η επαγγελματική διερεύνηση του περιβάλλοντος, δ) η δικτύωση, ε) η εθελοντική ανάπτυξη δεξιοτήτων/ικανοτήτων στ) η συμπεριφορά στην εργασία («*positioning behavior*», σ.: 578).

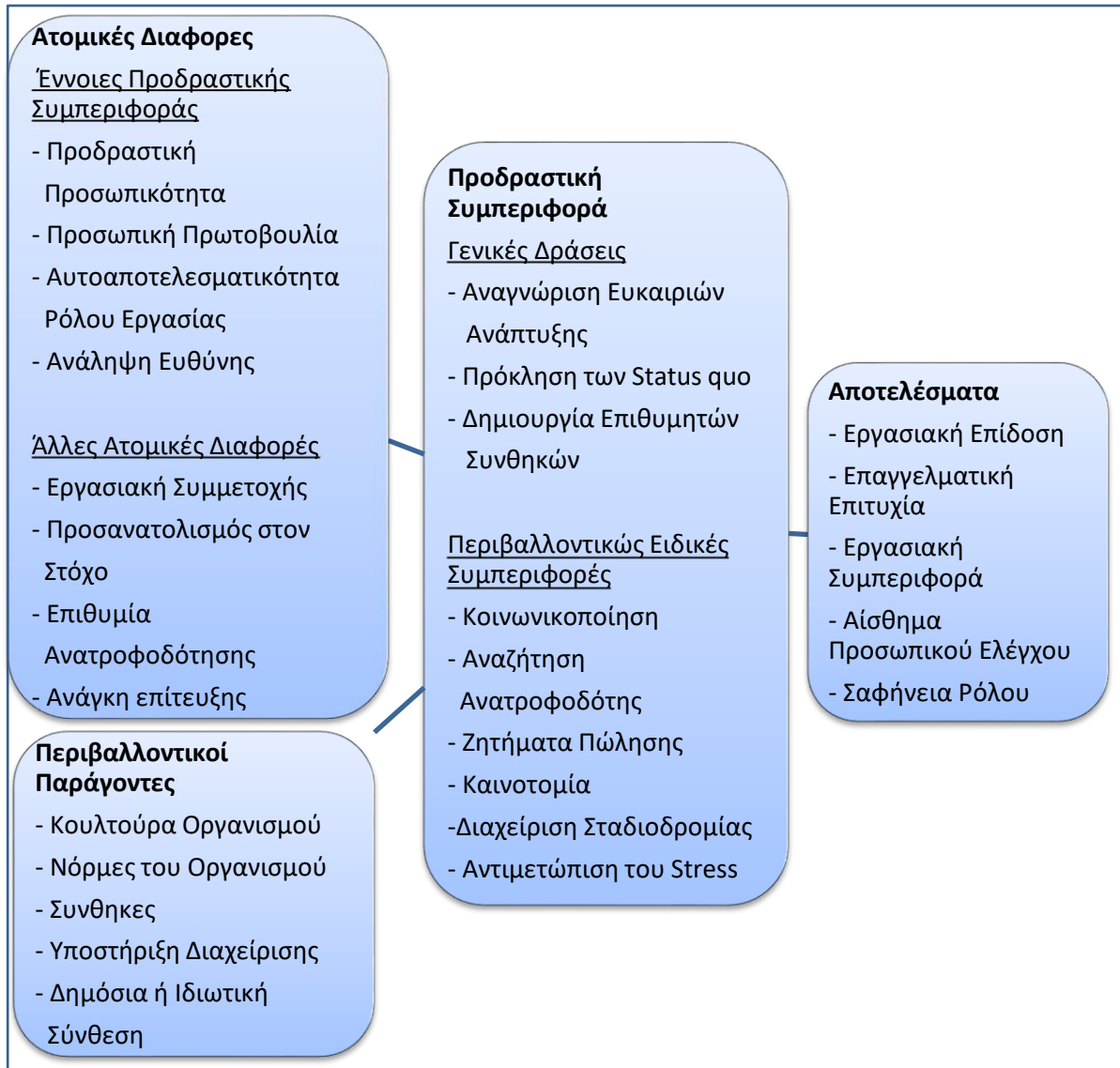
Η προδραστική συμπεριφορά ωφείλεται στην ανάγκη των ανθρώπων να ελέγχουν το περιβάλλον τους (Langer, 1983, ό. α. οι Baterman και συν., 1993). Ο Weisz (ό. α. οι Baterman και συν., 1993) αναφέρει δύο κατηγορίες ελέγχου τον πρωτογενή και τον δευτερογενή. Ο πρωτογενής έλεγχος αφορά την προσπάθεια αλλαγής των αντικειμενικών συνθηκών, ενώ ο δευτερογενής αφορά την προσπάθεια αποδοχής των αλλαγών και προσαρμογής του ατόμου σε αυτές. Η προδραστική συμπεριφορά είναι πιο κοντά στον πρωτογενή έλεγχο και λιγότερο συναφή με τον δευτερογενή.

Τα άτομα με προδραστική συμπεριφορά ασχολούνται με το μέλλον τους, προβλέπουν πιθανές εκβάσεις γεγονότων, κατευθύνονται από τον εαυτό τους, με σκοπό να αλλάξουν τις υπάρχουσες συνθήκες (Fuller και συν., 2015), α) επιλέγοντας δραστηριότητες, β) αναδιαρθρώνοντας τον τρόπο που ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, γ) μέσω της ακούσιας συμπεριφοράς τους, δ) μέσω της εκούσιας συμπεριφοράς τους, προσπαθώντας να διαμορφώσουν το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν (Baterman και συν., 1993).

Ο Crant (2000) δημιουργεί ένα σχήμα για να βοηθήσει τους ερευνητές αναφορικά με την προδραστική συμπεριφορά και τις μεταβλητές που έχουν ερευνηθεί. Στο μοντέλο υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες: Ατομικές διαφορές και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες. Οι ατομικές διαφορές αφορούν στις έννοιες που δημιουργήθηκαν για να αποτυπώσουν τη διάθεση ή ικανότητα ενός ατόμου να εκδηλώσει προδραστική συμπεριφορά. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν σε μεταβλητές που σχετίζονται με την προδραστική προσωπικότητα, όπως η ανατροφοδότηση και η εργασιακή συμμετοχή, όπως επίσης και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στο αν και πως θα εκδηλωθεί η προδραστική συμπεριφορά.

Η προδραστική συμπεριφορά χωρίζεται και πάλι σε δύο τάξεις: των γενικών δράσεων και των περιβαλλοντικών ειδικών συμπεριφορών («*context-specific behaviors*», Crant, 2000, σσ.: 438). Οι γενικές δράσεις αφορούν σε ευρείς κατηγορίες προδραστικής συμπεριφοράς που μπορούν να εκφραστούν σε καταστάσεις που

αφορούν την εργασία, με σκοπό για παράδειγμα, τη δημιουργία προτιμώμενων συνθηκών. Οι περιβαλλοντικώς ειδικές συμπεριφορές σχετίζονται με τη συμπεριφορά που αφορά σε συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως για παράδειγμα αίτηση για ανατροφοδότηση και η προδραστική κοινωνικοποίηση. Τέλος, το μοντέλο αναφέρει τις συνέπειες της προδραστικής συμπεριφοράς, όπως η επιτυχία στην εργασία κλπ.



Σχήμα 3: Ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Πρόγονων και Συνεπειών των Προοριστικών Συμπεριφορών (Crant, 2000)

2.4 Κατασκευή Σταδιοδρομίας

Η θεωρία της Κατασκευής της Σταδιοδρομίας είναι μια αναθεωρημένη και πιο εξελιγμένη μορφή της θεωρίας του Super. Η θεωρία κατασκευής σταδιοδρομίας εξηγεί τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα ρυθμίζουν την επαγγελματική τους συμπεριφορά, επιλέγουν επαγγελματική κατεύθυνση και δίνουν νόημα στην σταδιοδρομία τους (Savickas, 2005). Η θεωρία ενσωματώνει τις καινοτόμες ιδέες του Super, υπό το πρίσμα του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, αλλά και του ατομικού κονστρουκτιβισμού. Με αυτόν τον τρόπο περιγράφονται οι κεντρικές έννοιες της θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στη θεωρία κατασκευής το άτομο κατασκευάζει μία οπτική της πραγματικότητας, όχι την πραγματικότητα αυτή καθ' αυτή. Τα άτομα επιλέγουν επαγγελματική συμπεριφορά και δραστηριότητες δίνοντας νόημα σε αυτές. Για τον λόγο αυτό, σταδιοδρομία, για την θεωρία κατασκευής, δεν ορίζεται η ακολουθία επαγγελματικών θέσεων και ρόλων. *Σταδιοδρομία* ονομάζεται η οργάνωση αυτών των εμπειριών που περιέχουν τη σημαντική ιστορία, την υποκειμενική κατασκευή και το προσωπικό νόημα του ατόμου, με τις μελλοντικές φιλοδοξίες και τη σύνδεσή τους με το θέμα ζωής μοτίβων του ατόμου (Savickas, 2005).

Ο Savickas (2005) χρησιμοποιεί και το τριμερές πλαίσιο οργάνωσης προσωπικότητας του McAdams, ως ένα θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο ενσωματώνει τα τρία μέρη της θεωρίας σταδιοδρομίας: α) χαρακτηριστικά ατομικών διαφορών, β) αναπτυξιακά καθήκοντα και στρατηγικές αντιμετώπισης και γ) ψυχοδυναμική κινητοποίηση.

Ο McAdams (1995) υποστήριξε πως οι ατομικές διαφορές προσωπικότητας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στη γενική εικόνα που δίνεται από το άτομο, πριν ακόμη υπάρξει κάποιο επαρκές στοιχείο για να αποδοθούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Περιγράφεται ως επίπεδο λίγο ανώτερο της «ψυχολογίας του αγνώστου»⁵. Στο δεύτερο επίπεδο, το οποίο ονομάζεται «προσωπικές ανησυχίες», οι προσωπικές περιγραφές γίνονται με βάση τον ρόλο ή το πλαίσιο, στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο. Υπάρχει τάση απόδοσης χαρακτηριστικών προσωπικότητας και προσωπικών ανησυχιών. Στο τρίτο επίπεδο,

⁵ «psychology of the stranger» (σσ. 365), τα εισαγωγικά υπήρχαν και στο πρωτότυπο.

υπάρχουν τα πλαίσια και οι έννοιες που σχετίζονται μοναδικά με την ενηλικίωση και μόνο, και πιθανόν άφορα μόνο σε σύγχρονες κοινωνίες που επιβραβεύουν την εξατομίκευση του ατόμου.

Η θεωρία κατασκευής σταδιοδρομίας εξηγεί τι, πως και γιατί το άτομο εκφράζει μια επαγγελματική συμπεριφορά, μέσα από τις έννοιες των τύπων επαγγελματικής προσωπικότητας, επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και των σκηνικών ζωής (Savickas, 2005).

Η *επαγγελματική προσωπικότητα* ορίζεται ως η έννοια που περιγράφει τις ικανότητες, τις ανάγκες, τις αξίες και τα ενδιαφέροντα που αφορούν τη σταδιοδρομία ενός ατόμου. Τα *σκηνικά ζωής* δίνουν πληροφορίες για τα μοτίβα με τα οποία τα άτομα κάνουν επιλογές και προσαρμόζονται στην εργασία. Η *επαγγελματική προσαρμοστικότητα* είναι το ψυχοκοινωνικό κατασκεύασμα που περιγράφει τα μέσα αντιμετώπισης των παρόντων και των μελλοντικών καθηκόντων, μεταβάσεων, τραυμάτων που αφορούν επαγγελματικούς ρόλους, που σε κάποιο βαθμό αλλάζει την κοινωνική τους ένταξη (Savickas, 2005· Savickas & Porfeli, 2012).

Οι Savickas και Porfeli το 2011 δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο επαγγελματικής κατασκευής για μαθητές⁶. Για να αξιολογήσουν την κατασκευή σταδιοδρομίας των μαθητών χρησιμοποίησαν ως γνώμονα αξιολόγησης τις εξής έννοιες: α) την αποκρυσταλλωμένη αυτο-αντίληψη, β) την επαγγελματική διερεύνηση, γ) τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, δ) τις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου, ε) τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και το σύνολο αυτών αξιολογούσε τον βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Rocha, 2012· Savickas & Porfeli, Vocopher, 2016).

Ο Savickas (2015) υποστηρίζει πως η προσέγγιση κατασκευής σχεδίου ζωής προσαρμοσμένη στη σταδιοδρομία αποτελεί μία πιο ολοκληρωμένη οπτική από τις θεωρίες ταιριάσματος ατόμου – περιβάλλοντος και τις εξελικτικές θεωρίες σταδιοδρομίας. Το κάθε άτομο με τη δική του στρατηγική και τις δικές του επιλογές, διαμορφώνει το περιεχόμενο του σχεδιασμού ζωής του. Μέσα από τις εμπειρίες τους τα άτομα κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν το μοτίβο των ρόλων ζωής τους, αλλάζοντας τις προτεραιότητες του εκάστοτε ρόλου (Savickas, 2015).

⁶ Student Career Construction Inventory, διαθέσιμο στο <http://www.vocopher.com>

2.5 Κίνητρα: Self-Determination Theory (SDT)

Το σύνολο των δυνάμεων που ενεργοποιούν το άτομο προς συγκεκριμένη εργασιακή συμπεριφορά, ονομάζονται εργασιακά *κίνητρα*. Μπορούν να προέρχονται από το άτομο ή και εκτός αυτού και προσδιορίζουν τη μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκεια της συμπεριφοράς (Pinder (1998), ό. α. οι Tremblay, Blanchard, Villeneuve, Taylor, & Pelletier, 2009). Κίνητρο είναι οτιδήποτε ωθεί, κινεί ή παρακινεί σε δράση ένα άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008). Ο Heckhausen υποστηρίζει πως τα κίνητρα είναι ένας προσανατολισμός προς συγκεκριμένο στόχο, σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, σε ένα συγκεκριμένο άτομο (ό.α. η Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008)

Βασισμένοι στην θεωρία κινήτρων δύναμης – σθένους του Vroom, οι Porter και Lawer (1968) πρότειναν ένα μοντέλο εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων εργασίας (ό. α. οι Gagné & Deci, 2005). Ως *εσωτερικά κίνητρα* ορίζουν τις δυνάμεις που ωθούν ένα άτομο προς μία δραστηριότητα, η οποία είναι ενδιαφέρουσα για το άτομο και υπάρχει αυθόρμητη ικανοποίηση. Αντίθετα, ως *εξωτερικά κίνητρα* ορίζονται οι δυνάμεις που ωθούν το άτομο προς μία δραστηριότητα, η οποία δεν ικανοποιεί αυθόρμητα το άτομο, αλλά υπάρχει κάποιος διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ της δραστηριότητας και των συνεπειών της, που αποδίδει ικανοποίηση στο άτομο. Η ικανοποίηση, λοιπόν, δεν αντλείται από το εσωτερικό του ατόμου, αλλά από εξωτερικούς παράγοντες. Οι Porter και Lawer υποστηρίζουν πως στην εργασία πρέπει να υπάρχουν και τα δύο είδη κινήτρων, ώστε να υπάρχει συνολική εργασιακή ικανοποίηση.

Στον κλάδο της οργανωσιακής ψυχολογίας έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά η ψυχολογία των κινήτρων, με τα κίνητρα να έχουν έναν αιτιολογικό ρόλο (Tremblay, και συν., 2009). Η ψυχολογία των κινήτρων στοχεύει στην περιγραφή των κινήτρων και της έντασής τους, δηλαδή ποιά κίνητρα υπάρχουν, πόσα είναι και για πόση διάρκεια θα προκαλούν δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Αν και υπάρχουν αρκετές θεωρίες κινήτρων (ψυχαναλυτικές, ανθρωπιστικές, συμπεριφορικές, επίτευξης κλπ), στην εργασία θα ασχοληθούμε με την θεωρία αυτοκαθορισμού ή όπως ονομάζεται διεθνώς «Self-Determination Theory», εν συντομία SDT.

Η *Self-Determination Theory* (SDT) συνδιάζει στοιχεία τριών θεωριών: α) *Cognitive Evaluation Theory*, β) *Organismic Integration Theory*, γ) *Causality Orientations Theory* (Deci & Ryan, 1985).

Για την SDT τα κίνητρα κινούνται σε έναν άξονα αυτονομίας και ρύθμισης. Η *αυτονομία* περιλαμβάνει ενέργειες που έχουν μια αίσθηση αποστολής (*volition*) και επιλογής. Η *ρύθμιση* αφορά σε ενέργειες που γίνονται με μία αίσθηση πίεσης, «πρέπει» να συμμετέχει κάποιος σε μία δραστηριότητα για κάποιο λόγο (Gagné και συν., 2005).

Ανάλογα με τον τρόπο ενεργοποίησης του ατόμου, η συγκεκριμένη θεωρία προτείνει πως το άτομο έχει α) εσωτερικά κίνητρα (*intrinsic motivation*), β) εξωγενή κίνητρα (*extrinsic motivation*) ή γ) μηδενικά κίνητρα (*amotivation*). Τα *εσωτερικά κίνητρα* αφορούν σε άτομα που ασχολούνται με δραστηριότητες, διότι είναι ενδιαφέρουσες και αντλούν αυθόρμητα ικανοποίηση από αυτές. Τα *εξωγενή κίνητρα* αφορούν σε άτομα που κάνουν μία δραστηριότητα, η οποία δε δίνει άμεσα ικανοποίηση, αλλά διαμεσολαβείται μία συνέπεια μεταξύ της δραστηριότητας και της ικανοποίησης, η οποία (συνέπεια) δίνει την ικανοποίηση στο άτομο. Τέλος, υπάρχουν άτομα που δεν είναι κινητοποιημένα (*amotivation*), δεν γνωρίζουν το λόγο που κάνουν τις δραστηριότητες που εκτελούν, καθώς έχουν μια πιο παθητική στάση (Gagné και συν., 2005· Gagné, και συν., 2010· Tremblay και συν., 2009).

Ο άξονας των κινήτρων στην πιο αυτόνομη πλευρά του συναντά τα εσωτερικά κίνητρα, καθώς τα εσωτερικά κίνητρα είναι εξ ολοκλήρου αυτόνομα. Στην αντίθετη πλευρά του άξονα, όπως είναι αναμενόμενο, βρίσκονται οι μη κινητοποιημένοι άνθρωποι, χωρίς κίνητρα, ούτε αυτόνομα, ούτε ρυθμιζόμενα. Ενδιάμεσα υπάρχουν τα εξωγενή κίνητρα, τα οποία έχουν υποκατηγορίες, ανάλογα με την αυτονομία και την ρύθμιση τους (Gagné και συν., 2005· Tremblay και συν., 2009).

Οι δραστηριότητες που δεν είναι ενδιαφέρουσες από μόνες τους, χρειάζονται εξωγενή κίνητρα για να εκτελεστούν. Το είδος των εξωγενών κινήτρων με την πληρέστερη αυτονομία είναι αυτά των ενσωματωμένων ρυθμίσεων (*integrated regulation*)⁷. Τα ενσωματωμένα κίνητρα έχουν αυτονομία και είναι πλήρως εσωτερικευμένα. Εμπεριέχουν την ταυτότητα του ατόμου, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα

⁷ Τα κίνητρα που έχουν ενσωματωμένη ρύθμιση, στην εργασία αυτή θα αναφέρονται, για λόγους ευκολίας, ως ενσωματωμένα κίνητρα.

και τις ταυτίσεις του. Τα άτομα νιώθουν πως η συμπεριφορά τους αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εαυτού τους και έτσι είναι αυτεξούσια. Τα κίνητρα αυτού του είδους έχουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά των εσωτερικών κινήτρων και αποτελούν την πιο προηγμένη μορφή εξωτερικών κινήτρων (Gagné και συν., 2005· Gagné, και συν., 2014· Tremblay, και συν., 2009).

Στη συνέχεια του άξονα κινήτρων βρίσκονται τα κίνητρα με ταυτοποιημένη ρύθμιση (*identified regulation*). Οι άνθρωποι με κίνητρα ταυτοποίησης αισθάνονται ελευθερία και θέληση (*volition*) να κάνουν μια δραστηριότητα, καθώς νιώθουν πως ταυτίζονται οι αξίες τους, οι προσωπικοί τους στόχοι και η ταυτότητά τους με την συμπεριφορά τους στην δραστηριότητα. Τα κίνητρα αυτού του είδους έχουν μερική αυτονομία, είναι αυτοκαθοριζόμενα και δίνουν την αίσθηση στο άτομο πως η συμπεριφορά του αντικατοπτρίζει μία πτυχή του εαυτού του (Gagné και συν., 2005· Gagné και συν., 2010· Tremblay και συν., 2009).

Στη σειρά του άξονα κινήτρων έπονται τα κίνητρα με ενδοβαλλόμενη ρύθμιση (*introjected regulation*)⁸. Τα ενδοβαλλόμενα κίνητρα είναι μηχανισμοί που το άτομο έχει λάβει και αποδεχτεί. Η αυτοεκτίμηση του ατόμου ή η αποφυγή τύψεων είναι παραδείγματα ενδοβαλλόμενων κινήτρων. Το άτομο θέλει να νιώσει άξιο και πως τυγχάνει αποδοχής. Έτσι, ενώ η ρύθμιση βρίσκεται εντός του ατόμου σχετίζεται με εσωτερικευμένα μεν, εξωτερικά κίνητρα δε. Το συγκεκριμένο είδος κινήτρων δεν είναι αυτόνομο, αλλά έχει μερική ρύθμιση (Gagné και συν., 2005· Gagné και συν., 2010· Tremblay και συν., 2009).

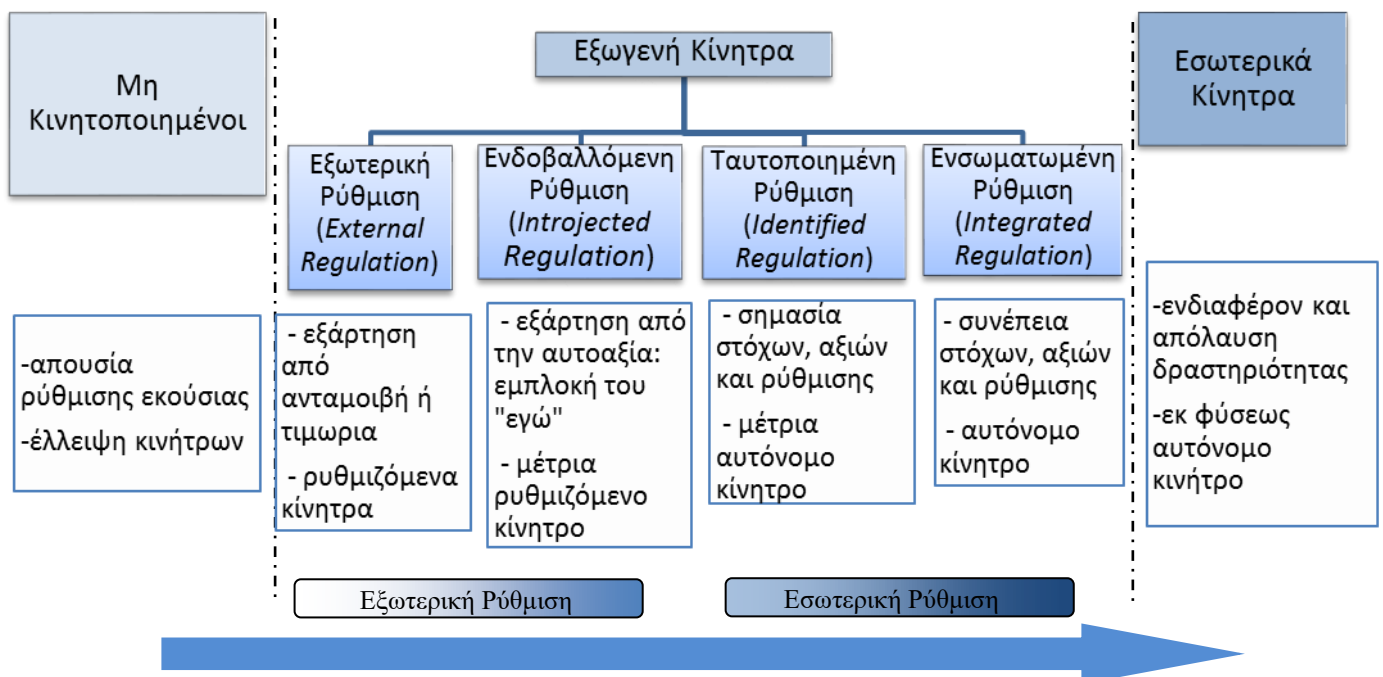
Πριν την έλλειψη κινήτρου βρίσκονται τα κίνητρα εξωτερικής ρύθμισης (*external regulation*)⁹. Τα εξωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα που είναι πλήρως ρυθμιζόμενα και δεν έχουν αυτονομία ή δεν έχουν εσωτερικευτεί σε κάποιο επίπεδο. Η δραστηριότητα εκτελείται μόνο λόγω της συνέπειας που θα υπάρξει στη συνέχεια, ανταμοιβή ή αποφυγή τιμωρίας (Gagné και συν., 2005· Gagné και συν., 2010· Tremblay και συν., 2009).

⁸ Τα κίνητρα που έχουν ενδοβαλλόμενη ρύθμιση, στην εργασία αυτή θα αναφέρονται, για λόγους ευκολίας, ως ενδοβαλλόμενα κίνητρα.

⁹ Τα κίνητρα που έχουν εξωτερική ρύθμιση, στην εργασία αυτή θα αναφέρονται, για λόγους ευκολίας, ως εξωτερικά κίνητρα.

Στο τέλος του άξονα, υπάρχει η κατάσταση παντελούς έλλειψης κινήτρου που περιγράφηκε παραπάνω, με το άτομο να μην έχει καθόλου κίνητρα.

Μία νέα συμπεριφορά μπορεί να εσωτερικευθεί σε οποιοδήποτε σημείο του συνεχούς των κινήτρων ανάλογα με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου (Tremblay και συν., 2009).



Σχήμα 4: Το Συνεχές των Κινήτρων της Self-Determination Theory

2.6 Παιχνιδοποίηση

Gamification ή στα ελληνικά Παιχνιδοποίηση. Για να κατανοήσουμε τον όρο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ετυμολογία του. Παιχνίδι και ποίηση, δηλαδή δημιουργώ παιχνίδι, άρα το παιχνίδι δεν προϋπάρχει.

Έτσι, Παιχνιδοποίηση είναι η χρήση στοιχείων παιχνιδιού σε πλαίσιο εκτός παιχνιδιού (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

Η Gamification.org ορίζει την Παιχνιδοποίηση ως την παρουσία ή την προσθήκη χαρακτηριστικών παιχνιδιού σε κάτι που δεν είναι παραδοσιακά παιχνίδι (ό.α. οι Harris & O’Gorman, 2014).

Σκοπός της παιχνιδοποίησης δεν είναι να δημιουργηθούν, απλώς, παιχνίδια. Αντίθετα, σκοπός είναι η κατανόηση και η γνώση της επιθυμίας του ανθρώπου να παίζει, ώστε να χρησιμοποιηθεί με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης και του κέρδους της επιχείρησης / οργανισμού, συνήθως, μέσω της αύξησης της δέσμευσης του ατόμου στη διαδικασία (Harris και συν., 2014).

Καθώς είδαμε τι είναι παιχνιδοποίηση, καλό θα ήταν να εξηγηθεί τι δεν είναι παιχνιδοποίηση. Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου της Πενσυλβάνια, Kevin Werbach, στις διαλέξεις του διαδουκτιακού μαθήματος “Gamification” αναφέρει πως παιχνιδοποίηση δεν είναι:

- a. η προσπάθεια να γίνουν τα πάντα παιχνίδι ή η δημιουργία ενός εικονικού κόσμου,
- b. οποιοδήποτε παιχνίδι στο χώρο της δουλειάς,
- c. οποιαδήποτε χρήση παιχνιδιών στην επιχείρηση,
- d. η προσομοίωση,
- e. μόνο για το marketing ή τη δέσμευση του πελάτη,
- f. η θεωρία παιγνίων (*Game Theory*).

Αντιθέτως, παιχνιδοποίηση είναι η:

- a. γνώση ότι τα παιχνίδια μπορούν να διδάξουν
- b. μάθηση από το σχεδιασμό των παιχνιδιών
- c. εκτίμηση της διασκέδασης.

Όσον αφορά τη διασκέδαση καλό είναι να διαχωριστούν δύο σχετικά κοντινές έννοιες: *Παίγνιο* και *Παιχνίδι*.

Το παίγνιο υποδηλώνει μια πιο ελεύθερη, εκφραστική, αυτοσχέδια μορφή συμπεριφοράς και νοηματοδότησης. Αντίθετα, το παιχνίδι χρησιμοποιεί παιδοποιημένες κατασκευές, τους κανόνες, και ανταγωνιστικές διαδικασίες προς την επίτευξη ενός στόχου (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

Ο Schiller προτείνει πως *παίγνιο* (*play*) είναι η άσκοπη δαπάνη ενέργειας (Evans & Pellegrini, 1997). Η Schell αναφέρει το *παιχνίδι* ως δραστηριότητα επίλυσης

προβλήματος προσεγγίζοντας την μέσω παιχνιδοποιημένης συμπεριφοράς (Schell, 2015).

Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση της δυνατότητας κινητοποίησης ενός ατόμου και της αλλαγής συμπεριφοράς με τη χρήση στοιχείων παιχνιδιού. Ερευνητές που ασχολούνται με την αλληλεπίδραση ανθρώπου- υπολογιστή και με τις επιστήμες διαχείρισης- οργάνωσης έχουν ταυτοποιήσει κάποιες αρχές που κινητοποιούν το άτομο (Deterding, O'Hara, Sicart, Dixon, & Nacke, 2011) και θα αναλυθούν, παρακάτω.

Σημαντικό να σημειωθεί πως στην παιχνιδοποίηση το παιχνίδι δεν αποτελεί την εμπειρία, αλλά την καθιστά ικανή να υπάρξει (Schell, 2015).

Η Lazzaro (2004) πρόεδρος εταιρίας που βοηθά τους οργανισμούς να αυξήσουν τη δέσμευση μέσω του παιχνιδιού και ερευνήτρια στον χώρο του παιχνιδιού, αναφέρει πως βρέθηκαν πάνω από 30 συναισθήματα που προερχόταν από την εμπειρία ενός παιχνιδιού, όχι από την αφήγηση της ιστορίας του. Τέσσερις σημαντικές κατηγορίες δημιουργίας συναισθημάτων βρέθηκαν (Lazzaro, 2004):

1. Hard Fun

Ο όρος αυτός αφορά στην πρόκληση που το παιχνίδι προκαλεί. Η χαρά έρχεται μέσα από την πρόοδο του εκάστοτε παίκτη και της επιτυχίας του στόχου. Οι παίκτες αυτού του είδους τείνουν να δοκιμάζουν τις δεξιότητές τους.

Οι παίκτες αυτού του τύπου αρέσκονται να παίζουν: α) για να δουν αν είναι αρκετά καλοί, β) για να τερματίσουν το παιχνίδι, γ) για να έχουν πολλαπλούς στόχους και δ) παιχνίδια στρατηγικής και όχι τύχης.

2. Easy Fun

Στη συγκεκριμένη κατηγορία, τα άτομα εστιάζουν στην εμπειρία και όχι τόσο στη νίκη. Παίζουν γιατί απολαμβάνουν τη δραστηριότητα του παιχνιδιού. Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας έχουν ως βασικό αίσθημα την περιέργεια και λόγω αυτού προσπαθούν να εξερευνήσουν όλες τις πιθανές επιλογές του παιχνιδιού.

Συνήθως, στα άτομα αυτά αρέσει α) η εξερεύνηση νέων κόσμων με ενδιαφέροντες ανθρώπους, β) ο ενθουσιασμός και η περιπέτεια, γ) η κατανόηση, δ) η γνώση της ιστορίας του παιχνιδιού, ακόμη κι αν χρειαστεί να καθυστερήσουν τη νίκη

τους, ε) να ταυτίζονται με τον χαρακτήρα τους στο παιχνίδι, στ) το ανακάτεμα των φύλλων.

3. Altered States

Τα συναισθήματα που νιώθουν οι παίκτες εντός παιχνιδιού είναι ο λόγος που τους προκαλεί να παίζουν κι άλλο. Η αλλαγή της συναισθηματικής τους καταστάσης είναι που τους ιντριγκάρει. Αυτή η κατηγορία επικεντρώνεται στο πως ένα εξωτερικό ερέθισμα του παιχνιδιού μπορεί να αλλάξει το εσωτερικό του εκάστοτε παίκτη. Αυτό εξαρτάται από την αντίληψη, την συμπεριφορά και τις σκέψεις του παίκτη σε συνδυασμό με το κοινωνικό πλαίσιο που προκαλεί τα συναισθήματα, συνήθως, ενθουσιασμού και ανακούφισης.

Στους συγκεκριμένους παίκτες αρέσει να α) καθαρίζουν το μυαλό τους τερματίζοντας το επίπεδο, β) νιώθουν καλύτερα για τον εαυτό τους, γ) αποφεύγουν την ανία και δ) είναι καλύτεροι σε κάτι που έχει αξία για τους ίδιους.

Τα παιχνίδια με το χαρακτηριστικό των altered stages προσφέρουν το συναίσθημα συναρπαστικής αλληλεπίδρασης.

4. People Factor

Πολλοί παίκτες παίζουν έχοντας στο κέντρο της εμπειρίας τους την αλληλεπίδραση με τους άλλους παίκτες, όχι το παιχνίδι αυτό καθαυτό. Οι παίκτες αυτού του τύπου παίζουν και παιχνίδια που δεν τους αρέσουν τόσο, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να περάσουν χρόνο με τους φίλους τους. Προστριβές και ανταγωνισμός, όταν οι παίκτες δεν έχουν κοινό στόχο και συντροφικότητα σε συνδυασμό με ομαδική εργασία, όταν ο στόχος είναι κοινός είναι μερικά στοιχεία που νιώθουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι παίκτες αυτής της κατηγορίας. Αυτοί οι παίκτες προτιμούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και δηλώνουν πως α) οι άνθρωποι είναι εθιστικοί, όχι το παιχνίδι από μόνο του, β) το παιχνίδι είναι μια δικαιολογία να βρεθούν με τον φίλο τους, γ) δεν τους αρέσει να παίζουν, αλλά είναι ωραίος τρόπος να περνούν τον χρόνο με τους φίλους τους και δ) δεν παίζουν, αλλά θεωρούν πως έχει πλάκα να κοιτάζουν.

Μία άλλη οπτική στην ερώτηση γιατί παίζουμε δίνουν οι Hunicke, LeBlanc, & Zubek (2001-4), οι οποίοι αναφέρουν πως υπάρχουν τουλάχιστον οχτώ λόγοι να παίξεις ένα παιχνίδι. Αυτοί είναι: α) Αίσθηση: Αντίληψη παιχνιδιού ως αναψυχή, β)

Φαντασία: Αντίληψη παιχνιδιού ως ένα δημιουργημένο «πιστεύω», γ) Αφήγηση: Αντίληψη παιχνιδιού ως δραματοποιημένη δραστηριότητα, δ) Πρόκληση: Αντίληψη παιχνιδιού ως δρόμου μετ' εμποδίων (υπάρχει ένα πρόβλημα και πρέπει να επιλυθεί), ε) Συντροφιά: Αντίληψη παιχνιδιού ως κοινωνικό πλαίσιο, στ) Ανακάλυψη: Αντίληψη παιχνιδιού ως ανεξερεύνητος χάρτης (η εξερεύνηση ενός κόσμου ή η ανακάλυψη κάποιου μυστικού είναι ένας από τους λόγους που κάποιος θα παίζει ένα παιχνίδι), ζ) Έκφραση: Αντίληψη παιχνιδιού ως προσωπικό χορό (η αίσθηση πως ο παίκτης δημιουργεί κάτι), η) Κατάφαση: Αντίληψη του παιχνιδιού ως είσοδο σε ένα μαγικό κύκλο, μπαίνοντας σε ένα κόσμο πιο διασκεδαστικό, με διαφορετικούς κανόνες και νοήματα (Schell, 2015).

Ο Koster (2014) στο βιβλίο “A Theory of Fun” αναφέρει πως η διασκέδαση δεν είναι ο μόνος λόγος που παίζουμε. Η διήγηση της ιστορίας (του παιχνιδιού), η εξάσκηση (για να γίνει κάποιος καλύτερος στο παιχνίδι), η ανακούφιση (τρόπος διαφυγής από την πραγματικότητα) και ο στοχασμός (χρήση αντικειμένου για να συγκεντρωθεί ο παίκτης) είναι μερικοί από τους λόγους που οι άνθρωποι παίζουν. Ο ίδιος αναφέρει πως μοιάζουν λίγο με τις κατηγορίες της Lassaro.

Θα μπορούσε κάποιος να πει πως οι διαφορετικές προσεγγίσεις, αναφορικά με το λόγο που παίζουμε, είναι διαφορετικές οπτικές του ίδιου νομίσματος και για αυτόν τον λόγο βλέπουμε κοινά, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο.

2.6.1. Τύποι Παικτών

Όσο περισσότερα γνωρίζει ο designer του παιχνιδιού, για το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τόσο πιο εύκολα σχεδιάζει το παιχνίδι, άρα θα οδηγήσει στην επιθυμητή συμπεριφορά των παικτών (Zichermann & Cunningham, 2011)

Η ταξινόμηση του Bartle είναι μία από τις πιο γνωστές και ταξινομήσεις των παικτών. Τα κριτήρια βάση των οποίων γίνεται η ταξινόμηση είναι ο τρόπος δράσης και το αντικείμενο εστίασης. Αναφορικά με τον τρόπο δράσης του παίκτη υπάρχει η *δράση*, δηλαδή τα άτομα που προτιμούν να ενεργούν πρώτοι και η *αλληλεπίδραση*, δηλαδή η τάση συνδεδεσης. Ως προς την εστίαση, υπάρχει η εστίαση στους ανθρώπους και η εστίαση στο περιβάλλον του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχουν τέσσερις

κατηγορίες παικτών (Harris & O'Gorman, 2014·Schell, 2015· Zichermann & Cunningham, 2011):

- Achievers

Παίκτες που θέλουν να πετύχουν το στόχο του παιχνιδιού. Παίζουν για να κερδίσουν και ενδιαφέρονται να δρουν σε σχέση με το περιβάλλον του παιχνιδιού. Το να μην μπορούν να κερδίσουν μπορεί να μειώσει το ενδιαφέρον των παικτών αυτών, και να σταματήσουν να παίζουν.

- Explorers

Η αίσθηση της ανακάλυψης είναι το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι. Τείνουν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον του παιχνιδιού. Προσπαθούν να βρουν κάθε κρυμμένο στοιχείο στο παιχνίδι και να το κοινοποιήσουν στο κοινωνικό δίκτυό τους. Στόχος των ατόμων αυτών είναι η εμπειρία του παιχνιδιού.

- Socializers

Είναι οι παίκτες που ενδιαφέρονται για τη σχέση με τους ανθρώπους γύρω τους, απολαμβάνουν τη συντροφικότητα και την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Αν και τους ενδιαφέρει να κερδίσουν, το παιχνίδι έχει, για αυτούς, καταλυτικό χαρακτήρα ως πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

- Killers / Grievers

Παίκτες που ενδιαφέρονται να ενεργούν σε άλλους. Είτε αυτό είναι για βοήθεια, είτε για να τους κερδίσουν. Χρησιμοποιούν το παιχνίδι ενεργώντας πάνω στους άλλους παίκτες. Έχουν σκοπό τη νίκη, αλλά για να νικήσουν, θέλουν κάποιος να χάσει. Μοιράζονται με τους achievers τη θέληση για νίκη, αλλά οι killers λειτουργούν ανταγωνιστικά.

Οι άνθρωποι ως παίκτες δεν είναι μόνο ένας τύπος. Όλοι έχουν ένα ποσοστό από όλους τους τύπους (Zichermann και συν., 2011).

Η Fullerton (2008) αναφέρει μία διαφορετική κατηγοριοποίηση παικτών σε δέκα διαφορετικούς τύπους, από την οπτική της συμπεριφοράς των παικτών:

- i. Competitor: Παίζει με τους καλύτερους παίκτες, ανεξαρτήτως παιχνιδιού.
- ii. Explorer: Αγαπά την περιπέτεια και προσπαθεί να δει τι συμβαίνει εκτός των κλασικών ορίων που το παιχνίδι θέτει.

- iii. Collector: Αποκτά στοιχεία και τρόπαια του παιχνιδιού δημιουργώντας τη δική του πορεία
- iv. Achiever: προσπαθεί να κερδίσει όλα τα επίπεδα και να τερματίσει το παιχνίδι.
- v. Joker: Παίζει για να διασκεδάσει. Δεν παίρνει το παιχνίδι στα σοβαρά και αυτό εκνευρίζει κάποιους παίκτες. Δημιουργεί, όμως, πιο κοινωνικές σχέσεις και μειώνει τον ανταγωνισμό.
- vi. Artist: Καθοδηγείται από τη δημιουργικότητα, τον σχεδιασμό και τη δημιουργία.
- vii. Director: Του αρέσει να κατευθύνει το παιχνίδι και να είναι υπεύθυνος.
- viii. Storyteller: Λατρεύει να ζει και να περιγράφει κόσμους φανταστικούς και να χρησιμοποιεί τη φαντασία του.
- ix. Performer: Αγαπά να κάνει παράσταση για τους άλλους.
- x. Crasman: Θέλει να χτίσει να χρησιμοποιήσει μηχανικές ικανότητες και να ασχολείται με puzzles.

Οι Harris και συν. (2014) αναφέρουν πως υπάρχουν κι άλλες κατηγοριοποιήσεις παικτών, αλλά και κινήτρων που κάποιος παίζει ένα παιχνίδι. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) φαίνονται τα κίνητρα των παικτών, ταξινομημένα βάσει των παραγόντων που στην έρευνα τους βρέθηκαν (Yee, 2006). Οι Harris και συν. αναφέρουν πως ανεξάρτητα με τα αποτελέσματα αυτά, όταν ξεκινούν να σχεδιάζουν ένα παιχνιδιοποιημένο περιβάλλον, εστιάζουν μόνο σε πέντε από αυτά: α) Πρόοδος, β) Ανταγωνισμός, γ) Κοινωνικοποίηση, δ) Ομαδική δραστηριότητα και ε) Ανακάλυψη.

Πίνακας 1

Κίνητρα Παικτών κατά Yee

Achievement	Social	Immersion
Advancement Progress, Power, Accumulation, Status	Socializing Casual chat, Helping others, Making friends	Discovery Exploration, Lore, Finding hidden things
Mechanics Numbers, Optimization, Templating, Analysis	Relationship Personal, Self-Disclosure, Find and give support	Role-Playing Story line, Character history, Roles, Fantasy
Competition Challenging others, Provocation, Domination	Teamwork Collaboration, Groups, Group achievements	Customization Appearances, Accessories, Style, Color schemes
		Escapism Relax, Escape from real-life, Avoid real-life problems

2.6.2. Σχεδιασμός Παιχνιδιού

Αρχικά, υπάρχει ένας αρχιτέκτονας (*designer*), ο οποίος θα σχεδιάσει μία *εμπειρία*, η οποία θα πραγματοποιηθεί σε ένα μέρος, θα διέπεται από κάποιους κανόνες και θα αποτελείται από κάποια στοιχεία, που έχουν ένα κοινό θέμα. Η *εμπειρία* δημιουργείται μέσω του παιχνιδιού και το παιχνίδι βελτιώνεται μέσω της επανάληψης. Η εμπειρία είναι μέσα στο μυαλό του εκάστοτε παίκτη (Schell, 2015).

Ο τρόπος κατανόησης των παιχνιδιών ονομάζεται Σχήμα Σχεδιασμού Παιχνιδιού, είναι σαν ένα κάτοπτρο μέσω του οποίου μπορεί να γίνει η ανάλυση και η δημιουργία παιχνιδιού (Salen & Zimmerman, 2004). Τα παιχνίδια για τον σχεδιασμό, είναι ένα σύστημα ιστοριών. Τρία σχήματα αποτελούν τον σχεδιασμό: α) Κανόνες, β) Παιχνίδι, γ) Κουλτούρα.

Οι κανόνες αφορούν σε λογικές και μαθηματικές κατασκευές του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι το πλαίσιο που αφορά στην εμπειρία που βιώνει ο παίκτης κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, κοινωνική και αισθητηριακή. Τέλος, η *κουλτούρα* παρέχει το πολιτιστικό πλαίσιο κάτω από το οποίο παίζεται το παιχνίδι.

2.6.3. MDA (Mechanics Dynamics Aesthetics)

Τα παιχνίδια δημιουργούνται από τους σχεδιαστές και «καταναλώνονται» από τους παίκτες. Όπως αναφέρθηκε ήδη, τα παιχνίδια αποτελούνται από τρεις συνιστώσες: κανόνες, παιχνίδι και κουλτούρα. Το MDA ανάγει αυτές τις συνιστώσες σε τρία αντίστοιχα μετρήσιμα κομμάτια (*counterparts*): Mechanics, Dynamics, Aesthetics (Hunicke και συν, 2001-4· Zichermann και συν., 2011).

- Μηχανισμοί (*Mechanics*): περιγράφουν τις απεικονίσεις των δεδομένων και τους αλγόριθμους του παιχνιδιού. Είναι τα στοιχεία που επιτρέπουν στον Designer να έχει απόλυτο έλεγχο πάνω στις κινήσεις του παιχνιδιού, και να καθοδηγούν τις ενέργειες των παικτών.
- Δυναμικά (*Dynamics*): περιγράφουν τη δυναμική συμπεριφορά των *Μηχανικών*, δρώντας στις εισροές των παικτών. Καθορίζουν τι έχει κάνει κάθε παίκτης ως απάντηση στους Μηχανισμούς, τόσο ατομικά, όσο και στο σύνολο τους οι παίκτες.

- Αισθητικά (*Aesthetics*): περιγράφουν τις επιθυμητές συναισθηματικές αντιδράσεις που θα προκληθούν στον παίκτη, όταν θα αλληλεπιδράσει με το παιχνίδι.

Οι Werbach & Hunter (2012) μετά από έρευνες σε άνω των 100 παιχνιδιών, παρατήρησαν πως υπήρχαν τρεις βασικές «πρώτες ύλες», για την κινητοποίηση του κάθε παίκτη. Αυτές είναι οι πόντοι, οι κονκάρδες και οι πίνακες κατάταξης¹⁰. Συχνά χρησιμοποιούνται και συγχέονται με την παιχνιδοποίηση. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι η παιχνιδοποίηση, αν και είναι καλός τρόπος να ξεκινήσει κάποιος να παιχνιδοποιεί.

Οι πόντοι μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τη βαθμολογία του παίκτη, την πρόοδο του στο παιχνίδι, δημιουργεί μια σχέση μεταξύ προόδου και εξωτερικών κινήτρων, δίνει ανατροφοδότηση και παρέχει στοιχεία στον designer του παιχνιδιού (Werbach και συν., 2012).

Οι κονκάρδες παρέχουν κοντινούς στόχους στο άτομο για να συνεχίσει καθώς έχει φανεί να σχετίζονται θετικά με τα εξωτερικά κίνητρα. Καθοδηγούν το άτομο για το τί μπορεί να κάνει στο παιχνίδι και προς τα πού να κινηθεί. Επιπλέον, δίνουν πληροφορίες στο κοινό για το τί προτιμά ο συγκεκριμένος παίκτης και τί μπορεί να κάνει. Είναι οπτικά σύμβολα του προσωπικού ταξιδιού κάθε παίκτη εντός του παιχνιδιού. Τέλος, διαμορφώνουν ένα προφίλ, μια αίσθηση ταυτότητας του παίκτη δημιουργώντας ομάδες ίδιων χαρακτηριστικών (Werbach και συν., 2012).

Οι πίνακες κατάταξης είναι το τελευταίο και πιθανόν πιο προβληματικό στοιχείο. Παρέχει πληροφορίες για το που βρίσκεται το άτομο σε σχέση με τους γνωστούς του, μολονότι πολλές φορές προκαλεί μείωση της κινητοποίησης του ατόμου. Αν και βοηθά το άτομο να προσπαθήσει περισσότερο, ώστε να ξεπεράσει τον πιο κοντινό του γνωστό - πληροφορία που δεν παρέχει κανένα άλλο στοιχείο - ταυτόχρονα μπορεί να οδηγήσει σε ένα κυνηγητό της πρώτης θέσης στον πίνακα (Werbach και συν., 2012).

Επιτυχημένη παιχνιδοποίηση θεωρείται εκείνη που μεγιστοποιεί την αναμενόμενη συμπεριφορά που η επιχείρηση / οργανισμός χρειάζεται, όπως ορίστηκε (η συμπεριφορά) από τους σχεδιαστές του παιχνιδιού (Codish & Ravid, 2014).

¹⁰ PBL Triad: Points, Badges, Leaderboards.

2.7. Ανασκόπηση

Όπως αναφέρθηκε, η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να αξιολογηθεί με τα κριτήρια α) επαγγελματικής διερεύνησης, β) επαγγελματικής δέσμευσης και γ) επαγγελματικής αναθεώρησης¹¹.

Η επαγγελματική ταυτότητα, αξιολογώντας την με το ερωτηματολόγιο Vocational Identity Scale, έχει βρεθεί να σχετίζεται με την ταυτότητα του εαυτού, την επαγγελματική αποκρυστάλλωση, την επαγγελματική ειδίκευση και την εφαρμογή σταδιοδρομίας σε φοιτητές νοσηλευτικής (Savickas, 1985). Επιπλέον, έχει βρεθεί να σχετίζεται (η επαγγελματική ταυτότητα) με την αυτοαξία που έχει κάποιος για τον εαυτό του, σε μαθήτριες Λυκείου, αλλά όχι στους μαθητές Λυκείου, ενώ σχετιζόταν με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης απόφασης, ανεξαρτήτως φύλου (Koumoundourou, Kounenou, & Siavara, 2012). Οι Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou και Besevegis (2007) εξετάζοντας τις τρεις καταστάσεις αναποφασιστικότητας (αποφασισμένους, διερευνώντας επιλογές και αναποφασιστούς) σε μαθητές Λυκείου παρατηρούν διαφορές, ανάλογα με την κατάσταση αναποφασιστικότητας, στην γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, τη σταθερότητα στην επαγγελματική επιλογή, την αποκρυστάλλωση των ενδιαφερόντων και των ταλέντων τους, καθώς και την πληροφόρηση που αφορά στα επαγγέλματα.

Η επαγγελματική διερεύνηση είναι ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της επαγγελματικής ταυτότητας (Crocetti και συν., 2008· Porfeli και συν., 2011). Αναφορικά με αυτή την μεταβλητή έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες. Η Nauta (2007) διερευνώντας τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, την αυτοαποτελεσματικότητα αναφορικά με τις δραστηριότητες των έξι τύπων του Holland και την προσωπικότητα φοιτητών, παρατήρησε πως η διερεύνηση του εαυτού σχετιζόταν με τα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα και καλλιτεχνική αυτοεκτίμηση, όπως και η αυτοαποτελεσματικότητα για πρακτικού τύπου δραστηριότητες και η ευθυνησίδα. Αναφορικά με την διερεύνηση του περιβάλλοντος βρέθηκε πως σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντα επιχειρηματικού τυπου της τυπολογίας του Holland και μόνο. Στη συνέχεια, οι Downing και Nauta (2010) παρατηρούν, ενισχύοντας τα υπάρχοντα ευρήματα, πως η

¹¹ Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε σελ. 13

διερεύνηση του ατόμου σχετίζεται με την ανάγκη πληροφόρησης, και η διερεύνηση του περιβάλλοντος να σχετίζεται αρνητικά με την γενικευμένη αναποφασιστικότητα.

Η επαγγελματική δέσμευση είναι ένα ακόμη κριτήριο αξιολόγησης της επαγγελματικής ταυτότητας. Η δέσμευση με το αντικείμενο εργασίας έχει βρεθεί να σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης, την επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση, ενώ τη σχέση διαμεσολαβεί το ταίριασμα ατόμου με το εργασιακό περιβάλλον (Conklin, Dahling, & Garcia, 2013). Επίσης, οι Brown, George-Curran και Smith (2003) διερευνώντας την διαδικασία λήψης απόφασης, την συναισθηματική νοημοσύνη, την επαγγελματική διερεύνηση και δέσμευση, διαπίστωσαν πως η επαγγελματική δέσμευση και διερεύνηση σχετίζονταν με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης απόφασης και με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η επαγγελματική ταυτότητα έχει συσχετιστεί με την αυτοεκτίμηση, με τους κεντρικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, με το άγχος, τη συναισθηματική σταθερότητα (Γεωργαντά, 2014· Luycckx, και συν., 2008), αλλά και την προδραστική προσωπικότητα σε φοιτητές και εργαζόμενους (Hirschi και συν. 2014).

Στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την προδραστική προσωπικότητα σε αρκετές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, οι Joο και Lim (2009) διερευνώντας την επίδραση της εταιρικής κουλτούρας στην αντίληψη πολυπλοκότητας της θέσης εργασίας και την προδραστική προσωπικότητα σε σχέση με την δέσμευση στον οργανισμό και τα εσωτερικά κίνητρα παρατήρησαν πως η προδραστική προσωπικότητα σχετιζόταν με όλες τις παραπάνω μεταβλητές. Μάλιστα, στην ιεραρχική παλλινδρόμηση, η προδραστική προσωπικότητα μπορούσε να προβλέψει, μαζί με την οργανωσιακή κουλτούρα, την οργανωσιακή δέσμευση. Σε άτομα με χαμηλή προδραστική προσωπικότητα, το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης επηρεαζόταν ισχυρά από την γνώση της οργανωσιακής κουλτούρας.

Επιπλέον, έχει βρεθεί πως οι υψηλά ιστάμενοι δρουν πιο προδραστικά, σχετικά με την ανάληψη καθηκόντων, όταν η οργανωσιακή ταύτισή τους είναι σε υψηλά επίπεδα (Klimchak, Carsten, Morrell, & MacKenzie, 2016). Παρόμοια αποτελέσματα βρίσκουν και οι Fuller και συν. (2015), με τους ανθρώπους ηγετικών θέσεων και αισθήματα ευθύνης για δομικές αλλαγές, να αναλαμβάνουν καθήκοντα και να αποδίδουν καλύτερα. Αντίθετα, οι ηγέτες που δεν θεωρούν πως έχουν ευθύνη αλλαγής,

δεν είχαν διαφορά στην απόδοσή τους, ανεξάρτητα με το αν αναλάμβαναν καθήκοντα ή όχι. Επιπροθέτως, οι Bakker Tims και Derks (2012) διαπιστώνουν πως η προδραστική προσωπικότητα επιδρά στην εργασιακή απόδοση, αξιολογούμενη από τους συναδέλφους, μέσω της εργασιακής εμπλοκής και του εργασιακού σχεδιασμού τους.

Η διαχείριση του εαυτού, η ενεργοποίηση καινοτομίας και αλλαγών, η επικοινωνία, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολογούμενη από την κλίμακα επαγγελματικού σχεδιασμού (Savickas και συν., 2009) διερευνήθηκαν από την Rocha (2012). Η έρευνα αφορούσε σε πρωτοετείς φοιτητές πανεπιστημίου της Πορτογαλίας και έδειξε πως όλες οι παραπάνω μεταβλητές φάνηκαν να σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η καινοτομία αναφέρεται ως μεταβλητή και από τους Giebels και συν. (2016). Με σκοπό να διερευνήσουν το ενδεχόμενο, η προδραστική συμπεριφορά να δημιουργεί συγκρούσεις στην εργασία, αξιολόγησαν την προδραστική συμπεριφορά, την εργασιακή αυτονομία, την εργασιακή σύγκρουση και την δημιουργική και καινοτόμα συμπεριφορά στην εργασία. Η προδραστική συμπεριφορά σχετιζόταν ισχυρά με την αυτονομία και την καινοτόμα συμπεριφορά, ενώ σχετιζόταν μέτρια με την εργασιακή σύγκρουση. Ακόμα, η εργασιακή αυτονομία σχετιζόταν, επίσης, με την καινοτόμα συμπεριφορά. Πιο αναλυτικά, τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτονομίας και υψηλή προδραστικότητα είχαν περισσότερες συγκρούσεις εργασιακά, από όσους είχαν χαμηλά επίπεδα προδραστικότητας και αυτονομίας.

Η αυτονομία είναι κριτήριο που χρησιμοποιείται στη θεωρία αυτο-καθορισμού για να κατηγοριοποιήσει τα κίνητρα (Gagné & Deci, 2005). Ο Trembley και συν. (2009) εξετάζοντας μια από τις κλίμακες εργασιακών κινήτρων διαπιστώνει πως τα κίνητρα που αυτοκαθορίζονται συνδέονται θετικά με την εργασιακή συμμετοχή, την εργασιακή δέσμευση και αρνητικά με την παραβατική συμπεριφορά. Αντιθέτως, τα μη αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα είχαν ασθενώς θετική σχέση με την συμμετοχή και την δέσμευση, αλλά ασθενώς προς μέτρια θετική σχέση με την παραβατική συμπεριφορά. Συνεχίζοντας, στην έρευνα των Joo και συν. (2009) που αναφέρθηκε παραπάνω, βρέθηκε πως η προδραστική προσωπικότητα ήταν η κύρια προβλεπτική μεταβλητή των εσωτερικών κινήτρων. Ενώ, σε έρευνα που αφορούσε εθελοντές και διερευνούσε την ταυτότητα ρόλου τους στον οργανισμό, τα κίνητρά τους και την γενική ταυτότητά τους

βρέθηκε πως όλες οι μεταβλητές σχετίζονταν μεταξύ τους. Τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα να έχουν μέτρια προς ισχυρή σχέση με τις μεταβλητές, ενώ τα εξωτερικής ρύθμισης να έχουν ασθενέστερη σχέση (Güntert & Wehner, 2015).

Κεφάλαιο III : Η Έρευνα

Παρούσα Έρευνα

3.1 Στόχοι Και Ερευνητικά Ερωτήματα

Κύρια επιδίωξη της έρευνας είναι η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών Α΄ και Β΄ Λυκείου, μέσω του προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας και η αξιολόγηση του προγράμματος αυτού. Έπειτα, η αξιολόγηση του προγράμματος σταδιοδρομίας, αναφορικά με τον παραπάνω στόχο σε μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα και σε εκείνους που δεν το έκαναν.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση μοιάζει οι μεταβλητές των κινήτρων, της επαγγελματικής ταυτότητας, της προδραστικής προσωπικότητας και του επαγγελματικού σχεδιασμού να συνδέονται μεταξύ τους.

Αρχικά, η επαγγελματική ταυτότητα μοιάζει να μοιράζεται αρκετά χαρακτηριστικά με τον επαγγελματικό σχεδιασμό. Η διερεύνηση σε βάθος της επαγγελματικής ταυτότητας πιθανόν να σχετίζεται με την αποκρυσταλλωμένη αυτοαντίληψη του επαγγελματικού σχεδιασμού. Ομοίως, η επαγγελματική διερεύνηση σε εύρος της επαγγελματικής ταυτότητας και η επαγγελματική διερεύνηση του επαγγελματικού σχεδιασμού. Η δημιουργία επαγγελματικής δέσμευσης της επαγγελματικής ταυτότητας μοιράζεται κοινά στοιχεία με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης του επαγγελματικού σχεδιασμού. Τέλος, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα απο την επαγγελματική ταυτότητα θα σχετίζεται με τη μετάβαση απο το σχολείο στην εργασία του επαγγελματικού σχεδιασμού. Οι υποθέσεις αυτές προέρχονται απο την εννοιολογική εγκυρότητα που τα ψυχομετρικά εργαλεία θα πρέπει να έχουν.

Επιπλέον, κάποιες καταστάσεις επαγγελματικής ταυτότητας πιθανόν να σχετίζονται και με τα επίπεδα ρύθμισης κινήτρων. Για παράδειγμα, οι μη κινητοποιημένοι άνθρωποι μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τους ανθρώπους που βρίσκονται στην κατάσταση διάχυσης επαγγελματικής ταυτότητας. Μοιράζονται μια μη ενεργή κατάσταση, η οποία αξιολογείται με διαφορετική εννοιολογική κατασκευή. Τα άτομα που δεν έχουν κίνητρο για να αναπτύξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, λογικά θα έχουν επαγγελματική ταυτότητα διάχυσης ή δανεική.

Με τον ίδιο συλλογισμό, καθώς υπάρχει μια παθητική στάση του ατόμου σε αυτήν την κατάσταση επαγγελματικής ταυτότητας και κινήτρων, μπορούμε να υποθέσουμε πως θα υπάρχει χαμηλή βαθμολογία στην προδραστική προσωπικότητα.

Πιο αναλυτικά, η προδραστική προσωπικότητα είναι πιθανό να σχετίζεται με τις μεταβλητές επαγγελματικής διερεύνησης σε εύρος και βάθος της επαγγελματικής ταυτότητας, αλλά και τις μεταβλητές αποκρυσταλλωμένης αυτο-αντίληψης και επαγγελματικής διερεύνησης του επαγγελματικού σχεδιασμού. Καθώς το άτομο που έχει προδραστική προσωπικότητα τείνει να προετοιμάζει τον εαυτό του πριν χρειαστεί. Συνεπώς, το προδραστικό άτομο είναι πιθανό να διερευνεί τόσο τον εαυτό του, όσο και το περιβάλλον του, πριν να αποφασίσει την επαγγελματική του επιλογή.

Επίσης, η προδραστική προσωπικότητα ίσως σχετίζεται και με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ταυτότητας, επαγγελματική δέσμευση (δημιουργώντας δέσμευση και κυρίως ταύτιση με τη δέσμευση), την μεταβλητή του επαγγελματικού σχεδιασμού, λήψη επαγγελματικής απόφασης. Αυτό θα συμβαίνει διότι το προδραστικό άτομο έχει μεγαλύτερη ετοιμότητα, εξ ορισμού της έννοιας¹², η οποία θα προβλέπει επαγγελματική δέσμευση και ετοιμότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Έτι δε, η προδραστική προσωπικότητα ίσως να σχετίζεται με τα κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα η υψηλή βαθμολογία στην προδραστική προσωπικότητα θα συνεπάγεται και υψηλή βαθμολογία εσωτερικών κινήτρων. Πιθανό, μάλιστα, είναι το ενδεχόμενο η προδραστική προσωπικότητα να σχετίζεται με το σύνολο της κινητοποίησης του ατόμου, όχι μόνο με τα εσωτερικά κίνητρα. Δεδομένης της προδράσης, το άτομο θα είναι σε θέση να γνωρίζει πως να κινητοποιήσει τον εαυτό του βασιζόμενο είτε στην εξωτερική, είτε στην εσωτερική ρύθμιση κινήτρων.

Εκ παραλλήλου, ο επαγγελματικός σχεδιασμός, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι πιθανό να σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα, αλλά και την προδραστική προσωπικότητα. Είναι εξίσου πιθανό η μεταβλητή του επαγγελματικού σχεδιασμού αποκρυσταλλωμένης αυτο-αντίληψης να σχετίζεται με τα πιο αυτόνομα κίνητρα, καθώς μια πληρη εικόνα του εαυτού θα μπορούσε να παρέχει αυτονομία κινητοποίησης. Δεδομένης της γνώσης του εαυτού μπορεί να θεωρηθεί και η γνώση κινητοποίησής του από το ίδιο το άτομο. Επί τούτοις, η επαγγελματική ανάπτυξη του

¹² Βλέπε Προδραστική Προσωπικότητα, σελ. 12.

ατόμου (μετρημένη ως συνολική βαθμολογία του επαγγελματικού σχεδιασμού) θα μπορούσε να σχετίζεται με τα επίπεδα ρύθμισης κινήτρων. Όσο πιο επαγγελματικά ανεπτυγμένος είναι ένας μαθητής, τόσο πιο αυτόνομα κινητοποιείται.

Προς τοις άλλους, αν ένας μαθητής είχε την ευκαιρία να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, το οποίο στόχευε στην επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών, τότε στο τέλος του προγράμματος θα είχε αναπτύξει περισσότερο δεξιότητες επαγγελματικής διερεύνησης, θα είχε πληροφόρηση, θα είχε προετοιμαστεί αναφορικά με την επαγγελματική του επιλογή πριν να γίνει επιτακτική η ανάγκη συμπλήρωσης του μηχανογραφικού και θα είχε περισσότερα κίνητρα και μάλιστα πιο αυτόνομα.

Μεταξύ άλλων, οι μαθητές του προγράμματος, στην αρχή του προγράμματος, δε θα διέφεραν στις μεταβλητές επαγγελματικής ταυτότητας, σχεδιασμού, προδραστικής προσωπικότητας και κινήτρων με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στο τέλος του προγράμματος, οι μαθητές του προγράμματος θα έχουν αναπτύξει τις μεταβλητές αυτές και θα έχουν διαφορά από τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας. Παράλληλα, οι μαθητές του προγράμματος θα έχουν διαφορά στις εξεταζόμενες μεταβλητές στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα δε θα έχουν διαφορά στις αξιολογούμενες μεταβλητές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα Ε1: Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με τον επαγγελματικό σχεδιασμό για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα Ε2: Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με την προδραστική προσωπικότητα για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα Ε3: Η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με τα κίνητρα για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας

και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E4: Η προδραστική προσωπικότητα σχετίζεται με τα κίνητρα για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E5: Η προδραστική προσωπικότητα τον επαγγελματικό σχεδιασμό για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E6: Ο επαγγελματικός σχεδιασμός σχετίζεται με τα κίνητρα για τους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E7: Η επαγγελματική ταυτότητα διαφέρει ανάμεσα στους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E8: Η προδραστική προσωπικότητα διαφέρει ανάμεσα στους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E9: Τα κίνητρα διαφέρουν ανάμεσα στους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

Ερευνητικό Ερώτημα E10: Ο επαγγελματικός σχεδιασμός διαφέρει ανάμεσα στους μαθητές που συμμετέχουν στο πειραματικό πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αυτούς που δε συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του προγράμματος;

3.2 Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία έγινε η προσπάθεια δημιουργίας ενός προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας, με σκοπό την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας και τον επαγγελματικό σχεδιασμό των μαθητών που θα συμμετείχαν.

Το πρόγραμμα αυτό έγινε στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων δύο Λυκείων της περιοχής του Ιλίου Αττικής. Σε συνεργασία με τους υπεύθυνους καθηγητές του προγράμματος συμπληρώθηκε το *Σχέδιο Υποβολής Προγράμματος*, όπως απαιτείται, και εστάλη προς έγκριση από τη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση. Τίτλος του προγράμματος ήταν «*Δημιουργώντας Δεξιότητες Αναζήτησης Σταδιοδρομίας*».

Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών, να κινητοποιηθούν αναφορικά με τη δική τους σταδιοδρομία, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα της καριέρας τους, με βάση το επάγγελμα που θα έχουν επιλέξει.

3.2.1. Περιγραφή προγράμματος

Το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας πραγματοποιούνταν εβδομαδιαίως και είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Στην αίθουσα, ως καθηγητές βρίσκονταν οι υπεύθυνοι καθηγητές του προγράμματος, η γραφούσα και στο ένα από τα δύο σχολεία συμμετείχε και η Αμαλία Αναστάσογλου, επίσης μεταπτυχιακή φοιτήτρια Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Για το πρόγραμμα δημιουργήθηκε και ένας διαδικτυακός τόπος (<http://sepiasa.blogspot.gr/>), με σκοπό οι μαθητές να μπορούν να ενημερώνονται για τις εξελίξεις του προγράμματος, σε περίπτωση απουσίας τους. Επιπλέον, στους στόχους του προγράμματος ήταν να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία στον μέγιστο βαθμό, έτσι η δημιουργία ενός διαδικτυακού τόπου ήταν δεδομένη.

Οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ιστοσελίδα του προγράμματος και για αυτόν τον λόγο η ιστοσελίδα σταμάτησε να ενημερώνεται. Αντίθετα, οι μαθητές ζήτησαν τη δημιουργία μίας ομάδας σε κοινωνικό δίκτυο (facebook), όμως κάτι τέτοιο δεν συνέβη, για λόγους δεοντολογίας.

3.2.1.1. Δραστηριότητες Γνωριμίας - Συνεργασίας

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με μία συνάντηση με τους ενδιαφερόμενους μαθητές. Πραγματοποιήθηκε η πρώτη γνωριμία, ζητώντας από τα παιδιά να πουν ένα στοιχείο για τον εαυτό τους και το ονοματεπώνυμο τους. Έγινε ενημέρωση για το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, τον σκοπό του, τους στόχους του και διερεύνηση προσδοκιών των μαθητών από το πρόγραμμα.

Στην επόμενη συνάντηση, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του προγράμματος και ένας κατάλογος με τυχαίους αριθμούς, ώστε ο κάθε μαθητής να γράψει το ονοματεπώνυμο του δίπλα από όποιον αριθμό θα επέλεγε. Ο αριθμός αυτός θα γραφόταν στο ερωτηματολόγιο που θα συμπλήρωνε ο μαθητής, ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία. Για τον ίδιο λόγο, μόλις οι μαθητές επέλεξαν αριθμό, ο κατάλογος με τους αριθμούς αντιστοιχίας κλείστηκε σε φάκελο, στον οποίον οι μαθητές υπέγραψαν, ώστε να μην μπορεί να ανοιχτεί.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των έξι και τους δόθηκε ένα χαρτί A3, στο οποίο θα έπρεπε να ζωγραφίσουν κάτι που τους χαρακτηρίζει (για πέντε λεπτά). Μόλις τέλειωναν, θα συζητούσαν με την ομάδα τους τι έφτιαζαν, γιατί και θα μοιράζονταν λίγα ακόμη πράγματα για τον εαυτό τους, τα οποία «φαίνονταν» στην ζωγραφιά τους (ένα λεπτό ανά άτομο). Όσοι από την ομάδα έβρισκαν κοινά με το άτομο πουμίλαγε, τραβούσαν μία γραμμή από την ζωγραφιά του ατόμου, προς τη δική τους. Στο τέλος της άσκησης, υπήρχαν "Γραμμές Ζωής" που καθιστούσαν εύκολη την απεικόνιση των κοινών στοιχείων της ομάδας. Τέλος, γύρισαν το φύλλο A3 και στην πίσω πλευρά του απάντησαν στις ερωτήσεις «Τι σκοπεύουν να δώσουν στο πρόγραμμα» και «Τι θέλουν να πάρουν από το πρόγραμμα».



Εικόνα 2: Marshmallow Challenge από τους μαθητές του Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας

Στην τρίτη συνάντηση, οι μαθητές συμπλήρωσαν ξανά κάποια ερωτηματολόγια ανοίχτηκε ο σφραγισμένος φάκελος και συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια. Έπειτα, σφραγίστηκε ξανά ο φάκελος και οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν το [Marshmallow Challenge](#). Η άσκηση αυτή βοηθά στην συνεργασία, διότι σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένας πύργος (κατασκευή) με ένα ζαχαρωτό να βρίσκεται στο ψηλότερο σημείο του πύργου και τα μόνα υλικά που δίνονται είναι ένα μέτρο σπάγκος, 20 μακαρόνια, λίγη διπλή μονωτική ταινία και ένα ζαχαρωτό. Επιπλέον, υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος για την κατασκευή, 18 λεπτά. Τα άτομα είχαν τρία λεπτά να συζητήσουν την κατασκευή και την χρήση των υλικών που διαθέτουν, χωρίς να τα αγγίζουν, ενώ διέθεταν δεκαπέντε λεπτά για να δημιουργήσουν την κατασκευή με το ζαχαρωτό την κορυφή της, αλλά όχι καρφωμένο επάνω της. Αξιολογήθηκε το ύψος της κατασκευής, ο χρόνος που έκαναν οι μαθητές να την δημιουργήσουν και τέλος η σταθερότητα της κατασκευής. Πριν κλείσει η συνάντηση, έγινε η ανατροφοδότηση, δηλαδή συζήτηση για το πώς ένιωσαν οι μαθητές στο παιχνίδι.

Τέλος, ανατέθηκε η πρώτη άσκηση στους μαθητές. Οι μαθητές θα έπρεπε να ρωτήσουν έναν συνομήλικό τους (φίλο, συμμαθητή κλπ) τι δουλειά θα ήθελε να κάνει. Ύστερα, θα προσπαθούσαν να συμπληρώσουν ένα έγγραφο¹³ που τους δόθηκε με τις βασικές πληροφορίες για μία σχολή που σχετιζόταν με το επάγγελμα που ειπώθηκε στην συνέντευξη. Οι πληροφορίες που ζητούνταν ήταν σχολή και τμήμα που έδινε το δικαίωμα άσκησης του επαγγέλματος, τοποθεσία σχολής/πόλη, επαγγελματικά δικαιώματα και βασικά μαθήματα. Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν μόνο τα πρώτα τρία στοιχεία. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν πως η αναζήτηση των πληροφοριών θα πρέπει να είναι από επίσημους φορείς, όπως οι οδηγοί σπουδών των τμημάτων και οι επαγγελματικές μονογραφίες, αφού είχε γίνει ανάλυση του περιεχομένου των οδηγιών σπουδών και των επαγγελματικών μονογραφιών.

3.2.1.2. Το παιχνίδι

Για το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας δημιουργήθηκε ένα παιχνίδι από την γραφούσα. Οι μαθητές είχαν ήδη χωριστεί σε ομάδες, από τις προηγούμενες συναντήσεις. Οι ομάδες αυτές ήταν σταθερές και διατηρούνταν ίδιες κατά την διάρκεια

¹³ Βλέπε Παράρτημα Ι: Εισητήριο Ταξιδιωτών / Έγγραφο Συλλογής Πληροφοριών περι Τμημάτων και Σχολών Μαθητών.

του προγράμματος. Σκοπός του παιχνιδιού που δημιουργήθηκε ήταν να εκπαιδευτούν οι μαθητές, έτσι ώστε να αναζητούν πληροφόρηση με ορθό τρόπο και να αξιολογούν την πληροφορία που βρίσκουν, μέσω ενός παιχνιδιού.

Το έγγραφο που είχε δοθεί στους μαθητές ήταν το «εισιτήριο» τους, για να μπουν σε ένα καράβι και να ξεκινήσουν το ταξίδι της σταδιοδρομίας τους, μαζί με τους φίλους τους. Οι ομάδες έπαιζαν ανά ζεύγη. Η μία ομάδα δρούσε ως οι υπάλληλοι του λιμενικού και ήλεγχαν τα εισιτήρια, ενώ η άλλη ομάδα ήταν οι επισκέπτες / ταξιδιώτες.

Σε κάθε γύρο η κάθε ομάδα επέλεγε δύο άτομα, που θα έδειχναν το εισιτήριο τους στους ελεγκτές. Κάθε άτομο αποφάσιζε ποιο επάγγελμα, από όσα έχει γράψει, έχει τα πιο πλήρη στοιχεία και τα πιο σωστά, ώστε να ελεγχθεί αυτό.

Οι υπάλληλοι του λιμενικού είχαν δέκα λεπτά στη διάθεσή τους, για να ελέγξουν όλα τα στοιχεία των εισιτηρίων. Για τη διαδικασία ελέγχου διέθεταν το βιβλίο «Πάμε Πανεπιστήμιο 2015» και «Πάμε Πανεπιστήμιο 2016», με σκοπό την έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση των στοιχείων που έπρεπε να ελεγχθούν. Όταν τα δέκα λεπτά έληγαν μετρούντο η βαθμολογία των ομάδων και οι ομάδες άλλαζαν ρόλους υπάλληλοι λιμενικού / ταξιδιώτες.

Βασική προϋπόθεση ήταν η ύπαρξη χρόνου, πριν από το παιχνίδι, ώστε να εξοικειωθούν όλοι οι μαθητές με την δομή του βιβλίου και την επιτυχημένη αναζήτηση πληροφοριών σε αυτό.

Η διαμόρφωση της βαθμολογίας γινόταν ως εξής:

- Ταξιδιώτες

Για τους ταξιδιώτες δίνονταν για κάθε επάγγελμα που ελέγχονταν 15 πόντοι, ανεξάρτητα με την πιθανότητα έλλειψης ή εσφαλμένων στοιχείων.

Επιπλέον, δίνονταν 25 πόντοι στην περίπτωση που το επάγγελμα που αναγράφεται στο «Εισιτήριο» είναι 100% σωστό, δηλαδή δεν έχει κανένα λάθος στοιχεία, ούτε κάποιο κενό.

Τέλος, δίνονταν 10 επιπλέον πόντοι αν οι «υπάλληλοι του λιμενικού» δεν προλάβαιναν να ελέγξουν όλα τα στοιχεία του εισιτηρίου, που τους είχε δοθεί.

- Υπάλληλοι Λιμενικού

Για τους υπαλλήλους του λιμενικού δίνονταν πέντε πόντοι κάθε φορά που υπήρχε κάποιο κενό στο «εισιτήριο» του ταξιδιώτη και εκείνοι (οι υπάλληλοι λιμενικού) έβρισκαν το στοιχείο που έλλειπε και το προσέθεταν στο «εισιτήριο».

Έτι δε, 20 πόντους για κάθε λάθος που υπήρχε στο «εισιτήριο» και οι υπάλληλοι το διόρθωναν.

Οι βαθμολογίες γράφονταν και αποθηκεύονταν για να συνεχιστεί το παιχνίδι την επόμενη εβδομάδα.

3.2.1.3. Δραστηριότητες Πληροφόρησης

3.2.1.3.α. Σταυρός¹⁴

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να αυξηθεί η αυτογνωσία, δηλαδή η πληροφόρηση του ατόμου για τον εαυτό του. Στην άσκηση αυτή συνοψίζονται σε ένα φύλλο οι τέσσερις κύριες πτυχές του ατόμου, ενδιαφέροντα, επιτεύγματα, αυτοεικόνα και κίνητρα/αξίες.

Αρχικά, δόθηκε στον κάθε μαθητή ένα λευκό φύλλο και ζητήθηκε να χωριστεί σε τέσσερα ίσα μέρη, κάνοντας δύο γραμμές και δημιουργώντας έναν σταυρό. Στο κάθε τεταρτημόριο υπαγορεύτηκε στους μαθητές να γραφτούν οι εξής φράσεις: α) «Μου αρέσει...», β) «Τα καταφέρνω...», γ) «Είμαι...» και δ) «Μου είναι σημαντικό...». Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τρία στοιχεία στο κάθε τεταρτημόριο εντός της αίθουσας και στην συνέχεια της εβδομάδος να συμπλήρωναν και άλλα. Αν χρειάζονταν βοήθεια, θα μπορούσαν να ρωτήσουν τους γύρω τους, όμως ότι γραφόταν στο φύλλο και είχε προέλθει από κάποια βοήθεια άλλου ατόμου, θα έπρεπε να αναφέρεται (είτε το όνομα του τρίτου ατόμου, είτε να φαίνεται με άλλο χρώμα πέννας).

¹⁴ Ο «Σταυρός» είναι μία άσκηση που είχε αναφερθεί από την Δρ. Αργυροπούλου Αικ., στο πλαίσιο του μαθήματος «Θεωρία και Πράξη της Συμβουλευτικής II».

3.2.1.3.β. Σταδιακή Συνέντευξη¹⁵

Σκοπός αυτής της άσκησης ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και πληροφόρησης με βιωματικό τρόπο. Επιπλέον, στόχευε στην πρόληψη πιθανών αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών, κατά τη συνέντευξη.

Στο πρώτο στάδιο της άσκησης, οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν μία δεξαμενή ερωτήσεων που θα έθεταν σε ένα νέο συμμαθητή τους. Όσες ερωτήσεις θα ήθελαν να κάνουν, μπορούσαν να τις καταγράψουν χωρίς κάποιον περιορισμό ή κατεύθυνση.

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές θα έπρεπε να σκεφτούν τις ερωτήσεις που θα έθεταν σε έναν εργαζόμενο, ανεξαρτήτως της θέσης εργασίας του. Τί πληροφορίες θα ήθελαν να έχουν και με ποιον τρόπο θα έθεταν τις ερωτήσεις στα ζητήματα που θα τους απασχολούσαν ήταν θέματα που έπρεπε να αναλογιστούν, ώστε να καταγράψουν τις ερωτήσεις τους και να δημιουργήσουν ξανά μια δεξαμενή ερωτήσεων προς εργαζόμενους.

Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές θα έπρεπε να απευθυνθούν, φανταστικά, στον επαγγελματία – στόχο τους. Θα έπρεπε να αναρωτηθούν τις ερωτήσεις που θα ήθελαν να θέσουν στους επαγγελματίες που θα έκαναν την εργασία που οι ίδιοι θέλουν να ασκήσουν στο μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνταν και μια Τρίτη δεξαμενή ερωτήσεων για κάθε μαθητή.

Στο τελευταίο στάδιο συζητούνται οι ερωτήσεις του κάθε σταδίου ξεχωριστά. Αναλυτικότερα, αναφέρονται οι ερωτήσεις που θα έθεταν οι μαθητές αρχικά στο νέο συμμαθητή τους, ύστερα στον εργαζόμενο και τέλος, στον εργαζόμενο – στόχο. Παράλληλα, μπορούσαν να σχολιάζουν τις ερωτήσεις που ακούγονταν με τον υπεύθυνο του προγράμματος να έχει ρόλο συντονιστή συζήτησης.

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δημιουργούν μία συνολική δεξαμενή ερωτήσεων, η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις από όλα τα στάδια, σύμφωνα με το τι αποφάσισαν οι μαθητές. Έτι δε, σχολιάστηκαν τα κοινά στοιχεία / ερωτήσεις που υπήρχαν σε όλα τα στάδια.

¹⁵ Η άσκηση «Σταδιακή Συνέντευξη» δημιουργήθηκε από την γραφούσα, για το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας.

3.2.1.3.γ. Μαθητές - Επαγγελματίες¹⁶

Η προηγούμενη άσκηση ήταν πολύ σημαντική για να πραγματοποιηθεί και η δραστηριότητα «Μαθητές - Επαγγελματίες» στη συνέχεια. Στην παρούσα δραστηριότητα όσοι μαθητές έχουν αποφασίσει τον επαγγελματικό τους δρόμο καλούνταν να δώσουν μία συνέντευξη στην αίθουσα, σαν να ήταν οι ίδιοι επαγγελματίες αυτήν την στιγμή. Όσοι δεν είχαν αποφασίσει, αλλά ήθελαν να συμμετάσχουν, μπορούσαν να επιλέξουν ένα από τα επαγγέλματα που τους ενδιέφεραν.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν να ενεργοποιηθούν οι μαθητές, αναφορικά με την πληροφόρηση των τμημάτων που τους ενδιέφεραν επαγγελματικά. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές βίωναν για λίγο την αίσθηση της εργασίας που θα ήθελαν να ασκήσουν.

Οι ερωτήσεις τις οποίες θα έπρεπε να μπορούν να απαντήσουν ήταν εκείνες που συλλέχτηκαν από τη δραστηριότητα της *Σταδιακής Συνέντευξης*. Αρχικά, οι μαθητές εξιστορούσαν την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, ενώ στη συνέχεια, δέχονταν ερωτήσεις από το κοινό (τους υπόλοιπους μαθητές και καθηγητές του προγράμματος).

Οι οδηγίες που είχαν δοθεί ήταν πως ο μαθητής – επαγγελματίας θα έπρεπε να χρησιμοποιεί και τον αντίστοιχο χρόνο, δηλαδή αόριστο, όχι μέλλοντα ειδικά στην εκπαιδευτική πορεία. Για παράδειγμα, ο μαθητής θα έπρεπε να αναφέρει «Είμαι ψυχολόγος. Τελείωσα το πρόγραμμα ψυχολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών», όχι «Θα περάσω στο πρόγραμμα ψυχολογίας και θα γίνω ψυχολόγος». Επιπλέον, ο μαθητής επαγγελματίας πρώτα θα εξιστορούσε την πορεία του και στη συνέχεια θα γίνονταν ερωτήσεις από το κοινό. Οι ερωτήσεις του κοινού ήταν ανεξάρτητες από αυτές της *Σταδιακής Συνέντευξης* και οι μαθητές – επαγγελματίες καλούνταν να αυτοσχεδιάσουν.

Υπήρχε η δυνατότητα μαγνητοσκόπησης της συνέντευξής με την άδεια των μαθητών.

¹⁶ Η άσκηση «Μαθητές - Επαγγελματίες» δημιουργήθηκε από την γραφούσα, για το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας.

3.2.1.3.δ. Επαγγελματίες

Τελευταία δραστηριότητα που θα αναφερθεί ήταν η επίσκεψη επαγγελματιών στο σχολείο, για να μιλήσουν στους μαθητές και να εξηγήσουν την καθημερινότητα της εργασίας τους. Σκοπός της δραστηριότητας ήταν να επιτευχθεί η πληροφόρηση από τον ίδιο τον επαγγελματία προς τους μαθητές.

Οι επαγγελματίες ήταν εργαζόμενοι σε τομείς που είχαν δηλώσει προτίμηση οι μαθητές. Έτι δε, μικροί σε ηλικία (από 26 ως 30) και από την ευρύτερη περιοχή του σχολείου που θα γινόταν το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, ώστε να είναι πιθανότερη η αύξηση αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών μέσω της μίμησης πρότυπου και της λεκτικής πειθούς. Μάλιστα, υπήρχε επαγγελματίας ο οποίος είχε αποφοιτήσει από το ίδιο λύκειο, στο οποίο του ζητήθηκε να παραβρεθεί για την δραστηριότητα.

Οι επαγγελματίες που έλαβαν μέρος στη δραστηριότητα είχαν τις εξής εργασίες: α) αστυνομικός, β) χημικός μηχανικός, γ) ψυχολόγος. Να σημειωθεί πως οι μαθητές είχαν πρόσβαση και στις παρακάτω επαγγελματικές πληροφορίες μέσω των καθηγητών του προγράμματος: α) πολιτικό μηχανικό, β) οικονομολόγο και γ) καθηγητή σε Λύκειο (θρησκευτικών ή αγγλικής γλώσσας, ανάλογα με το σχολείο).

Οι επαγγελματίες είχαν προετοιμαστεί, ώστε να αναφέρουν την περιοχή που διέμεναν, την εκπαιδευτική τους πορεία, την επαγγελματική τους πορεία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τον τρόπο που ανταπεξήλθαν σε αυτές.

Στη συνέχεια, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στους επαγγελματίες, είτε αυτές προέρχονταν από την δραστηριότητα της *Σταδιακής Συνέντευξης*, είτε όχι.

Υπήρχε δυνατότητα να καταγραφούν οι συνεντεύξεις, με την άδεια των επαγγελματιών.

3.3. Δείγμα

Η παρούσα έρευνα αφορούσε μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης Λυκείου. Η ηλικία και η τάξη των μαθητών δεν είναι τυχαία, αλλά σχετίζεται με την Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Σύμφωνα με το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο άλλαξε ξανά το 2015-16, οι μαθητές

καλούνται στο τέλος της Α΄ Λυκείου να επιλέξουν μία εκ των δύο ομάδων προσανατολισμού (Ανθρωπιστικές ή Θετικές – Τεχνολογικές – Σπουδές Υγείας), ενώ στο τέλος της Β΄ Λυκείου επιλέγουν μία από τις τρεις ομάδες προσανατολισμού (Ανθρωπιστικών Σπουδών, Θετικών Σπουδών και Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής). Τη συγκεκριμένη περίοδο, σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας, διαμορφώνονται οι κοινωνικο-γνωστικοί μηχανισμοί (αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, προσδοκίες αποτελέσματος και οι στόχοι). Η πρώτη λήψη επαγγελματικής απόφασης, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ήδη πραγματοποιηθεί. Οι μαθητές έχουν επιλέξει να φοιτήσουν σε Γενικό Λύκειο και όχι σε Επαγγελματικό. Σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, οι μαθητές καλούνται να λάβουν σημαντικές αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους, όμως τα παιδιά της Γ΄ Λυκείου βρίσκονται σε μία αρκετά κρίσιμη στιγμή και θα ήταν προτιμότερο να μην συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα σταδιοδρομίας με τον συγκεκριμένο σχεδιασμό.

Το δείγμα αποτελείται από μαθητές δύο Λυκείων οι οποίοι φοιτούσαν στην περιοχή του Ιλίου. Η περιοχή αυτή είναι μια περιοχή που κρίνεται από χαμηλό έως μέτριο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, συνεπώς προσφέρει χαμηλή δομή ευκαιριών.

Πενήντα τέσσερις μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα, 28 αγόρια (ποσοστό 49,1%) και 22 κορίτσια (ποσοστό 38,6%), ενώ υπήρξαν τέσσερις μαθητές οι οποίοι δεν απάντησαν στο πεδίο του φύλου. Από τους μαθητές αυτούς οι 19 φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και οι 31 στην Β΄ Λυκείου.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και αποτελούν την πειραματική ομάδα (ΠΟ) ήταν 22, ενώ οι μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) ήταν 29. Από τους 22 μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας οι πέντε φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και οι υπόλοιποι 17 στην Β΄ Λυκείου. Η ομάδα ελέγχου είχε 14 μαθητές της Α΄ και 14 μαθητές της Β΄ Λυκείου.

Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο φορές τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του προγράμματος σταδιοδρομίας, στην αρχή και μετά το τέλος του προγράμματος. Ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μετά το τέλος του προγράμματος ήταν για την ομάδα ελέγχου 18 μαθητές και για την πειραματική ομάδα 11 μαθητές. Οι μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και

τις δύο χρονικές στιγμές είναι για την ομάδα ελέγχου ήταν 17 μαθητές και για την πειραματική ομάδα εννιά μαθητές.

Όλοι οι μαθητές είχαν ηλικία μεταξύ 15-17 ετών (*M.O.*:16.07, *T.A.*: 0,52) και εθνικότητα ελληνική (τέσσερα άτομα άφησαν κενό το πεδίο αυτό).

3.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την έρευνα που περιγράφεται αναφορικά με τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής ερευνητικού υλικού. Αρχικά, αναλύονται τα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων και στη συνέχεια τα ποιοτικά.

3.4.1. Ερωτηματολόγιο Κατάστασης Επαγγελματικής Ταυτότητας (Vocational Identity Status Assessment)

Το Ερωτηματολόγιο Κατάστασης Επαγγελματικής Ταυτότητας (V.I.S.A.) κατασκευάστηκε από τον Erik J. Porfeli το 2011. Η κλίμακα κατατάσσει το άτομο σε συγκεκριμένη κατάσταση επαγγελματικής ταυτότητας, ανάλογα με την βαθμολογία του ατόμου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι υπο-κλίμακες: 1) Δημιουργώντας Επαγγελματική Δέσμευση (*Career Commitment Making*), 2) Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση (*Identification with a Career Commitment*), 3) Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης (*Commitment Flexibility*), 4) Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία (*Career Self-doubt*), 5) Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος (*In-depth Career Exploration*) και 6) Επαγγελματική Διερεύνηση σε Εύρος (*In-breadth Career Exploration*), με την καθεμία να εκτιμάται από πέντε προτάσεις (Porfeli και συν., 2011).

Τα άτομα που καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο απαντούν σε τι βαθμό συμφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Όπως αναφέρθηκε κάθε υπο-κλίμακα απαρτίζεται από πέντε δηλώσεις, δημιουργώντας μια συνολική κλίμακα 30 δηλώσεων. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται πεντάβαθμη κλίμακα Likert με το ένα (1) να δηλώνει απόλυτη διαφωνία και το πέντε (5) απόλυτη συμφωνία του ατόμου με την πρόταση του ερωτηματολογίου.

Κάθε μία από τις υπο-κλίμακες βαθμολογείται ξεχωριστά υπολογίζοντας τον μέσο όρο των δηλώσεων της εκάστοτε υπο-κλίμακας. Η ανώτατη βαθμολογία που μπορεί να υπάρξει είναι το πέντε (5).

Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας κυμαίνεται στις υπο-κλίμακες από 0.72 έως 0.88, σύμφωνα με τους Porfeli και συν. (2011).

Η μετάφραση και η προσαρμογή στα ελληνικά έχει γίνει από τις Γεωργαντά Χ., Γκούβα Κ., Δρ. Κουμουνδούρου Γ. και Φραγκούλη Ε. (2013) και οι δείκτες αξιοπιστίας για τις υπο-κλίμακες να βρίσκονταν στα ίδια επίπεδα με του δημιουργού του ερωτηματολογίου ($\alpha=0,70 - 0,88$) (Γεωργαντά, 2014).

Το ερωτηματολόγιο έχει βρεθεί να σχετίζεται με τους κεντρικούς μηχανισμούς Αυτό-αξιολόγησης, με θετικές εμπειρίες και συναισθήματα σε σχέση με την εργασία, καθώς και με το άγχος (ο. α. Porfeli και συν., 2011). Στον ελλαδικό χώρο η κλίμακα έχει συσχετιστεί με τη σύμπτωση ατόμου – εργασιακού περιβάλλοντος, την αντίληψη αυτό αποτελεσματικότητας λήψης επαγγελματικής απόφασης, τους κεντρικούς μηχανισμούς αυτο-αξιολόγησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Γεωργαντά, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της πρώτης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (t_0) από τους μαθητές για την υπο-κλίμακα Δημιουργώντας Επαγγελματική Δέσμευση ήταν 0.78, την Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση ήταν 0.63, την Προσαρμοστικότητα Επαγγελματικής Δέσμευσης ήταν 0.81, την Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία ήταν 0.58, την Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος ήταν 0.58 και Επαγγελματική Διερεύνηση σε Εύρος 0.76.

Στην δεύτερη χορήγηση των ερωτηματολογίων, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α αυξήθηκε στις περισσότερες κλίμακες με εξαίρεση την υπο-κλίμακα Επαγγελματικής Διερεύνησης σε Εύρος. Έτσι, στην υπο-κλίμακα Δημιουργώντας Επαγγελματική Δέσμευση έγινε 0.83, την Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση ήταν 0.72, την Προσαρμοστικότητα Επαγγελματικής Δέσμευσης ήταν 0.83, την Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία ήταν 0.79, την Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος ήταν 0.75 και Επαγγελματική Διερεύνηση σε Εύρος 0.69.

3.4.2 Κλίμακα Προδραστικής Προσωπικότητας (Proactive Personality Scale)

Η κλίμακα Προδραστικής Προσωπικότητας (P.P.S.) αξιολογεί τον βαθμό της προδραστικής συμπεριφοράς ενός ατόμου και κατασκευάστηκε από τους Thomas S. Bateman και J. Michael Crant, το 1993.

Στην κλίμακα οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν τον βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 17 προτάσεις και αξιολογούνται με επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, με τον αριθμό ένα (1) να αντιπροσωπεύει απόλυτη διαφωνία και το επτά (7) απόλυτη συμφωνία. Η βαθμολογία του κάθε ατόμου υπολογίζεται με το άθροισμα των απαντήσεων του, έχοντας αντιστρέψει την απάντηση της δήλωσης 17, με ανώτατη δυνατή βαθμολογία το 119. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας δίνεται 0.87 και άνω από τους κατασκευαστές (Bateman και συν., 1993).

Για την Ελλάδα, η μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας έγινε από τις Δοξοπούλου Ο., Παπαδούλα Α., Καβύρη Α. και Δρ. Κουμουνδούρου Γ. το 2014. Δεν υπάρχει ακόμη κάποια έρευνα που να έχει αξιολογήσει στον ελληνικό πληθυσμό την κλίμακα των 17 δηλώσεων προδραστικής προσωπικότητας, αλλά έχει αξιολογηθεί η πιο σύντομη εκδοχή της, αυτή των δέκα δηλώσεων και ο δείκτης Cronbach α είχε βρεθεί 0,91 (Παπαδούλα, 2014).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει βρεθεί να σχετίζεται με την ανάγκη για επίτευξη, την ανάγκη για υπεροχή, την προσωπική ευσυνειδησία, τις δραστηριότητες εκτός καθηκόντων, τα προσωπικά επιτεύγματα (Bateman και συν., 1993), την δέσμευση στην εργασία, την απόδοση στον εργασιακό ρόλο (Bakker και συν., 2012) την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, το επαγγελματικό ενδιαφέρον, επαγγελματικό έλεγχο, επαγγελματική περιέργεια, αυτο-αποτελεσματικότητα στην διαδικασία αναζήτησης εργασίας και την συμπεριφορά αναζήτησης εργασίας (Παπαδούλα, 2014).

Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής Cronbach α ήταν 0,84 στην αρχή του προγράμματος (t_0) και 0,93 στην δεύτερη χορήγηση (t_1).

3.4.3. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Κατασκευής για Μαθητές (Student Career Construction Inventory)

Το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Κατασκευής (S.C.C.I.) αξιολογεί την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών μετρώντας τη χρήση προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Οι Mark L. Savickas και Eric J. Profeli, δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο το 2011, στηριζόμενοι στην θεωρία κατασκευή της σταδιοδρομίας (Rocha και Guimarães, 2012) και σχεδίασαν πέντε υπο-κλίμακες: α) την αποκρυσταλλωμένη αυτο-αντίληψη (*self-concept crystallization*), β) την επαγγελματική διερεύνηση (*occupational exploration*), γ) τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (*career decision making*), δ) τις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου (*skilling or instrumentation*), ε) τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (*transitioning from school to work*) και στ) το σύνολο αυτών αξιολογούσε τον βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (*degree of vocational development*).

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν το βαθμό που έχουν σκεφτεί ή σχεδιάσει κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 25 προτάσεις, με κάθε την υπο-κλίμακα αποκρυστάλλωμένης αυτο-αντίληψης να έχει επτά (7) προτάσεις, την επαγγελματική διερεύνηση να αποτελείται επτά (7) προτάσεις, την λήψη επαγγελματικής απόφασης να περιλαμβάνει πέντε (5) προτάσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου να έχει τέσσερις (4) προτάσεις, τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία να αποτελείται δύο (2) προτάσεις και το σύνολο αυτών να φανερώνει τον βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με τη βαθμολόγηση των κλιμάκων να γίνεται υπολογίζοντας το μέσο όρο των απαντήσεων ανά κλίμακα και ανώτατη βαθμολογία το πέντε (5).

Για την Ελλάδα η μετάφραση και προσαρμογή έγινε από τους: Γεωργαντά Χ., Μπελεσιώτης Γ., Ντάκου Ι., Οικονομοπούλου Α., Τσαμπαλάτη – Βακαλοπούλου Ι., Τσουμάνης Π. το 2015.

Αναφορικά με τις ψυχομετρικές του ιδιότητες το ερωτηματολόγιο έχει ελεγχθεί για την αξιοπιστία του και έχει βρεθεί, για όλες τις υπο-κλίμακες, δείκτης Cronbach α άνω του 0.73 (Rocha και συν., 2012). Επιπλέον, έχει συσχετιστεί με την επαγγελματική

προσαρμοστικότητα και τη διαχείριση ανθρώπων και καθηκόντων (Rocha, 2012) αποδεικνύοντας την εγκυρότητά του.

Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας Crombach α , για την πρώτη χορήγηση (t_0), βρέθηκε ως εξής: στην υπο-κλίμακα αποκρυσταλλωμένης αυτο-αντίληψης $\alpha=0.30$, στην επαγγελματική διερεύνηση $\alpha=0.68$, στη λήψη επαγγελματικής απόφασης $\alpha=0.85$, στις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου $\alpha=0.80$, στην μετάβαση από το σχολείο στην εργασία $\alpha=0.72$ και στο βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου $\alpha=0.81$. Στη δεύτερη χορήγηση ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε υψηλότερος. Πιο αναλυτικά, ο Crombach α στην υπο-κλίμακα αποκρυσταλλωμένης αυτο-αντίληψης βρέθηκε $\alpha=0.83$, στην επαγγελματική διερεύνηση $\alpha=0.85$, στη λήψη επαγγελματικής απόφασης $\alpha=0.93$, στις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου $\alpha=0.89$, στην μετάβαση από το σχολείο στην εργασία $\alpha=0.74$ και στο βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου $\alpha=0.96$.

3.4.4. Πολυπαραγοντική Κλίμακα Εργασιακών Κινήτρων (Multidimensional Work Motivation Scale)

Η Πολυπαραγοντική Κλίμακα Εργασιακών Κινήτρων (M.W.M.S.) αξιολογεί την ενδεχόμενη προσπάθεια, που ένας εργαζόμενος, θα δαπανήσει και τις ανταμοιβές που θα λάβει. Δημιουργήθηκε από τους Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M., Crevier-Braud L., Van den Broeck A. το 2014 και βασίζεται στην θεωρία κινήτρων αυτο-καθορισμού (S.D.T.) (Gagné, et al., 2014).

Η κλίμακα αυτή αποτελεί μία βελτιωμένη εκδοχή της Motivation at Work Scale (Gagné και συν., 2010) και υπερτερεί σε τρία σημεία. Η νέα κλίμακα α) αξιολογεί τόσο τις πραγματικές προσπάθειες, όσο και τις ενδεχόμενες προσπάθειες του ατόμου στην εργασία, β) περιέχει κίνητρα αποφυγής και προσέγγισης τόσο στην ενδοβαλλόμενη όσο και την εξωτερική ρύθμιση, γ) διασπά την εξωτερική ρύθμιση σε κοινωνικές και υλικές αμοιβές, δ) έχει δηλώσεις που αφορούν στα κίνητρα και όχι άλλο εννοιολογικό κατασκευάσμα (πχ. ικανοποίηση αναγκών αυτονομίας) και τέλος ϵ) έχει σχεδιαστεί, ώστε να είναι κατάλληλη για διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Gagné και συν., 2014).

Συνεπώς, αποτελείται από επτά υπο-κλίμακες: α) Εσωτερικών Κινήτρων (Intrinsic Motivation) με τρεις (3) δηλώσεις, β) Αναγνωρισμένης Ρύθμισης (Identified Regulation) με τρεις (3) δηλώσεις, γ) Ενδοβαλλόμενης Ρύθμισης (Introjected

Regulation) με τέσσερις (4) δηλώσεις, δ) Εξωτερικής Ρύθμισης (External Regulation), η οποία ανάγεται σε δύο υπο-κλίμακες i) Υλικών Αμοιβών (Material) με τρεις (3) δηλώσεις και ii) Κοινωνικών αμοιβών (Social) με τρεις (3) δηλώσεις, τέλος ε) Απουσία κινήτρου-(Amotivation) με τρεις (3) δηλώσεις, δημιουργώντας μια κλίμακα 19 δηλώσεων.

Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση «Γιατί εσείς βάζετε ή θα βάζετε περισσότερη προσπάθεια στη δουλειά σας;»¹⁷ και να δηλώσουν το βαθμό προσπάθειας τους ανά δήλωση της κλίμακας.

Η βαθμολόγηση γίνεται με τον υπολογισμό του μέσου όρου των απαντήσεων ανά κλίμακα, ενώ υπάρχουν και απαντήσεις που χρειάζονται αντιστροφή πριν τον υπολογισμό.

Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει ελεγχθεί σε διάφορες γλώσσες με τον δείκτη εσωτερικής συνοχής να βρίσκεται άνω του 0.70, με μόνη εξαίρεση τη γερμανική γλώσσα, στην οποία ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν άνω του 0.55. Η εγκυρότητα της έχει αποδειχθεί εξετάζοντας την κλίμακα με μεταβλητές όπως η ανάγκη για αυτονομία, η ανάγκη για αρμοδιότητες, την παθητική ηγεσία κ.ο.κ. (Gagné και συν., 2014).

3.4.4.1. Πολυπαραγοντική Κλίμακα Εργασιακών Κινήτρων για Μαθητές (Multidimensional Work Motivation Scale for Students)

Η Πολυπαραγοντική Κλίμακα Εργασιακών Κινήτρων για Μαθητές (M.W.M.S.S.) είναι η προσαρμοσμένη κλίμακα κινήτρων M.W.M.S., η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε για να χορηγηθεί σε μαθητές / φοιτητές. Στα ελληνικά έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί για τους μαθητές της Ελλάδας από τους Γεωργαντά Χ. και Τσουμάνη Π. το 2015.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση «Γιατί θα προσπαθούσες περισσότερο στη μελλοντική σου δουλειά;», αξιολογώντας το βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με τις εκάστοτε δηλώσεις της κλίμακας.

Η κλίμακα ελέγχθηκε από τους Γεωργαντά και Τσουμάνη για το κατά πόσο η προσαρμοσμένη κλίμακα έχει ίδια δομή με την αρχική κλίμακα.. Η επιβεβαιωτική

¹⁷ Από το αρχείο της μεταφρασμένης M.W.M.S., που παρείχαν οι συγγραφείς μετά από επικοινωνία.

ανάλυση, αλλά και η παραγοντική ανάλυση που έγινε στη συνέχεια, δεν συμφωνούσε με την δομή της αρχικής κλίμακας.

Οι Γεωργαντά και Τσουμάνης προτείνουν η κλίμακα για τους μαθητές να χρησιμοποιείται σαν να αποτελείται από δύο υπο-κλίμακες: α) κινητοποίησης και β) έλλειψης κινήτρων αναφορικά με την μελλοντική εργασία ή γ) ως μία ενιαία κλίμακα, με αντίστροφη βαθμολόγηση των στοιχείων της υπο-κλίμακας έλλειψης κινήτρου. Η κλίμακα αυτή εκφράζει τη συνολική κινητοποίηση του ατόμου αναφορικά με την μελλοντική του εργασία.

Στην παρούσα έρευνα θα ελεγχθούν όλες οι εκδοχές που πρότειναν οι ερευνητές. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας Cronbach α για το σύνολο της κλίμακας ήταν 0.85 στην αρχή του προγράμματος (t_0), ενώ στο τέλος του προγράμματος ήταν 0.21. Στην υπο-κλίμακα κινητοποίησης η αξιοπιστία βρέθηκε στην αρχή του προγράμματος $\alpha=0.90$, ενώ μετά το πέρας του προγράμματος βρέθηκε $\alpha= 0.83$. Τέλος, η κλίμακα έλλειψης κινήτρων βρέθηκε να έχει δείκτη αξιοπιστίας 0.82 στην αρχή του προγράμματος και 0.85 στο τέλος του προγράμματος.

3.4.5. Ανάλυση Ερωτηματολογίων

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν δεν είχαν σταθμιστεί, μέχρι την στιγμή της συγγραφής της εργασίας αυτής. Για το λόγο αυτό στη συγκεκριμένη παράγραφο αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Για το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ταυτότητας χρησιμοποιήθηκε η δομή που προτείνει ο δημιουργός της Porfeli. Η συγκεκριμένη δομή έχει επιβεβαιωθεί και σε δείγμα Ιταλών φοιτητών (Sestito, και συν., 2015). Με δεδομένο πως το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η κουλτούρα της Ιταλίας είναι παραπλήσια της ελληνικής, χρησιμοποιείται η ίδια δομή.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο της Προδραστικής Προσωπικότητας έχει χρησιμοποιηθεί η κλίμακα όπως προτείνουν οι συγγραφείς της, ως μια ενιαία κλίμακα, χωρίς υπο-κλίμακες, όπως χρησιμοποιήθηκε στην Ελλάδα σε προηγούμενη έρευνα (Παπαδούλα, 2014).

Αναφορικά με την κλίμακα Επαγγελματικής Κατασκευής χρησιμοποιήθηκε η δομή που προτείνουν οι δημιουργοί της και έχει επιβεβαιωθεί σε μαθητές - φοιτητές της Πορτογαλίας (Rocha και συν., 2012).

Τέλος, για την κλίμακα Κινήτρων χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία με αντιστροφή των ερωτημάτων που αφορούσαν μη κινητοποίηση, καθώς και η βαθμολογία της κινητοποίησης και της μη κινητοποίησης ως υποκλιμάκων, όπως προτείνουν οι ερευνητές που έκαναν την προσαρμογή για τους έλληνες μαθητές (Γεωργαντά & Τσουμάνης).

3.4.6. Ερωτηματολόγιο Δημοτολογικών Στοιχείων

Για τη συλλογή των δημοτολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο από την γραφούσα. Αυτό αφορούσε το φύλο, την ηλικία, την τάξη, την ομάδα προσανατολισμού του μαθητή και την παρακολούθηση ή όχι του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας.

3.4.7. Ερωτηματολόγιο Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας

Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορούσε τους μαθητές που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα.

Σε αυτό απαντούσαν οι μαθητές αναφορικά με το αν είχαν συμμετάσχει στις βασικές δραστηριότητες του προγράμματος, σε πόσες συναντήσεις είχαν παραβρεθεί καθώς υπήρχαν και δύο ερωτήσεις που αφορούσαν τη στάση των μαθητών στο πρόγραμμα σταδιοδρομίας α) *«Πως σου φάνηκε το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας»* β) *«Τι θα ήθελες να έχει το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας που δεν το είχε;»*

3.4.8. Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι η θέαση – ακρόαση, μέτρηση και καταγραφή των σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, αναφορικά με τις καταστάσεις που εξελίσσονται κατά την μελέτη του φαινομένου, από τον ίδιο τον ερευνητή – εξεταστή. Θεωρείται από τις καταλληλότερες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όταν η έρευνα αφορά αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και την δυναμική της ομάδας, όταν αυτή εκτυλίσσεται στο φυσικό της περιβάλλον (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η περιγραφή των καταστάσεων γινόταν σε δεύτερο ολιστικό επίπεδο, δηλαδή καταγράφονταν μόνο οι περιεκτικές κατηγορίες συμπεριφοράς των μαθητών. Η

καταγραφή αφορούσε τη στάση των μαθητών, αναφορικά με την κάθε δραστηριότητα του προγράμματος και ενδεχόμενες συμπεριφορές που δεν είχαν προβλεφθεί. Οι δύο φοιτήτριες - εκπαιδευτικοί μετά από κάθε συνάντηση με τους μαθητές συζητούσαν για τυχόν διαφοροποιήσεις συμπεριφοράς των μαθητών και κατόπιν, κρατούσαν σημειώσεις επ' αυτών.

3.5. Διαδικασία

Η εμπειρική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες όριζεται ως ένα σύνολο μεθόδων και τεχνικών συστηματική και επιστημονικής διερεύνησης των κοινωνικών φαινομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η παρούσα έρευνα ανήκει στο είδος της έρευνας δράσης, είχε σκοπό την βελτίωση πρακτικών εφαρμογής προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού σε σχολεία, με ενεργή και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο στην παρέμβαση όσο και στην αξιολόγησή της, και τέλος υπάρχει το χαρακτηριστικό της αυτο-αξιολόγησης και της συνεχούς ανατροφοδότησης, όπως απαιτείται από μια έρευνα δράσης (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ο σχεδιασμός της έρευνας έχει γίνει ως «ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο: το σχέδιο της μη ισοδύναμης ομάδας ελέγχου», όπως αναφέρουν οι (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 367), το οποίο σημαίνει πως υπάρχει προ και μετα μέτρηση της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας, χωρίς όμως να υπάρχει ισοδυναμία ανάμεσα τους.

Για την βέλτιστη εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Cohen και συν., 2007), συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα (μέσω παρατήρησης), αλλά και ποσοτικά (μέσω ερωτηματολογίων).

Το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου από την γραφούσα. Μετά από επικοινωνία με το Κ.Ε.Συ.Π. Ιλίου έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να μπορέσει το πρόγραμμα να υλοποιηθεί σε δύο Λύκεια της περιοχής.

Στη συνέχεια, η γραφούσα επικοινωνήσε με το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα χρειαζόταν να ασχοληθεί με το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας άμεσα ή έμμεσα (διευθυντές και υπεύθυνους καθηγητές του προγράμματος ανά σχολείο). Συμπληρώθηκαν τα επίσημα έγγραφα για την κατάθεση της πρότασης του

προγράμματος και την έγκρισή του από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τέλος, ανακοινώθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Οι μαθητές, από τη πρώτη κιόλας συνάντηση, γνώριζαν πως το πρόγραμμα έχει δημιουργηθεί από την γραφούσα, καθώς επίσης και ότι θα αξιολογούταν από αυτήν. Όλοι οι μαθητές που ήθελαν μπορούσαν να συμμετάσχουν. Αν η τάξη ξεπερνούσε τα 20 άτομα, τότε θα δημιουργούταν και δεύτερο τμήμα. Αυτό, μάλιστα, συνέβη, αλλά γρήγορα αρκετοί μαθητές αποφάσισαν να εγκαταλείψουν το πρόγραμμα και έτσι όσοι μαθητές συνέχισαν, συγχωνεύτηκαν σε ένα τμήμα ανά σχολείο.

Αναφορικά με την χορήγηση των ερωτηματολογίων, για να διατηρηθεί η ανωνυμία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των ερευνητών – εκπαιδευτικών και των μαθητών, δημιουργήθηκε έναν κατάλογος με τυχαίους αριθμούς και δίπλα σε κάθε αριθμό οι μαθητές καταχωρούσαν το όνομα τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές σημείωναν μόνο τον «Αριθμό Αντιστοιχίας» και όχι το όνομα τους ή κάποιο στοιχείο που θα μπορούσε να ταυτοποιηθεί με εκείνους, στα ερωτηματολόγια που χρειάστηκε να συμπληρώσουν. Ύστερα από κάθε συμπλήρωση ερωτηματολογίου, ο κατάλογος σφραγιζόταν σε έναν φάκελο και οι μαθητές υπέγραφαν στην εγκοπή του φακέλου, ώστε να μην μπορεί να ανοιχτεί ο φάκελος. Την επόμενη φορά, που θα χρειαζόταν ο «αριθμός αντιστοιχίας» ο κατάλογος σφραγιζόταν σε νέο φάκελο, με την ίδια διαδικασία.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας στη δεύτερη συνάντηση, εντός της σχολικής τάξης. Υπήρχε εισαγωγικό κείμενο το οποίο ενημέρωνε τους μαθητές για τον σκοπό της έρευνας, δηλαδή την αξιολόγηση του προγράμματος και την διερεύνηση των στάσεων των μαθητών περί της σταδιοδρομίας τους, το οποίο αναγνώστηκε και από τον επόπτη της διαδικασίας πριν την επίδοση των ερωτηματολογίων. Οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά, χωρίς κάποιο αντάλλαγμα ως κίνητρο συμμετοχής, πέραν της παρακολούθησης του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν κατά μέσο όρο 30 λεπτά, με τους πρώτους να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο στα 20 λεπτά.

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από συνδυασμό της διερευνητικής και της συναφειακής στρατηγικής. Διερευνητική στρατηγική, διότι το

σύνολο της υλοποίησης του προγράμματος διενεργήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών, δηλαδή τη σχολική αίθουσα με μέσο συλλογής δεδομένων την παρατήρηση, κατά τη διάρκεια του προγράμματος και δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας βάσει των εκάστοτε αναγκών. Επιπλέον, η συναφειακή στρατηγική απαντά στη σχέση των μεταβλητών που έχουν ήδη αναφερθεί. Χρησιμοποιήθηκε για να βρεθούν και να αξιολογηθούν ο βαθμός συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών και η κατεύθυνσή τους.

Για την εισαγωγή και την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (version 21).

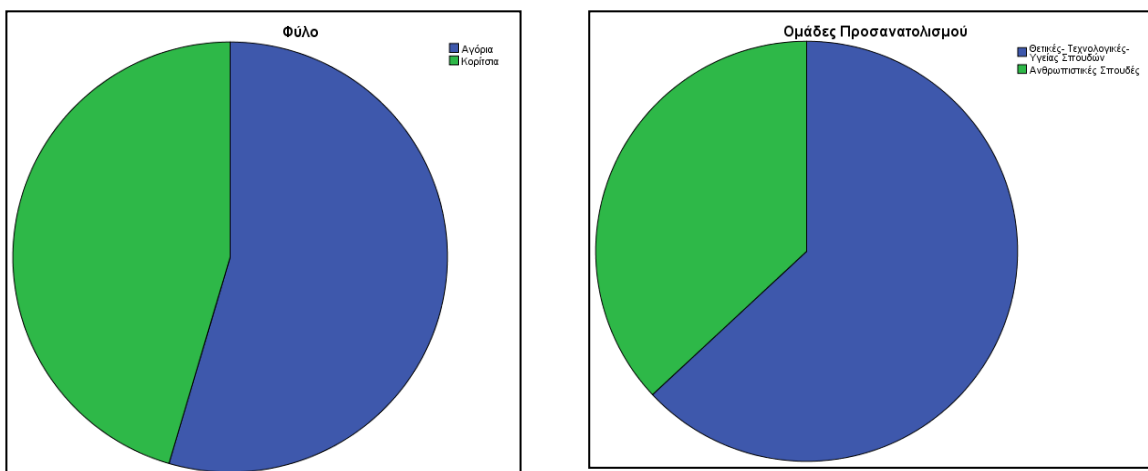
Κεφάλαιο VI: Ερευνητικά Ευρήματα

4.1. Ερευνητικά Ευρήματα

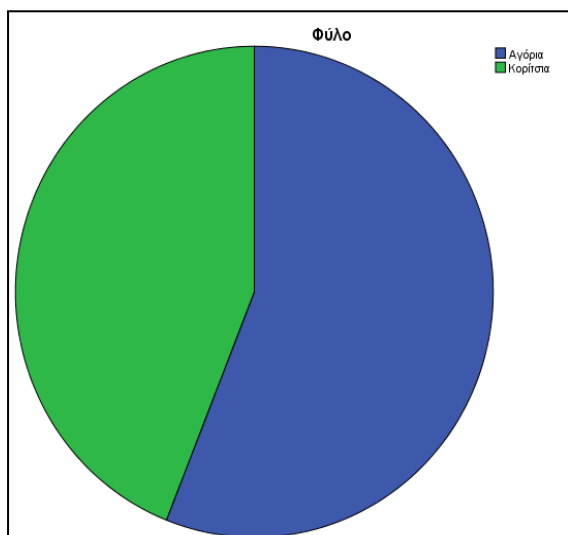
Τα αποτελέσματα που περιγράφονται στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουν, αρχικώς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ στη συνέχεια ελέγχονται τα ποσοτικά στοιχεία σύμφωνα με τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν.

4.1.1. Χαρακτηριστικά Δείγματος

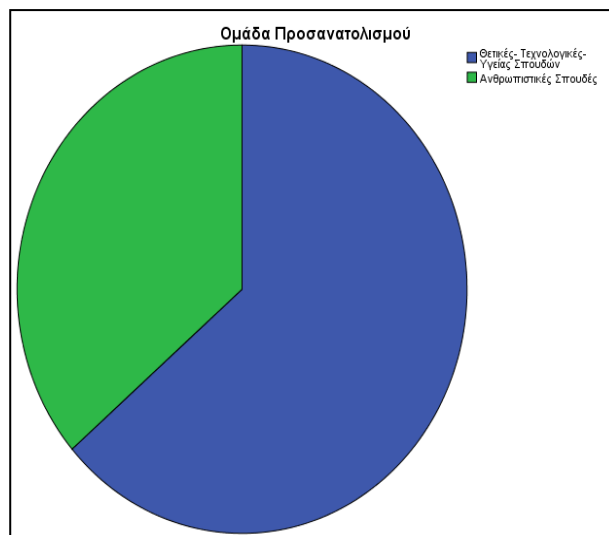
Οι μαθητές, όπως ήδη αναφέρθηκε, φοιτούσαν σε Λύκεια της περιοχής του Ιλίου. Από τους μαθητές οι 28 ήταν αγόρια, ενώ οι 22 κορίτσια και τέσσερα άτομα δεν έδωσαν στοιχεία φύλου. Οι 19 φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και 31 στην Β΄ Λυκείου, ενώ τέσσερα άτομα δεν δήλωσαν την τάξη στην οποία φοιτούσαν. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν Έλληνες, με εξαίρεση τέσσερις, οι οποίοι δεν έδωσαν στοιχεία στην επιλογή της εθνικότητας. Τέλος, από το σύνολο των μαθητών οι 29 είχαν επιλέξει την ομάδα προσανατολισμού «Θετικές- Τεχνολογικές- Υγείας Σπουδών», ενώ 17 μαθητές επέλεξαν τις «Ανθρωπιστικές Σπουδές», με οχτώ άτομα να μην έχουν δώσει πληροφορίες για την ομάδα προσανατολισμού που ακολούθησαν.



Η πειραματική ομάδα της εργασίας αποτελείται από 22 μαθητές, όμως μόνο 11 συνέχισαν το πρόγραμμα μετά την πρώτη συνάντηση. Δώδεκα ήταν αγόρια, ενώ δέκα ήταν κορίτσια. Πέντε μαθητές φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και 17 στην Β΄ Λυκείου. Οι δεκατέσσερις δήλωσαν πως επέλεξαν ή θα επέλεγαν την ομάδα προσανατολισμού «Θετικές- Τεχνολογικές- Υγείας Σπουδών» και οχτώ μαθητές επέλεξαν ή θα επέλεγαν την ομάδα προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών.

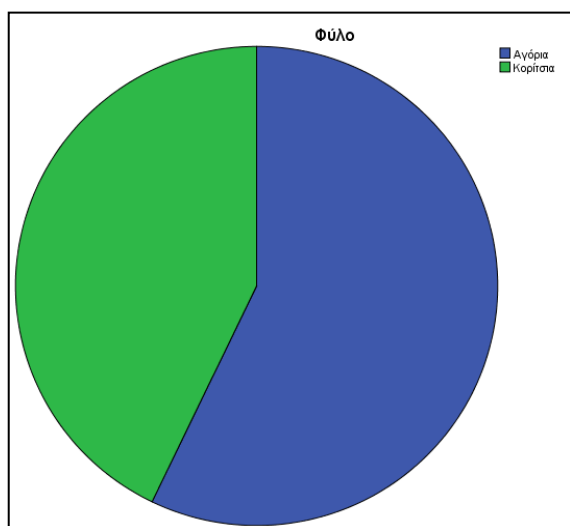


Εικόνα 5: Απεικόνιση Φύλου Μαθητών Πειραματικής Ομάδας

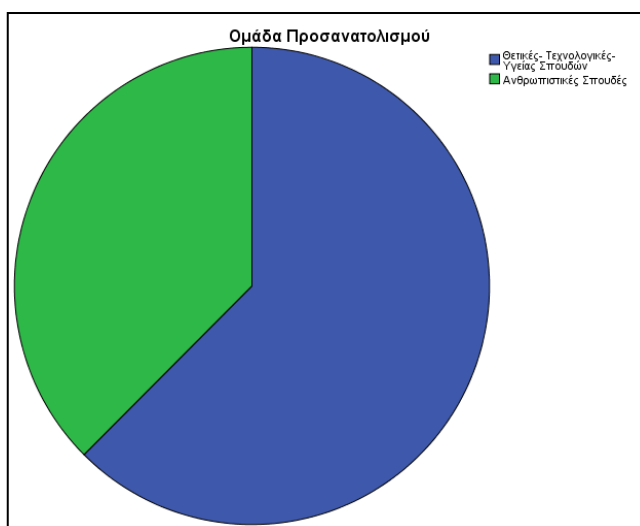


Εικόνα 6: Απεικόνιση Ομάδας Προσανατολισμού Μαθητών Πειραματικής Ομάδας

Αντιστοίχως, στην ομάδα ελέγχου υπήρχαν 29 μαθητές εκ των οποίων οι 16 ήταν αγόρια, οι 12 ήταν κορίτσια και ένα άτομο δεν προσδιόρισε το φύλο του. Δεκατέσσερις από τους μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και 14 στην Β΄ Λυκείου, με ένα άτομο να μην έχει δηλώσει την τάξη φοίτησης του. Από αυτούς οι 15 μαθητές επέλεξαν ή θα επέλεγαν την ομάδα προσανατολισμού «Θετικές- Τεχνολογικές- Υγείας Σπουδών» και εννιά μαθητές επέλεξαν ή θα επέλεγαν την ομάδα προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών.



Εικόνα 7: Απεικόνιση Φύλου Μαθητών Ομάδας Ελέγχου



Εικόνα 8: Απεικόνιση Ομάδας Προσανατολισμού Μαθητών Ομάδας Ελέγχου

4.1.2. Αποτελέσματα Παρατήρησης

Κατά την διάρκεια των συναντήσεων οι ερευνητές / εκπαιδευτικοί κρατούσαν ημερολόγιο με τα πιο βασικά στοιχεία που θεωρούσαν πως έπρεπε να καταγραφούν.

4.1.2.1. Πρώτη Συνάντηση

Ορμώμενοι από την πρώτη κιάλας συνάντηση, οι ερευνητές παρατήρησαν στο ένα από τα δύο σχολεία μεγάλο ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας. Αποτέλεσμα αυτού ήταν στην πρώτη συνάντηση να βρεθούν 40 μαθητές στην αίθουσα. Οι μαθητές θα έπρεπε να χωριστούν σε δύο τμήματα, ώστε να μπορεί να εκτελεσθεί κάθε δραστηριότητα ορθώς.

Όμως, στην επόμενη συνάντηση ήρθαν οι μισοί μαθητές, με συνέπεια να γίνει συγχώνευση των δύο τμημάτων στο τελικό τμήμα, το οποίο δε θα ξεπερνούσε του 20 μαθητές ανά τμήμα.

Επιπλέον, στην πρώτη συνάντηση ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν το όνομα τους και ένα στοιχείο για τον εαυτό τους, ό,τι ήθελαν οι μαθητές. Οι περισσότεροι δυσκολεύτηκαν να δώσουν αυτό το στοιχείο. Κάποιοι ανέφεραν μία τηλεοπτική σειρά που τους άρεσε, άλλοι μια ασχολία εξωσχολική και κάποιοι λιγότεροι ανέφεραν στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

4.1.2.2. Παιχνίδι

Οι μαθητές κατά την διάρκεια του παιχνιδιού είχαν την ευκαιρία να αναζητήσουν πληροφορίες για τις σχολές που τους ενδιέφεραν μέσω των βιβλίων *«Πάμε Πανεπιστήμιο»* που τους είχαν δοθεί.

Αρκετοί μαθητές δυσκολεύτηκαν στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο για να πληροφορηθούν περί των σχολών.

Αρχικά, οι μαθητές είχαν αυξημένο ενδιαφέρον για να αναζητήσουν πληροφορίες, να κερδίσουν πόντους και να αναμετρηθούν με τις άλλες ομάδες. Όμως, σύντομα οι μαθητές συνήθισαν το παιχνίδι και το ενδιαφέρον τους μειώθηκε.

4.1.2.3. Σταυρός

Στην δραστηριότητα με τον Σταυρό οι μαθητές αρχικά παραξενεύτηκαν. Στην πορεία της δραστηριότητας, όμως, διαπίστωσαν τη χρησιμότητά της. Οι περισσότεροι

μαθητές δυσκολεύτηκαν στη συμπλήρωση τουλάχιστον ενός από τα τέσσερα τεταρτημόρια («Μου αρέσει...», «Τα καταφέρνω...», «Είμαι...» και «Μου είναι σημαντικό...»).

Σημαντικό να σημειωθεί πως υπήρξε μία μαθήτρια η οποία είχε μεγάλη δυσκολία στη συμπλήρωση του πεδίου «Τα καταφέρνω...». Δυσκολεύτηκε τόσο πολύ να συμπληρώσει το συγκεκριμένο πεδίο, με αποτέλεσμα να μην έχει συμπληρώσει ούτε δύο στοιχεία σε αυτό.

Προτάθηκε σε όλους τους μαθητές να ρωτήσουν τους «σημαντικούς τους άλλους», για να συμπληρώσουν τον «Σταυρό». Έπειτα, συζητήθηκαν τα στοιχεία που συμπληρώθηκαν. Η μαθήτρια που είχε την μεγαλύτερη δυσκολία στην συμπλήρωση της άσκησης, σχολίασε πως δεν είχε σκεφτεί όσα οι γύρω της θεωρούσαν πως καταφέρνει.

4.1.2.4. Σταδιακή Συνέντευξη

Στην Σταδιακή Συνέντευξη οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες και συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Αρχικά, οι μαθητές προσπάθησαν να φτιάξουν τη δεξαμενή ερωτήσεων για κάθε κατηγορία (νέο συμμαθητή, εργαζόμενο, επαγγελματία).

Οι μαθητές συζητούσαν και σε κάθε ιδέα ενός μέλους της ομάδας, η υπόλοιπη ομάδα έπαιρνε θέση, αλλάζοντας λίγο την ερώτηση και αξιολογώντας την ως κατάλληλη ή μη.

Μετά από την δημιουργία των ερωτήσεων, οι ομάδες δημιουργούσαν μία συνολική λίστα ερωτήσεων μέσω διαβούλευσης για την καταλληλότητα ύπαρξης της ερώτησης στην εκάστοτε λίστα. Οι μαθητές κλίνονταν να αιτιολογήσουν κάθε απόρριψη ή αποδοχή της κάθε ερώτησης. Κάτι που έκαναν με χαρά και ενθουσιασμό. Πολλές φορές η επιχειρηματολογία ενός μαθητή, ο οποίος υποστήριζε την αναγκαιότητα μιας ερώτησης, ξεκινούσε συζήτηση και χιονοθύελλα νέων ερωτήσεων που μπορούσαν να προστεθούν στη λίστα. Ενώ άλλες φορές, η αιτιολόγηση ήταν τόσο μη αναμενόμενη που οι μαθητές επιβράβευαν τον μαθητή που είχε δώσει την ιδέα αυτή.

Επιπλέον, υπήρξαν φορές που οι μαθητές απέρριπταν μια προτεινόμενη ερώτηση σχεδόν χλευάζοντας την ερώτηση, μα καθώς δινόταν η επιχειρηματολογία άλλαζαν γνώμη.

Οι μαθητές, στο τέλος της άσκησης, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν διαφέρει πολύ η συνέντευξη ενός νέου συμμαθητή από αυτήν ενός επαγγελματία. Προστίθενται όμως κι άλλες πληροφορίες που χρειάζεται να διευκρινιστούν. Έτι δε, οι μαθητές σημείωσαν την σημαντικότητα της διερεύνησης της προσωπικότητας του επαγγελματία, ώστε να έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν πότε τα χαρακτηριστικά του ατόμου ήταν που βοηθούσαν στην εργασία και πότε την καθιστούσαν πιο δύσκολη. Ταυτόχρονα, θα τους βοηθούσε να συγκρίνουν την προσωπικότητα τους με αυτήν του επαγγελματία και να καταλήξουν σε συμπεράσματα αναφορικά με το εκάστοτε επάγγελμα πιο ορθολογικά.

4.1.2.5. Μαθητές - Επαγγελματίες

Σε αυτήν τη δραστηριότητα συμμετείχαν μόνο έξι μαθητές. Αυτό συνέβη είτε γιατί την ημέρα της δραστηριότητας οι μαθητές έλλειπαν σε εκδρομή, είτε γιατί οι μαθητές αρνήθηκαν να συμμετέχουν, καθώς αισθανόντουσαν αμήχανα να «εκτεθούν» μπροστά σε άλλους μιλώντας υποθετικά σαν επαγγελματίες.

Όλοι οι μαθητές ξεκινούσαν με χαρακτηριστική αγωνία, αμηχανία και λίγο άγχος, αλλά μετά τις πρώτες προτάσεις έμοιαζε να βιώνουν την κάθε τους πρόταση. Ενώ, μπορούσε κάποιος να διακρίνει στο πρόσωπο των μαθητών το χαμόγελο που σχηματιζόταν, όσο πιο άνετα αισθανόταν οι μαθητής.

Μία περίπτωση που θα έπρεπε να αναφερθεί είναι μίας μαθήτριας που, ενώ αρχικά είχε δηλώσει πως δε θα συμμετείχε διότι ντρεπόταν, στην συνέχεια άλλαξε γνώμη. Όταν τελείωσε η συνέντευξη από τους «μελλοντικούς επαγγελματίες» και ρωτήθηκαν πως ένιωσαν, η συγκεκριμένη δήλωσε πως αρχικά ήταν αγχωμένη και είχε άγχος, όμως όσο πιο πολύ μίλαγε, τόσο πιο πολύ ένιωθε πως βίωνε τα λεγόμενα της. Ένιωθε σαν να ήταν επαγγελματίας τη στιγμή της συνέντευξής της. Ο τρόπος που επικοινωνούσε τις πληροφορίες είχε αλλάξει λίγο. Είχε σχηματιστεί ένα χαμόγελο, κινούσε τα χέρια της λίγο πιο έντονα και μίλαγε λίγο πιο δυνατά, από ότι συνήθως, με τα μάτια της να δηλώνουν ενθουσιασμό.

4.1.2.6. Επαγγελματίες

Σε αυτήν την δραστηριότητα οι μαθητές έδειξαν αμέριστο ενδιαφέρον. Οι επαγγελματίες που ήρθαν συζήτησαν για τις σπουδές τους, την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, ενώ απάντησαν και στις ερωτήσεις των μαθητών.

Οι μαθητές φάνηκε να έχουν ανάγκη αυτήν την πληροφόρηση και επαφή, από όλους τους επαγγελματίες. Έκαναν συχνά ερωτήσεις, ανεξάρτητα με το αν είχαν σκοπό να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα, δηλαδή υπήρχαν μαθητές οι οποίοι δήλωναν πως ήθελαν να γίνουν ψυχολόγοι, όμως έθεταν ερωτήματα σε επαγγελματίες χημικό μηχανικό ή αστυνομικό.

Μάλιστα, όλες οι συνεντεύξεις με επαγγελματίες διήρκεσαν άνω της μίας ώρας, με μέσο όρο διάρκειας συνέντευξης την μια μίση ώρα.

Οι ερωτήσεις που τίθεντο αφορούσαν τόσο πληροφορίες εκπαίδευσης, ιεραρχίας, οικονομικών απολαβών και επαγγελματικής εξέλιξης, όσο και πληροφορίες που αφορούσαν την δημιουργία οικογένειας, τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, αλλά και του επαγγελματία που έδινε την συνέντευξη, καθώς δεν έλειψαν οι ερωτήσεις επαγγελματικής αποκατάστασης.

4.1.3. Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων

Τα αποτελέσματα σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται με την ίδια ακολουθία με την οποία διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Όλες οι μεταβλητές μετρήθηκαν με κλίμακες ίσων διαστημάτων, συνεπώς οι συσχετίσεις θα γίνουν χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό κριτήριο υπολογισμού συσχέτισης Spearman's ρ , καθώς δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας σε κάποιες μεταβλητές.

4.1.3.E1. Επαγγελματική Ταυτότητα σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό

Τόσο οι υπο-κλίμακες της Επαγγελματικής Ταυτότητας, όσο και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού μετρήθηκαν πριν από την αρχή του προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας, αλλά και μετά το τέλος του. Στο Παράρτημα II στα Ραβδογράμματα 1-3 και 11-13 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για την Επαγγελματική Ταυτότητα και στα Ραβδογράμματα 6-8 και 16-18 για τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό.

Στους Πίνακες του Παραρτήματος II φαίνονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών αυτών αξιολογούμενες με τον δείκτη Spearman's ρ . Ο Πίνακας 6 αφορά στις συσχετίσεις των μεταβλητών αναφορικά με το σύνολο των μαθητών, όσων

παρακολούθησαν το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, αλλά και όσων δεν το παρακολούθησαν.

Αναφορικά με τη σχέση της Δημιουργίας Επαγγελματικής Δέσμευσης και των μεταβλητών του Επαγγελματικού Σχεδιασμού τη χρονική στιγμή t_0 υπήρχε συσχέτιση με τις μεταβλητές Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη ($\rho(51)=0.375, p<0.01$), Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης ($\rho(51)=0.714, p<0.001$), Δεξιότητων ($\rho(51)=0.502, p<0.001$), Μετάβασης από το Σχολείο στην Αγορά Εργασίας ($\rho(51)=0.280, p<0.05$) και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης ($\rho(51)=0.598, p<0.001$). Σχετικά με την χρονική στιγμή t_1 , η Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης σχετίστηκε με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη ($\rho(25)=0.499, p<0.05$), την Λήψη Επαγγελματική Απόφασης ($\rho(26)=0.515, p<0.01$), τις Δεξιότητες ($\rho(26)=0.514, p<0.01$), την Μετάβαση από το Σχολείο στην Αγορά Εργασίας ($\rho(26)=0.437, p<0.05$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($\rho(26)=0.507, p<0.01$).

Όσον αφορά τη σχέση της Ταύτισης με την Επαγγελματική Δέσμευση και των μεταβλητών του Επαγγελματικού Σχεδιασμού τη χρονική στιγμή t_0 υπήρχε συσχέτιση με τις μεταβλητές Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη ($\rho(51)=0.504, p<0.001$), Επαγγελματική Λήψης Απόφασης ($\rho(51)=0.509, p<0.001$), και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης ($\rho(51)=0.498, p<0.001$). Σχετικά με τη χρονική στιγμή t_1 , η Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση (t_0) σχετίστηκε με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη ($\rho(25)=0.513, p<0.01$), την Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης ($\rho(26)=0.547, p<0.01$), τις Δεξιότητες ($\rho(26)=0.390, p<0.05$), και την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($\rho(26)=0.435, p<0.05$).

Η Διερεύνηση σε Βάθος της Επαγγελματικής Ταυτότητας αξιολογούμενη την χρονική στιγμή (t_0) βρέθηκε να σχετίζεται και αυτή με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη ($\rho(51)=0.279, p<0.05$), την Επαγγελματική Διερεύνηση ($\rho(51)=0.369, p<0.01$), την Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης ($\rho(51)=0.349, p<0.05$), την Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία ($\rho(51)=0.343, p<0.05$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($\rho(51)=0.431, p<0.01$), αξιολογούμενες συγχρονικά. Για τη σχέση της Διερεύνησης σε Βάθος (t_0) και τις μεταβλητές της χρονικής στιγμής t_1 , ο δείκτης Spearman έδειξε συσχέτιση μόνο με την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($\rho(26)=0.594, p<0.001$).

Επιπλέον, η Διερεύνηση σε Εύρος (t_0) δεν συσχετίζεται με καμία μεταβλητή του Επαγγελματικού Σχεδιασμού πριν (t_0), αλλά ούτε και μετά το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας (t_1), σύμφωνα με το Spearman's rho .

Αντίθετα, η Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης φαίνεται να έχει σχέση, πριν το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης ($rho(51)=-0.623, p<0.001$), με τις Δεξιότητες ($rho(51)=-0.371, p<0.01$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($rho(51)=-0.433, p<0.01$). Σχετικά με τις μεταβλητές του Σχεδιασμού που αξιολογήθηκαν μετά το πέρας του προγράμματος δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση, σύμφωνα με τον δείκτη Spearman rho .

Συνεχίζοντας με την υπο-κλίμακα Επαγγελματικής Ταυτότητας, Επαγγελματικές Αυτο-αμφιβολίες (t_0) και συσχετίζοντας τις με τις μεταβλητές Επαγγελματικού Σχεδιασμού φάνηκε να σχετίζονται μόνο με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($rho(51)=-0.467, p<0.01$), και μετά το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας με τις μεταβλητές Επαγγελματικής Αποκρυστάλλωσης ($rho(25)=-0.492, p<0.05$), τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης ($rho(26)=-0.627, p=0.001$). Αξιολογώντας τις σχέσεις των Επαγγελματικών Αυτο-Αμφιβολιών βλέπουμε πως υπάρχει σχέση με την μεταβλητή Επαγγελματικής Ανάπτυξης ($rho(26)=-0.304, p<0.05$).

Η Επαγγελματική Δέσμευση (t_1) αξιολογούμενη μετά την λήξη του προγράμματος σχετίζεται με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($rho(26)=0.446, p<0.05$), τις Δεξιότητες (t_0) ($rho(26)=0.393, p<0.05$) την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) ($rho(26)=0.445, p<0.05$) που είχε μετρηθεί στην αρχή του προγράμματος. Ενώ, σχετίστηκε με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού όταν εξετάστηκαν συγχρονικά (t_1), σύμφωνα με τον δείκτη Spearman rho .

Η Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση της χρονικής στιγμής (t_1) σχετιζόταν με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($rho(26)=0.551, p<0.01$), τις Δεξιότητες (t_0) ($rho(26)=0.425, p<0.05$) την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) ($rho(26)=0.509, p<0.01$) που είχε μετρηθεί στην αρχή του προγράμματος. Έτι δε, σχετίστηκε με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού όταν εξετάστηκαν συγχρονικά (t_1), σύμφωνα με τον δείκτη Spearman rho .

Η Διερεύνηση σε Βάθος της χρονικής στιγμής (t_1) σχετιζόταν με την Επαγγελματική Διερεύνηση (t_0) ($rho(26)=0.590, p<0.01$), τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (t_0) ($rho(26)=0.422, p<0.05$) που είχε μετρηθεί στην αρχή του

προγράμματος. Ομοίως με τις προηγούμενες post μεταβλητές, η Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος συσχετίζεται με όλες τις post μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, με βάση τον Spearman ρ .

Η post Διερεύνηση σε Εύρος φαίνεται να σχετίζεται μόνο με τη μεταβλητή της Επαγγελματικής Διερεύνησης ($\rho(26)=0.420, p<0.05$) αναφορικά με τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού που αξιολογήθηκαν πριν την αρχή του προγράμματος. Επιπλέον, υπάρχει σχέση μεταξύ post Διερεύνησης σε Εύρος και Επαγγελματικής Διερεύνησης ($\rho(29)=0.513, p<0.01$), καθώς και της Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία ($\rho(29)=0.513, p<0.01$) και τέλος με την Επαγγελματική Ανάπτυξη ($\rho(29)=0.367, p<0.05$).

Η post Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης σχετίζεται με βάση το δείκτη Spearman ρ , με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(26)=-0.641, p<0.001$), τις Δεξιότητες (t_0) ($\rho(26)=-0.493, p<0.05$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) ($\rho(26)=-0.588, p<0.01$). Επίσης, σχετίστηκε με όλες τις post μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, με εξαίρεση της Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία, σύμφωνα με το δείκτη Spearman ρ .

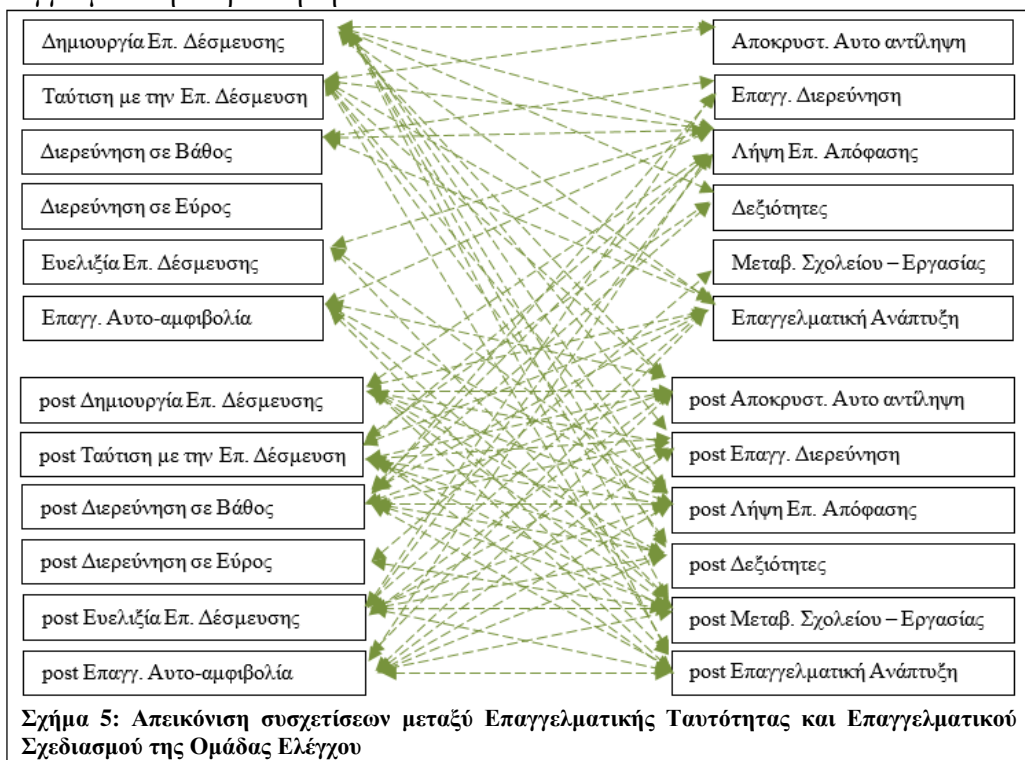
Τελευταία μεταβλητή της Επαγγελματική Ταυτότητας που εξετάζεται στο σύνολο των μαθητών είναι η post Επαγγελματικές Αυτο-αμφιβολίες. Ο δείκτης Spearman ρ , έδειξε πως δεν υπάρχει σχέση μεταξύ post Επαγγελματικών Αυτο-αμφιβολιών και των μεταβλητών Σχεδιασμού, που αξιολογήθηκαν την χρονική στιγμή (t_0). Αντίθετα, υπάρχει συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές Σχεδιασμού, με μόνη εξαίρεση τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία, μετά το τέλος του προγράμματος.

Στον Πίνακα 7, στο Παράρτημα II, φαίνονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών της Επαγγελματικής Ταυτότητας και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού για την Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου, σύμφωνα με το δείκτη Spearman ρ .

Στα Σχήματα 5 και 6 φαίνονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της Επαγγελματικής Ταυτότητας και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού πριν και μετά το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας για την Ομάδα Ελέγχου (Σχήμα 5) και την Πειραματική Ομάδα (Σχήμα 6) ξεχωριστά.

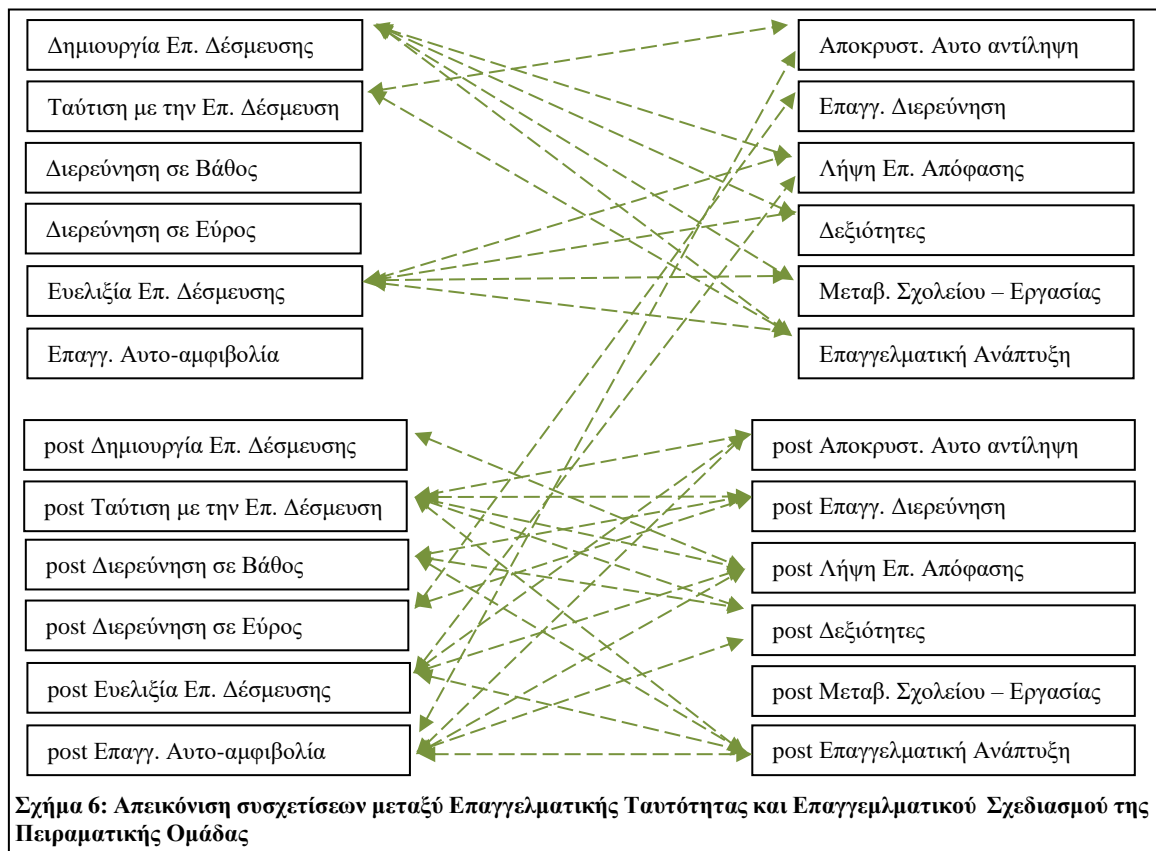
Ξεκινώντας από τη Δημιουργία Δέσμευσης (t_0) ο δείκτης έδειξε πως υπήρχε συσχέτιση με τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού. Στην πειραματική ομάδα υπήρχε με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(22)=0.667, p=0.001$), ομοίως και στην ομάδα ελέγχου ($\rho(29)=0.759, p<0.001$). Επιπλέον, οι Δεξιότητες (t_0) σχετίζονταν με τη Δημιουργία Δέσμευσης στην πειραματική ομάδα ($\rho(22)=0.457, p<0.05$), αλλά και την ομάδα ελέγχου ($\rho(29)=0.536, p<0.01$). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και για την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) με την πειραματική ομάδα να συσχετίσει τις μεταβλητές με $\rho(22)=0.737, p<0.001$, ενώ την ομάδα ελέγχου με $\rho(29)=0.521, p<0.01$. Εντούτοις η ομάδα ελέγχου έχει συσχετίσει τη Δημιουργία Δέσμευσης με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη της χρονικής στιγμής (t_0), ενώ στην πειραματική ομάδα δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση αυτών των μεταβλητών. Από την άλλη μεριά, υπήρχε συσχέτιση της Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία (t_0) ($\rho(22)=0.525, p<0.05$), κάτι που δεν φάνηκε στην ομάδα ελέγχου.

Όταν μελετήθηκε η πιθανή σχέση της Δημιουργίας Δέσμευσης (t_0) με τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_1), δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση για την πειραματική ομάδα, αντίθετα στην ομάδα ελέγχου βρέθηκε σχέση με όλες τις post μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, με εξαίρεση την Επαγγελματική Διερεύνηση.



Η Ταύτιση με τη Δέσμευση (t_0) φαίνεται πως σχετίζεται με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη της χρονικής στιγμής t_0 , όχι μόνο για την πειραματική ομάδα ($\rho(22)=0.629, p<0.01$), αλλά και για την ομάδα ελέγχου ($\rho(29)=0.404, p<0.05$). Επίσης, φαίνεται πως υπάρχει σχέση και με την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) για την πειραματική ($\rho(22)=0.544, p<0.01$), αλλά και την ομάδα ελέγχου ($\rho(29)=0.448, p<0.05$). Η ομάδα ελέγχου όμως, συσχετίζει και την Ταύτιση Δέσμευσης με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(29)=0.555, p<0.01$) κάτι που δεν γίνεται στην πειραματική ομάδα.

Αναφορικά με τη σχέση της Ταύτισης με τη Δέσμευση και τις post μετρήσεις του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, η ομάδα ελέγχου για ακόμη μία φορά δεν δίνει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, στην οποία συνεχίζει να σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, πλην της Επαγγελματικής Διερεύνησης και της Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία, της χρονικής στιγμής t_1 .



Η Διερεύνηση σε Βάθος (t_0) για την πειραματική ομάδα δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού πριν, αλλά ούτε μετά το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας. Αντίθετα, για την ομάδα ελέγχου υπάρχει σχέση με την Επαγγελματική Διερεύνηση (t_0) ($\rho(29)=0.525$, $p<0.01$), τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(29)=0.478$, $p<0.01$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) ($\rho(29)=0.583$, $p=0.001$), χωρίς να υπάρχει κάποια συσχέτιση με τις μεταβλητές, όταν αξιολογήθηκαν μετά τη λήξη του προγράμματος.

Συνεχίζοντας, η Διερεύνηση σε Εύρος (t_0) δεν φάνηκε να σχετίζεται με καμία μεταβλητή του Επαγγελματικού Σχεδιασμού σε καμία από τις δύο ομάδες, σύμφωνα με τον Πίνακα 7.

Στον Πίνακα φαίνεται επίσης και η σχέση της Ευελιξίας Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) και των μεταβλητών του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0), οι οποίες για την πειραματική ομάδα, σχετίζονταν με την Ευελιξία εξαιρώντας την Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη και την Επαγγελματική Διερεύνηση. Στην ομάδα ελέγχου φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση μόνο με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(29)=-0.512$, $p<0.01$).

Στην πειραματική ομάδα παύει να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της Ευελιξίας (t_0) με τις μεταβλητές του Σχεδιασμού (t_1), αλλά και στην ομάδα ελέγχου παύει να υπάρχει σχέση με τη Λήψη Απόφασης, ενώ εμφανίζεται με τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (t_1) ($\rho(17)=-0.550$, $p<0.05$).

Η Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία (t_0) φαίνεται να μη σχετίζεται με καμία μεταβλητή του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0) για την πειραματική ομάδα, όμως σχετίζεται με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(29)=-0.512$, $p<0.01$) για την ομάδα ελέγχου.

Στην πειραματική ομάδα φαίνεται συσχέτιση με την Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία (t_0) και την post Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_1) ($\rho(9)=-0.712$, $p<0.05$), καθώς και στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται η ίδια σχέση ($\rho(17)=-0.512$, $p<0.05$). Μάλιστα, στην ομάδα ελέγχου υπάρχει συσχέτιση και με τις μεταβλητές post Αποκρυσταλλωμένης Αυτο-αντίληψης ($\rho(17)=-0.546$, $p<0.01$), post Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία ($\rho(17)=-0.535$, $p<0.05$) και post Επαγγελματικής Ανάπτυξης ($\rho(17)=-0.503$, $p<0.05$).

Αναλύοντας τις post μεταβλητές της Επαγγελματικής Ταυτότητας και ξεκινώντας από την Δημιουργία Δέσμευσης (t_1) παρατηρείται η απουσία συσχέτισης με τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0), για την πειραματική ομάδα. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου υπάρχει συσχέτιση με την Επαγγελματική Λήψη Απόφασης (t_0) ($\rho(17)=0.539, p<0.05$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) ($\rho(17)=0.505, p<0.05$). Για την πειραματική ομάδα θα βρεθεί σχέση μόνο στην συγχρονική μέτρηση post Δημιουργίας Δέσμευσης και Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_1) και μόνο με την Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_1) ($\rho(11)=0.815, p<0.01$). Για την ομάδα ελέγχου υπήρχε συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_1).

Η Ταύτιση με τη Δέσμευση (t_1) δεν είχε στατιστικά σημαντική σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό της χρονικής στιγμής (t_0), για την πειραματική ομάδα. Στην ομάδα ελέγχου βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ Ταύτισης (t_1) και Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(17)=0.726, p<0.01$), Δεξιότητων (t_0) ($\rho(17)=0.522, p<0.05$) και Επαγγελματικής Ανάπτυξης (t_0) ($\rho(17)=0.633, p<0.01$).

Όταν οι μετρήσεις έγιναν συγχρονικά τη χρονική στιγμή t_1 , η ομάδα ελέγχου ($N=18$) έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση με όλες τις μεταβλητές του Σχεδιασμού, ενώ η πειραματική ομάδα συσχέτισε όλες τις μεταβλητές του Σχεδιασμού με την Ταύτιση Δέσμευσης με εξαίρεση τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία.

Η πειραματική ομάδα συνεχίζει να μην συσχετίζει μια ακόμη μεταβλητή της Ταυτότητας, την post Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος με τις pre μετρήσεις του Επαγγελματικού Σχεδιασμού. Για την ομάδα ελέγχου όμως, φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ Διερεύνησης σε Βάθος (t_1) και των μεταβλητών του Επαγγελματικού Σχεδιασμού με εξαίρεση την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη και τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Αγορά Εργασίας.

Στις συγχρονικές μετρήσεις της στιγμής t_1 , η ομάδα ελέγχου συσχέτισε την Διερεύνηση σε Εύρος με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, ενώ στην πειραματική ομάδα βρέθηκε συσχέτιση μόνο με την Επαγγελματική Διερεύνηση (t_1) ($\rho(11)=0.717, p<0.05$), τις Δεξιότητες (t_1) ($\rho(11)=0.733, p=0.01$) και την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_1) ($\rho(11)=0.694, p<0.05$).

Η post Διερεύνηση σε Εύρος για την πειραματική ομάδα σχετίζεται με την Επαγγελματική Διερεύνηση (t_0) ($\rho(9)=0.727, p<0.05$), ενώ για την ομάδα ελέγχου με

τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (t_0) ($\rho(17)=0.489, p<0.05$). Όταν μελετήθηκε η συγχρονική σχέση της Διερεύνησης σε Εύρος (t_1) και του post Επαγγελματικού Σχεδιασμού, φάνηκε πως για την πειραματική ομάδα συνεχίζει να υπάρχει σχέση μόνο με την Επαγγελματική Διερεύνηση (t_1) ($\rho(11)=0.711, p<0.05$), και για την ομάδα ελέγχου η συσχέτιση με τη Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (t_1) ($\rho(18)=0.590, p=0.01$).

Η post Ευελιξία Επαγγελματικής Απόφασης για την πειραματική ομάδα σχετίζεται μόνο με την Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(9)=-0.790, p<0.05$), ενώ για την ομάδα ελέγχου η συσχέτιση διαμορφώνεται ως εξής $\rho(17)=-0.655, p<0.01$). Για την ομάδα ελέγχου, φαίνεται να υπάρχει σχέση της post Ευελιξίας και της pre Επαγγελματικής Διερεύνησης ($\rho(17)=-0.631, p<0.01$) και pre Επαγγελματικής Ανάπτυξης ($\rho(29)=-0.684, p<0.01$). Στις συγχρονικές μετρήσεις μετά το πέρας του προγράμματος φάνηκε πως η ομάδα ελέγχου ($N=18$) συσχέτιζε αρνητικά την Ευελιξία Δέσμευσης με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού, ενώ η πειραματική ομάδα ($N=11$) μόνο με τη Λήψη Απόφασης, την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη και την Επαγγελματική Ανάπτυξη.

Τέλος, η post Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία μελετήθηκε σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό. Για την πειραματική ομάδα, όταν μελετήθηκε η σχέση διαχρονικά (t_0-t_1) φάνηκε να σχετίζεται μόνο με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (t_0) ($\rho(9)=0.690, p<0.01$), ενώ για την πειραματική ομάδα βρέθηκε αρνητική σχέση με τις μεταβλητές Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) ($\rho(17)=-0.486, p<0.01$) και Επαγγελματικής Ανάπτυξης (t_0) ($\rho(29)=-0.521, p<0.05$). Η συγχρονική εξέταση της post Επαγγελματικής Αυτο-αμφιβολίας και του post Επαγγελματικού Σχεδιασμού, έχει ως αποτέλεσμα στην ομάδα ελέγχου ($N=18$) να υπάρχει αρνητική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές Αυτο-αμφιβολίας και Σχεδιασμού, ενώ στην πειραματική ομάδα να υπάρχουν αρνητικές συσχετίσεις με την Ευελιξία και τον Σχεδιασμό, με εξαίρεση την μεταβλητή της Διερεύνησης και της Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία.

4.1.3.E2. Επαγγελματική Ταυτότητα σε σχέση με την Προδραστική Προσωπικότητα

Στο Παράρτημα II στα Ραβδογράμματα 1-3 και 11-13 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για την Επαγγελματική

Ταυτότητα και στα Ραβδογράμματα 4-5 και 14-15 για την Προδραστική Προσωπικότητα.

Στον Πίνακα 8 (Παράρτημα II) φαίνονται οι συσχετίσεις που δημιουργήθηκαν μεταξύ των μεταβλητών Επαγγελματικής Ταυτότητας και Προδραστικής Προσωπικότητας, πριν και μετά τη λήξη του προγράμματος για κάθε ομάδα μαθητών.

Πιο αναλυτικά, ο Πίνακας 8 αναφέρει τις τιμές του δείκτη Spearman ρ . Έτσι, φαίνεται πως η Προδραστική Προσωπικότητα της χρονικής στιγμής t_0 σχετίζεται με την Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος (t_0) και στις δύο ομάδες μαθητών. Μάλιστα, στο σύνολο των μαθητών βρέθηκε και συσχέτιση με την Επαγγελματική Διερεύνηση σε Εύρος (t_0) ($\rho(51)=0.305, p<0.05$). Αναφορικά με την Προδραστική Προσωπικότητα της χρονικής στιγμής t_1 και την Επαγγελματική Ταυτότητα της χρονικής στιγμής t_0 βρέθηκε πως για την ομάδα ελέγχου υπήρχε συσχέτιση με τη Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση (t_1) ($\rho(17)=0.492, p<0.05$). Στο σύνολο των μαθητών φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ post Προδραστικής Προσωπικότητας και Ταύτισης με τη Δέσμευση ($\rho(26)=0.690, p<0.05$), καθώς και με τη Διερεύνηση σε Εύρος.

Μελετώντας την post Επαγγελματική Ταυτότητα και την σχέση της με την Προδραστική Προσωπικότητα (t_0) παρατηρείται διαφοροποίηση στις ομάδες των μαθητών. Η πειραματική ομάδα δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση, η ομάδα ελέγχου έδειξε σχέση Προδραστικής Προσωπικότητας και Διερεύνησης σε Βάθος ($\rho(17)=0.525, p<0.05$). Στο σύνολο οι μαθητές φαίνεται να συσχετίζουν την Προδραστική Προσωπικότητα με τη Διερεύνηση σε Βάθος και την Ταύτιση με τη Δέσμευση.

Η post Προδραστική Προσωπικότητα φαίνεται να σχετίζεται, σε όλες τις ομάδες μαθητών, με την post Ταύτιση με τη Δέσμευση. Για την πειραματική ομάδα υπήρξε συσχέτιση και με την post Διερεύνηση σε Βάθος, η ομάδα ελέγχου είχε συσχετίσεις και με την Ευελιξία, ενώ το σύνολο των μαθητών φαίνεται να συσχετίζει την post Προδραστική Προσωπικότητα με τις post μεταβλητές Δημιουργίας Δέσμευσης, Ταύτισης με τη Δέσμευση και Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος.

4.1.3.E3. Επαγγελματική Ταυτότητα σε σχέση με τα Κίνητρα

Η υποενότητα αυτή ασχολείται με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ Κινήτρων και Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στο Παράρτημα II στα Ραβδογράμματα 1-3 και 11-13 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για την Επαγγελματική Ταυτότητα και στα Ραβδογράμματα 9-10 και 19-20 για την Κλίμακα των Κινήτρων. Ο Πίνακας 9 αναφέρει τις τιμές του δείκτη Spearman ρ .

Συμφωνά με τον Πίνακα 9, φαίνεται πως η κλίμακα των Κινήτρων, της χρονικής στιγμής t_0 σχετίστηκε με την υπο-κλίμακα της Επαγγελματικής Ταυτότητας (t_0), Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος για όλες τις ομάδες μαθητών, με την Επαγγελματική Διερεύνηση σε Εύρος μόνο για τους μαθητές τους προγράμματος (t_0). Η κλίμακα Κινητοποίησης σχετίστηκε με την Διερεύνηση σε Εύρος για την πειραματική ομάδα, ενώ για το σύνολο των μαθητών σχετίστηκε με τη Διερεύνηση σε Βάθος. Επιπλέον, η συσχέτιση αυτή υπήρξε και για τα post Κίνητρα σε σχέση με την pre Διερεύνηση σε Βάθος της ομάδας ελέγχου.

Η Μη Κινητοποίηση (t_0) βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με τη Διερεύνηση σε Βάθος (t_0), για την ομάδα ελέγχου και το σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, υπήρχε αρνητική συσχέτιση και με την Ταύτιση με τη Δέσμευση (t_0) μόνο για την πειραματική ομάδα.

Αναφορικά με την post Κινητοποίηση βρέθηκε να σχετίζεται με την Επαγγελματική Ταυτότητα (t_1) και συγκεκριμένα τη Διερεύνηση σε Εύρος (t_1) για την ομάδα ελέγχου και το σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, υπάρχει σχέση μεταξύ post Κινητοποίησης και Διερεύνησης σε Βάθος, αλλά και Ταύτισης με την Δέσμευση (t_1) για την πειραματική ομάδα και το σύνολο των μαθητών.

Η post Μη Κινητοποίηση συσχετίζεται με την Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία (t_0), για την πειραματική ομάδα και το σύνολο των μαθητών, αλλά με καμία μεταβλητή της Ταυτότητας για την ομάδα ελέγχου.

Σχετικά με την post Επαγγελματική Ταυτότητα βρέθηκε πως τα Κίνητρα (t_1) σχετίζονται, για το σύνολο μαθητών και την πειραματική ομάδα, με την post Ταύτιση με την Δέσμευση, για όλες τις ομάδες μαθητών, με την post Διερεύνηση σε Βάθος και

για τις ομάδες ελέγχου και σύνολο των μαθητών υπήρχε συσχέτιση και με την post Διερεύνηση σε Εύρος.

Η Κινητοποίηση (t_0), αντίστοιχα, βρέθηκε να σχετίζεται για το σύνολο των μαθητών με την post Αυτο-αμφιβολία της Επαγγελματικής Ταυτότητας.

Τέλος, η Μη κινητοποίηση (t_0) δεν φάνηκε να σχετίζεται με κάποια μεταβλητή της post Ταυτότητας για καμία ομάδα μαθητών. Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα όταν εξετάσουμε την post Μη κινητοποίηση και την post Επαγγελματική Ταυτότητα. Ο Πίνακας 9 δείχνει πως υπήρχε συσχέτιση της post Μη κινητοποίησης με την post Ταύτισης με τη Δέσμευση, για το σύνολο των μαθητών και την πειραματική ομάδα, με τη Δημιουργία Δέσμευσης, τη Διερεύνηση σε Βάθος και με την Αυτο-αμφιβολία, για το σύνολο των μαθητών καθώς και με την Ευελιξία Ταυτότητας για την πειραματική ομάδα.

Στην ομάδα ελέγχου, παρατηρείται, σχέση μεταξύ post Μη κινητοποίησης και post Δημιουργίας Δέσμευσης.

4.1.3.E4. Προδραστική Προσωπικότητα σε σχέση με τα Κίνητρα

Ο Πίνακας 10 αφορά τη σχέση των Κινήτρων και της Προδραστικής Προσωπικότητας. Στα Ραβδογράμματα 4-5 και 14-15 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για την Προδραστική Προσωπικότητα και στα Ραβδογράμματα 9-10 και 19-20 για την Κλίμακα των Κινήτρων.

Όπως παρατηρείται, η Προδραστική Προσωπικότητα φαίνεται να σχετίζεται με τα Κίνητρα συγχρονικά τη στιγμή t_0 , για όλες τις ομάδες μαθητών. Εντούτοις, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει όταν εξετάζεται η post Προδραστική Προσωπικότητα και τα Κίνητρα της στιγμής t_0 .

Αναφορικά με τα Κίνητρα της χρονικής στιγμής t_1 , παρατηρείται πως δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση με την Προδραστική Προσωπικότητα (t_0) για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ή της ομάδας ελέγχου, ενώ υπάρχει σχέση για το σύνολο των μαθητών ($rho(26)=0.397, p<0.05$). Ομοίως, βρέθηκε συσχέτιση με την Κινητοποίηση (t_1) και την Προδραστική Προσωπικότητα (t_0) μόνο για το σύνολο των μαθητών ($rho(26)=0.407, p<0.05$).

Τέλος, η post Προδραστική Προσωπικότητα φάνηκε να σχετίζεται με τα post Κίνητρα και post Κινητοποίηση για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και του συνόλου των μαθητών, όχι όμως για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

4.1.3.E5. Προδραστική Προσωπικότητα σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό

Η ενότητα αυτή ασχολείται με την σχέση της Προδραστικής Προσωπικότητας και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού. Στα Ραβδογράμματα 4-5 και 14-15 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για την Προδραστική Προσωπικότητα και στα Ραβδογράμματα 6-8 και 16-18 για τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό.

Η Προδραστική Προσωπικότητα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11 (Παράρτημα II), την χρονική στιγμή t_0 , για την πειραματική ομάδα δεν φαίνεται να συνδέεται με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου συνδέεται με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού εκτός από την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη και την Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης, ενώ στο σύνολο των μαθητών η μόνη μεταβλητή που δεν συνδέεται με την Προδραστική Προσωπικότητα είναι μόνο η Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.

Όταν εξετάστηκε η post Προδραστική Προσωπικότητα σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό (t_0) δε βρέθηκε να σχετίζεται με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό (t_0) για την πειραματική ομάδα. Για την ομάδα ελέγχου βρέθηκε συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0) με μόνη εξαίρεση την Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0). Ενώ, στο σύνολο των μαθητών βρέθηκε συσχέτιση της post Προδραστικής Προσωπικότητας με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0) με εξαίρεση τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (t_0) και την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (t_0).

Εξετάζοντας τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού τη χρονική στιγμή t_1 , φαίνεται πως η Προδραστική Προσωπικότητα αξιολογούμενη στην αρχή του προγράμματος (t_0) δεν σχετίζεται με τον post Επαγγελματικό Σχεδιασμό για καμία ομάδα μαθητών, με μόνη εξαίρεση τη Μετάβαση από το σχολείο στην Εργασία για το σύνολο των μαθητών ($\rho(26)=0.425, p<0.05$).

Στην συγχρονική μελέτη των μεταβλητών την στιγμή t_1 , η πειραματική ομάδα φαίνεται να δείχνει συσχέτιση της Προδραστικής Προσωπικότητας και των μεταβλητών Αποκρυσταλλωμένης Αυτο-αντίληψης, Επαγγελματικής Διερεύνησης, Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία και Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Η ομάδα ελέγχου συσχετίζει την post Προδραστική Προσωπικότητα μόνο με τις: post Επαγγελματική Διερεύνηση, post Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και post Επαγγελματική Ανάπτυξη. Τέλος, το σύνολο των μαθητών συσχέτισε την post Προδραστική Προσωπικότητα με όλες τις μεταβλητές του post Επαγγελματικού Σχεδιασμού.

4.1.3.E6. Επαγγελματικός Σχεδιασμός σε σχέση με τα Κίνητρα

Στα Ραβδογράμματα 6-8 και 16-18 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, για τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό και στα Ραβδογράμματα 9-10 και 19-20 για την Κλίμακα των Κινήτρων.

Σε ό,τι αφορά στα Κίνητρα σε σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό εξετάζεται στον Πίνακα 12.

Για την πειραματική ομάδα, την ομάδα ελέγχου και το σύνολο των μαθητών τα Κίνητρα της χρονικής στιγμής t_0 δεν είχαν κάποια σχέση με τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού αυτής της χρονικής στιγμής.

Στην εξέταση των post Κινήτρων και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0), για την πειραματική ομάδα δεν βρέθηκε κάποια σχέση, ενώ για την ομάδα ελέγχου και το σύνολο των μαθητών βρέθηκε πως τα post Κίνητρα σχετίζονται με την Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (t_0).

Αναφορικά με την Κινητοποίηση (t_0), ο Πίνακας 12 δεν δίνει κάποια σχέση με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό (t_0), για καμία ομάδα μαθητών.

Συνεχίζοντας φαίνεται πως η post Κινητοποίηση σχετίζεται με μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού (t_0) για την ομάδα ελέγχου και το σύνολο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα ελέγχου υπάρχει συσχέτιση της post Κινητοποίησης κι της Μετάβασης από στο Σχολείο στην Εργασία (t_0) ($rho(17)=0.572, p<0.05$), όπως και στο σύνολο των μαθητών ($rho(26)=0.515, p<0.01$).

Η Μη κινητοποίηση (t_0) με την σειρά της φαίνεται να μην σχετίζεται με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό με μόνη εξαίρεση την Επαγγελματική Ανάπτυξη (t_0) στο σύνολο των μαθητών ($rho(50)=-0.314, p<0.05$). Η post Μη Κινητοποίηση δεν βρέθηκε να σχετίζεται με κάποια μεταβλητή του Σχεδιασμού (t_0) για την ομάδα ελέγχου ή το σύνολο των μαθητών. Βρέθηκε όμως συσχέτιση της με τις μεταβλητές Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (t_0), Δεξιότητων (t_0) και Επαγγελματικής Ανάπτυξης (t_0) για την πειραματική ομάδα.

Εξετάζοντας τον post Επαγγελματικό Σχεδιασμό με τις μεταβλητές Κινήτρων της στιγμής (t_0) δεν σχετίζονται για καμία ομάδα μαθητών.

Η συγχρονική μελέτη των μεταβλητών Κινήτρων και Επαγγελματικού Σχεδιασμού μετά το πέρας του προγράμματος έδειξε πως τα Κίνητρα σχετίζονταν, για την πειραματική ομάδα και το σύνολο των μαθητών, με την post Επαγγελματική Διερεύνηση. Από την άλλη μεριά, στην ομάδα ελέγχου δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση με τις μεταβλητές που αναφέρθηκαν.

Συνεχίζοντας η post Κινητοποίηση σχετίζεται με την Επαγγελματική Διερεύνηση, τόσο για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, όσο και για το σύνολο των μαθητών, όχι όμως για την ομάδα ελέγχου.

Τέλος, η post Μη Κινητοποίηση σχετίζεται αρνητικά με την post Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης και την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη, για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας και το σύνολο των μαθητών. Στην πειραματική ομάδα υπάρχει, επιπλέον, συσχέτιση μεταξύ της post Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Δεξιότητων με την post Μη κινητοποίηση. Στην αντίπερα όχθη, η ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν συσχετίζεται κάποια μεταβλητή με την post Μη κινητοποίηση.

4.1.3.E7. Διαφορά Επαγγελματικής Ταυτότητας

Στην ενότητα αυτή δίνονται στοιχεία της ανάλυσης διαφορών μέσω όρων της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2 Πίνακας 2) δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας ανά υπο-κλίμακα της Επαγγελματικής Ταυτότητας.

Για τη σύγκριση των μέσων όρων έγινε η χρήση του κριτηρίου Mann-Whitney. Το κριτήριο Mann-Whitney είναι ένα μη παραμετρικό κριτήριο, το οποίο ελέγχει αν

υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δύο ομάδες (ανεξάρτητα δείγματα), σε μεταβλητές αξιολογούμενες από ιεραρχική κλίμακα (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 2

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Επαγγελματικής Ταυτότητας (VISA)

		N	M.O.	T.A.	
Ομάδα Ελέγχου	Δημιουργία Δέσμευσης	17	3,53	0,73	
	Ταύτιση με τη Δέσμευση	17	3,69	0,53	
	Διερεύνηση σε Βάθος	17	4,13	0,39	
	Διερεύνηση σε Εύρος	17	3,16	0,63	
	Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης	17	3,11	0,54	
	Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία	17	2,53	0,72	
	post Δημιουργία Δέσμευσης	18	3,83	0,79	
	post Ταύτιση με τη Δέσμευση	18	3,73	0,61	
	post Διερεύνηση σε Βάθος	18	3,76	0,56	
	post Διερεύνηση σε Εύρος	18	3,33	0,52	
	post Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης	18	3,02	0,85	
	post Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία	18	2,44	0,77	
	Πειραματική Ομάδα	Δημιουργία Δέσμευσης	9	2,82	0,72
		Ταύτιση με τη Δέσμευση	9	3,11	0,88
Διερεύνηση σε Βάθος		9	3,27	0,39	
Διερεύνηση σε Εύρος		9	3,42	0,76	
Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης		9	3,18	0,86	
Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία		9	2,44	0,69	
post Δημιουργία Δέσμευσης		11	3,47	0,88	
post Ταύτιση με τη Δέσμευση		11	3,80	0,80	
post Διερεύνηση σε Βάθος		11	3,76	0,79	
post Διερεύνηση σε Εύρος		11	3,51	0,70	
post Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης		11	3,11	0,78	
post Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία		11	2,82	1,04	

Για τον έλεγχο αυτής της προϋπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov - Smirnov.

Εξετάζοντας κάθε μεταβλητή Επαγγελματικής Ταυτότητας, αναφορικά με την διαφορά μέσων όρων στις ομάδες των μαθητών (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) τη χρονική στιγμή t_0 , φαίνεται πως υπάρχει διαφορά μέσων όρων για τη μεταβλητή Διερεύνησης σε Βάθος.

Σχετικά με τις μεταβλητές της Επαγγελματικής Ταυτότητας αξιολογούμενη στην αρχή του προγράμματος, μόνο η *Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος* βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων όρων μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου (Mann-Whitney $U(29,22)=163.00$, $p=0.003$), με την ομάδα ελέγχου να έχει μεγαλύτερο μέσο όρο ιεραρχήσεων.

Μετά το πέρας του προγράμματος, δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά μέσων όρων στις ομάδες των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας και σε εκείνους που δεν το παρακολούθησαν, βάσει του παραπάνω κριτηρίου.

Σχετικά με τη διαφορά των μεταβλητών πριν και μετά το πέρας του προγράμματος, εξετάστηκαν και οι τρεις ομάδες μαθητών (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου και σύνολο των μαθητών).

Για τον συγκεκριμένο έλεγχο χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon, το οποίο χρησιμοποιείται για τον έλεγχο διαφορών μίας μεταβλητής (ιεραρχικής κλίμακας) σε δυο συνθήκες με εξαρτημένα δείγματα.

Στην πειραματική ομάδα βρέθηκε διαφορά ιεραρχήσεων για τη βαθμολογία της *Δημιουργίας Δέσμευσης* σύμφωνα με το κριτήριο Wilcoxon ($T(9)=-2.53$, $p<0.05$), με την post Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης να έχει υψηλότερη βαθμολογία από εκείνη της χρονικής στιγμής t_0 .

Επιπλέον, η μεταβλητή *Ταύτισης με την Επαγγελματική Δέσμευση* φαίνεται να διαφέρει ως προς τις ιεραρχήσεις στις δύο χρονικές στιγμές, για την πειραματική ομάδα. Σύμφωνα με το κριτήριο Wilcoxon ($T(9)=-2.44$, $p<0.05$) υπάρχει διαφορά βαθμολογίας τη χρονική στιγμή t_0 και t_1 , με την post μέτρηση να έχει υψηλότερη βαθμολογία.

Στην περίπτωση της *Διερεύνησης σε Βάθος* διακρίνεται μια τάση αύξησης βαθμολογίας μετά την παρέμβαση, για την πειραματική ομάδα, όμως φαίνεται πως

αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση αναφορικά με την ισοβαθμία των ιεραρχήσεων βαθμολογίας (Wilcoxon $T(9)=-1.73, p=0.084$).

Καμία άλλη μεταβλητή της Επαγγελματικής Ταυτότητας δεν φάνηκε να έχει διαφορά στις δυο χρονικές στιγμές, για την πειραματική ομάδα.

Στην ομάδα ελέγχου φαίνεται πως η μεταβλητή Δημιουργία Δέσμευσης είχε διαφορά αναφορικά με τις ιεραρχήσεις βαθμολογίας πριν και μετά το τέλος του προγράμματος. Η βαθμολογία της Δημιουργίας Δέσμευσης της χρονικής στιγμής t_1 ήταν υψηλότερη της t_0 ($T(17)=-2.24, p<0.05$).

Επιπλέον, η Διερεύνηση σε Βάθος είχε διαφορά πριν και μετά το πρόγραμμα. Πιο αναλυτικά, στην ομάδα ελέγχου φαίνεται πως μειώθηκε η βαθμολογία της Διερεύνησης σε Βάθος ($T(16)=-2.40, p<0.05$).

Τέλος, στο σύνολό τους οι μαθητές φαίνεται να αυξάνουν τη Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης τους με το χρόνο (Wilcoxon $T(26)=-3.42, p=0.001$) και την Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση (Wilcoxon $T(26)=-2.13, p<0.05$).

4.1.3.E8. Διαφορά Προδραστική Προσωπικότητας

Στον πίνακα (Πίνακας 3) που ακολουθεί αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας που αφορούν την Προδραστική Προσωπικότητα., Σχετικά με την Προδραστική Προσωπικότητα και τον έλεγχο της κανονικής κατανομής της βαθμολογίας της, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov – Smirnov, το οποίο υποδηλώνει πως δεν υπάρχει κανονική κατανομή για την Προδραστική Προσωπικότητα της χρονικής στιγμής t_0 ($D(9)=0.296, p<0.05$).

Πίνακας 3

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Προδραστικής Προσωπικότητας (PP)

		N	M.O.	T.A.
Ομάδα Ελέγχου	Προδραστική Προσωπικότητα	17	83,65	14,72
	post Προδραστική Προσωπικότητα	18	86,67	14,16
Πειραματική Ομάδα	Προδραστική Προσωπικότητα	9	77,44	10,76
	post Προδραστική Προσωπικότητα	11	84,27	18,76

Στους ελέγχους περί διαφοράς ιεραρχήσεων δεν βρέθηκε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες μαθητών (πειραματική ομάδα, ομάδα έλεγχου).

Διαχρονικά εξεταζόμενη η Προδραστική Προσωπικότητα δεν φαίνεται να διαφοροποιείται με στατιστικά σημαντικό τρόπο σε καμία ομάδα μαθητών (πειραματική ομάδα, ομάδα έλεγχου και σύνολο μαθητών), σύμφωνα με το κριτήριο Mann Whitney (μεταξύ πειραματικής ομάδα και ομάδας ελέγχου) και Wilcoxon (προδραστικής προσωπικότητας πριν και μετά το πέρας του προγράμματος).

4.1.3.E9. Διαφορά Κινήτρων

Στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 4) αναφέρονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου που σχετίζονται με τις μεταβλητές των Κινήτρων. Οι μεταβλητές των Κινήτρων ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους και βρέθηκε πως για την πειραματική ομάδα δεν υπάρχει κανονική κατανομή στην μεταβλητή της Κινητοποίησης t_0 ($D(9)=0.282$, $p<0.05$). Στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχει κανονικότητα για τις μεταβλητές Μη κινητοποίησης t_0 ($D(16)=0.259$, $p<0.05$) και t_1 ($D(16)=0.299$, $p<0.001$). Αντίστοιχα αποτελέσματα σε αυτόν τον έλεγχο υπάρχουν και για το σύνολο των μαθητών για τις μεταβλητές Μη κινητοποίησης t_0 ($D(25)=0.229$, $p<0.01$) και t_1 ($D(25)=0.250$, $p<0.001$), σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov – Smirnov.

Πίνακας 4

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Κινήτρων (MWMS)

		N	M.O.	T.A.
Ομάδα Ελέγχου	Κίνητρα	17	99,12	12,12
	Κινητοποίηση	17	82,53	9,99
	Μη Κινητοποίηση	17	7,41	5,11
	post Κίνητρα	18	99,89	10,59
	post Κινητοποίηση	18	83,89	9,17
	post Μη Κινητοποίηση	18	7,56	4,42
Πειραματική Ομάδα	Κίνητρα	9	98,22	11,83
	Κινητοποίηση	9	81,00	10,22
	Μη Κινητοποίηση	9	6,78	3,53
	post Κίνητρα	11	101,45	14,63
	post Κινητοποίηση	11	84,55	14,02
	post Μη Κινητοποίηση	11	7,09	3,33

Όμως, όπως και στην Προδραστική Προσωπικότητα, έτσι και στα Κίνητρα δεν βρέθηκε κάποια διαφορά μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου μαθητών, ούτε διαχρονικά, σύμφωνα με τα κριτήρια Mann Whitney και Wilcoxon.

4.1.3.E10. Διαφορά Επαγγελματικού Σχεδιασμού

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του Επαγγελματικού Σχεδιασμού βρίσκονται στον Πίνακα 5, για την πειραματική, αλλά και την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 5

Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Επαγγελματικού Σχεδιασμού (SCCI)

		N	M.O.	T.A.	
Ομάδα Ελέγχου	Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη	17	3,81	0,73	
	Επαγγελματική Διερεύνηση	17	3,39	0,76	
	Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης	17	3,72	0,91	
	Δεξιότητες	17	3,68	0,88	
	Μετάβαση Σχολείου - Εργασίας	17	3,68	1,09	
	Επαγγελματική Ανάπτυξη	17	3,64	0,69	
	post Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη	17	3,71	0,90	
	post Επαγγελματική Διερεύνηση	18	3,24	1,01	
	post Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης	18	3,89	1,12	
	post Δεξιότητες	18	3,47	1,16	
	post Μετάβαση Σχολείου - Εργασίας	18	3,47	1,18	
	post Επαγγελματική Ανάπτυξη	18	3,57	0,95	
	Πειραματική Ομάδα	Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη	9	3,48	0,68
		Επαγγελματική Διερεύνηση	9	3,21	1,02
Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης		9	3,33	1,17	
Δεξιότητες		9	3,00	1,27	
Μετάβαση Σχολείου - Εργασίας		9	3,17	1,39	
Επαγγελματική Ανάπτυξη		9	3,27	0,70	
post Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη		11	3,78	0,76	
post Επαγγελματική Διερεύνηση		11	3,30	0,89	
post Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης		11	3,73	1,19	
post Δεξιότητες		11	3,25	1,10	
post Μετάβαση Σχολείου - Εργασίας		11	3,18	1,06	
post Επαγγελματική Ανάπτυξη		11	3,50	0,80	

Ξεκινώντας με τον έλεγχο κανονικότητας των μεταβλητών του Επαγγελματικού Σχεδιασμού παρατηρείται πως στην πειραματική ομάδα δεν υπάρχει κανονικότητα στην μεταβλητή των Δεξιοτήτων t_1 ($D(9)=0.296$, $p<0.05$). Συνεχίζοντας, στην ομάδα

ελέγχου δεν υπάρχει κανονικότητα για τις μεταβλητές Αποκρυσταλλωμένης Αυτοαντίληψης t_0 ($D(16)=0.232, p<0.05$) και Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης t_0 ($D(16)=0.215, p<0.05$). Στο σύνολο των μαθητών οι μεταβλητές Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία t_0 ($D(25)=0.185, p<0.05$), η Αποκρυσταλλωμένη Αυτοαντίληψη t_1 ($D(25)=0.175, p<0.05$) και οι Δεξιότητες t_1 ($D(25)=0.28, p<0.01$) δεν παρουσιάζουν κανονική κατανομή, σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov – Smirnov.

Αναφορικά με τον Επαγγελματικό Σχεδιασμό και τη διαφορά βαθμολογίας στις ομάδες μαθητών, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, με βάση το κριτήριο Mann-Whitney. Εξετάζοντας όμως, την κάθε ομάδα μαθητών ξεχωριστά, πριν και μετά τη λήξη του προγράμματος φαίνεται πως υπάρχει μία υπο-κλίμακα που έχει διαφοροποιηθεί με την πάροδο του χρόνου.

Η υπο-κλίμακα *Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης* έχει την τάση να διαφοροποιηθεί θετικά αναφορικά με την ιεράρχηση της βαθμολογίας πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος για την ομάδα ελέγχου (Wilcoxon $T(17)=-1.91, p=0.057$) και για το σύνολο των μαθητών (Wilcoxon $T(26)=-2.38, p<0.05$). Στην πειραματική ομάδα δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικά στοιχεία διαφοράς ιεραρχήσεων βαθμολογίας (Wilcoxon $T(9)=-1.61, p=0.106$).

4.2. Αξιολόγηση Μαθητών για το Πρόγραμμα

Η αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: α) αξιολογώντας τον αριθμό των συνεδριών στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές σε σχέση με όσες έγιναν και β) μέσω της ανοιχτής ερώτησης «*Πώς σου φάνηκε το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας;*»

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση που αφορούσε τον αριθμό των συναντήσεων στις οποίες είχαν πάρει μέρος έδωσαν μέσο όρο τις δέκα συναντήσεις ($M.O.=10.60, T.A.=2.85$) με το σύνολο των συναντήσεων που είχαν πραγματοποιηθεί να είναι δεκαπέντε.

Σχετικά με την αξιολόγηση του προγράμματος μέσω της στάσης των μαθητών, φαίνεται πως αξιολογείται πολύ θετικά. Υπήρχαν σχόλια όπως «*Άψογο!*», «*Αρκετά καλό*», με την πιο αυστηρή αξιολόγηση που υπήρχε να αναφέρει μόνο την λέξη «*Καλό*».

Στο σύνολο τους οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναφέρουν θετική στάση για το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, σχολιάζοντας πως παρείχε γνώσεις, αξιοποιούσε τον χρόνο των μαθητών εποικοδομητικά, ήταν ευχάριστο και δημιουργικό. Επίσης, κάποιοι μαθητές αναφέρουν πως έμαθαν για τα επαγγέλματα που τους ενδιέφεραν, ενώ άλλοι σχολιάζουν πως τους βοήθησε να καταλάβουν τι πραγματικά θέλουν.

4.3. Προτάσεις Μαθητών

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες του προγράμματος διερευνούσε και τις πιθανές προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος με την ερώτηση «Τι θα ήθελες να έχει το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας που δεν το είχε;»

Ένας μαθητής απάντησε πως δεν μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση καθώς δεν είχε παρακολουθήσει όλο το πρόγραμμα, συνεπώς, δεν μπορούσε να προτείνει δραστηριότητες, διότι πιθανόν αυτές να είχαν ήδη υλοποιηθεί. Ένα άτομο ανέφερε πως θα μπορούσε να είναι «λίγο περισσότερο ενδιαφέρον», ενώ υπήρχε ένα άτομο που δεν μπορούσε να βρει κάτι να προτείνει.

Αρκετοί μαθητές προτείνουν το πρόγραμμα να ήταν περισσότερες ώρες, να είχε περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τα επαγγέλματα, τις σχολές και τις διεξόδους τους καθώς και περισσότερη συζήτηση σχετικά με αυτά. Έτι δε, προτείνεται από τους μαθητές η χρήση ερωτηματολογίων προσωπικότητας, ώστε να κατευθυνθούν προς το επάγγελμα που θα «ταίριαζε» στον κάθε έναν. Τέλος, ένας μαθητής προτείνει «προσωπικές σύντομες συζητήσεις» από τον σύμβουλο – καθηγητή με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Κεφάλαιο V: Συζήτηση - Συμπεράσματα

5.1. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να συνδυάσει τη θεωρία επί του πρακτέου, εφαρμόζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις και γνώσεις σε ένα πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, το οποίο εφαρμόστηκε σε δύο λύκεια της περιοχής του Ιλίου.

Η έρευνα είχε σκοπό την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών και την αξιολόγηση του προγράμματος βάσει των βαθμολογιών στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας για την Επαγγελματική Ταυτότητα, τα ευρήματα ενισχύουν τις προηγούμενες έρευνες περί συσχέτισης της Επαγγελματικής Ταυτότητας και της Επαγγελματικής Αποκρυστάλλωσης της (Savickas, 1985). Συγκεκριμένα, η Δημιουργία, αλλά και η Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση, καθώς και η Διερεύνηση σε Βάθος σχετίζονταν με την Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη.

Αντίθετα, η Διερεύνηση σε Εύρος δεν σχετιζόταν με τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης, στοιχείο που είναι άξιο λόγου καθώς στην έρευνα των Brown και συν. (2003) είχε βρεθεί συσχέτιση Διερεύνησης του περιβάλλοντος και της Αυτοαποτελεσματικότητας Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Μία εξήγηση αυτού του αποτελέσματος θα μπορούσε να είναι ο πλυθησμός της έρευνας, μιας και οι Brown και συν. (2003) ασχολήθηκαν με φοιτητές, οι οποίοι έχουν ήδη κάνει μια πρώτη διερεύνηση και έχουν ήδη πάρει μία σημαντική απόφαση επιλέγοντας σπουδές, ενώ η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου.

Στην Επαγγελματική Ταυτότητα των μαθητών, η Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης του Επαγγελματικού Σχεδιασμού σχετίζεται με όλες τις υποκλίμακες της Επαγγελματικής Ταυτότητας εκτός από εκείνη της Διερεύνησης σε Εύρος, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Με θετική σχέση για τις μεταβλητές Δημιουργίας και Ταύτισης με την Επαγγελματική Δέσμευση και τη Διερεύνηση σε Βάθος, ενώ αρνητική για τις Επαγγελματικές Αυτο-αμφιβολίες και την Ευελιξία Επαγγελματικής Δέσμευσης, στοιχεία που συνάδουν με αυτά παλαιότερων ερευνών (Brown και συν., 2003· Γεωργαντά, 2014· Koumoundourou και συν., 2012).

Να σημειωθεί πως η Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης, η Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία, οι Δεξιότητες, η Επαγγελματική Διερεύνηση και η

Επαγγελματική Ανάπτυξη του ατόμου της χρονικής στιγμής t_0 σχετιζόταν και με υποκλίμακες της Επαγγελματικής Ταυτότητας της στιγμής t_1 .

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στην Προδραστική Προσωπικότητα και την Επαγγελματική Ταυτότητα δείχνουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ της Προδραστικής Προσωπικότητας και Διερεύνησης σε Βάθος αλλά και Εύρος. Μάλιστα, η Διερεύνηση σε Εύρος της χρονικής στιγμής t_0 σχετιζόταν και με την Προδραστική Προσωπικότητα t_1 . Αντίστοιχα, η Προδραστική Προσωπικότητα t_0 σχετιζόταν με την Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση t_1 και την Διερεύνηση σε Βάθος t_1 , στοιχεία παρεμφερή με αυτά παλαιότερων ερευνών των Hirschi και συν. (2014) και Joo και συν. (2009).

Μεταξύ άλλων, στα ευρήματα των Trembley και συν. (2009) προστίθενται νέα στοιχεία. Τη χρονική στιγμή t_1 , υπάρχει συσχέτιση Κινήτρων και Κινητοποίησης με τις μεταβλητές της Δημιουργίας Δέσμευσης και Διερεύνησης (σε Βάθος και Εύρος), αντίστοιχα. Τα κίνητρα (t_0) φαίνεται να συνδέονται με την Επαγγελματική Ταυτότητα και πιο συγκεκριμένα, η Κινητοποίηση συνδέεται με την Επαγγελματική Διερεύνηση σε Βάθος, για τη χρονική στιγμή t_0 . Επιπλέον, η Μη κινητοποίηση σχετιζόταν θετικά με την Επαγγελματική Αυτο-αμφιβολία και αρνητικά με τη Δημιουργία, την Ταύτιση με τη Δέσμευση, αλλά και τη Διερεύνηση σε Βάθος τη χρονική στιγμή t_1 .

Επί τούτοις, η Προδραστική Προσωπικότητα σχετίζεται θετικά με τα Κίνητρα και την Κινητοποίηση και αρνητικά με την Μη κινητοποίηση. Μάλιστα, υπήρχε σχέση Προδραστικής Προσωπικότητας t_0 και Κινητοποίησης t_1 , υποστηρίζοντας τα ευρήματα των Giebels και συν. (2016) αναφορικά με την αυτονομία και την Προδραστική Προσωπικότητα.

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε για πρώτη φορά ο Επαγγελματικός Σχεδιασμός με την Προδραστική Προσωπικότητα. Τα στοιχεία που βρέθηκαν υποστηρίζουν πως η Προδραστική Προσωπικότητα συνδέεται με όλες τις μεταβλητές του Επαγγελματικού Σχεδιασμού. Μάλιστα, υπάρχουν ενδείξεις πως η Επαγγελματική Ανάπτυξη μπορεί να προβλέψει μελλοντική Προδραστική Προσωπικότητα.

Προς τοις άλλους, πρώτη φορά διερευνάται η σχέση του Επαγγελματικού Σχεδιασμού με τα Κίνητρα στην έρευνα αυτή. Υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν πως η Επαγγελματική Διερεύνηση και η Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία μπορούν να προβλέψουν μελλοντικά Κίνητρα και Κινητοποίηση.

Σε ό,τι σχετίζεται με την αξιολόγηση των μεταβλητών πριν και μετά το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, είναι σημαντικό να τονιστεί η μοναδικότητα της έρευνας αναφορικά με τις αξιολογούμενες μεταβλητές.

Κατά την αξιολόγηση των διαφορών μέσω των όρων των μεταβλητών στις ομάδες των μαθητών βρέθηκε πως η ομάδα ελέγχου είχε υψηλότερη βαθμολογία Διερεύνησης σε Βάθος. Γεγονός που θα μπορούσε να σημαίνει πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν πιο αποπροσανατολισμένοι από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά, μετά το τέλος του προγράμματος, δεν υπήρχε διαφορά μέσω στην μεταβλητή αυτή. Κάτι που, πιθανά, υποδηλώνει πως οι μαθητές του προγράμματος έφτασαν το ίδιο επίπεδο Διερεύνησης των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αύξησαν τη Δημιουργία Δέσμευσης, την Ταύτιση με τη Δέσμευση και υπήρχε μια τάση αύξησης, χωρίς να επιβεβαιωθεί με στατιστικώς σημαντικό τρόπο, για τη μεταβλητή Διερεύνηση σε Βάθος, με την πάροδο του χρόνου.

Στην ομάδα ελέγχου υπήρξε αύξηση στη Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης, μείωση Διερεύνησης σε Βάθος και τάση αύξησης της Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης του Επαγγελματικού Σχεδιασμού τη χρονική στιγμή t_1 .

Στο σύνολό τους οι μαθητές είχαν αυξήσει τη Δημιουργία Δέσμευσης, την Ταύτιση με την Επαγγελματική Δέσμευση και τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.

5.2. Συμπεράσματα

Στην ερευνά αυτή έγινε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός προγράμματος σταδιοδρομίας με σκοπό την αφύπνιση των μαθητών αναφορικά με τη επαγγελματική τους πορεία. Η στοχοθέτηση του προγράμματος αφορούσε στην διερεύνηση του εαυτού των μαθητών, τη διερεύνηση του περιβάλλοντος και τη γενικότερη ενεργοποίηση των μαθητών σε σχέση με τη σταδιοδρομία τους. Το ερευνητικό πρόβλημα που μελετάται είναι η αξιολόγηση του προγράμματος αυτού με τη χρήση ερωτηματολογίων και παρατήρησης.

Στηριζόμενοι στην παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος μοιάζει πιθανόν οι στόχοι να επιτεύχθηκαν εν μέρει.

Για παράδειγμα, το παιχνίδι των «Ταξιδιωτών - Ελεγκτών» αρχικά είχε ενδιαφέρον, αλλά στη συνέχεια φάνηκε να μειώνεται ο ενθουσιασμός των μαθητών για τη δραστηριότητα αυτή. Το γεγονός αυτό, πιθανόν, να οφείλεται στην αδυναμία του παιχνιδιού να ενσωματώσει το κίνητρο της Ανακάλυψης, ένα από τα πέντε σημαντικά κίνητρα των παικτών, σύμφωνα με τους Harris και συν. (2014). Επιπλέον, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση παικτών της Fullerton (2008) υπάρχουν αρκετές κατηγορίες παικτών που δεν ικανοποιούν την έκφρασή τους στο παιχνίδι, όπως οι Collectors, Artists, Explorers και άλλοι. Συνεπώς, το παιχνίδι ενώ δημιουργήθηκε για να κινητοποιεί τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, φαίνεται να πέτυχε μερικώς τους στόχους του.

Οι μαθητές διερεύνησαν τις σχολές που τους απασχολούσαν, αλλά και άλλες που δεν τους αφορούσαν, μέσω του ελέγχου που έκαναν στους συμμαθητές τους. Μπόρεσαν να συλλέξουν πληροφορίες από τα βιβλία που τους δόθηκαν, αλλά και από τους οδηγούς σπουδών που υπήρχαν στο διαδύκτιο.

Με τη δραστηριότητα του «Σταυρού» οι μαθητές έμαθαν πώς να ανακαλύπτουν πληροφορίες για τον εαυτό τους και με την «Σταδιακή Συνέντευξη» πώς να αντλούν πληροφορίες για και από τους άλλους.

Μια δραστηριότητα, που οι ίδιοι οι μαθητές φάνηκε να απολαμβάνουν, ήταν αυτή των «Μαθητών – Επαγγελματιών». Ενώ, μπορεί να αιστάνθηκαν λίγο άβολα, τις πρώτες στιγμές της δραστηριότητας, στη συνέχεια ένιωσαν «σαν να το ζούσα(ν) στα αλήθεια». Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν ως επαγγελματίες της επιλογής τους και να δεχτούν ερωτήσεις ως τέτοιοι. Συνεπώς, είχαν τη δυνατότητα να προβληματιστούν και να απαντήσουν σε πραγματικά, ρεαλιστικά και αυθόρμητα ερωτήματα του κοινού τους. Κατ' επέκταση, μπόρεσαν να λύσουν ένα πιθανό πρόβλημα της μελλοντικής σταδιοδρομίας τους. Ένιωσαν τη χαρά του ρόλου τους ως επαγγελματίες της επιλογής τους και την ικανοποίηση της λύσης τυχόν προβλημάτων τους.

Τελευταία δραστηριότητα ήταν οι «Επαγγελματίες». Σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών, αλλά και την έκδηλη συμπεριφορά τους, η δραστηριότητα ήταν άκρως εποικοδομητική. Οι μαθητές επέλεξαν να παραμείνουν μία ώρα επιπλέον, ώστε να καλύψουν όλες τις απορίες τους. Μάλιστα, το ενδιαφέρον τους ήταν αμείωτο, κάθε

φορά που κάποιος επαγγελματίας βρισκόταν στην αίθουσα, ανεξάρτητα με την ειδικότητά του.

Φαίνεται πως οι μαθητές έχουν ανάγκη για πληροφόρηση περί επαγγελμάτων, αλλά και για εφαρμογή αυτών ακόμα και σήμερα, κάτι που σημειώνει λίγα χρόνια πριν και η Αργυροπούλου (2012).

Σύμφωνα με την Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, η δραστηριότητα των ομιλιών από επαγγελματίες θα μπορούσε να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών. Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας αφορούσε σε επαγγελματίες όσο πιο νέους ήταν δυνατόν, με εμπειρία στο αντικείμενό τους και από τις περιοχές που προέρχονταν οι μαθητές. Σκοπός αυτών των δράσεων ήταν η μεγιστοποίηση των πηγών διαμόρφωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών.

Η λεκτική πειθώ, αλλά κυρίως η έμμεση μάθηση, δύο από τις πηγές διαμόρφωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας, βελτιστοποιούνται, καθώς η σύγκριση, που οι μαθητές μπορεί να κάνουν μεταξύ αυτών και των επαγγελματιών, έχει πολλές ομοιότητες, σύμφωνα με τον Bandura (1986).

Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες αναφέρονται από τους μαθητές και στα ερωτηματολόγια ως οι πιο ενδιαφέρουσες, ενώ σημειώνουν πως επιθυμούσαν ακόμα περισσότερες συναντήσεις, προσθέτοντας στοιχεία συνεδριών και ψυχομετρικών εργαλείων, «προσωπικές συζητήσεις» και «τεστ προσωπικότητας», όπως ανέφεραν.

Οι μαθητές που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα, δηλαδή οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, αρχικά βρέθηκαν να έχουν χαμηλότερη βαθμολογία Διερεύνησης σε Βάθος, η οποία δηλώνει τη διερεύνηση των τρέχουσων εναλλακτικών επιλογών του ατόμου. Στη συνέχεια όμως, αυτό άλλαξε και η διαφορά αυτή εξισώθηκε. Μάλιστα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου μείωσαν την βαθμολογία τους σε αυτή τη διάσταση επαγγελματικής ταυτότητας, ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δείχνουν τάση αύξησης με οριακώς μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, είναι πιθανόν οι δραστηριότητες του προγράμματος να ευθύνονται και για την αύξηση της Ταύτισης με την Επαγγελματική Δέσμευση των μαθητών της πειραματικής ομάδας, διαφορά που δεν σημειώνεται για την ομάδα ελέγχου.

Αντίθετα, υπάρχει τάση αύξησης της Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης του Επαγγελματικού Σχεδιασμού στους μαθητές της ομάδας ελέγχου, αλλά όχι της πειραματικής ομάδας. Ο συνδυασμός της μείωσης της Διερεύνησης σε Βάθος, αλλά της αύξησης της Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης υποδεικνύει πως η άγνοια των εναλλακτικών επιλογών που έχουν οι μαθητές, μπορεί να δημιουργεί μια ψευδαίσθηση βέλτιστης λήψης απόφασης για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Εναλλακτικά, ίσως οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας θεώρησαν πως θα είχαν την ευκαιρία να λάβουν από κάποιον άλλον μια απάντηση αναφορικά με την επιλογή τους. Κατί τέτοιο, θα μπορούσε να δημιουργήσει μια αίσθηση καθισχυρασμού και αποφυγής ευθύνης στους μαθητές του προγράμματος, που θα συντελούσε στη διατήρηση της συγκεκριμένης βαθμολογίας στα αρχικά επίπεδα. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου θα έπρεπε να επιλέξουν την σταδιοδρομία τους χωρίς τη βοήθεια του προγράμματος. Θεωρητικά, αυτό θα σήμαινε διερεύνηση περιβάλλοντος και εαυτού, αλλά οι μαθητές της ομάδας ελέγχου φάνηκε να μειώνουν τη βαθμολογία τους σε αυτή τη διάσταση, συνεπώς η αύξηση στην Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης, μάλλον προέρχεται από την αίσθηση της βέλτιστης απόφασης και όχι από την πραγματική απόφαση.

Στο σύνολό τους οι μαθητές αυξάνουν τη Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης, την Ταύτιση με τη Δέσμευση και τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.

Τα ευρήματα αυτά αφορούν το πλαίσιο στο οποίο εξελίσσονται τα γεγονότα. Οι μαθητές της Α' και Β' Λύκειου στο τέλος της χρονιάς πρέπει να επιλέξουν την ομάδα προσανατολισμού που θα ακολουθήσουν. Η επιτακτικότητα της ανάγκης αυτής, λόγω του περιορισμένου χρόνου που τους δίνεται, δημιουργεί συνθήκες λήψης επαγγελματικής απόφασης και δέσμευσης, αφού η συγκεκριμένη επιλογή συνδέεται με τη μελλοντική σταδιοδρομία του ατόμου. Θα μπορούσε, λοιπόν, να αναμένεται μία τέτοια αύξηση στους μαθητές, χωρίς να γνωρίζουμε αν είναι πλασματική ή πραγματική, καθώς τα ερωτηματολόγια είναι αυτο-αναφορικά.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που δεν ήταν στους στόχους της έρευνας, αλλά αφορά στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν είναι πως για πρώτη φορά στην Ελλάδα και όχι μόνο, εξετάζονται συγχρονικά τα ερωτηματολόγια Επαγγελματικής Ταυτότητας και Επαγγελματικού Σχεδιασμού δίνοντας τα πρώτα στοιχεία εννοιολογικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου Επαγγελματικού Σχεδιασμού. Το

ίδιο συμβαίνει και για το ερωτηματολόγιο των Κινήτρων, αναφορικά με την προσαρμογή του για μαθητές.

5.2.1. Περιορισμοί

Στο πρόγραμμα σταδιοδρομίας που δημιουργήθηκε υπήρξαν αρκετά στοιχεία που χρήζουν προσοχής, ώστε να μη δημιουργηθεί κάποιο λογικό σφάλμα.

Αρχικά, θα ήταν σημαντικό να σημειωθεί πως τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας, αν και η δομή ήταν ίδια, η συνοχή τους και ο τρόπος διαχείρισης των καταστάσεων ήταν αρκετά διαφορετικός. Οι καθηγητές που βρίσκονταν στην αίθουσα μαζί με τις φοιτήτριες ήταν διαφορετικοί, με συνέπεια το τελικό ερέθισμα που δέχονται οι μαθητές των δύο σχολείων να μην είναι ακριβώς το ίδιο, αλλά να «φιλτράρεται» διαφορετικά.

Φυσικά, ακόμα και στην περίπτωση που υπήρχαν οι ίδιοι καθηγητές στην αίθουσα, πάλι δεν θα υπήρχε ακριβώς το ίδιο ερέθισμα για τους μαθητές, αφού κάθε ομάδα έχει την δική της δυναμική. Αν παρατηρούσε κάποιος προσεκτικά τη συμπεριφορά των μαθητών, θα διέκρινε αλλαγή αυτής όταν ο καθηγητής του σχολείου βρισκόταν εντός αίθουσας και όταν βρισκόταν εκτός.

Στο σημείο αυτό είναι ορθό να αναφερθεί πως η κρίση ενός ατόμου, μέσα από την αλληλεπίδραση με συγκεκριμένα άτομα, μπορεί να αλλοιωθεί αναφορικά με τα άτομα αυτά. Ένας περιορισμός που δεν μπορεί να παραλειφθεί στην παρούσα έρευνα καθώς υπήρχε εβδομαδιαίως αλληλεπίδραση του ερευνητή και των μαθητών. Άλλωστε, αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που χρησιμοποιήθηκαν και ερωτηματολόγια αξιολόγησης.

Προσθέτως, η αλλαγή που συνέβη λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, στο ένα από τα δύο σχολεία, θα μπορούσε να έχει δημιουργήσει μικρές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των μαθητών.

Επιπλέον, ένας βασικός περιορισμός είναι ότι πέραν της θέλησης του εκάστοτε μαθητή για προσωπική ανάπτυξη, δεν υπήρχε άλλο κίνητρο στους μαθητές, για να παρακολουθούν κάθε μάθημα, αφού δεν υπήρχαν απουσίες. Συνεπώς, δεν συμμετείχαν όλοι οι μαθητές σε όλες τις συναντήσεις, αλλά στις περισσότερες αυτών. Και η μείωση των μαθητών που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα, αν και μπορεί να οφείλεται σε

πολλούς παράγοντες, αποτελεί από μόνη της περιορισμό που δεν πρέπει να λησμονηθεί.

Συνεχίζοντας, τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν προς αξιολόγηση του προγράμματος, είναι αυτο-αναφορικά και δεν έχουν σταθμιστεί, συνεπώς η εικόνα της έρευνας αφορά μόνο τα άτομα που συμμετείχαν. Δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, παρά μόνο σε μαθητές της περιοχής του Ιλίου, ομόρων δήμων ή Δυτικών προαστίων Αθηνών.

Επί τούτοις, να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικού Σχεδιασμού συμπληρώνεται πρώτη φορά από μαθητές Λυκείου στην Ελλάδα. Συνεπώς, είναι τα πρώτα στοιχεία αξιοπιστίας και εγκυρότητας που δίνονται για τους μαθητές της Ελλάδας.

5.2.2. Πρακτική εφαρμογή

Στην παρούσα έρευνα καταγράφεται ένα Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας, οι βασικότερες δραστηριότητές του και ο τρόπος αξιολόγησής του.

Είναι από τις ελάχιστες έρευνες που έχουν γίνει με αυτόν τον τρόπο και οι πληροφορίες που παρέχει μπορεί να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό νέων προγραμμάτων.

Η έλλειψη πληροφόρησης και η ανάγκη των μαθητών για αυτήν φαίνεται καθαρά και δημιουργεί έναν άξονα γύρω από τον οποίο θα μπορούσε να εστιάσει ένα πρόγραμμα σταδιοδρομίας.

Η πληροφορία της μείωσης της διερεύνησης των επιλογών των μαθητών, είναι ένα ακόμη στοιχείο στο οποίο θα πρέπει να στοχεύει ένα πρόγραμμα ή ένα μάθημα σταδιοδρομίας.

Κύριο σημείο του προγράμματος ήταν η δραστηριότητα των «Μαθητών - Επαγγελματιών». Μία τέτοια δραστηριότητα μπορεί να ενσωματωθεί σε ήδη υπάρχοντα μαθήματα, αν όχι σε ένα πρόγραμμα σταδιοδρομίας. Αρκεί να έχουν δοθεί στους μαθητές σαφείς οδηγίες για τους άξονες της συνέντευξης που θα δώσουν και να έχει υπάρξει πληροφόρηση, σχετικά με την επαγγελματική πορεία που ο μαθητής έχει επιλέξει να υποδυθεί.

Τέλος, καίριας σημασίας είναι οι προτάσεις που οι ίδιοι οι μαθητές έγραψαν κατά την αξιολόγηση του προγράμματος. Οι μαθητές περιγράφουν ατομικές συνεδρίες και χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. Ζητούν περισσότερους επαγγελματίες για να συζητήσουν μαζί τους και στη συνέχεια να ακολουθεί συζήτηση κατ' ίδιαν με τον σύμβουλο - καθηγητή.

Ίσως, ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας εντός του σχολείου με αρμοδιότητες τη δημιουργία και οργάνωση εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων σταδιοδρομίας, όπως εκδρομές σε σχολές, επικοινωνία με επαγγελματίες, αλλά και ατομικές και ομαδικές συνεδρίες με τους μαθητές να ήταν μία ικανοποιητική λύση στο «αίτημα» των μαθητών.

Επιπλέον, οι καθηγητές – υπεύθυνοι των προγραμμάτων σταδιοδρομίας, πολλές φορές μοιάζει να χρειάζονται βοήθεια, αναφορικά με τα προγράμματα σταδιοδρομίας και όχι μόνο. Ένας επαγγελματικός σύμβουλος θα μπορούσε να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα σταδιοδρομίας και να υποστηρίζει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, οι όποιοι χρειάζονται συχνά υποστήριξη πέραν της εκπαιδευτικής. Κάτι που θα βοηθούσε διπλά, μιας και οι μαθητές θα είχαν διακριτό το ρόλο του εκπαιδευτικού και του συμβούλου σταδιοδρομίας.

5.2.3. Προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να δημιουργηθούν και να αξιολογηθούν νέα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, υιοθετώντας κάποιες από τις υπάρχουσες δραστηριότητες.

Σημαντικό, επίσης, είναι να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να υπάρξουν ισχυρότερα στοιχεία αναφορικά με την χρησιμότητά του ή όχι. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα μπορούσε να γίνει με εργαλεία σταθμισμένα, ώστε να γίνει σύγκριση των στάσεων των μαθητών με τον πληθυσμό-στόχο.

Επιπροσθέτως, η χρήση της τεχνολογίας θα ήταν μια εξαιρετική μέθοδος κινητοποίησης των μαθητών. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν παιχνίδια / εφαρμογές που θα χρησιμοποιούνται για την επαγγελματική πληροφόρηση των μαθητών. Θα μπορούσαν να μοιάζουν με παιχνίδι γνώσεων που θα αφορά σε πληροφόρηση σχολών, επαγγελμάτων και φημών που υπάρχουν ανά επάγγελμα, με σκοπό την απομυθοποίηση τους.

Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ήδη υπάρχοντα παιχνίδια που είναι στην διάθεση των μαθητών, όπως το “*Pokémon Go*”. Οι μαθητές για να παίξουν, κινούνται στην πραγματικότητα. Ανάλογα με την ηλικία των μαθητών μπορούν να δοθούν οδηγίες, ώστε στα σημεία που βρίσκουν ένα Pokémon να καταγράφουν τι καταστήματα υπάρχουν στην περιοχή και να παίρνουν μία μικρή συνέντευξη από τους επαγγελματίες (δύο με τρεις ερωτήσεις). Στη συνέχεια, να προσπαθούν να βρουν αν υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ του Pokémon και των επαγγελμάτων που κυριαρχούν σε εκείνη την περιοχή. Στόχος, για ακόμη μία φορά, είναι η παρατήρηση και γνώση του κόσμου των επαγγελμάτων, μέσω του παιχνιδιού.

Ακόμα, θα ήταν ωφέλιμο να ξεκινήσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα με συμβούλους σταδιοδρομίας σε γυμνάσια και λύκεια, οι οποίοι θα προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων και ατομικών ή ομαδικών συνεδριών. Βασικό σημείο θα ήταν και πάλι η αξιολόγηση από τους μαθητές, ώστε να υπάρχει βελτίωση των αδυναμιών και γνώση των ισχυρών σημείων του προγράμματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αργυροπούλου, Κ. (2012). Σύνθετοι Παράγοντες που Συνδέονται με τις Δυσκολίες στη Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Θεωρητική και Ερευνητική Ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*(100), σσ. 55-64.
- 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. *Journal of Career Development*, 33(4), 316-337. doi:10.1177/0894845307300412
- Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378. doi:10.1177/0018726712453471
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, σσ. 103-118.
- Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 379-392. doi:10.1177/1069072703255834
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Adaptive Approach for Gamification Optimization. *7th IEEE/ACM International Conference on Utility and Cloud Computing*, (σ. 610). London, UK.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conklin, A. M., Dahling, J. J., & Garcia, P. A. (2013). Linking Affective Commitment, Career Self-Efficacy, and Outcome Expectations : A Test of Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Development*, 40(1), 68-83. doi:10.1177/0894845311423534

- Crant, M. J. (2000, June). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), σσ. 435-462.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207-222. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.002
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups: From Three Dimensions to Five Statuses. *Journal of Youth Adolescence*, 37, σσ. 983-996.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Mindtrek 2011 Proceedings*. Tampere, Finland: ACM.
- Deterding, S., O’Hara, K., Sicart, M., Dixon, D., & Nacke, L. (2011). Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (σσ. 2425-2428). Vancouver, Canada: ACM.
- Downing, H. M., & Nauta, M. M. (2010). Separation-Individuation, Exploration, and Identity Diffusion as Mediators of the Relationship Between Attachment and Career Indecision. *Journal of Career Development*, 36(3), 207-227. doi: 10.1177/0894845309345848
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. . New York: Norton.
- Evans, J., & Pellegrini, A. (1997). Surplus Energy Theory: an enduring but inadequate justification for school break-time. *Educational Review*(13), σσ. 229-236.
- Fuller, B., Marler, L. E., Hester, K., & Otondo, R. F. (2015). Leader reactions to follower proactive behavior: Giving credit when credit is due. *Human relations*, 68(6), σσ. 879-898.
- Fullerton, T. (2008). *Game Design Workshop. A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*, Burlington, USA: Elsevier.

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation 26. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 331–362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Broeck, A. v., Aspeli, A. K., . . . Westbye, C. (2014). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.
- Γεωργαντά, Χ. (2014). *Κεντρικοί Μηχανισμοί Αυτό-αξιολόγησης σε σχέση με την Διαδικασία Λήψης Απόφασης: Βαθμός Σύμπτωσης και Επαγγελματική Ταυτότητα (Διπλωματική Εργασία)*. Αθήνα: Ανωτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Giebels, E., de Reuver, R. S., Rispens, S., & Ufkes, E. G. (2016). The Critical Roles of Task Conflict and Job Autonomy in the Relationship Between Proactive Personalities and Innovative Employee Behavior. *The Journal of Applied Behavioral Science*.
- Güntert, S. T., & Wehner, T. (2015). The impact of self-determined motivation on volunteer role identities: A cross-lagged panel study. *Personality and Individual Differences*, 78, 14-18. doi:10.1016/j.paid.2015.01.017
- Harris, S., & O'Gorman, K. (2014). *Mastering Gamification: Customer Engagement in 30 Days*. Birmingham, UK: Impact Publishing Ltd.
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2014). The Career Engagement Scale: Development and Validation Proactive Career Behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4), σσ. 575-594.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L., Gottfredson, D. C., & Power, P. G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1191-1200.

- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2001-4). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *Game Developers Conference*. San Jose.
- Joo, B.-K. (., & Lim, T. (2009). The Effects of Organizational Learning Culture, Perceived Job Complexity, and Proactive Personality on Organizational Commitment and Intrinsic Motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60. doi:10.1177/1548051809334195
- Klimchak, M., Carsten, M., Morrell, D., & MacKenzie, W. I. (2016). Employee Entitlement and Proactive Work Behaviors: The Moderating Effects of Narcissism and Organizational Identification. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. doi:10.1177/1548051816636790
- Koster, R. (2014). *A Theory of Fun*. United States of America: O'Reilly Media, Inc.
- Κορρές, Κ. Ε. (2007). *Μία διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων θετικών επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών. (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κουμουνδούρου, Γ. Α. (2000). *Αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματικά ενδιαφέροντα και επαγγελματικές προτιμήσεις μαθητών Λυκείου. (Αδημοσίευτη διπλωματική Εργασία)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Koumoundourou, G. A., Kounenou, K., & Siavara, E. (2012). Core Self-Evaluations, Career Decision Self-Efficacy, and Vocational Identity Among Greek Adolescents. *Journal of Career Development*, 39(3), 269-286. doi:10.1177/0894845310397361
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη. (2008). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Langer, E. (1983). *The Psychology of Control*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lazzaro, N. (2004, March 08). *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story*. Ανάκτηση February 04, 2016, από <http://www.xeodesign.com/>: http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- Lent, R. t., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Hui, K., & Lim, R. H. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 77-85.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008, February). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*(16), σσ. 6-21.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity Statuses Based Upon Four Rather Than Two Identity Dimensions: Extending and Refining Marcia's Paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, σσ. 605-618.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82. doi:10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Berzonsky, M. D., & Goossens, L. (2007). Parental Psychological Control and Dimensions of Identity Formation in Emerging Adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), σσ. 546-550.
- Marcia, J. E. (1980). Chapter 5: Identity in Adolescence. Στο J. Adelson (Επιμ.), *Handbook of Adolescent Psychology* (σσ. 109-137). New York: John Wiley & Sons.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), pp. 7-28.
- McAdams, D. P. (1995, September). What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality*, 63(3), σσ. 365-396.
- Μιχαλούλης, Σ., & Παυλάκος, Ν. (2014). *Πάμε... Πανεπιτήμιο 2015*. (Ε. Παναγιωτίδου, Επιμ.) Αθήνα: ORIENTUM Ε.Π.Ε.

- Nauta, M. M. (2007). Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 15, 162-180. doi:10.1177/1069072706298018
- Nauta, M. M., & Kahn, J. H. (2007, February 29). Identity Status, Consistency and Differentiation of Interests, and Career Decision Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 15(1), σσ. 55-65.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδούλα, Α. (2014). *Προδραστική Προσωπικότητα, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικασία σναζήτησης εργασίας: 3 παράγοντες που επηρεάζουν το Επαγγελματικό Αποτέλεσμα. (Διπλωματική Εργασία)*. Αθήνα: Ανωτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμ. Β). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παυλάκος, Ν., & Μιχαλούλης, Σ. (2015). *Πάμε... Πανεπιστήμιο 2016*. (Σ. Λάμπρου, Επιμ.) Αθήνα: ORIENTUM Ε.Π.Ε.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). *Θεωρίες Προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853-871. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Illinois: Irwin-Dorsey Press.

- Rocha, M. (2012). Transferable skills representations in a Portuguese college sample: gender, age, adaptability and vocational development. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 77-90. doi:10.1007/s10212-011-0067-4
- Rocha, M., & Guimarães, . I. (2012). Adaptation and psychometric properties of the Student Career Construction Inventory for a Portuguese Sample: Formative and Reflective Constructs. *Psychological Reports: Measures & Statistics, 845-869*.
- Ρούσσος, Π. Α. και Τσαούσης Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. USA: The MIT Press .
- Savickas, M. L. (1985). Identity in Vocational Development. *Journal of Vocational Behavior, 27*, 329-337.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Στο S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (σσ. 42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing, and Designing. Στο P. Hartung, M. Savickas, & W. Walsh, *The APA Handbook of Career Interventions* (σσ. 129-144). Washington, DC: APA Press.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, σσ. 661-673.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2016). *Vocopher*. Ανάκτηση February 2015, από <http://www.vocopher.com>
- Schell, J. (2015). *The Art of Game Design. A Book of Lenses*. Pittsburgh, Pennsylvania, USA: Taylor & Francis Group.
- Sestito, L. A., Sica, L. S., Ragozini, G., Porfeli, E., Weisblat, G., & Palma, T. D. (2015). Vocational and overall identity: A person-centered approach in Italian university students. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 157-169.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. Στο S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Επιμ.), *Handbook of Identity Theory and*

Research (Τόμ. 2, σσ. 693-714). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9

Tootell, H., & Freeman, A. (2014). The Applicability of Gaming Elements to Early Childhood Education. Στο J. Bishop, *Gamification for Human Factors. Social, Education, and Psychological Issues* (σσ. 225-241). U.S.A: Information Science Reference.

Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Villeneuve, M., Taylor, S., & Pelletier, L. G. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its Value for Organizational Psychology Research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213–226.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

Yee, N. (2006). Motivations for Play in Online Games. *CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR*(9), σσ. 772-775.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Canada: O'Reilly Media, Inc.

Χαροκοπάκη, Α. Κ. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών (Διδακροτική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.

Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων (t0)

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία.

1. Φύλο:

 Αγόρι Κορίτσι

2. Ηλικία:

3. Εθνικότητα:

4. Τάξη:

 'Α Λυκείου Β Λυκείου

5. Ομάδα Προσανατολισμού:

 Θετικών Σπουδών Ανθρωπιστικών Σπουδών

8. Τι δουλειά θα ήθελες να κάνεις αν είχες ελεύθερη επιλογή;

.....

9. Αν σου δινόταν η ευκαιρία τώρα να δηλώσεις το μηχανογραφικό σου, ποια θα ήταν η σειρά προτίμησης των τμημάτων;

A)

B)

Γ)

Ευχαριστώ Πολύ!!!

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων (t₁)

Α. Τι δουλειά θα ήθελες να κάνεις αν είχες ελεύθερη επιλογή;

.....

Β. Αν σου δινόταν η ευκαιρία τώρα να δηλώσεις το μηχανογραφικό σου, ποια θα ήταν η σειρά προτίμησης των τμημάτων;

1)

2)

3)

Γ. Συμμετείχες στο Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας;

Όχι
Ναι

Δ. Αν **ναι**, σε ποιές από τις παρακάτω δραστηριότητες συμμετείχες:

α. Marshmallow Challenge (πύργος από μακαρόνια)

Όχι 2. Ναι

β. Παιχνίδι Επισκεπτών- Επιβατών (ανά ομάδες ελεγχόταν η ορθότητα ή μη των πληροφοριών των σχολών που είχαν συλλεχθεί και η κάθε ομάδα έπαιρνε πόντους, αναλόγως).

Όχι 2. Ναι

γ. Παρουσίαση του εαυτού σου ως επαγγελματία.

Όχι 2. Ναι

δ. Παρακολούθηση των ομιλιών των επαγγελματιών.

Όχι 2. Ναι

ε. Σε πόσες συναντήσεις συμμετείχες; (Από το 1 έως το 15)

.....

Πως σου φάνηκε το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας;

.....
.....

Τι θα ήθελες να έχει το Πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας που δεν το είχε;

.....
.....

Ευχαριστώ Πολύ!!!

Κλίμακα Κατάστασης Επαγγελματικής Ταυτότητας

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις;

Κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

1. Γνωρίζω ποιο είδος εργασίας είναι καλύτερο για μένα. 1...2...3...4...5
2. Κανένα άλλο επάγγελμα δεν με γοητεύει τόσο όσο αυτό που προσδοκώ να ακολουθήσω. 1...2...3...4...5
3. Κανένας δεν θα μου αλλάξει γνώμη σχετικά με το επάγγελμα που έχω επιλέξει. 1...2...3...4...5
4. Γνωρίζω εδώ και καιρό ποιο επάγγελμα είναι καλύτερο για μένα. 1...2...3...4...5
5. Έχω επενδύσει πολλή ενέργεια στην προετοιμασία για το επάγγελμα της επιλογής μου. 1...2...3...4...5
6. Το επάγγελμα μου θα με βοηθήσει να ικανοποιήσω πλήρως τους προσωπικούς μου στόχους. 1...2...3...4...5
7. Το να κάνω το επάγγελμα που έχω επιλέξει, θα μου επιτρέψει να γίνω ο άνθρωπος που ονειρευόμουν. 1...2...3...4...5
8. Η οικογένεια μου νιώθει σίγουρη ότι θα ασχοληθώ με το επάγγελμα που έχω επιλέξει. 1...2...3...4...5
9. Έχω επιλέξει ένα επάγγελμα το οποίο θα μου επιτρέψει να παραμείνω πιστός/ή στις αξίες μου. 1...2...3...4...5
10. Η επαγγελματική μου επιλογή θα μου επιτρέψει να έχω την οικογενειακή ζωή που θα ήθελα να έχω. 1...2...3...4...5
11. Τα επαγγελματικά μου ενδιαφέροντα ενδέχεται να αλλάξουν στο μέλλον. 1...2...3...4...5
12. Είναι πιθανό να αλλάξω τους επαγγελματικούς μου στόχους. 1...2...3...4...5
13. Αυτά που αναζητώ σε μία εργασία θα αλλάξουν στο μέλλον. 1...2...3...4...5
14. Η επαγγελματική μου επιλογή μπορεί να αποδειχθεί διαφορετική από αυτήν που περιμένω. 1...2...3...4...5
15. Χρειάζεται να μάθω πολύ περισσότερα πριν μπορέσω να κάνω μια επαγγελματική επιλογή. 1...2...3...4...5
16. Το να σκέφτομαι τι επάγγελμα να επιλέξω με κάνει να νιώθω άβολα. 1...2...3...4...5
17. Όσοι με ξέρουν καλά φαίνονται να έχουν τις αμφιβολίες τους όταν τους μιλώ για τα επαγγελματικά μου σχέδια. 1...2...3...4...5
18. Όταν μιλάω σε άλλους ανθρώπους για τα επαγγελματικά μου σχέδια, νιώθω ότι δεν είμαι απόλυτα ειλικρινής. 1...2...3...4...5
19. Αμφιβάλλω αν θα βρω ένα επάγγελμα που μου ταιριάζει. 1...2...3...4...5
20. Ίσως να μην καταφέρω να κάνω την δουλειά που πραγματικά θέλω. 1...2...3...4...5

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις;

Κυκλώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

Το τελευταίο διάστημα, αυτό που κάνω είναι να..

- | | |
|--|-------------------|
| 21. Ενημερώνομαι με κάθε ευκαιρία για επαγγέλματα που μου είναι άγνωστα ώστε να συγκεντρώσω κάποια και να τα διερευνήσω περισσότερο. | 1...2...3...4...5 |
| 22. Σκέφτομαι το πώς θα μπορούσα να ταιριάζω σε πολλά διαφορετικά επαγγέλματα. | 1...2...3...4...5 |
| 23. Προσπαθώ να αποκτήσω ποικίλες εμπειρίες με σκοπό να βρω διάφορες δουλειές που μπορεί να μου ταιριάζουν. | 1...2...3...4...5 |
| 24. Μαθαίνω για διάφορες δουλειές που ίσως μου αρέσουν. | 1...2...3...4...5 |
| 25. Αφήνω ανοιχτές τις επιλογές μου αφού ακόμα ενημερώνομαι για πολλά διαφορετικά επαγγέλματα. | 1...2...3...4...5 |
| 26. Αναγνωρίζω τα πιο ισχυρά ταλέντα μου καθώς σκέφτομαι σχετικά με επαγγέλματα. | 1...2...3...4...5 |
| 27. Μαθαίνω τι μπορώ να κάνω ώστε να αυξήσω τις πιθανότητες να εισέλθω στο επάγγελμα που επιθυμώ. | 1...2...3...4...5 |
| 28. Μαθαίνω όσα περισσότερα μπορώ για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις του επαγγέλματος που με ενδιαφέρει περισσότερο. | 1...2...3...4...5 |
| 29. Προσπαθώ να βρω ανθρώπους που έχουν παρόμοια με τα δικά μου επαγγελματικά ενδιαφέροντα. | 1...2...3...4...5 |
| 30. Σκέφτομαι όλους τους παράγοντες που είναι πιο σημαντικοί για μένα σε μια δουλειά. | 1...2...3...4...5 |

Κλίμακα Επαγγελματικού Σχεδιασμού

SCCI: Mark L. Savickas, Eric J. Profeli, (2011)

Προσαρμογή-Μετάφραση: Γεωργαντά Χ., Μπελεσιώτης Γ., Ντάκου Ι., Οικονομοπούλου Α.,

Τσαμπαλάτη – Βακαλοπούλου Ι., Τσουμάνης Π., (2015)

Παρακαλώ σημείωσε κατά πόσο έχεις σκεφτεί ή σχεδιάσει καθένα από τα παρακάτω χρησιμοποιώντας την κλίμακα που ακολουθεί.

5= Το έχω ήδη κάνει

4=Τώρα κάνω ό,τι χρειάζεται για να γίνει

3= Ξέρω τι να κάνω για αυτό

2= Το έχω σκεφτεί αλλά δεν ξέρω τι να κάνω για αυτό

1= Δεν το έχω σκεφτεί πολύ μέχρι στιγμής

Δραστηριότητες

1. Έχω διαμορφώσει μια ξεκάθαρη εικόνα της προσωπικότητάς μου	1	2	3	4	5
2. Έχω αναγνωρίσει τα ταλέντα και τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
3. Έχω καθορίσει τις αξίες που είναι σημαντικές για μένα	1	2	3	4	5
4. Έχω επίγνωση του πώς με βλέπουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
5. Έχω εντοπίσει ανθρώπους στους οποίους θέλω να μοιάσω	1	2	3	4	5
6. Έχω ανακαλύψει ποια είναι τα ενδιαφέροντά μου	1	2	3	4	5
7. Έχω θέσει στόχους για τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
8. Έχω συζητήσει με ανθρώπους που κάνουν μία δουλειά που μου αρέσει	1	2	3	4	5
9. Έχω συζητήσει για τη σταδιοδρομία μου με δασκάλους και συμβούλους	1	2	3	4	5
10. Έχω μάθει για διαφορετικά είδη εργασίας	1	2	3	4	5
11. Έχω διαβάσει για κάποια επαγγέλματα	1	2	3	4	5
12. Έχω διερευνήσει επαγγέλματα που πιθανόν μου ταιριάζουν	1	2	3	4	5
13. Έχω κάνει μία δουλειά μερικής απασχόλησης (part-time) σχετική με τα ενδιαφέροντά μου	1	2	3	4	5

SCCI: Mark L. Savickas, Eric J. Profeli, (2011)

Προσαρμογή-Μετάφραση: Γεωργαντά Χ., Μπελεσιώτης Γ., Ντάκου Ι., Οικονομοπούλου Α.,

Τσαμπαλάτη – Βακαλοπούλου Ι., Τσουμάνης Π., (2015)

5= Το έχω ήδη κάνει

4=Τώρα κάνω ό,τι χρειάζεται για να γίνει

3= Ξέρω τι να κάνω για αυτό

2= Το έχω σκεφτεί αλλά δεν ξέρω τι να κάνω για αυτό

1= Δεν το έχω σκεφτεί πολύ μέχρι στιγμής

14.Έχω καθορίσει την απαιτούμενη κατάρτιση για τις δουλειές που με ενδιαφέρουν	1	2	3	4	5
15.Έχω αποφασίσει τι πραγματικά θέλω να κάνω για, να βγάλω τα προς το ζην	1	2	3	4	5
16.Έχω βρει ένα είδος δουλειάς που μου ταιριάζει	1	2	3	4	5
17.Έχω επιλέξει ένα επάγγελμα που θα με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
18.Έχω σχεδιάσει πώς θα εισέλθω στο επάγγελμα της επιλογής μου	1	2	3	4	5
19.Έχω διαβεβαιώσει τον εαυτό μου πως έκανα μια καλή επαγγελματική επιλογή	1	2	3	4	5
20.Έχω αναπτύξει ειδικές γνώσεις ή δεξιότητες που θα με βοηθήσουν να κάνω τη δουλειά που θέλω	1	2	3	4	5
21.Έχω εντοπίσει ευκαιρίες για να αποκτήσω την εκπαίδευση και εμπειρία που χρειάζομαι	1	2	3	4	5
22.Έχω ξεκινήσει την εκπαίδευση που χρειάζομαι για τη δουλειά που προτιμώ	1	2	3	4	5
23.Έχω τα προσόντα για τη δουλειά που μου αρέσει περισσότερο	1	2	3	4	5
24.Έχω κάνει σχέδια σχετικά με την αναζήτηση εργασίας μου	1	2	3	4	5
25.Έχω προσανατολιστεί προς το να βρω μία δουλειά μόλις ολοκληρώσω τις σπουδές ή την κατάρτισή μου	1	2	3	4	5

Κλίμακα Προδραστική Προσωπικότητας

© PPS: Bateman & Crant, 1993.

Μετάφραση-Προσαρμογή: Δοξοπούλου Ο., Παπαδούλα Α., Καβύρη Α. & Κουμουνδούρου Γ., 2014

Παρακαλώ, σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις, από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα).

	1	2	3	4	5	6	7
1. Αναζητώ διαρκώς νέους τρόπους βελτίωσης της ζωής μου							
2. Νιώθω έντονη την ανάγκη να κάνω τη διαφορά στην τοπική κοινωνία, ίσως και στον κόσμο ολόκληρο							
3. Τείνω να αφήνω τους άλλους να παίρνουν την πρωτοβουλία για το ξεκίνημα νέων εγχειρημάτων							
4. Όπου και αν έχω βρεθεί, αποτελώ ισχυρό παράγοντα για επικοδομητική αλλαγή							
5. Με ικανοποιεί να αντιμετωπίζω και να ξεπερνάω τα εμπόδια στις ιδέες μου							
6. Τίποτα δεν είναι πιο συναρπαστικό από το να βλέπω τις ιδέες μου να γίνονται πραγματικότητα							
7. Αν δω κάτι που δεν μου αρέσει, το διορθώνω.							
8. Αν πιστεύω σε κάτι θα το κάνω πραγματικότητα, ακόμα κι αν φαίνεται ακατόρθωτο							
9. Μου αρέσει να προσπαζόμαι τις ιδέες μου, ακόμη κι αν οι άλλοι είναι εναντίον μου							
10. Έχω ταλέντο στο να αναγνωρίζω ευκαιρίες							
11. Αναζητώ συνεχώς νέους τρόπους για να κάνω τα πράγματα.							
12. Αν πιστεύω σε μια ιδέα, κανένα εμπόδιο δεν θα με εμποδίσει να την πραγματοποιήσω							
13. Μου αρέσει να αμφισβητώ τα καθιερωμένα							
14. Όταν έχω ένα πρόβλημα, το αντιμετωπίζω άμεσα και δυναμικά							
15. Είμαι εξαιρετικός/η στο να μετατρέπω τα προβλήματα σε ευκαιρίες							
16. Μπορώ να εντοπίσω μια καλή ευκαιρία πολύ γρηγορότερα από τους άλλους							
17. Αν δω κάποιον να έχει πρόβλημα, τον βοηθάω με όποιον τρόπο μπορώ							

Πολυμεταβλητή Κλίμακα Κινήτρων για Μαθητές

MWMS: Gagné M., Forest J. (2014)

Προσαρμογή για μαθητές: Γεωργαντά Χ., Τσουμάνης Π. (2015)

Παρακάτω ακολουθούν κάποιες προτάσεις που περιγράφουν το λόγο για τον οποίο θα ήθελες να εμπλακείς ή να προσπαθήσεις περισσότερο στη μελλοντική σου δουλειά. Κύκλωσε τον αριθμό που περιγράφει πόσο σε ανηπρωσωπτεύει κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα

Γιατί θα προσπαθούσες περισσότερο στη μελλοντική σου δουλειά;

1. Γιατί το να προσπαθήσω στη δουλειά μου θα είχε προσωπική σημασία για μένα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2. Γιατί θα με σέβονταν περισσότερο οι άλλοι (π.χ. προϊστάμενος, συνάδελφοι, οικογένεια, πελάτες)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
3. Γιατί η δουλειά που θα έκανα θα ήταν ενδιαφέρουσα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4. Γιατί θα αμειβόμουν οικονομικά μόνο αν θα προσπαθούσα αρκετά (από εργοδότη, προϊστάμενο κ.λ.π.)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5. Γιατί προσωπικά θεωρώ σημαντικό το να προσπαθώ στη δουλειά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6. Γιατί θα ρίσκαρα να χάσω τη δουλειά μου αν δεν προσπαθούσα αρκετά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7. Γιατί αλλιώς θα ένιωθα άσχημα με τον εαυτό μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8. Γιατί ό,τι θα έκανα στη δουλειά μου θα με ενθουσίαζε	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9. Γιατί αλλιώς θα ντρεπόμουν για τον εαυτό μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10. Γιατί θα έπρεπε να αποδείξω στον εαυτό μου ότι μπορώ	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11. Γιατί θα είχα μεγαλύτερη ασφάλεια στη δουλειά μου αν θα προσπαθούσα αρκετά (π.χ. από εργοδότη, προϊστάμενο...)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12. Γιατί το να προσπαθήσω στη δουλειά μου θα ήταν σύμφωνο με τις αξίες μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13. Γιατί θα με έκανε να νιώθω περήφανος	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14. Γιατί θα απολάμβανα να κάνω τη δουλειά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15. Θα προσπαθούσα λίγο γιατί δε νομίζω πως η μελλοντική δουλειά θα το άξιζε (να προσπαθήσω περισσότερο)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16. Για να έχω την αποδοχή των άλλων (π.χ. προϊστάμενος, συνάδελφοι, οικογένεια, πελάτες...)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
17. Δεν θα προσπαθούσα, γιατί πραγματικά νιώθω πως θα ήταν χάσιμο χρόνου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
18. Για να αποφύγω να με κατακρίνουν οι άλλοι (π.χ. προϊστάμενος, συνάδελφοι, οικογένεια, πελάτες)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19. Δεν ξέρω γιατί θα έκανα τη μελλοντική μου δουλειά, θα ήταν άσκοπη	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Εισητήριο Ταξιδιωτών / Έγγραφο Συλλογής Πληροφοριών περι Τμημάτων και Σχολών Μαθητών

Σχολή	Τμήμα	Πόλη	Επάγγελμα /Επαγγελματικά δικαιώματα	Χρόνια Φοίτησης	Βασικά Μαθήματα	Παρατηρήσεις

Παράρτημα II: Πίνακες & Διαγράμματα

Πίνακας 6

Δείκτες Συνάφειας (Spearman rho) Επαγγελματικής Ταυτότητας και Επαγγελματικού Σχεδιασμού Συνόλου Μαθητών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	1																							
	N=51																							
2. Ταύτιση με την Επαγ. Δέσμευση (VISA)	0.497***	1																						
	N=51	N=51																						
3. Επαγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	0.320*	0.354*	1																					
	N=51	N=51	N=51																					
4. Επαγ. Διερεύνηση σε Εύρος	-0.341*	0.058	0.235	1																				
	N=51	N=51	N=51	N=51																				
5. Ευελιξία Επαγ. Δέσμευσης (VISA)	-0.563***	-0.433**	-0.009	0.539***	1																			
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51																			
6. Επαγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)	-0.415**	-0.287*	-0.003	0.415**	0.609***	1																		
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51																		
7. Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	0.341*	0.410**	0.143	-0.222	-0.212	-0.860	1																	
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51																	

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
8. Επαγγελματική Διερεύνηση (SCCI)	0.241	0.272	0.360**	0.271	0.016	-0.110	0.027	1	0.414**	0.366**	0.513***	0.673**	0.384	0.374	0.590**									
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=26	N=26	N=26									
9. Λήψη Επαγγελματική Απόφασης (SCCI)	0.696***	0.506***	0.263	-0.211	-0.559***	-0.446**	0.177	0.491***	1	0.688**	0.461**	0.823**	0.446*	0.551**	0.280									
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=26	N=26	N=26									
10. Δεξιότητες (SCCI)	0.506***	0.335*	0.278*	-0.027	-0.261	-0.267	0.070	0.471***	0.728***	1	0.537***	0.753**	0.393*	0.425*	0.344									
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=26	N=26	N=26									
11. Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	0.301*	0.275	0.381**	0.146	-0.131	-0.134	0.108	0.568***	0.483***	0.540***	1	0.657**	0.076	0.343	0.422*									
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=26	N=26	N=26									
12. Επαγγελματική Ανάπτυξη (SCCI)	0.612***	0.395**	-0.038	-0.340*	-0.304*	0.493**	0.467**	0.731***	0.824***	0.768***	0.690***	1	0.445*	0.509**	0.387									
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=26	N=26	N=26									
13. post Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	0.686***	0.420*	0.133	-0.044	-0.533**	0.519**	0.116	0.451*	0.546**	0.539**	0.168	0.493*	1	0.655**	0.511**									
	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=28	N=28	N=28								
14. post Ταύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	0.433*	0.566**	0.162	0.124	-0.361	-0.541**	0.370	0.518**	0.624**	0.538**	0.460*	0.651***	0.669***	1	0.696**									
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29									
15. post Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	0.238	0.256	0.307	0.140	0.026	-0.296	0.100	0.636***	0.362	0.411*	0.466*	0.508**	0.518**	0.736***	1									
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
16. post Επαγγ. Διερεύνηση σε Ευρος	-0.047	0.042	0.063	0.254	0.018	0.062	0.026	0.425*	0.031	-0.077	0.407*	0.196	0.145	0.360	0.441*	1	0.009	-0.055	0.175	0.513**	0.283	0.150	0.513**	0.367*
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
17. post Ευελιξία Επαγγ. Δέμψευσης (VISA)	-0.647***	-0.307	0.047	0.023	0.579**	0.498**	-0.245	-0.358	-0.650***	-0.578**	-0.057	-0.523**	-0.750***	-0.491**	-0.249	0.030	1	0.660**	-0.610**	-0.484**	-0.721***	-0.534**	-0.356	-0.647***
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
18. post Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)	-0.549**	-0.362	-0.127	0.050	0.253	0.631**	-0.133	-0.415*	-0.587**	-0.553**	-0.214	-0.508**	-0.669***	-0.515**	-0.398*	0.025	0.603**	1	-0.742***	-0.532**	-0.681***	-0.725***	-0.332	-0.718***
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
19. post Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	0.570**	0.448*	0.076	0.006	-0.411**	0.672***	0.247	0.303	0.630**	0.539**	0.140	0.498*	0.652***	0.774***	0.532**	0.149	-0.557**	-0.720***	1	0.659**	0.818**	0.872**	0.539**	0.917***
	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=25	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28	N=28
20. post Επαγγελματική Διερεύνηση (SCCI)	0.396*	0.243	0.105	0.022	-0.165	-0.317	0.250	0.720***	0.455*	0.439*	0.331	0.595**	0.588**	0.674***	0.673***	0.523**	-0.505**	-0.528**	0.671***	1	0.665***	0.662***	0.647***	0.851***
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
21. post Λήψη Επαγγελματική Απόφασης (SCCI)	0.549**	0.496**	0.051	0.070	-0.476*	-0.657***	0.227	0.614**	0.702***	0.648***	0.322	0.672***	0.783***	0.763***	0.668***	0.353	-0.655***	-0.663***	0.785***	0.792***	1	0.740***	0.452*	0.868***
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
22. post Δεξιότητες (SCCI)	0.552**	0.381	0.110	-0.014	-0.298	-0.493*	0.053	0.404*	0.614**	0.652***	0.105	0.494**	0.695***	0.648***	0.534**	0.116	-0.587**	-0.715***	0.851***	0.724***	0.805***	1	0.499**	0.882***
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
23. post Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	0.480*	0.370	0.200	-0.043	-0.337	-0.217	0.342	0.382	0.404*	0.501**	0.369	0.533**	0.499**	0.516**	0.442*	0.538**	-0.404*	-0.307	0.554**	0.713***	0.586**	0.578***	1	0.689***
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
24. post Επαγγελματική Ανάπτυξη (SCCI)	0.564**	0.434*	0.105	0.017	-0.374	-0.568**	0.251	0.574**	0.663***	0.638***	0.284	0.646***	0.737***	0.781***	0.663***	0.367	-0.621***	-0.686***	0.895***	0.900***	0.923***	0.907***	0.733***	1
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29

Σημείωση. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Πίνακας 7

Δείκτες Συνάφειας (Spearman rho) Επαγγελματική Ταυτότητας και Επαγγελματικού Σχεδιασμού Μαθητών Πειραματικής Ομάδας – Ομάδας Ελέγχου

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	1	0.430*	0.285	-0.449*	-0.633***	-0.564**	0.393*	0.140	0.759***	0.536**	0.105	0.521**	0.476	0.458	0.345	0.126	-0.631**	-0.402	0.619*	0.430	0.612**	0.583*	0.591*	0.632**
		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
2. Ταύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	0.490*	1	0.499**	-0.035	-0.418*	-0.480**	0.404*	0.342	0.555**	0.153	0.222	0.448*	0.352	0.740**	0.492*	0.322	-0.171	-0.300	0.563*	0.332	0.589*	0.500*	0.450	0.536*
	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
3. Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	0.288	0.358	1	0.122	-0.097	-0.083	0.326	0.525**	0.478**	0.307	0.290	0.563**	0.205	0.458	0.607**	0.415	-0.333	-0.386	0.267	0.199	0.160	0.201	0.216	0.220
	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
4. Επαγγ. Διερεύνηση σε Εύρος	-0.263	0.189	0.418	1	0.591**	0.547**	-0.267	0.314	-0.187	0.029	0.223	0.041	-0.047	0.031	-0.106	0.399	0.045	0.121	-0.103	0.015	-0.018	0.019	0.069	0.012
	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
5. Ευελιξία Επαγγ. Δέσμευσης (VISA)	-0.591**	-0.295	0.107	0.474*	1	0.726***	-0.273	0.038	-0.512**	-0.219	-0.008	-0.253	-0.550*	-0.418	-0.327	-0.223	0.630**	0.423	-0.482	-0.314	-0.560*	-0.375	-0.550*	-0.431
	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
6. Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)	-0.265	0.036	0.202	0.448*	0.500*	1	-0.260	-0.111	-0.512**	-0.186	-0.091	-0.279	-0.552*	-0.524*	-0.401	-0.195	0.391	0.486*	-0.546*	-0.428	-0.582*	-0.303	-0.535*	-0.503*
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
7. Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	0.371	0.629**	0.298	-0.036	-0.152	,223	1	0.282	0.512**	0.359	0.169	0.631***	0.266	0.460	0.470	0.197	-0.366	-0.348	0.276	0.335	0.360	0.230	0.498*	0.426
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
8. Επαγγελματική Διερεύνηση (SCCI)	0.254	0.027	0.286	0.131	-0.146	-0.050	-0.133	1	0.428*	0.515**	0.523**	0.791**	0.441	0.470	0.584*	0.282	-0.631**	-0.475	0.350	0.635**	0.480	0.367	0.503*	0.516*
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17

9. Λήψη Επαγγελματική Απόφασης (SCCI)	0.667**	0.415	0.131	-0.338	-0.704***	-0.422	0.194	0.397	1	0.627***	0.344	0.777***	0.539*	0.726**	0.713**	0.346	-0.625**	-0.486*	0.727**	0.517*	0.724**	0.609**	0.722**	0.704**
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
10. Δεξιότητες (SCCI)	0.457*	0.347	0.128	-0.265	-0.496*	-0.326	0.148	0.196	0.782**	1	0.530**	0.785***	0.371	0.522*	0.643**	0.308	-0.468	-0.325	0.667**	0.540*	0.579*	0.609**	0.696**	0.695**
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17
11. Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	0.525*	0.238	0.413	-0.020	-0.534*	-0.245	0.084	0.550**	0.538**	0.523*	1	0.601**	0.048	0.473	0.419	0.489*	-0.241	-0.048	0.069	0.159	0.176	-0.020	0.267	0.185
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=29	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
12. Επαγγελματική Ανάπτυξη (SCCI)	0.737***	0.544**	0.326	-0.246	-0.659**	-0.272	0.474*	0.492*	0.873***	0.733***	0.705***	1	0.505*	0.633**	0.641**	0.266	-0.684**	-0.521*	0.538*	0.588*	0.614**	0.509*	0.652**	0.652**
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22		N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
13. postΔημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	0.532	0.519	0.017	0.068	-0.145	-0.470	-0.207	0.170	0.492	0.519	0.154	0.468	1	0.750**	0.551*	0.332	-0.714**	-0.718**	0.824***	0.798***	0.869***	0.787***	0.612**	0.845***
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9		N=18	N=18	N=18	N=18	N=18	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
14. postΤαύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	0.331	0.513	0.090	0.193	-0.071	-0.304	0.085	0.160	0.410	0.374	0.325	0.437	0.677*	1	0.716**	0.514*	-0.437	-0.559*	0.767***	0.661**	0.841***	0.658**	0.577*	0.775***
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
15. post Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	0.085	0.130	0.363	0.538	0.412	0.118	-0.536	0.567	-0.167	0.034	0.392	0.000	0.497	0.713*	1	0.492*	-0.370	-0.367	0.608**	0.575*	0.619**	0.534*	0.498*	0.631**
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11		N=18	N=18	N=18	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
16. post Επαγγ. Διερεύνηση σε Ευρος	-0.022	-0.064	-0.096	0.034	0.098	0.180	-0.121	0.727*	-0.162	-0.325	0.240	0.017	-0.096	0.219	0.400	1	-0.189	-0.276	0.298	0.423	0.407	0.249	0.590**	0.442
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11		N=18	N=18	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
17. post Ευελιξία Επαγγ. Δέσμευσης (VISA)	-0.489	-0.658	0.399	0.186	0.468	0.712*	-0.197	0.232	-0.790*	-0.629	-0.034	-0.578	-0.744**	-0.664*	-0.227	0.177	1	0.661**	-0.563*	-0.650**	-0.630**	-0.568*	-0.584*	-0.637**
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11		N=18	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
18. post Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)	-0.086	-0.204	0.208	-0.255	-0.179	0.376	0.690*	-0.119	-0.220	-0.417	-0.128	-0.085	-0.682*	-0.435	-0.444	0.130	0.696*	1	-0.803***	-0.713***	-0.628**	-0.743***	-0.565*	-0.763***
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
19. post Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	0.215	0.477	-0.113	0.315	0.077	-0.436	-0.224	0.034	0.339	0.323	0.111	0.221	0.592	0.833**	0.577	0.075	-0.671*	-0.660*	1	0.762***	0.877***	0.925***	0.664**	0.929**
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
20. post Επαγγελματική Διερεύνηση (SCCI)	-0.144	0.017	-0.068	0.113	0.189	0.219	-0.136	0.441	-0.075	-0.126	0.325	0.000	0.290	0.667*	0.717*	0.711*	-0.290	-0.276	0.453	1	0.806***	0.795***	0.622**	0.905***
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=18	N=18	N=18	N=18
21. post Λήψη Επαγγελματική Απόφασης (SCCI)	0.460	0.511	-0.086	0.194	-0.025	-0.712*	-0.197	0.283	0.479	0.367	0.025	0.468	0.815**	0.716*	0.545	0.139	-0.813**	-0.748**	0.703*	0.443	1	0.817***	0.762***	0.914***
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=18	N=18	N=18
22. post Δεξιότητες (SCCI)	0.034	0.145	-0.182	0.136	0.170	-0.325	-0.603	0.128	0.271	0.477	0.197	0.170	0.523	0.687*	0.733*	0.000	-0.553	-0.742**	0.772**	0.442	0.586	1	0.614**	0.930***
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=18	N=18
23. post Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	-0.061	0.176	-0.218	-0.073	-0.167	0.319	0.087	0.013	0.094	0.094	0.392	0.009	0.099	0.462	0.396	0.405	-0.113	-0.033	0.337	0.700*	-0.056	0.284	1	0.775**
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11		N=18
24. post Επαγγελματική Ανάπτυξη (SCCI)	0.102	0.361	-0.218	0.168	0.097	-0.363	-0.204	0.042	0.310	0.239	0.046	0.176	0.585	0.889***	0.694*	0.228	-0.742**	-0.639*	0.902***	0.699*	0.748**	0.817**	0.462	1
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	

Σημείωση. Δεξιά της διαγώνιου γράφεται ο δείκτης για την πειραματική ομάδα, ενώ αριστερά της ο δείκτης για την ομάδα ελέγχου.

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Πίνακας 8

Δείκτες Συνάφειας (Spearman rho) Επαγγελματικής Ταυτότητας και Προδραστικής Προσωπικότητας

	Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	Ταύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	Επαγγ. Διερεύνηση σε Εύρος (VISA)	Ευελιξία Επαγγ. Δέσμευσης (VISA)	Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.086	0.350	0.622**	0.405	0.038	0.044
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.003	0.172	0.556**	0.270	0.146	-0.079
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.105	0.251	0.594**	0.305*	0.092	0.050
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.242	0.290	0.299	0.374	0.218	-0.122
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.204	0.492*	0.264	0.410	-0.087	-0.046
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.248	0.433*	0.234	0.404*	0.031	-0.026
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
	post Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	post Ταύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	post Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	post Επαγγ. Διερεύνηση σε Ευρος (VISA)	post Ευελιξία Επαγγ. Δέσμευσης (VISA)	post Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.315	0.576	0.538	-0.034	-0.156	-0.145
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.206	0.406	0.525*	0.370	-0.344	-0.353
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.231	0.411*	0.494*	0.181	-0.258	-0.290
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.574	0.763**	0.786**	0.150	-0.253	-0.437
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.474*	0.533*	0.331	0.229	-0.477*	-0.299
	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
	0.495**	0.643**	0.521**	0.217	-0.365	-0.317

post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
--	------	------	------	------	------	------

Πίνακας 9

Δείκτες Συνάφειας (Spearman rho) Επαγγελματικής Ταυτότητας και Κινήτρων

	Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	Ταύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	Επαγγ. Διερεύνηση σε Εύρος (VISA)	Ευελιξία Επαγγ. Δέσμευσης (VISA)	Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)
Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.349	0.110	0.511*	0.680**	0.285	0.329
	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21
Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.129	0.117	0.374*	-0.090	0.064	-0.146
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.007	0.137	0.435**	0.206	0.145	0.035
	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50
Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.403	-0.011	0.358	0.604**	0.331	0.355
	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21
Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.157	0.116	0.303	-0.045	0.040	-0.068
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.016	0.089	0.391**	0.257	0.177	0.149
	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50
Μη κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.163	-0.499*	-0.382	-0.256	0.165	0.145
	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21
Μη κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.011	-0.129	-0.385*	0.217	0.040	0.165
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Μη κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.066	-0.278	-0.332*	0.022	0.074	0.163
	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50
Post Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.127	0.109	0.289	0.084	0.117	0.126
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Post Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.175	0.234	0.487*	0.264	0.341	0.195
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
	-0.094	0.178	0.234	0.152	0.200	0.160

Post Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.127	0.109	0.289	0.084	0.117	0.126
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.023	0.173	0.368	0.438	0.379	0.344
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.013	0.154	0.238	0.206	0.191	0.264
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Μη κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.520	-0.622	0.031	-0.210	0.326	0.772*
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Post Μη κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.143	-0.068	-0.098	0.322	-0.098	0.272
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Post Μη κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.025	-0.237	0.033	0.121	0.073	0.447*
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
	post Δημιουργία Επαγγελματικής Δέσμευσης (VISA)	post Ταύτιση με την Επαγγ. Δέσμευση (VISA)	post Επαγγ. Διερεύνηση σε Βάθος (VISA)	post Επαγγ. Διερεύνηση σε Ευρος (VISA)	post Ευελιξία Επαγγ. Δέσμευσης (VISA)	post Επαγγ. Αυτό-αμφιβολίες (VISA)
Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.085	0.159	0.050	-0.145	0.168	0.424
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.213	0.074	0.295	0.171	0.224	0.152
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.193	0.063	0.146	0.045	0.234	0.249
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.000	0.189	0.092	-0.205	0.169	0.417
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.427	-0.033	0.202	0.151	0.304	0.372
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.354	-0.078	0.075	0.015	0.319	0.431*
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
	-0.232	-0.381	0.025	0.207	0.447	-0.026

Μη κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Μη κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.058	-0.200	-0.230	-0.188	0.025	0.201
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Μη κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.124	-0.307	-0.106	-0.009	0.177	0.164
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.428	0.798**	0.752**	0.465	-0.184	-0.028
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Post Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.229	0.431	0.556*	0.550*	-0.003	-0.085
	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
Post Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.261	0.597**	0.605**	0.498**	-0.068	-0.009
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.395	0.734*	0.688*	0.539	-0.101	0.046
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.018	0.217	0.445	0.590**	-0.028	0.139
	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.122	0.455*	0.496**	0.556**	-0.030	0.156
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Μη κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.553	-0.717*	-0.472	0.092	0.738**	0.590
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Post Μη κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.479*	-0.453	-0.355	-0.075	0.076	0.362
	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
Post Μη κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.456*	-0.571**	-0.414*	0.024	0.329	0.412*
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26

Πίνακας 10

Δείκτες Συνάφειας (Spearman rho) Προδραστικής Προσωπικότητας και Κινήτρων

	Κίνητρα (MWMS)	Κινητοποίηση (MWMS)	Μη κινητοποίηση (MWMS)	Post Κίνητρα (MWMS)	Post Κινητοποίηση (MWMS)	Post Μη κινητοποίηση (MWMS)
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.451*	0.274	-0.499*	0.452	0.452	-0.133
	N=21	N=21	N=21	N=9	N=9	N=9
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.577**	0.468*	-0.504**	0.380	0.333	0.000
	N=29	N=29	N=29	N=17	N=17	N=17
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.535**	0.437**	-0.503**	0.397*	0.407*	-0.048
	N=50	N=50	N=50	N=26	N=26	N=26
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.084	0.155	-0.114	0.743**	0.688*	-0.454
	N=9	N=9	N=9	N=11	N=11	N=11
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.139	0.076	-0.171	0.308	0.345	-0.087
	N=17	N=17	N=17	N=18	N=18	N=18
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.084	0.075	-0.147	0.467*	0.487**	-0.186
	N=26	N=26	N=26	N=29	N=29	N=29

Πίνακας 11

**Δείκτες Συνάφειας (Spearman rho) Προδραστικής Προσωπικότητας και
Επαγγελματικής Ταυτότητας**

	Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	Επαγγ. Διερεύνηση (SCCI)	Λήψη Επαγγ. Απόφασης (SCCI)	Δεξιότητες (SCCI)	Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	Επαγγ. Ανάπτυξη (SCCI)
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.137	0.107	0.032	0.207	0.314	0.142
	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22	N=22
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.363	0.716***	0.349	0.521**	0.483**	0.695***
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.298*	0.463**	0.245	0.408**	0.438**	0.485**
	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51	N=51
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	-0.340	0.416	0.126	0.273	0.367	0.252
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.581*	0.627**	0.413	0.562*	0.566*	0.729**
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.286	0.510**	0.255	0.405*	0.449*	0.504**
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
	post Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	post Επαγγ. Διερεύνηση (SCCI)	post Λήψη Επαγγ. Απόφασης (SCCI)	post Δεξιότητες (SCCI)	post Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	post Επαγγ. Ανάπτυξη (SCCI)
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.460	0.370	0.165	0.204	0.421	0.408
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.174	0.446	0.275	0.184	0.409	0.335
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	0.237	0.385	0.206	0.133	0.425*	0.314
	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Πειραματική Ομάδα]	0.762**	0.411	0.472	0.742**	0.335	0.644*
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Ομάδα Ελέγχου]	0.374	0.643**	0.490*	0.444	0.372	0.550*
	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
	0.522**	0.568**	0.456*	0.509**	0.419*	0.588**

post Προδραστική Προσωπικότητα (PP) [Σύνολο Μαθητών]	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
--	------	------	------	------	------	------

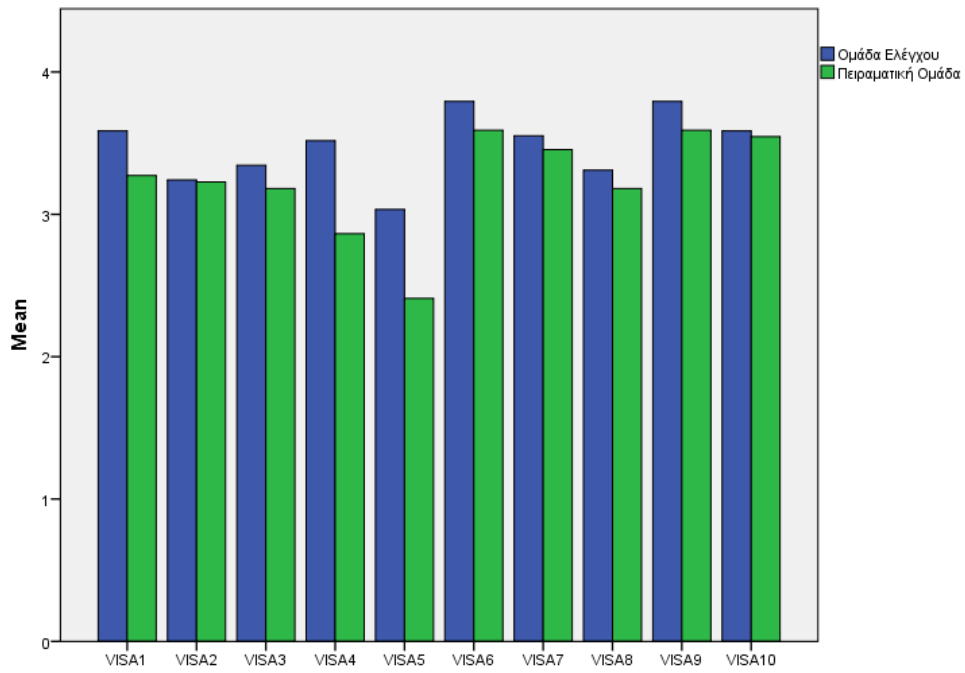
Πίνακας 12

Συσχετίσεις Επαγγελματικού Σχεδιασμού και Κινήτρων

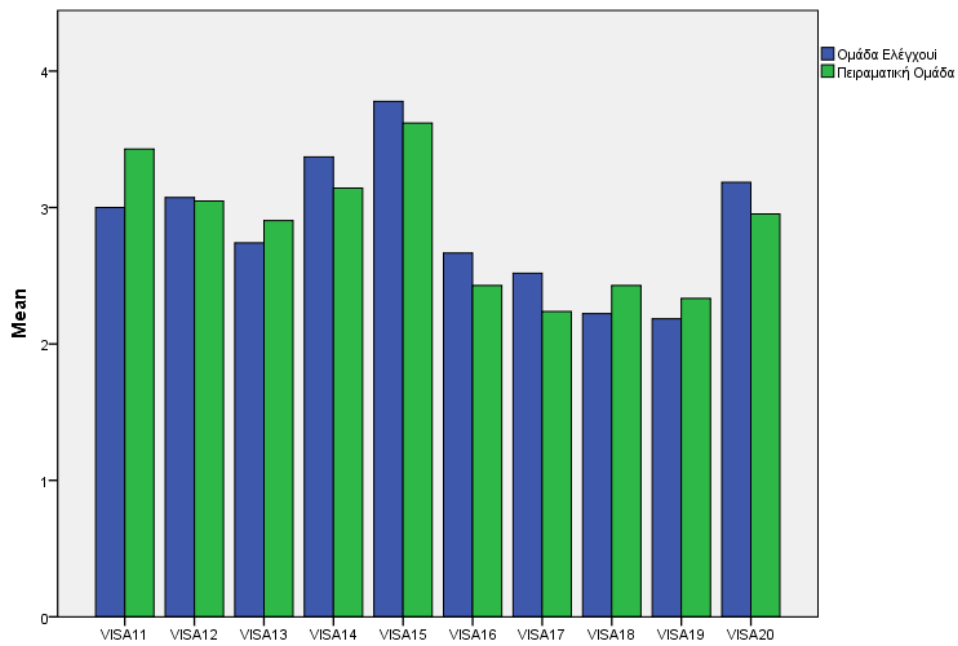
	Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	Επαγγελματική Διερεύνηση (SCCI)	Λήψη Επαγγελματική Απόφασης (SCCI)	Δεξιότητες (SCCI)	Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	Επαγγελματική Ανάπτυξη (SCCI)
Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.083	0.092	-0.163	-0.285	-0.098	-0.181
	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21
Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.201	0.171	0.220	0.289	0.352	0.298
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.178	0.117	0.094	0.078	0.205	0.131
	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50
Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.084	-0.006	-0.203	-0.252	-0.167	-0.227
	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21
Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.107	0.058	0.248	0.318	0.281	0.222
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.140	0.045	0.042	0.072	0.145	0.068
	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.171	-0.189	-0.333	-0.155	-0.126	-0.284
	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21	N=21
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.275	-0.357	-0.052	-0.189	-0.354	-0.357
	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.249	-0.274	-0.193	-0.153	-0.277	-0.314*
	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50	N=50
Post Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.017	0.494	0.050	0.050	0.370	0.268
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Post Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.287	0.314	0.091	0.109	0.464	0.257
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Post Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.267	0.382	0.066	0.101	0.464*	0.265
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26

Post Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.017	0.494	0.050	0.050	0.370	0.268
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.250	0.256	0.143	0.319	0.572*	0.271
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.265	0.351	0.106	0.202	0.515**	0.297
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.070	-0.193	-0.718*	-0.777*	-0.513	-0.768*
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Post Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.263	-0.016	-0.001	0.147	-0.063	-0.052
	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Post Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.244	-0.096	-0.207	-0.173	-0.214	-0.216
	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
	Post Αποκρυσταλλωμένη Αυτο-αντίληψη (SCCI)	Post Επαγγελματική Διερεύνηση (SCCI)	Post Λήψη Επαγγελματική Απόφασης (SCCI)	Post Δεξιότητες (SCCI)	Post Μετάβαση από το Σχολείο στην Εργασία (SCCI)	Post Επαγγελματική Ανάπτυξη (SCCI)
Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.051	-0.042	-0.092	-0.373	-0.103	-0.092
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.220	0.028	-0.121	-0.148	-0.061	-0.087
	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.181	-0.029	-0.169	-0.243	-0.024	-0.137
	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.085	-0.059	-0.118	-0.323	-0.086	-0.122
	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.251	-0.165	-0.194	-0.181	-0.092	-0.193
	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.272	-0.157	-0.291	-0.277	-0.001	-0.250
	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
	-0.412	0.114	-0.434	0.103	0.130	-0.305

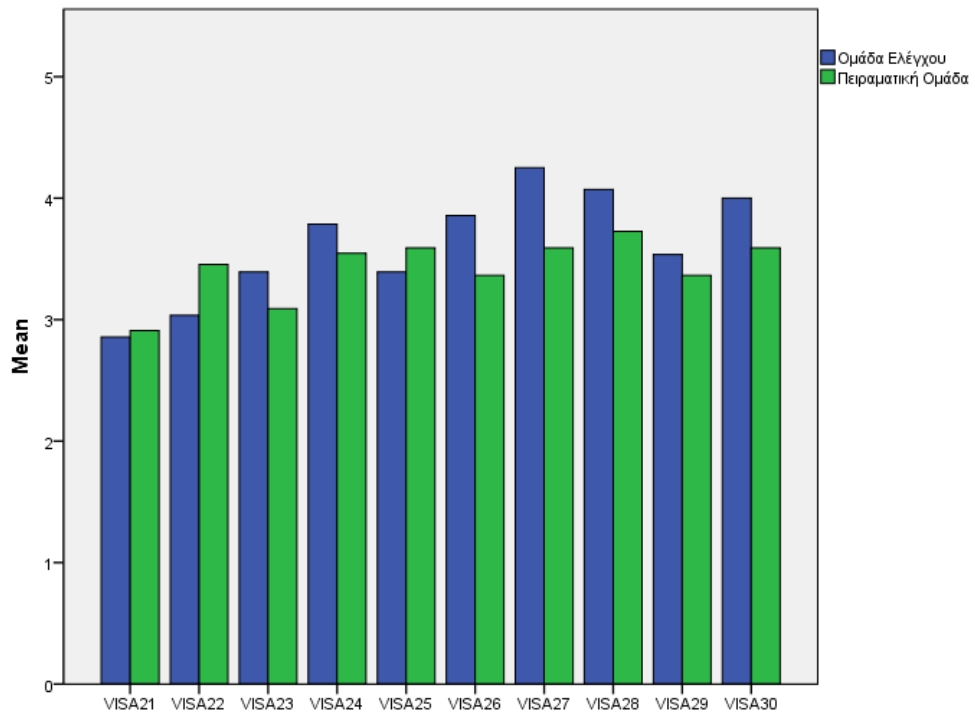
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9	N=9
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.101	-0.222	0.016	0.062	-0.064	-0.041
	N=16	N=17	N=17	N=17	N=17	N=17
Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.080	-0.108	-0.130	0.086	0.002	-0.080
	N=25	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26
Post Κίνητρα (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.456	0.679*	0.352	0.492	0.514	0.578
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Post Κίνητρα (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	0.098	0.328	0.151	0.143	0.055	0.242
	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
Post Κίνητρα (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.208	0.476**	0.187	0.186	0.267	0.310
	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	0.373	0.692*	0.284	0.363	0.556	0.486
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.062	0.229	0.048	0.040	0.148	0.161
	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
Post Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	0.078	0.433*	0.096	0.105	0.358	0.241
	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29
Post Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Πειραματική Ομάδα]	-0.656*	-0.314	-0.746**	-0.653*	-0.043	-0.679*
	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11	N=11
Post Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Ομάδα Ελέγχου]	-0.347	-0.258	-0.234	-0.233	0.006	-,267
	N=17	N=18	N=18	N=18	N=18	N=18
Post Μη Κινητοποίηση (MWMS) [Σύνολο Μαθητών]	-0.411*	-0.240	-0.422*	-0.300	0.062	-0.344
	N=28	N=29	N=29	N=29	N=29	N=29



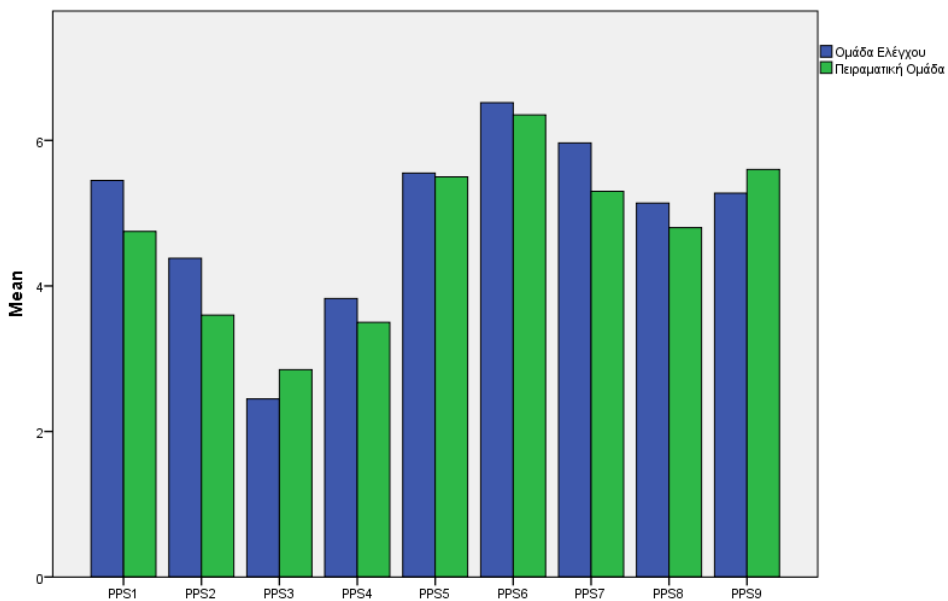
Ραβδόγραμμα 1: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα Επαγγελματικής Ταυτότητας



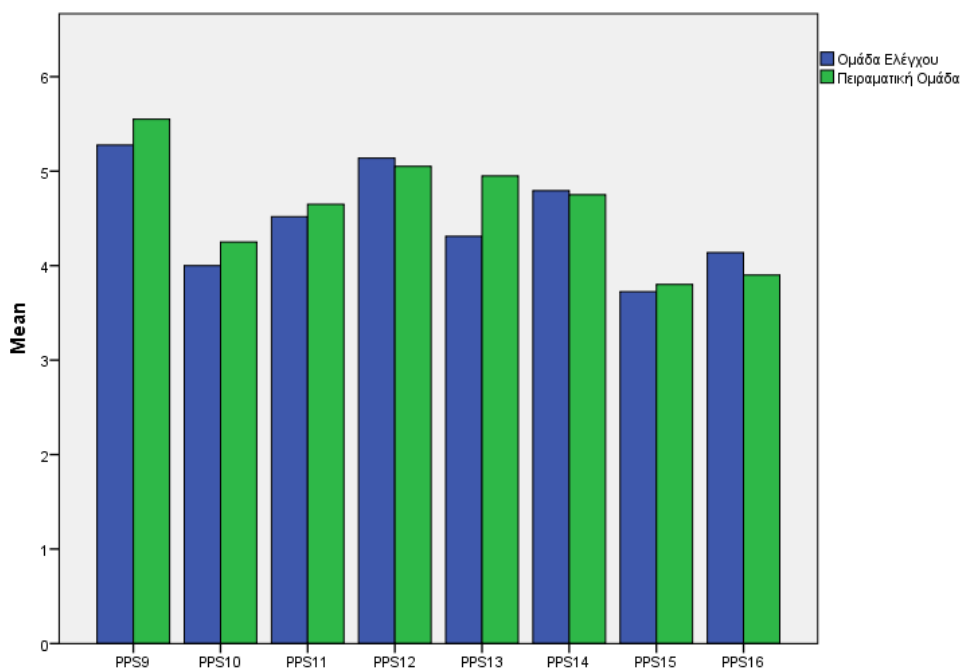
Ραβδόγραμμα 2: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα Επαγγελματικής Ταυτότητας



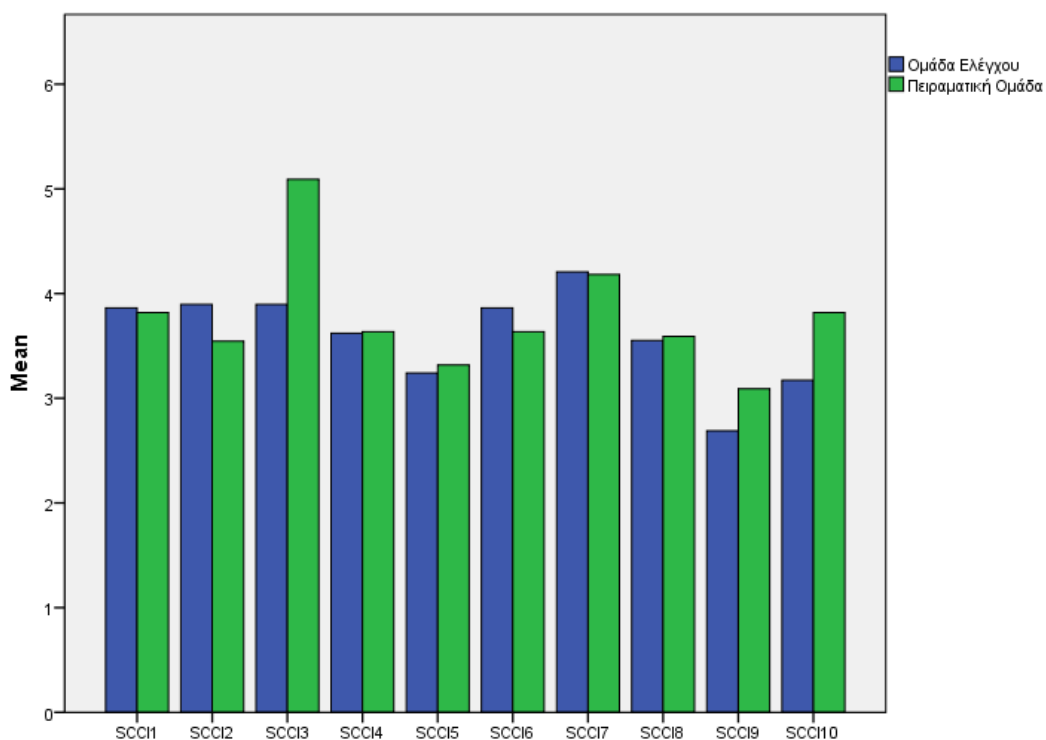
Ραβδόγραμμα 3: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα Επαγγελματικής Ταυτότητας



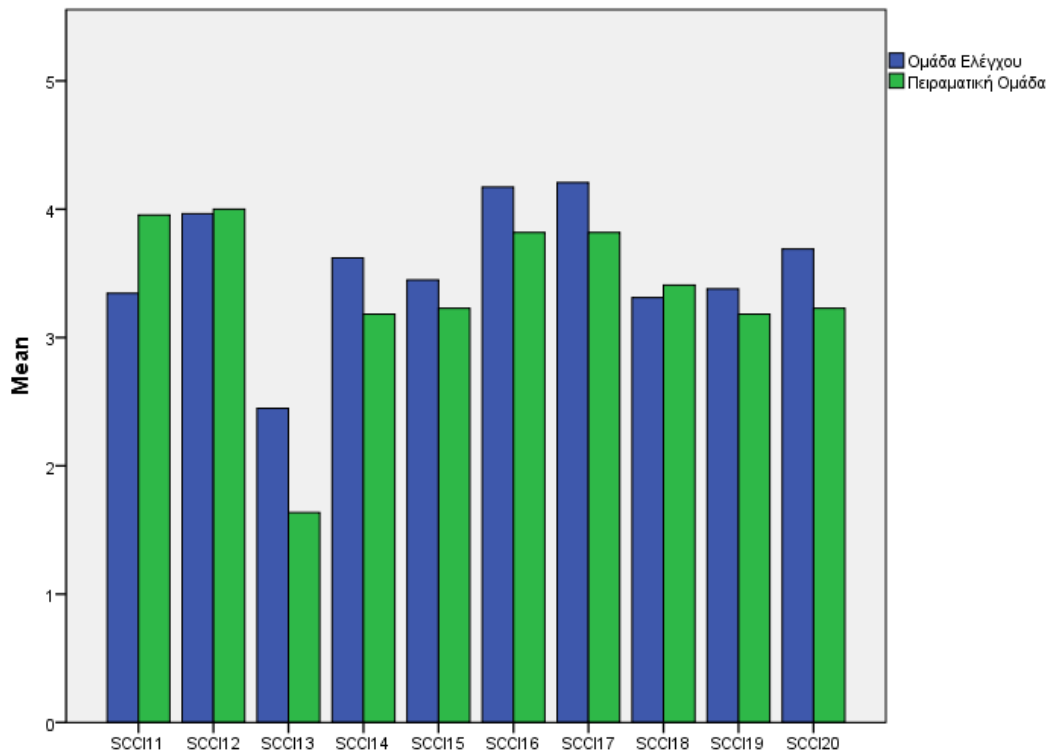
Ραβδόγραμμα 4: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα Προδραστικής Προσωπικότητας



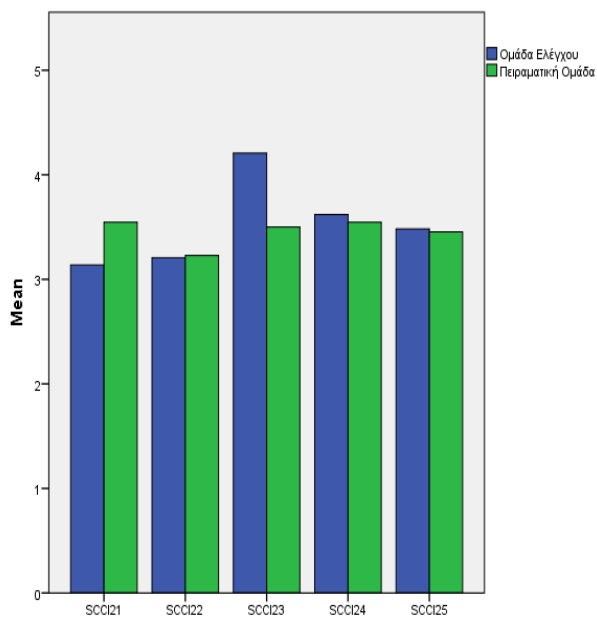
Ραβδόγραμμα 5: Μέσοι Όροι ανά ερώτημα Προδραστικής Προσωπικότητας



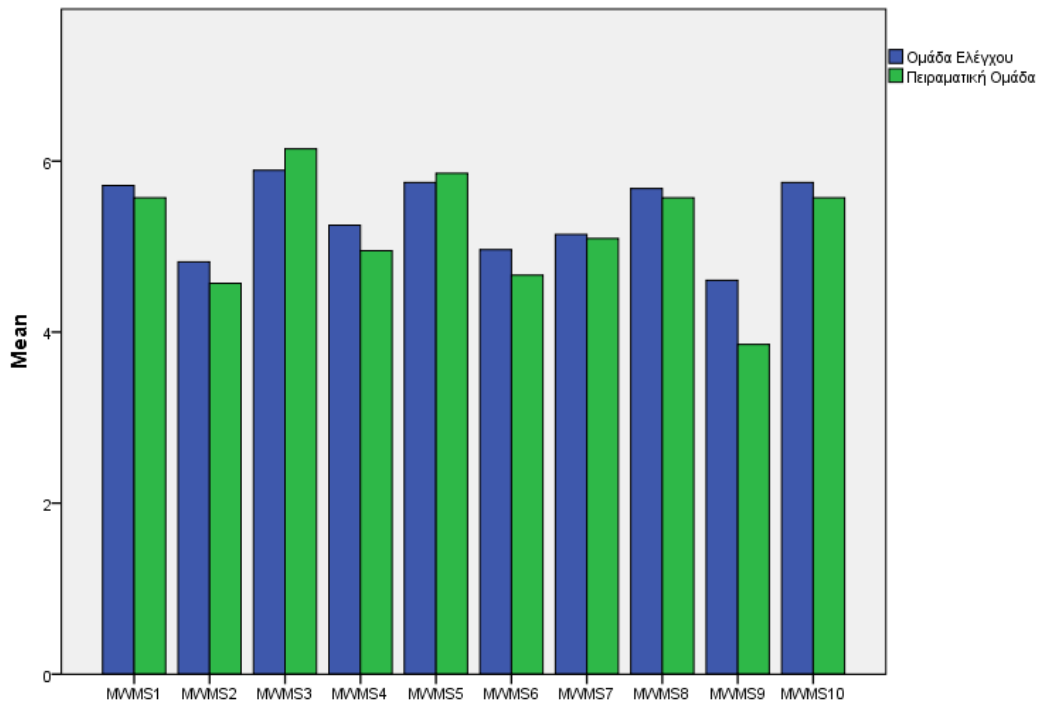
Ραβδόγραμμα 6: Μέσοι Όρων ανά ερώτημα Επαγγελματικού Σχεδιασμού



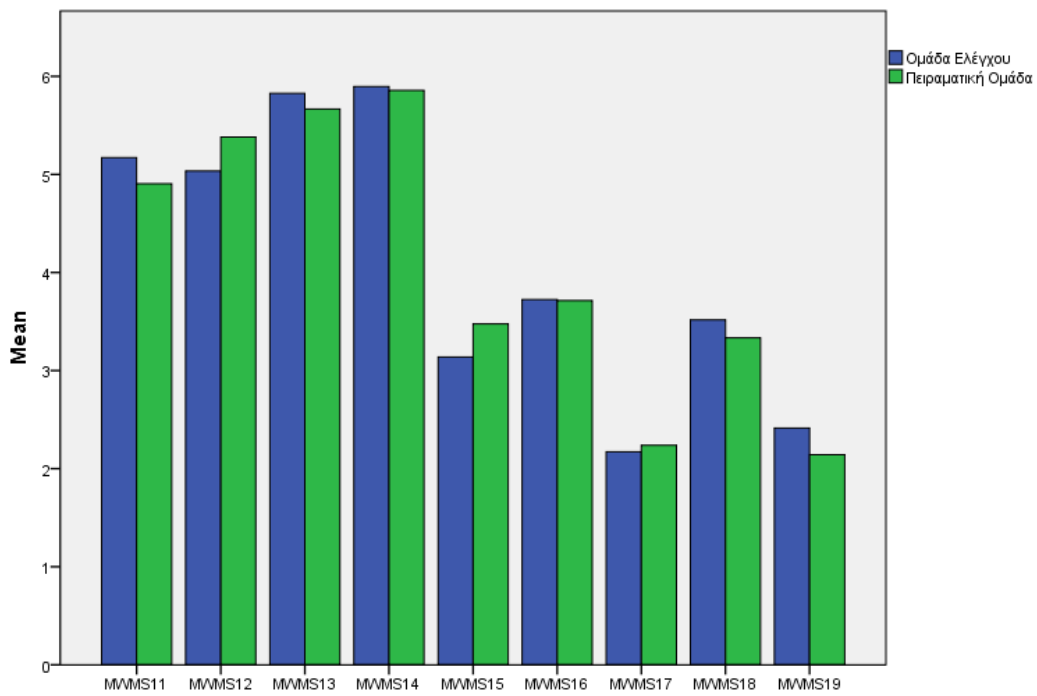
Ραβδόγραμμα 7: Μέσοι Όροι Επαγγελματικού Σχεδιασμού



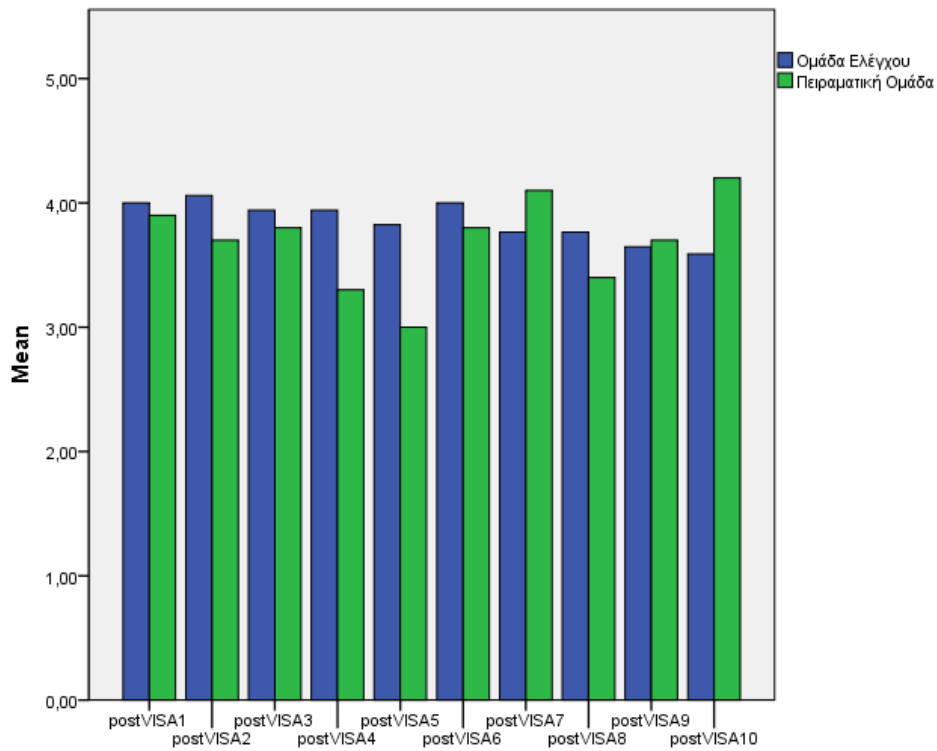
Ραβδόγραμμα 8: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα Επαγγελματικού Σχεδιασμού



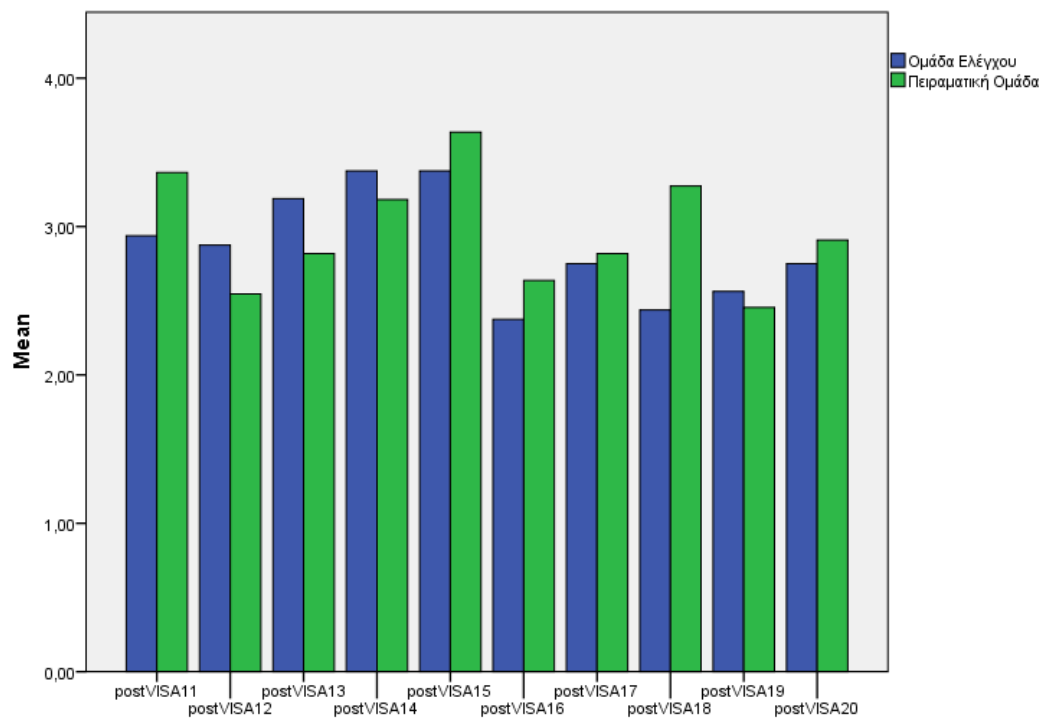
Ραβδόγραμμα 9: Μέσοι Όροι ανά ερώτημα Κλίμακας Κινήτρων



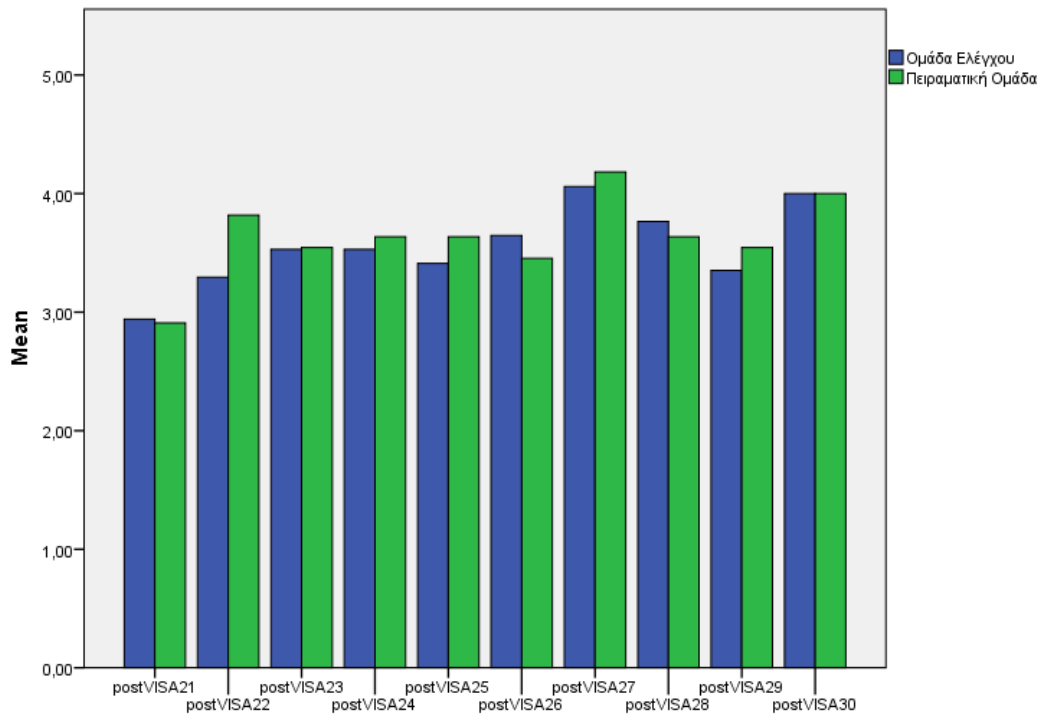
Ραβδόγραμμα 10: Μέσοι Όροι ανά ερώτημα Κλίμακας Κινήτρων



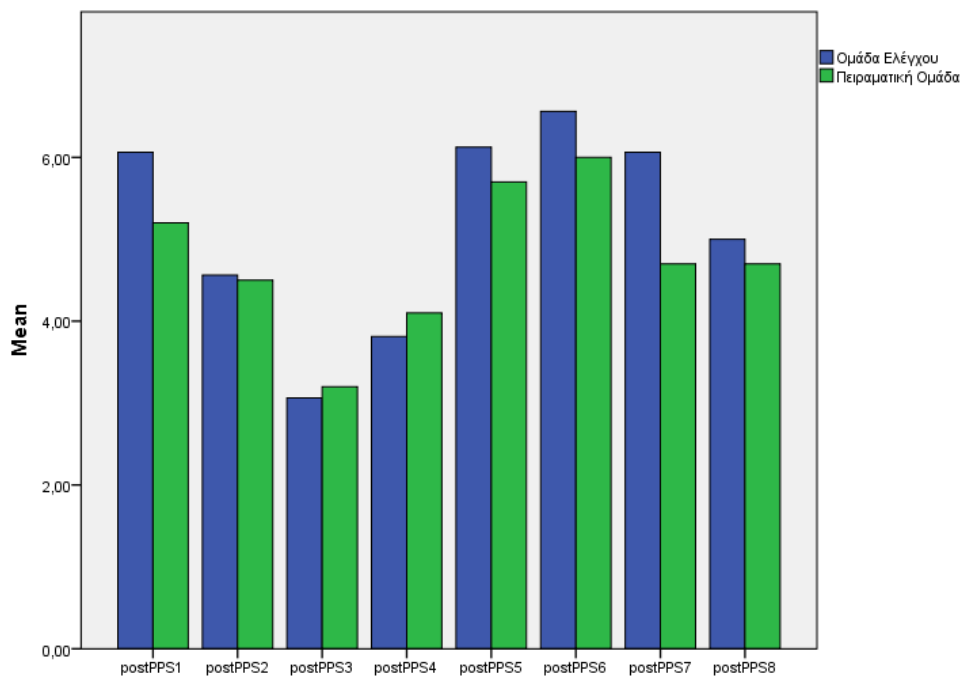
Ραβδόγραμμα 11: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Επαγγελματικής Ταυτότητας



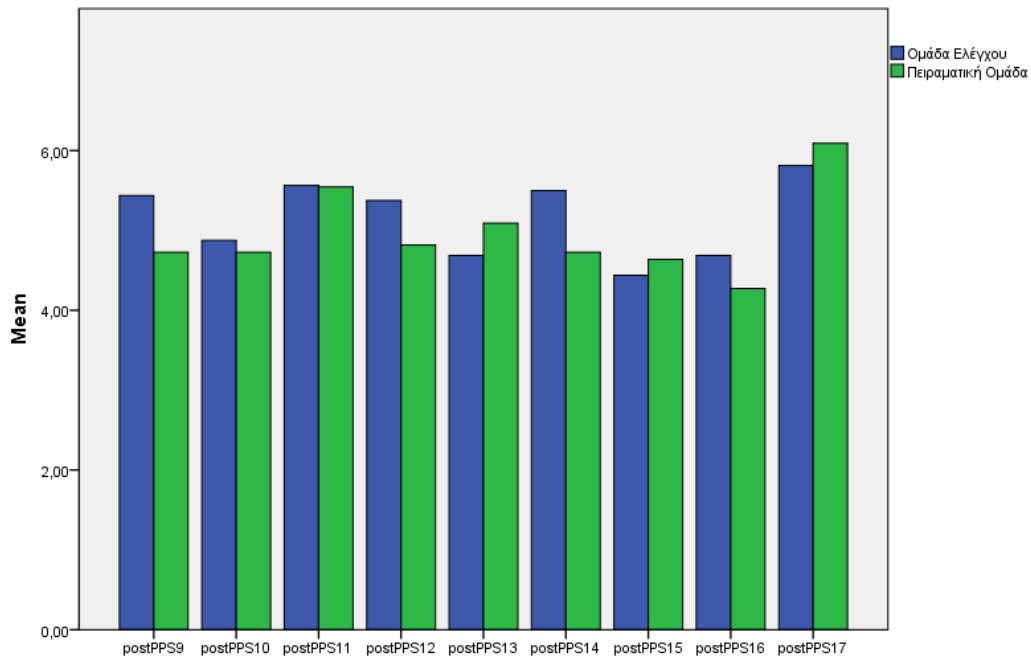
Ραβδόγραμμα 12: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Επαγγελματικής Ταυτότητας



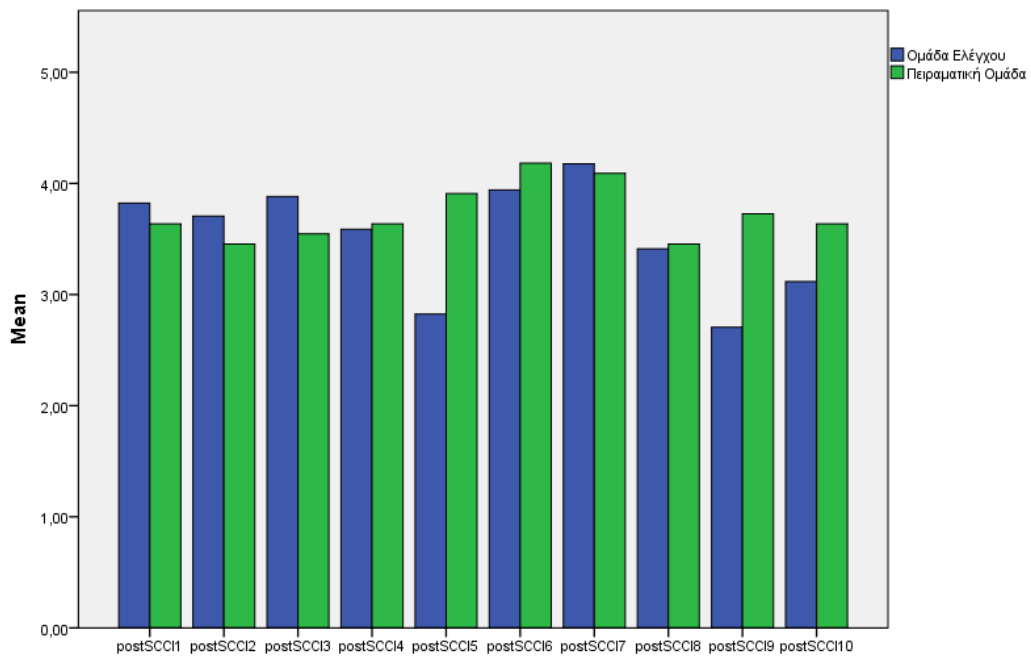
Ραβδόγραμμα 13: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Επαγγελματικής Ταυτότητας



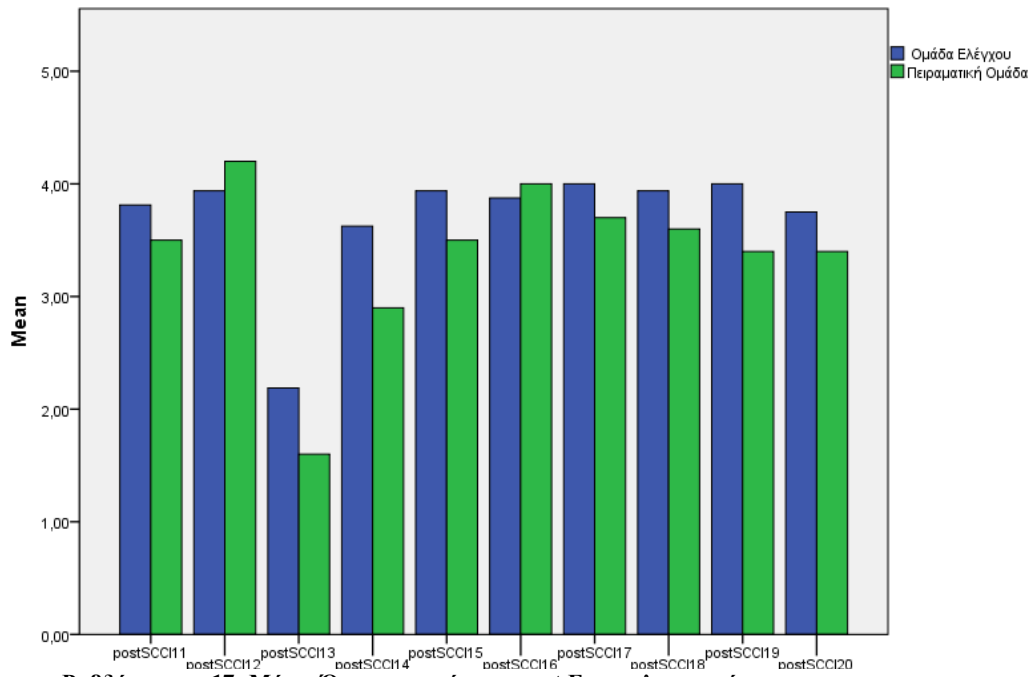
Ραβδόγραμμα 14: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Προδραστικής Προσωπικότητας



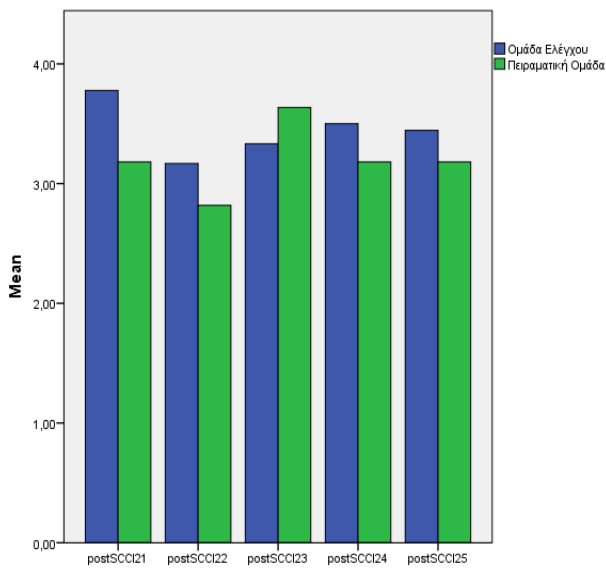
Ραβδόγραμμα 15: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Προδραστικής Προσωπικότητας



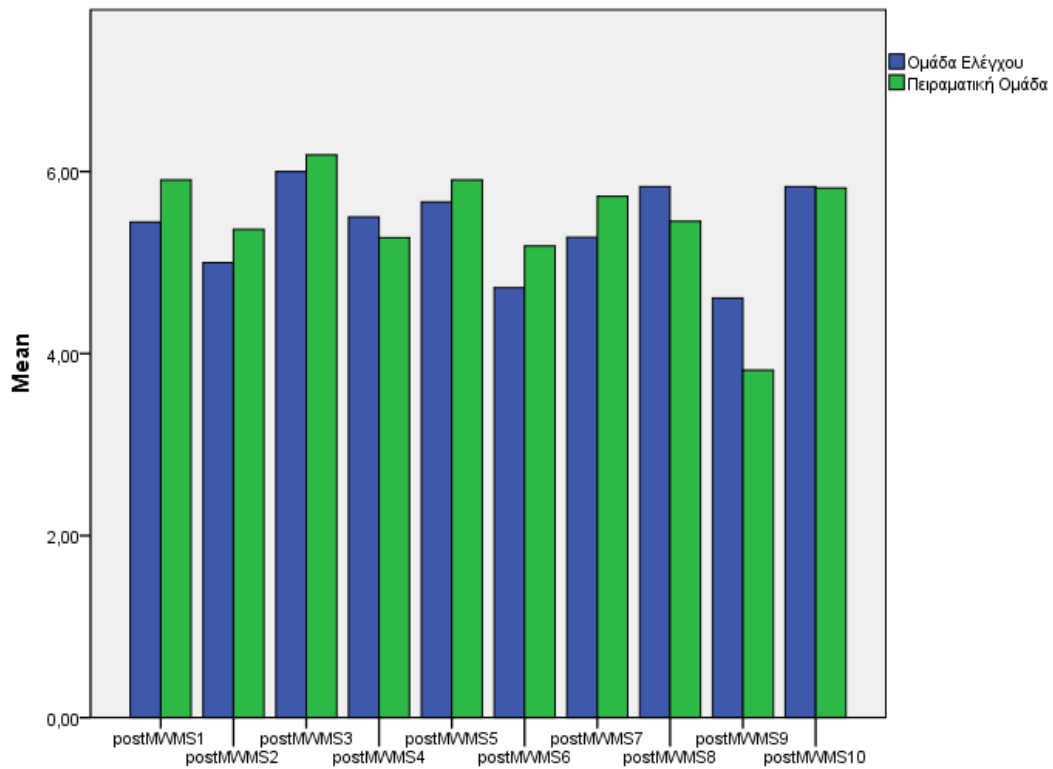
Ραβδόγραμμα 16: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Επαγγελματικού Σχεδιασμού



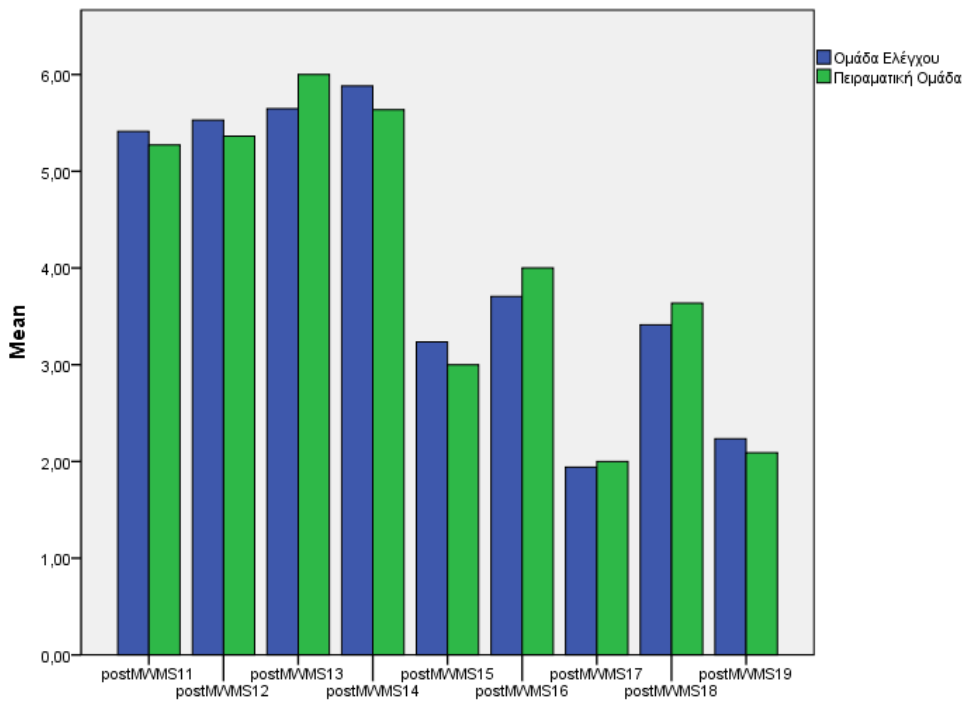
Ραβδόγραμμα 17: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Επαγγελματικού Σχεδιασμού



Ραβδόγραμμα 18: Μέσοι Όροι ανα ερώτημα post Επαγγελματικού Σχεδιασμού



Ραβδόγραμμα 19: Μέσοι Όροι ανά ερώτημα Κλίμακας post Κινήτρων



Ραβδόγραμμα 20: Μέσοι Όροι ανά ερώτημα Κλίμακας Κινήτρων

*«Πότε έγινε κάτι μεγάλο στον κόσμο με σιγουριά;
Πότε η φρονιμάδα ξεσήκωσε τους ανθρώπους να
παρατήσουν τα σπίτια τους και το χουζούρι τους
και να πιάσουν τα βουνά, για να ζητούν
ελευθερία;*

*Αυτό θα πει παλικαριά!
Να ξεκινάς και να μην είσαι σίγουρος...»*

Απόσπασμα Καπετάν Μιχάλη, Νίκος
Καζαντζάκης