



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

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Κατεύθυνση : Ειδική Αγωγή

Διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης: Οι σχέσεις με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Γεώργια Αλεξάνδρα

6/3/2018

Επιβλέποντες: Καθηγήτρια Γενά Αγγελική

Κουμουνδούρου Γεωργία

Ασβεστάς Αναστάσιος

Η εργασία υποβάλλεται για την κάλυψη των απαιτήσεων με στόχο την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στην Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή

Ευχαριστίες

Καταρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες σε όλες τις συμφοιτήτριες και συμφοιτητές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου", κατεύθυνση "Ειδική Αγωγή" του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της διετούς φοίτησής μας συνέβαλαν όχι μόνο στην εξέλιξή μου ως παιδαγωγού, αλλά και στην εξέλιξή μου ως ανθρώπου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω στην Γραμματεία του τμήματος για την άριστη συνεργασία και την άρτια επαγγελματική συμπεριφορά καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού προγράμματος, όπως επίσης και σε όλες τις καθηγήτριες και καθηγητές, οι οποίοι όλοι μαζί αλλά και ο καθένας ξεχωριστά συνέδραμαν πολύ δυναμικά στη βελτίωσή μου ως ερευνήτριας αλλά και ως επιστήμονος.

Από τις ευχαριστίες δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν όλες οι μαθήτριες και μαθητές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και μου επέτρεψαν να χορηγήσω τα ερωτηματολόγια. Χωρίς τη συγκατάθεσή τους η Διπλωματική αυτή εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της επιτροπής και συγκεκριμένα την κυρία Γενά, την κυρία Κουμουνδούρου και τον κύριο Ασβεστά για τον χρόνο που αφιέρωσαν ώστε να διαβάσουν και αξιολογήσουν την εν λόγω Διπλωματική Εργασία. Μάλιστα, η κυρία Κουμουνδούρου με καθοδήγησε σε όλα τα στάδια διεκπεραίωσης της έρευνας αποτελώντας σημαντικό αρωγό σε αυτήν την προσπάθεια.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου η οποία όλα αυτά τα χρόνια στηρίζει χωρίς δεύτερη σκέψη κάθε επιμορφωτικό και επαγγελματικό μου βήμα και εξέλιξη.

Κι αν αυτά τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται,

Ίσως να μην μπορείς ακόμα

να τα διδάξεις,

αλλά μπορείς να τα αγαπάς.

Κι αν σήμερα τα αγαπήσεις,

Ίσως αύριο μπορέσεις

Να τα διδάξεις.

Jeffrey R. Holland

Περίληψη

Η παρούσα Διπλωματική εργασία εξετάζει βιβλιογραφικά τη συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης, της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και της συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές Λυκείου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ως κεντρικό θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε η Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας. Για τη διερεύνηση αυτών των μεταβλητών διεξήχθη σχετική έρευνα ανάμεσα στις δύο ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Σε δείγμα 36 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και 36 μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χορηγήθηκαν: το ερωτηματολόγιο δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης (CDDQ), το ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (CDSE-SF) και το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS). Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα τόσο της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς την επαγγελματική απόφαση όσο και των δυσκολιών για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης διαπροσωπική νοημοσύνη και ρύθμιση συναισθημάτων αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, ενώ ο παράγοντας της αξιοποίησης των συναισθημάτων προβλεπτικό παράγοντα των δυσκολιών ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Αντίθετα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφαίνεται πως μόνο ο παράγοντας της αξιοποίησης των συναισθημάτων αποτελεί προβλεπτικό δείκτη της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Επιπρόσθετα, μη στατιστικά στατιστική είναι η συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης και αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης καθώς και των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ίδιο μαθητικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στον επαγγελματικό προσανατολισμό και την ψυχολογική υποστήριξη των εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις Κλειδιά: *Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτό-αποτελεσματικότητα, δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης*

Abstract

The following dissertation investigates the scientific literature in order to explore the relationships among emotional intelligence, career decision self-efficacy and difficulties in career decision making in high school adolescents with and without learning disabilities. The core background theory in which we based our research was the Social Cognitive Career Theory. It was conducted relevant research with the aim of examining the above variables between the two different groups of students. Our sample consisted of 36 students with learning disabilities and 36 students without learning disabilities that completed three questionnaires: the Career Decision Difficulties Scale (CDDQ), the Career Decision Self-efficacy Scale (CDSE-SF) and the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). According to our findings emotional intelligence can be considered predictive factor of difficulties in career decision making and career decision making self-efficacy of the adolescents without learning disabilities. More specifically, the subscales of emotional intelligence (appraisal and recognition of emotion in others) and (regulation of emotion in the self) function as predictive factors of career decision self-efficacy, whereas the subscale regarding the use of emotion functions as a predictive factor of career decision difficulties in this specific group of students. In contrast, in students with learning disabilities only the subscale concerning the use of emotion functions as predictive factor of career decision self-efficacy. Furthermore, there are no statistical significant results in the relationships among career decision difficulties and career decision self-efficacy and emotional intelligence in the same group of students. Finally, the results of this research could be applied to secondary education and in the career guidance of the adolescents with and without learning disabilities.

Keywords: SCCT, learning disabilities, emotional intelligence, career decision self-efficacy, difficulties in career decision making

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	1
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
1.1 Εισαγωγή.....	7
1.2 Δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.....	9
1.3 Κοινωνικό-γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας – Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης.....	11
1.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης – Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής απόφασης.....	15
1.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης – Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	18
1.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη – Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής απόφασης.....	22
1.7 Συναισθηματική Νοημοσύνη - Μαθησιακές Δυσκολίες.....	25
1.8 Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης - Μαθησιακές Δυσκολίες.....	29
1.9 Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής απόφασης.....	32
1.10 Παρούσα Έρευνα.....	36
2. Μέθοδος.....	38
2.1 Συμμετέχοντες.....	38
2.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	39
Career Decision Self – Efficacy Scale –Short Form (CDSES-SF; Betz, Klein & Taylor, 1996).....	39
Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong – Law WLEIS (2002).....	40
Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης (CDDQ Gati & Osipow, 2000, 2002).....	42

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων.....	44
2.3 Διαδικασία	44
3. Αποτελέσματα.....	45
4. Συζήτηση.....	53
4.1 Σχολιασμός ευρημάτων.....	53
4.2 Περιορισμοί έρευνας.....	58
4.3 Πρακτική αξιοποίηση ευρημάτων	60
4.4 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες	61
4.5 Επίλογος.....	63
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	65
Παράρτημα.....	78
Ερωτηματολόγιο Αυτό - αποτελεσματικότητας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Making Scale - Short Form) (Betz & Taylor, 2001).....	78
Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Career Difficulties Decision Questionnaire) (Gati & Saka, 2001).....	81
Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong – Law WLEIS 2002.....	87
Ερωτηματολόγιο Προσωπικών και Δημογραφικών Στοιχείων.....	88
Γραπτή Επιστολή προς τους Γονείς των Συμμετεχόντων.....	91

1.1 Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στη διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Ο Super (1990) ονομάτισε και διέκρινε τα στάδια που καθορίζουν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Κατά τη φάση της εφηβείας (15-24), την οποία και θα μελετήσουμε, το άτομο διανύει το στάδιο της διερεύνησης όπου και αρχίζει να διαμορφώνει τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, ανακαλύπτει τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες του, τις δεξιότητές του, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτές συνδέονται με επαγγελματικές επιλογές (Super, 1990). Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική απόφαση των Ελλήνων μαθητών μπορούμε να πούμε πως έρχονται αντιμέτωποι με τη διαδικασία κατά τη μετάβασή τους στο Γενικό Λύκειο, όπου και καλούνται να επιλέξουν κατεύθυνση σπουδών για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πράξη πάντως αποδεικνύεται δύσκολο εγχείρημα αφού κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας οι πιο πολλοί μαθητές δεν έχουν κατορθώσει ακόμα να διαμορφώσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βιώνουν ποικίλες δυσκολίες ανάμεσα στις οποίες μπορούν να συμπεριληφθούν η έλλειψη ετοιμότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης, η έλλειψη της γνώσης του ίδιου τους του εαυτού, όπως επίσης και οι ελλειπείς δεξιότητες ως προς την αναζήτηση πληροφοριών αναφορικά με την μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία (ό.α σε Koumoundourou, Tsaousis, & Kounenou, 2010).

Πλήθος ερευνών καταδεικνύει επίσης ότι στην απόφαση των μαθητών για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης συμβάλλουν έννοιες όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, καθώς και η συναισθηματική νοημοσύνη (Pesch, 2014, Koumoundourou, 2012; Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Kafetsios, Kassotaki - Maridaki, Zammuner, Zampetakis, Vouzas, 2009; Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Mau, 2000; Creed & Patton, 2003; Creed et al., 2005; Restubog, Florentino & Garcia, 2010; Taylor & Popma, 1990; Tracey, 2008). Μάλιστα ενδιαφέρουσα θεωρείται η ολοένα και αυξανόμενη σύνδεση των παραπάνω μεταβλητών με τον πληθυσμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Panneerselvam & Sujathamani, 2014; Hen & Goroshit, 2014; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Παντελιάδου & Μπότσα, 2007; Spekman, Goldberg, & Herman, 1992; Belknap, 2001; Τσιλιγκιριάν, 2011).

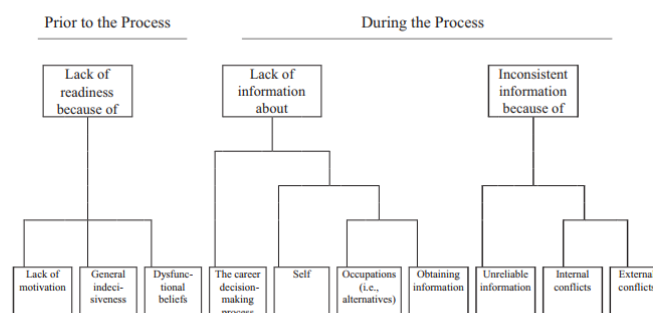
Η πλειοψηφία των ερευνών μάλιστα υποδεικνύει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Lombardi, Kowitt, & Staples, 2014; Hassan, 2015), χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης (Ran & Cinamon, 2017; Brown & Cinamon, 2015), καθώς και περισσότερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια επαγγελματικής αναζήτησης σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Lombardi, Freeman, & Rifembark, 2017; Singleton, 2016). Στόχος της παρούσας έρευνας λοιπόν είναι η εξέταση της επίδρασης των προαναφερθεισών μεταβλητών και κυρίως της συναισθηματικής νοημοσύνης στην μεταβλητή της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και κατ' επέκταση στην ίδια τη διαδικασία και τις δυσκολίες που σχετίζονται με αυτήν. Αφορμή επίσης για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας αποτελεί το γεγονός πως η βιβλιογραφία που συσχετίζει τις παραπάνω μεταβλητές μεταξύ τους τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο είναι ακόμα περιορισμένη, ειδικά σε ό,τι αφορά τον μαθητικό πληθυσμό με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, καθώς και οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης μαθητών Λυκείου, κατοίκων του Νομού Αττικής. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν τόσο διαγνωσμένοι μαθητές από ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο με μαθησιακές δυσκολίες όσο και μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εξεταστεί πώς αυτές οι μεταβλητές συμβάλλουν στη διαδικασία επαγγελματικής απόφασης και των δύο πληθυσμών, καθώς και το αν υπάρχουν τυχόν διαφορές μεταξύ τους.

1.2 Δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης

Η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί μία από τις πιο κομβικές και σημαντικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (Amir, Gati & Kleiman, 2008). Γι' αυτόν το λόγο σύμφωνα με τους Gati, Krausz & Osipow η λήψη της επαγγελματικής απόφασης έχει συνδεθεί με πλήθος δυσκολιών οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε δυσάρεστα αποτελέσματα. Μερικές από αυτές τις δυσκολίες είναι η αποφυγή της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης, η παύση της διαδικασίας ή ακόμα και η κατάληξη σε μια επαγγελματική απόφαση λιγότερο προτιμητέα (ό.α σε Amir, Gati & Kleiman, 2008).

Ειδικά οι έφηβοι, όταν κληθούν να λάβουν απόφαση αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος, υπάρχει περίπτωση να βρεθούν αντιμέτωποι με δυσκολίες οι οποίες μπορεί να είναι παροδικές ή χρόνιες. Στη δεύτερη περίπτωση μάλιστα οι δυσκολίες αυτές μπορεί να απορρέουν από συναισθηματικά προβλήματα ή από στοιχεία της προσωπικότητας των ατόμων. Το αποτέλεσμα πάντως είναι πως τα εν λόγω άτομα με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν μια αναποφάσιστη προσωπικότητα σε ό,τι αφορά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Saka, Gati & Kelly, 2008). Προκειμένου να υπάρξει μια κατηγοριοποίηση των δυσκολιών που αφορούν στη λήψη επαγγελματικής απόφασης οι Gati, Krausz & Osipow δημιούργησαν μια ειδική ταξονομία ώστε να ομαδοποιήσουν τα είδη των δυσκολιών. Καταρχάς διαχώρισαν τις δυσκολίες σε δύο βασικές κατηγορίες: σε αυτές που προκύπτουν πριν την έναρξη λήψης επαγγελματικής απόφασης (έλλειψη ετοιμότητας) και σε αυτές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια λήψης επαγγελματικής απόφασης (έλλειψη πληροφόρησης και αντιφατική πληροφόρηση). Το μοντέλο παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Figure 1
A Taxonomy of Career Decision-Making Difficulties



Source: Gati, Krausz, & Osipow, (1996). © 1996 by the American Psychological Association.

Η πρώτη υποομάδα που αφορά στην έλλειψη ετοιμότητας περιλαμβάνει τρεις κατηγορίες που εμφανίζονται πριν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με την έλλειψη κινήτρου που χαρακτηρίζει ένα άτομο πριν την εμπλοκή του στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τη γενική αναποφασιστικότητα, η οποία μπορεί να αφορά σε όλους τους τύπους λήψης αποφάσεων. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σε σχέση με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης αλλά και έλλειψη γνώσης σχετικά με τα βήματα που απαιτεί η διαδικασία (Gati, Krausz & Osipow, 1996).

Η δεύτερη υποομάδα περιλαμβάνει την έλλειψη πληροφόρησης και αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες: την ελλιπή πληροφόρηση σε σχέση με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, την ελλιπή πληροφόρηση σε σχέση με τον εαυτό, την ελλιπή πληροφόρηση σε σχέση με τα επαγγέλματα, καθώς και την ελλιπή πληροφόρηση που αφορά τους τρόπους απόκτησης πρόσθετων πληροφοριών. Μάλιστα οι δύο τελευταίες κατηγορίες συνδέονται μεταξύ τους αφού αποτελούν αποτέλεσμα εξωτερικής και αντικειμενικής πληροφόρησης (Gati, Krausz & Osipow, 1996).

Η Τρίτη και τελευταία υποομάδα περιλαμβάνει την αντιφατική πληροφόρηση και αποτελείται από τρεις επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία δυσκολιών αφορά στις αναξιόπιστες πηγές πληροφόρησης, η δεύτερη τις δυσκολίες που προέρχονται από τις εσωτερικές συγκρούσεις που μπορεί να βιώνει ένα άτομο, ενώ η τρίτη αφορά στις δυσκολίες που απορρέουν από εξωτερικές συγκρούσεις ενός ατόμου με τους σημαντικούς του άλλους κατά τη διάρκεια λήψης μιας επαγγελματικής απόφασης. Πάντως οι δύο τελευταίες κατηγορίες συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους (Gati, Krausz & Osipow, 1996).

Όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα των Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann & Peretz οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης που συνδέονται με συναισθηματικούς παράγοντες αλλά και με παράγοντες προσωπικότητας συσχετίζονται με μία γενική προδιάθεση τόσο για συναισθηματική αστάθεια όσο και για ψυχολογική αναστάτωση. Επίσης, στην ίδια έρευνα επιβεβαιώνεται και η συσχέτιση των προαναφερθεισών δυσκολιών με γενικά χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας των ατόμων (Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann & Peretz, 2011). Με βάση τα παραπάνω λοιπόν αξίζει να διερευνήσουμε περαιτέρω τις δυσκολίες λήψης

επαγγελματικής απόφασης, καθώς και τους παράγοντες που τις δημιουργούν στο πλαίσιο της Κοινωνικο-Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας, η οποία αναλύει τους παράγοντες που συμβάλλουν στη λήψη επαγγελματικής απόφασης των ατόμων. Η θεωρία αναλύεται λεπτομερώς στο επόμενο κεφάλαιο.

1.3 Κοινωνικό -Γνωστική θεωρία της σταδιοδρομίας – Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης

Προκειμένου να ερμηνευθούν και να περιγραφούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης επαγγελματικών στόχων, ενδιαφερόντων και απόδοσης, κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί η Κοινωνικό-Γνωστική θεωρία της Σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory), εισηγητές της οποίας είναι οι Lent, Brown & Hackett (Lent, Brown & Hackett, 1994). Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία της Σταδιοδρομίας έχει αναδείξει ένα πολύ σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς (Mau, 2000). Στην ουσία η Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας ως θεωρητικό οικοδόμημα βοηθάει τους ερευνητές να κατανοήσουν βαθύτερα τον ρόλο που διαδραματίζει η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης στη διαμόρφωση επαγγελματικών συμπεριφορών των ατόμων.

Πρώτος ο Bandura εισηγείται τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συνεισφέρουν στη διαμόρφωση επαγγελματικής επιλογής. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι άνθρωποι προκειμένου να λάβουν αποφάσεις δε βασίζονται μόνο στο περιβάλλον τους αλλά ούτε και στην ελεύθερη βούλησή τους (Bandura, 1986). Με άλλα λόγια η Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας αποτελεί μια προσπάθεια για την ερμηνεία της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης. (ό.α σε Kelly, 2008). Αναλυτικότερα, η εν λόγω θεωρία υιοθετεί το τριαδικό μοντέλο της αμοιβαιότητας ώστε να ερμηνεύσει τις προαναφερθείσες αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα προσωπικά στοιχεία του ατόμου (φυσικά χαρακτηριστικά, εσωτερικές γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις), οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, καθώς και η έκδηλη ή φανερή συμπεριφορά του ατόμου

αποτελούν μηχανισμούς που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Lent, Brown & Hackett, 1994, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου επιδρά στον τρόπο σκέψης του, στα συναισθήματα, αλλά και στην εν γένει συμπεριφορά του και με αυτόν τον τρόπο το άτομο συμβάλλει στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πως το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης των περιβαλλοντικών αλλαγών, αλλά ενεργός συνδιαμορφωτής (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Με βάση αυτήν τη θεωρία, τα χαρακτηριστικά του ατόμου επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων της αυτό-αποτελεσματικότητας, των προσδοκιών αποτελέσματος, καθώς και των στόχων του, που αποτελούν τους τρεις βασικούς μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους οι άνθρωποι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους (Lent et al., 1994). Βασιζόμενοι και σε νεότερες έρευνες μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η Κοινωνικογνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας δίνει έμφαση σε αυτές τις τρεις κοινωνικογνωστικές λειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά ενός ατόμου (ο.α σε Bounds, 2013).

Με τον όρο αυτό-αποτελεσματικότητα ή αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αναφερόμαστε στις πεποιθήσεις του ίδιου του ατόμου ως προς την ικανότητά του να επιδείξει μια συμπεριφορά, η οποία θα επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα (Mai, 2000). Στο πλαίσιο της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας, ο Bandura υποστήριξε πως τα άτομα που θεωρούν πως είναι ικανά, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν με επιτυχία σε έργα και δραστηριότητες (Bandura, 1977). Μάλιστα σε επόμενη έρευνά του ο ίδιος αναφέρει πως τα άτομα που νιώθουν περισσότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε έναν συγκεκριμένο τομέα θα αναπτύξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε αυτόν και θα επιδείξουν μεγαλύτερη επιμονή ακόμα και αν προκύψουν εμπόδια με αποτέλεσμα να επιτύχουν στο τέλος καλύτερη απόδοση. Η αυτό-αποτελεσματικότητα δηλαδή αποτελεί έναν γεννητικό μηχανισμό, εντός του οποίου τα άτομα ενσωματώνουν και εφαρμόζουν τις υπάρχουσες γνωστικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητές τους σε μία δραστηριότητα. Με αυτόν τον τρόπο επηρεάζονται και καθορίζονται οι ενέργειες και οι αποφάσεις τους, καθώς επίσης η επιμονή και η προσπάθεια που θα καταβάλλουν ώστε να την ολοκληρώσουν (Bandura, 1986). Οι Lent, Hackett και Brown (1994, 1996, 1999) υποστηρίζουν πως τέσσερις είναι οι πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας: οι εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας από προγενέστερα επιτεύγματα, η έμμεση μάθηση, οι προσλαμβάνουσες πεποιθήσεις και ενισχύσεις από

τους άλλους, καθώς και οι καταστάσεις συναισθηματικής διέγερσης (ό.α σε Κουμουνδούρου, 2000).

Οι προσδοκίες αποτελέσματος από την άλλη περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις που αναπτύσσει ένα άτομο σχετικά με τα αναμενόμενα αποτελέσματα των επικείμενων ενεργειών του. Στην ουσία το άτομο προσπαθεί να προβλέψει ποιες θα είναι οι μελλοντικές συνέπειες των πράξεών του (ό.α σε Κουμουνδούρου, 2000). Σύμφωνα με τον Bandura υπάρχουν τρεις τύποι προσδοκιών που σχετίζονται με το αποτέλεσμα. Ο πρώτος τύπος αφορά στις προσδοκίες αποτελέσματος που συνδέονται άμεσα με τα στάδια υλοποίησης μιας ενέργειας. Ο δεύτερος τύπος περιλαμβάνει εκτιμήσεις που συνδέονται με την απολαβή εξωτερικών ενισχύσεων και αμοιβών, ενώ ο τρίτος και τελευταίος τύπος έχει σχέση με συναισθήματα του ίδιου του ατόμου έπειτα από διαδικασία αυτό-αξιολόγησης στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ενέργειας. Υπάρχει περίπτωση επίσης να υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις προσδοκίες αποτελέσματος και τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου. Αυτό πρακτικά μπορεί να σημαίνει πως ένα άτομο με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ενδέχεται να εμπλακεί σε μία δραστηριότητα ακόμα και αν το τελικό αποτέλεσμα είναι επισφαλές, καθώς και το αντίστροφο (ό.α σε Κουμουνδούρου, 2000).

Οι στόχοι σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το πόσο αποφασισμένο αισθάνεται ένα άτομο ώστε να συμμετάσχει σε μία ενέργεια ή να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου μελλοντικού αποτελέσματος. Με άλλα λόγια η στοχοθεσία αποτελεί έναν κοινωνικογνωστικό μηχανισμό που συνδέεται με τις οργανωτικές δεξιότητες ενός ατόμου με τις οποίες δύναται να επιτύχει τους στόχους του ακόμα και σε περιπτώσεις όπου δε λαμβάνει κάποιου είδους υποστήριξη από το εξωτερικό του περιβάλλον (ό.α σε Κουμουνδούρου, 2000). Πιο πρόσφατα ο Lent υποστήριξε ότι η Κοινωνικογνωστική θεωρία της Σταδιοδρομίας αφορά περισσότερο πιο δυναμικά θέματα και συγκεκριμένες καταστάσεις της ανθρώπινης ζωής (π.χ απόψεις περί εαυτού, μελλοντικές προσδοκίες) και μας προσφέρει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε πως οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν, να εξελιχθούν και να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους (Lent, 2005).

Μεγαλύτερη ερευνητική έμφαση έχει δοθεί στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης καθώς συνδέεται τόσο με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης όσο και με παρεμβάσεις που σχετίζονται με αυτήν (ό.α σε Isik, 2010). Στο πλαίσιο της Κοινωνικογνωστικής θεωρίας της Σταδιοδρομίας, η αυτό-

αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και οι προσδοκίες αποτελέσματος ως προς το επάγγελμα παρουσιάζονται ως θετικά συσχετισμένες με τους στόχους επαγγελματικών επιλογών. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι με υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης εμφανίζουν πιο θετικές επαγγελματικές προσδοκίες αποτελέσματος, υψηλά επίπεδα προδραστικότητας και ακαδημαϊκής επιτυχίας και επιλέγουν πιο εφικτούς επαγγελματικούς στόχους (Conkel-Ziebell, 2010). Την ίδια άποψη διατυπώνουν και οι Rogers & Creed (2011) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, σε περίπτωση βέβαια που είναι υψηλή, επηρεάζει θετικά τις προσδοκίες αποτελέσματος ενός εφήβου και ενισχύει σημαντικά τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα και στόχους. Οι ίδιοι ερευνητές μάλιστα υποστήριξαν ότι οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον και να θέτουν στόχους είναι πιο πρόθυμοι στο να δεσμευτούν σε μια διαδικασία σχεδιασμού επαγγελματικού προσανατολισμού και αναζήτησης (Rogers & Creed, 2011).

Ομοίως, και σε έρευνά τους οι Koumoundourou, Kounenou & Siavara επιβεβαιώνουν τα προαναφερθέντα ευρήματα, αφού κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης συνδέεται με τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας σε εφήβους Έλληνες μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koumoundourou, Kounenou & Siavara, 2012). Επιπρόσθετα, και οι Conklin, Dahling & Garcia σε έρευνά τους επιβεβαίωσαν τα παραπάνω αποτελέσματα αφού κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η αυτό-αποτελεσματικότητα στο πλαίσιο της Κοινωνικογνωστικής θεωρίας της Σταδιοδρομίας μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ακαδημαϊκού φοιτητή καθώς και τις προσδοκίες αποτελέσματος αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος (Conklin, Dahling & Garcia, 2013).

Καταληκτικά, τον σημαντικό ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης στο πλαίσιο της Κοινωνικο-Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας για τον επαγγελματικό σχεδιασμό αλλά και ανάπτυξη του κάθε ατόμου έχουν υποστηρίξει πολλές έρευνες, μεταξύ των οποίων εκείνες των Gushue & Whitson, καθώς και της Lease (ό.α σε Choi, Park, Yang, Lee, Lee, & Lee, 2012). Στην ίδια έρευνα μάλιστα αναφέρεται πως οι Hackett & Betz (1981) έκριναν αναγκαία τη διαφοροποίηση της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας για κάθε κατηγορία επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Αναλυτικότερα, έχουν προταθεί δύο τομείς αυτό-

αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης: το περιεχόμενο και η διαδικασία της λήψης επαγγελματικής απόφασης. Το περιεχόμενο ως τομέας της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης επικεντρώνεται στο είδος αυτό-αποτελεσματικότητας που συνδέεται με συγκεκριμένα πεδία επαγγελμάτων, όπως τα μαθηματικά, ο γραπτός λόγος ή η επιστήμη. Αντίθετα, ο τομέας της διαδικασίας που σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης εστιάζει κατά βάση στις στρατηγικές που χρειάζονται ώστε ένα άτομο να πραγματοποιήσει μια επιτυχημένη επαγγελματική αναζήτηση (ό.α σε Choi et al., 2012).

1.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης – Δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας ως συστατικό στοιχείο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της σταδιοδρομίας έχει εφαρμοστεί είτε σε δραστηριότητες που αφορούν στην επαγγελματική συμπεριφορά, είτε στη διερεύνησή της (Mau, 2000). Η αυτό-αποτελεσματικότητα που σχετίζεται με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης αναφέρεται στις πεποιθήσεις ενός ατόμου σε σχέση με τις ικανότητές του να ολοκληρώσει συγκεκριμένες ενέργειες αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Flores, Ojeda, Huang, Gee & Lee, 2006; Betz, 2000). Οι Hackett & Betz υποστήριξαν πως το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας κάθε ατόμου καθορίζει τόσο την επιθυμία του για επαγγελματική διερεύνηση και σχεδιασμό, όσο και τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Γι' αυτόν τον λόγο, διατύπωσαν την άποψη πως η αυτό-αποτελεσματικότητα ευθύνεται τόσο για την επαγγελματική αποφασιστικότητα, όσο και για την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Hackett & Betz, 1981). Αναλυτικότερα, η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου στους τομείς της αυτοεκτίμησης, της άντλησης πληροφοριών σχετικών με τα επαγγέλματα ενδιαφέροντος, της στοχοθεσίας, του προγραμματισμού, καθώς και της επίλυσης πιθανών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, το άτομο και ειδικά ένας έφηβος στην περίπτωσή μας πρέπει να νιώθει ικανός να διακρίνει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του τα οποία θα μπορούσαν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στις επαγγελματικές του

επιλογές, να συλλέγει σωστές πληροφορίες, να ιεραρχεί και να υλοποιεί αποτελεσματικά τους στόχους του, αλλά και να αντιμετωπίζει τυχόν εμπόδια και δυσκολίες που δύναται να προκύψουν στον δρόμο του εν μέσω της διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας (Lo Presto, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, Betz, 2013). Πληθώρα ερευνών αποδεικνύει τη σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και λήψης επαγγελματικής απόφασης (Rogers & Creed, 2011; Crisan & Turda, 2015; Koumoundourou, Kounenou, Siavara, 2012; Creed & Patton, 2003). Συνοπτικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης φανερώνει το μέγεθος της αυτοπεποίθησής του όταν εμπλέκεται σε δραστηριότητες που συνδέονται με την επαγγελματική επιλογή και δέσμευση (Taylor & Betz, 1983).

Όπως αναφέρεται στην έρευνα των Gadassi, Gati & Wagman - Rolnick όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης τόσο πιο μειωμένα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (ό.α σε Gadassi, Gati & Wagmann-Rolnick, 2013). Από την άλλη πλευρά όσο πιο χαμηλά είναι τα επίπεδα εμπιστοσύνης ενός ατόμου στην ικανότητά του για επιλογή επαγγέλματος τόσο μεγαλύτερα είναι και τα επίπεδα αναποφασιστικότητας και περιορισμένης δραστηριότητας αναφορικά με τη διαδικασία αναζήτησης (ο.α σε Bounds, 2013). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα τα οποία αναφέρονται στην έρευνα των Crisan & Turda (2015). Πιο συγκεκριμένα, έχει εντοπιστεί θετική συσχέτιση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και επαγγελματικής ταυτότητας, αναζήτησης καριέρας, επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας, αντιλήψεις επαγγελματικών αποφάσεων, αυτοεκτίμησης, καθώς και ωριμότητας ως προς τις επαγγελματικές προτιμήσεις (ό.α σε Crisan & Turda, 2015). Όπως είναι λογικό και αναμενόμενο έχει εντοπιστεί επίσης αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, της απομόνωσης από τους άλλους, καθώς και του φόβου επαγγελματικής δέσμευσης (ό.α σε Crisan & Turda, 2015). Επιπρόσθετα, όσο πιο χαμηλό είναι το σκορ που σημειώνει ένα άτομο στην κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς την επαγγελματική απόφαση, τόσο πιο υψηλά θα είναι τα σκορ αναποφασιστικότητας, απομόνωσης και φόβου δέσμευσης που θα σημειώσει.

Αντίστοιχα, Οι Betz & Luzzo, καθώς και οι Osipow & Gati κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ προσδοκιών αυτό-αποτελεσματικότητας – επαγγελματικής αναποφασιστικότητας και δυσκολίας λήψης επαγγελματικής απόφασης

(Betz & Luzzo, 1996; Osipow & Gati, 1998). Πιο πρόσφατα η Pesch σε έρευνά της κατέληξε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και την επαγγελματική βεβαιότητα (Pesch, 2014). Από την άλλη υπάρχουν και έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν μέτριες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και την επαγγελματική βεβαιότητα καθώς και διαφορετικές συμπεριφορές επαγγελματικής αναζήτησης (Creed & Patton, 2003; Creed et al., 2005; Restubog, Florentino & Garcia, 2010; Taylor & Popma, 1990; Tracey, 2008). Πάντως, κατά γενική ομολογία όσο πιο υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης παρουσιάζει ένα άτομο τόσο πιο κινητοποιημένο είναι ως προς τη λήψη πιο περίπλοκων αποφάσεων αναφορικά με την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Ομοίως, υψηλή είναι και η διάθεσή του για την αναζήτηση σχετικών πληροφοριών (Crisan & Turda, 2015). Όσον αφορά στη χώρα μας, η σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και λήψης επαγγελματικής απόφασης θεωρήθηκε πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας μαθητών λυκείου (αγοριών και κοριτσιών), σύμφωνα με την έρευνα των Koumoundourou, Kounenou και Siavara (Koumoundourou, Kounenou, Siavara, 2012).

Ενδιαφέρον μπορεί να χαρακτηριστεί και το εύρημα της έρευνας των Chiesa, Massei, & Guglielmi οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που δέχονται παρεμβάσεις με στόχο να βελτιώσουν το ποσοστό αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής τους απόφασης βελτιώνουν με αυτόν τον τρόπο και την επαγγελματική τους αναζήτηση (Chiesa, Massei, & Guglielmi, 2016). Συνολικά, η έρευνα που ασχολείται με την σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και λήψης επαγγελματικής απόφασης καταδεικνύει πως η ύπαρξη υψηλής αυτοπεποίθησης συνδέεται με θετικές επαγγελματικές συμπεριφορές και αποτελέσματα. Επειδή λοιπόν η σχολική εκπαίδευση επηρεάζει τις επιλογές επαγγέλματος που είναι διαθέσιμες για το άτομο γι' αυτό και πρέπει να εξετάζεται συστηματικά η συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας και λήψης επαγγελματικής απόφασης, ώστε να διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε την σχέση τους με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Flores et al., 2006). Πάντως, τα άτομα με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής παρουσιάζονται περισσότερο ικανά στην αντιμετώπιση δυσκολιών και έχουν λιγότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν ψυχολογικά εμπόδια στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (ό.α σε Jiang, 2015).

Αξίζει να αναφερθεί πως η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας κατά τους Bandura et al. (2001) και τον Betz (2000, 2004) ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης συνδέεται με διάφορες συμπεριφορές και καταστάσεις που αφορούν την επαγγελματική σταδιοδρομία. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες περιπτώσεις ανάμεσα στις οποίες είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται αυτοπεποίθηση ώστε να επιλέξει κατεύθυνση σπουδών, να καταλήξει σε κάποιες εναλλακτικές αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές του αλλά και να εμπλακεί στη διαδικασία αναζήτησης, οι προηγούμενες εμπειρίες του σχετικά με κάποια επαγγελματική απόφαση, το ενδιαφέρον που αναπτύσσει ώστε να λάβει μια εναλλακτική εκπαιδευτική ή επαγγελματική απόφαση, καθώς και η συμπεριφορά που ενδέχεται να αναπτύξει σε περίπτωση επαγγελματικής μετάβασης ή αντιμετώπισης εμποδίων που μπορεί να προέρχονται από το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (ό.α σε Χαροκοπάκη, 2012).

Καταληκτικά, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα καθίσταται σαφές πως υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Ωστόσο, η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης δεν έχει διερευνηθεί σε τοπικό επίπεδο για την ομάδα των μαθητών που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία. Αξίζει λοιπόν να διερευνηθεί η σχέση των παραπάνω μεταβλητών στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών καθώς και τυχόν διαφορές συγκριτικά με τους μαθητές οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία.

1.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης - Συναισθηματική νοημοσύνη

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας δεν συσχετίζεται μόνο με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, αλλά και με άλλες μεταβλητές, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Young υποστηρίζει ότι το συναίσθημα συνδέεται με τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους, τα σχέδια και τις ανάγκες κάθε ατόμου (ό.α σε Dvorak, 2014). Επίσης σύμφωνα με τους Savickas & Baker καθώς τα συναισθήματα αποτελούν προϊόν εσωτερικής διεργασίας και είναι συνυφασμένα με ποικίλα περιβάλλοντα, γεγονότα και δυναμικές του εκάστοτε ατόμου, δύναται να θεωρηθούν πολύ βασικός παράγοντας για

τη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής του απόφασης, η οποία με βάση την SCCT αποτελεί βασικό μηχανισμό για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (ό.α σε Dvorak, 2014; Lent et al., 1994). Ο Young πάλι από την πλευρά του ενισχύει ακόμα περισσότερο τις παραπάνω απόψεις αφού ισχυρίζεται πως τα συναισθήματα είναι αυτά που κινητοποιούν ένα άτομο προκειμένου να αναλάβει δράση και να αρχίσει να χτίζει την επαγγελματική του ταυτότητα (ό.α σε Dvorak, 2014) . Μάλιστα υπάρχουν έρευνες όπως αυτές των Bar-On, Goleman & Mayer & Salovey που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και επιβεβαίωσαν πως τα συναισθήματα συνδέονται άρρηκτα με γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την λήψη αποφάσεων (ό.α σε Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013). Επίσης, η ίδια έρευνα ήταν η πρώτη που συνέδεσε τη συναισθηματική νοημοσύνη με την Κοινωνικό-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας βασισμένη σε μελέτες των Wang & Haase όπου η αυτό-αποτελεσματικότητα αποδείχτηκε προβλεπτικός παράγοντας μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της λήψης επαγγελματικής απόφασης (ό.α σε Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013).

Σύμφωνα με τους Salovey & Mayer η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να παρατηρεί, να διακρίνει τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των υπολοίπων με σκοπό να κάνει εκτιμήσεις σχετικά με τον τρόπο σκέψης και τις πράξεις τις δικές του ή των άλλων (Salovey & Mayer, 1990). Ο Goleman συμπληρώνει τον παραπάνω ορισμό υποστηρίζοντας πως η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων είτε του ίδιου μας του εαυτού είτε των άλλων με απώτερο στόχο την κινητοποίησή μας, καθώς και τη διαχείριση τους τόσο ατομικά, όσο και στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων (Goleman, 1995). Τις τελευταίες δεκαετίες η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται βασικός παράγοντας ευημερίας, καθώς και κριτήριο ψυχικής υγείας. Γι' αυτόν τον λόγο, πολλοί ερευνητές διερευνούν την επίδρασή της στη ζωή των ανθρώπων (Yalalova, Li & Durrani, 2017). Σύμφωνα με τους Petrides & Furnham η συναισθηματική νοημοσύνη δύναται να διακριθεί σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα χαρακτηριστικά (trait EI) και η δεύτερη τις ικανότητες (ability EI) (Petrides & Furnham, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη αφορά στην υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του, ενώ η δεύτερη τις αντικειμενικές και πραγματικές του ικανότητες. Σε αυτό οφείλεται και το γεγονός ότι αξιολογούνται και με διαφορετικά διαγνωστικά τεστ, η μεν πρώτη με την κλίμακα του Bar-On (2002), καθώς και των Wong και Law (2002) ενώ η δεύτερη με

εκείνη των Mayer, Salovey & Caruso (2002) (ό.α σε Κουμουνδούρου, 2012; Wong & Law, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συσχετιστεί και με πολυάριθμες μεταβλητές, μερικές από τις οποίες θα αναφερθούν παρακάτω. Καταρχάς σε έρευνα του Duran και των συνεργατών του βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα θεωρούνται προγνωστικοί δείκτες ακαδημαϊκής επιτυχίας και επαγγελματικής επίδοσης (Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal & Montalban, 2006). Οι ίδιοι αναφέρουν πως καλύτερες δεξιότητες βελτίωσης της διάθεσης συνδέθηκαν με λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και υψηλότερη ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Μάλιστα οι δείκτες της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (καθαρότητα των συναισθημάτων και η βελτίωσή τους) συσχετίστηκαν θετικά με τη γενική αυτό-αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρότερη αν και μέτρια συσχέτιση παρουσιάστηκε ανάμεσα στην ικανότητα βελτίωσης συναισθήματος και την αυτό-αποτελεσματικότητα (Duran et al., 2006).

Σύμφωνα με τους Hen & Goroshit υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, οδηγεί σε υψηλότερη ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, γεγονός που επιβεβαιώνει την άμεση επίδραση της πρώτης στην αυτό-αποτελεσματικότητα (Hen & Goroshit, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη τον Bandura η αυτό-αποτελεσματικότητα προσδιορίζει την προσαρμοστικότητα ενός ατόμου στην αντιξοότητα και την ευαλωτότητα απέναντι στο στρες και την κατάθλιψη (Bandura & Locke, 2003), ενώ οι Adeyemo & Adeleye υποστηρίζουν πως η αυτό-αποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζει μία ευρεία και σταθερή αίσθηση προσωπικής ικανότητας για αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων (Adeyemo & Adeleye, 2008). Παράλληλα οι μαθητές με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη είχαν περισσότερα κίνητρα ώστε να συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες και είχαν καλλιεργήσει θετικές στάσεις απέναντι σε αυτές, γι' αυτό και οδηγούνταν με επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων, να διαχειριστούν τη συναισθηματική συμπεριφορά που παρουσιάζουν στην ακαδημαϊκή τους εργασία και να αναπτύξουν θετικότερη στάση απέναντι στη μάθηση. Αντίστοιχα, μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ερμηνεύουν ακαδημαϊκά προβλήματα ως ευκαιρίες για να επιτύχουν και επιθυμούν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που

χρειάζονται ώστε να επιλύσουν οποιοδήποτε ακαδημαϊκό πρόβλημα βρεθεί στον δρόμο τους. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτό-αποτελεσματικότητα ρυθμίζουν την σχέση ανάμεσα στην κατάθλιψη που μπορεί να εμφανίσουν οι μαθητές καθώς και τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους σχετικά με τη μάθηση (Salami, 2010).

Όπως αναφέρεται και σε πιο πρόσφατο άρθρο του Jiang, το συναίσθημα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στις εσωτερικές διεργασίες που βιώνει ένα άτομο και ειδικά σε ό,τι αφορά τις ανάγκες, τους στόχους, τα σχέδια και τους σκοπούς του. Πιο συγκεκριμένα, τα συναισθήματα κινητοποιούν ένα άτομο ώστε να ενεργήσει και καθορίζουν τον τρόπο δράσης του ακόμα και στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας. Γι' αυτόν τον λόγο, τα άτομα που μπορούν να βελτιώσουν και να αυξήσουν τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούν σε καλύτερη επαγγελματική επιλογή, αφού βελτιώνεται παράλληλα και η ικανότητα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής τους απόφασης (Jiang, 2014). Στην ίδια έρευνα υπογραμμίζεται πως ειδικά στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης ο παράγοντας της αξιοποίησης του συναισθήματος επηρεάζει την μεταβλητή της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους ώστε να επιτύχουν προσωπικούς στόχους μπορούν να λάβουν και πιο αποτελεσματικές επαγγελματικές αποφάσεις (Jiang, 2014). Αξιοσημείωτη είναι και η έρευνα των Di Fabio, Palazzeschi, Peretz, & Gati η οποία επιβεβαιώνει την συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε δείγμα Ιταλών μαθητών (Di Fabio, Palazzeschi, Peretz, Gati, 2013). Σε αντίστοιχη έρευνα σε ελληνικό μαθητικό δείγμα των Κοτζίνου & Κουμουνδούρου επιβεβαιώνεται για ακόμα μια φορά η σύνδεση των δύο μεταβλητών και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούν διαμεσολαβητικό παράγοντα για τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013).

Συνολικά, η έρευνα υποστηρίζει πως τα άτομα με μειωμένη συναισθηματική σταθερότητα είναι πολύ πιθανό να βιώσουν δυσκολίες και δισταγμό κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης, καθώς και χαμηλά ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητας τα οποία συνοδεύουν αυτές τις αποφάσεις κατά τη φοίτηση στο

Λύκειο συγκριτικά με τα άτομα μου εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής σταθερότητας (ό.α σε Brown & Cinamon, 2015).

1.6 Συναισθηματική νοημοσύνη – Δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης

Πολλές φορές τα συναισθήματα μπορεί να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, αφού συνδέονται με διάφορες δυσκολίες που μπορούν να συναντήσουν τα άτομα κατά τα στάδια της απόφασης. Ενδιαφέρον προκαλεί η διερεύνηση των δυσκολιών αυτών υπό το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως έννοια, δεν σχετίζεται μόνο με την αυτό-αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρθηκε στο παραπάνω κεφάλαιο, αλλά και με την εμπλοκή του ατόμου στην αναζήτηση επαγγελματικής ταυτότητας (Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Κασσωτάκης & Κουμουνδούρου, 2010; Κουμουνδούρου, 2012). Σύμφωνα με τους Di Fabio & Palazzeschi, τα άτομα που αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης εμφανίζουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Μάλιστα οι δυσκολίες ξεκινούν πριν από την έναρξη της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης και υποδηλώνουν έλλειψη ετοιμότητας, δυσκολίες στην εύρεση πληροφοριών καθώς και άντληση αταίριαστων και ασύμφωνων πληροφοριών αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Οι τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης που εμφανίζονται αρνητικά συσχετισμένοι με την έλλειψη ετοιμότητας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις και σε λιγότερο βαθμό τη διαχείριση άγχους. Υπάρχει επίσης συσχέτιση ανάμεσα στη συνείδηση που έχει κάποιος για τα συναισθήματά του και στην ικανότητα να τα ρυθμίζει και να τα διαχειρίζεται. Η αδυναμία εύρεσης πληροφοριών συνδέεται και με τα τέσσερα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, η θεμελίωση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων και η διαχείριση των συναισθημάτων συνδέεται με τη διαδικασία λήψης απόφασης. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο διαχειρίζεται καλύτερα συγκρούσεις (εσωτερικές και εξωτερικές) που σχετίζονται με την επαγγελματική απόφαση (Di Fabio & Palazzeschi, 2009).

Σε προγενέστερη έρευνα των ίδιων ερευνητών βρέθηκε πως άτομα με υψηλότερες επιδόσεις στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, καθώς και στην προσαρμοστικότητα παρουσίασαν λιγότερες δυσκολίες στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Di Fabio & Palazzeschi, 2008). Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ύπαρξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων προκειμένου να αντεπεξέλθουμε σε περιβάλλοντα πίεσης και απαιτήσεων (Bar-On, 1997,2002), καθώς και στην αντιμετώπιση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές αποφάσεις (Brown, Curran & Smith, 2003). Σύμφωνα με τον Kafetsios και τους συνεργάτες του οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου μπορεί να αποτελέσουν δείκτες επαγγελματικής επιλογής πάνω από την προσωπικότητα αλλά και από τα χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης (Kafetsios et al., 2009). Αντίστοιχα ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Κουμουνδούρου & Κασσωτάκη στην οποία αναφέρουν πως οι Έλληνες μαθητές που σκόραραν υψηλότερα στις ενδοπροσωπικές ικανότητες και την προσαρμοστικότητα παρουσιάζονται ως περισσότερο προετοιμασμένοι να εμπλακούν αποτελεσματικότερα στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και να αναζητήσουν σχετικές πληροφορίες. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης. Οι εν λόγω μαθητές αναζητούν αποτελεσματικότερα πληροφορίες που αφορούν στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και διαμορφώνουν καλύτερα κριτήρια ώστε να λάβουν επαγγελματικές αποφάσεις (Κουμουνδούρου & Κασσωτάκης, 2010).

Ομοίως, σε έρευνα του Jiang αναφέρεται πως τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης διακατέχονται από ισχυρότερη συναισθηματική επίγνωση και μεγαλύτερη τάση να ενσωματώνουν σκέψεις και δράσεις στις συναισθηματικές τους εμπειρίες, χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επαγγελματική τους αναζήτηση και διαμόρφωση (Jiang, 2014). Μάλιστα οι Emmerling & Cherniss υποστηρίζουν ότι τα άτομα με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερη αντίληψη των προσωπικών τους αξιών και ενδιαφερόντων, τα οποία και αξιοποιούν αποτελεσματικότερα κατά τη διάρκεια λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ως αποτέλεσμα, αυτά τα άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να λάβουν καλύτερες επαγγελματικές αποφάσεις καθώς έχουν πλήρη επίγνωση και των αντίστοιχων συνεπειών που θα έχουν οι επιλογές τους. Αυτό εν ολίγοις σημαίνει πως είναι πιο ικανά

να επιλέξουν ένα επάγγελμα το οποίο θα τους προσφέρει επαγγελματική, καθώς και προσωπική ικανοποίηση (Emmerling & Cherniss, 2003).

Ο Puffer σε έρευνά του σε μαθητές κολλεγίου καταλήγει στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με δομικές έννοιες που αφορούν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Αναλυτικότερα, υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πολύ σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα τόσο για τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας όσο και για την ύπαρξη της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας (Puffer, 2011). Όπως αναφέρεται και σε παρόμοια έρευνα της Καϊτζή τόσο η επίγνωση όσο και η έκφραση των συναισθημάτων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην υλοποίηση διεργασιών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία. Μάλιστα στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολύ πιο πιθανό να επιλέξουν επάγγελμα με κριτήριο την προσωπική τους ικανοποίηση και όχι τις χρηματικές απολαβές (Καϊτζή, 2016). Σε άλλη έρευνα των Gati et al. επιβεβαιώνεται πως οι δυσκολίες ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης που σχετίζονται με συναισθηματικούς παράγοντες συνδέονται άρρηκτα με μία γενική προδιάθεση για συναισθηματική αστάθεια και συναισθηματική αναστάτωση. Για παράδειγμα ο νευρωτισμός ως στοιχείο προσωπικότητας συσχετίζεται θετικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες που αφορούν στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Gati et al., 2011).

Σε έρευνα της Κουμουνδούρου το 2012 επιβεβαιώθηκε πως οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων, καθώς και των συναισθημάτων των άλλων και προσαρμόζονται αποτελεσματικά στις εκάστοτε συνθήκες αναπτύσσουν πιο κατάλληλα κριτήρια για την επιλογή επαγγελματικής απόφασης. Στην ίδια έρευνα μάλιστα η διαπροσωπική συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Κουμουνδούρου, 2012). Αξίζει να αναφερθεί επίσης πως σε έρευνα των Κοντζίνου & Κουμουνδούρου τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα ο παράγοντας της αξιοποίησης του συναισθήματος μπορεί να επιδράσει σε γνωστικούς μηχανισμούς όπως αυτός της διαδικασίας λήψης επαγγελματικής απόφασης (Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013).

Καταληκτικά, με βάση τις παραπάνω πηγές προκύπτει πως τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο πώς οι παράγοντες της

συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζουν τις δυσκολίες που αφορούν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης όχι μόνο σε τυπικούς μαθητές αλλά και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξεταστεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

1.7 Συναισθηματική νοημοσύνη - Μαθησιακές δυσκολίες

Καθοριστικός επίσης είναι ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και για μια συγκεκριμένη κατηγορία ατόμων, εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες εννοούμε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και υφίστανται σε όλη τη διάρκεια της ζωής (Hammil, 1990). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν σχετίζονται με άλλες διαταραχές (νοητική στέρηση, κώφωση κ.α), και κυρίως οφείλονται σε απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του ατόμου, γεγονός στο οποίο βασίζεται και η διάγνωσή τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Όπως αναφέρεται σε έρευνα των Brown & Cinamon περίπου το 15% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες με διαβαθμίσεις ως προς τη σοβαρότητα και διαφορετικά χαρακτηριστικά (ό.α σε Brown & Cinamon, 2015).

Παρακάτω παρατίθεται ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το IDEA (2004) : «οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που υπεισέρχονται στην κατανόηση ή χρήση του λόγου προφορικού ή γραπτού και μπορεί να εκδηλώνονται ως ανεπαρκής ικανότητα πρόσληψης, συλλογισμού, λόγου, γραφής, ορθογραφίας ή μαθηματικών. Η διαταραχή περιλαμβάνει καταστάσεις, όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Δε συμπεριλαμβάνει προβλήματα μάθησης που πρωταρχικά είναι αποτέλεσμα οπτικών,

ακουστικών ή κινητικών ανεπαρκειών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών αντίξοων συνθηκών» (ό.α σε Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Όπως αναφέρεται στην έρευνα της Στεργίου, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Γι' αυτόν τον λόγο τα παιδιά αυτά ματαιώνονται σχετικά εύκολα και δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια (ό.α σε Στεργίου, 2009). Σύμφωνα με τους Panneerselvam & Sujathamani τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα συναισθηματικής φύσεως. Κυρίως εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, τα οποία και δυσκολεύονται να εξωτερικεύσουν (Panneerselvam & Sujathamani, 2014). Μερικά επιπρόσθετα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι το άγχος, ο φόβος, η οργή, ο θυμός, η συναισθηματική αδυναμία, η απογοήτευση, η σύγκρουση και η έλλειψη επιμονής, η οποία εξαρτάται από τη μαθησιακή τους κατάσταση. Επίσης, δημιουργούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, νιώθουν ανεπαρκείς και ο κόσμος φαντάζει επισφαλής και απειλητικός στο μυαλό τους. Παράλληλα, δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να κατευνάσουν τους εαυτούς τους και να διαβάσουν μη λεκτικά σήματα στους άλλους. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συνομήλικους, επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω των δυσκολιών τους. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να μοχθούν πάρα πολύ ώστε να ξεπεράσουν τις συναισθηματικές τους δυσκολίες (Panneerselvam & Sujathamani, 2014).

Την ανωτέρω έρευνα επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της έρευνας του Hassan στην οποία αναφέρει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα συναισθηματικής υφής. Μερικά από αυτά είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η θλίψη, η συναισθηματική σύγχυση, και η φοβία. Αξίζει να σημειωθεί πως ακόμα και ο τύπος της δυσκολίας μπορεί να καθορίσει το είδος των συναισθηματικών δυσκολιών ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Hassan, 2015). Πολλές φορές αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται πολύ να απαντήσουν σε ερωτήσεις που τίθενται σε ώρα μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν επαναλαμβανόμενα συναισθήματα αποτυχίας. Αυτές οι δυσκολίες λοιπόν προκαλούν στους μαθητές συναισθηματική ανισορροπία με αποτέλεσμα να νιώθουν σχολικά αποτυχημένοι. Όλες οι παραπάνω πληροφορίες στοιχειοθετούν τη σύνδεση

ανάμεσα σε μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματική νοημοσύνη (Panneerselvam & Sujathananili, 2014).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους Hen & Goroshit σκόραραν χαμηλότερα από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη συναισθηματική νοημοσύνη (Hen & Goroshit, 2014), ενώ ο Reiff και οι συνεργάτες του κατέληξαν πως δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα ένα ξεκάθαρο προφίλ το οποίο να ερμηνεύει την σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και τις μαθησιακές δυσκολίες (Reiff, Hatzes, Brammel & Gibbon, 2001). Σύμφωνα με τους τελευταίους, οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν αρκετές ομοιότητες στις περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Κυρίως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους στρατηγικές για να αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές δυσκολίες απ' ό,τι οι τυπικοί συμμαθητές τους (Reiff et al., 2001). Άλλα πάλι ευρήματα τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας συναισθηματικών στρατηγικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ανάγκη οργάνωσης προγραμμάτων για την ενδυνάμωση των συναισθηματικών και ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων (Gregg, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη και παλαιότερες έρευνες μαθητές με δυσαριθμησία παρουσίαζαν κοινωνική απόσυρση, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν γενικευμένο άγχος σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές, ενώ μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες επέδειξαν αγχώδη συμπεριφορά απόσυρσης (ό.α σε Panneerselvam & Sujathananili, 2014).

Σύμφωνα με τον Greshman και τους συνεργάτες της 25% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πληρούσαν κριτήρια για αγχώδεις διαταραχές. Οι Wojnlower & Gross υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους αφού τα παιδιά με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζουν ανησυχίες και λιγότερο αποτελεσματικές και αποφασιστικές επικοινωνιακές συμπεριφορές (ό.α σε Panneerselvam & Sujathananili, 2014). Αντίστοιχα, ο Bender υποστηρίζει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη πολλών εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι θετική και κάποιοι από αυτούς τους μαθητές εμφανίζουν υψηλό ρίσκο για εμφάνιση βαριάς κατάθλιψης ή αυτοκτονίας, ενώ ο Cheri σε μία έρευνα με γυναίκες με μαθησιακές δυσκολίες κατέληξε στο συμπέρασμα πως εμφάνισαν σημαντικές ενδείξεις κατάθλιψης σε περιβάλλοντα επανένταξης, ενώ φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν αυξημένα συμπτώματα άγχους (ό.α σε

Panneerselvam & Sujathamani, 2014). Σε πρόσφατη έρευνα των Habibzadeh, Pourabdol και Saravani (2015) επιβεβαιώθηκε πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα αδυνατούν να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα κατά την αντιμετώπιση διαφόρων περιστάσεων της ζωής. Ειδικά κατά τη διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο οι εν λόγω μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις και δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, αφού όχι μόνο οι ακαδημαϊκές αλλά και οι κοινωνικο-συναισθηματικές απαιτήσεις είναι ιδιαίτερα αυξημένες (ό.α σε Brown & Cinamon, 2015). Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Lombard, Kowitt & Staples στην οποία αναφέρουν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται περισσότερο κατά τη μετάβασή τους στο Λύκειο σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Lombardi, Kowitt, & Staples, 2014).

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν αρνητική αυτοεικόνα ειδικά σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους ζωή και τη συναναστροφή με τους άλλους (Habibzadeh, Pourabdol και Saravani, 2015). Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και η Πατηνιώτη (2016), η οποία υποστηρίζει πως οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης να μην πετυχαίνουν υψηλά σκορ αναφορικά με την αυτοεκτίμησή τους, ωστόσο χαμηλότερα σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους ειδικά σε ό,τι αφορά την σχολική τους επίδοση. Ίδια αποτελέσματα αναφέρονται και στην έρευνα της Στεργίου όπου και καθίσταται σαφές πως τα διαρκή συναισθήματα σχολικής αποτυχίας που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τους οδηγεί ώστε να αναπτύξουν πολύ χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Λόγω αυτών των πεποιθήσεων μάλιστα δεν είναι λίγες οι φορές που μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συναισθήματα βαθιάς θλίψης, ακόμα και κατάθλιψης (ό.α σε Στεργίου, 2009).

Καταληκτικά, με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαφαίνεται πως τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο έχει διερευνηθεί η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση στην σχολική τους επίδοση. Αυτό λοιπόν που χρήζει περισσότερης εξέτασης είναι η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ανεξάρτητης μεταβλητής και η ενδεχόμενη επίδρασή της σε μεταβλητές όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης ώστε να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

1.8 Αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης - Μαθησιακές δυσκολίες

Λαμβάνοντας υπόψη τη συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτό-αποτελεσματικότητας που αναφέρθηκε παραπάνω, εύλογα υποθέτουμε πως πρέπει να εξεταστεί και η ύπαρξη της τελευταίας σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Πολύ πρόσφατη έρευνα των Ran & Cinamon επιβεβαιώνει τη συσχέτιση των δύο εννοιών αφού τα ευρήματά της υποδηλώνουν ότι η αναπηρία και η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης αποτελούν κεντρικές μεταβλητές οι οποίες επιδρούν τόσο στα στάδια επαγγελματικής αναζήτησης, όσο και στην υλοποίηση μελλοντικών σχεδίων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες (Ran & Cinamon, 2017). Στην ίδια έρευνα γίνεται λόγος για γενικευμένη τάση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύσσουν χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, βασισμένοι σε προγενέστερες αρνητικές εμπειρίες που οφείλονται στην αναπηρία τους και η οποία μπορεί να αναχαιτίσει τη διάθεσή τους για περαιτέρω αναζήτηση (ό.α σε Ran & Cinamon, 2017).

Παρομοίως, και οι Hitchings, Johnson, Luzzo, Retish, Hinz, & Hake στην έρευνά τους καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής τους απόφασης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολεύονται ταυτόχρονα να αντιληφθούν με ποιο τρόπο η αναπηρία τους θα μπορούσε να επιδράσει στην επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων (Hitchings, Johnson, Luzzo, Retish, Hinz, & Hake, 2010). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνει και η έρευνα των Solberg, Howard, Greshman, & Carter στην οποία υπογραμμίζεται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να εμπλακούν σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης μεταξύ των οποίων είναι τόσο η λήψη επαγγελματικής απόφασης όσο και η διαμόρφωση αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας (Solberg, Howard, Greshman, & Carter, 2012). Οι Hampton & Mason επίσης, αναφέρουν μεταξύ άλλων πως οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας (π.χ οι πολύ χαμηλές) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στο γεγονός πως δεν έχουν διδαχτεί με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αναπτύξουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ώστε να αναπτύξουν θετικές πεποιθήσεις (Hampton & Mason, 2003). Ενδιαφέρον είναι και το εύρημα της έρευνας των Brown & Cinamon σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη μαθησιακών

δυσκολιών συνδέεται με το ποσοστό αυτό-αποτελεσματικότητας που αισθάνονται οι μαθητές προκειμένου να επιλέξουν κατεύθυνση ειδίκευσης κατά τη διάρκεια του Λυκείου. Μάλιστα τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας καταδεικνύουν πως αναφορικά με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας οι ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως περιλαμβάνουν συνεχή υποστήριξη, αλλά και προσαρμογές. Αδιαμφισβήτητο όμως παραμένει το γεγονός πως τα παιδιά αυτά συνεχίζουν την προσπάθεια ώστε να ενδυναμώσουν τις δεξιότητες λήψης απόφασης και τελικά να επιλέξουν την πιο αρμόζουσα κατεύθυνση ειδίκευσης κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Λύκειο (Brown & Cinamon, 2015).

Στον αντίποδα, υπάρχουν και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι νιώθουν αυτοπεποίθηση σε ό,τι αφορά τη μάθηση και δεν αποθαρρύνονται παρά τα όποια εμπόδια (Schunk, 1989). Δεν είναι λίγες βέβαια και οι περιπτώσεις στις οποίες υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους. Οι Alvarez & Adelman (1986), καθώς και οι Graham & Harris (1989a), υποστηρίζουν πως πολλές φορές οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους, χρησιμοποιώντας την ως αμυντικό μηχανισμό ώστε να καλύψουν τις αδυναμίες τους και τις δυσκολίες κατανόησης που αντιμετωπίζουν (Alvarez & Adelman, 1986; Graham & Harris, 1989a). Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Brown & Cinamon πάντως υπογραμμίζεται πως παρά το γεγονός ότι αρκετές έρευνες παρουσιάζουν τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες με χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, τις προσδοκίες αποτελέσματος και την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, υπάρχουν έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά αναφέρουν υψηλότερα ή ίσα επίπεδα αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (ό.α σε Brown & Cinamon, 2015).

Αξίζει να γίνει βιβλιογραφική αναφορά και σε παρόμοια αλλά όχι ταυτόσημα εννοιολογικά κατασκευάσματα με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης τα οποία έχει αποδειχτεί πως συνδέονται με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα των Clever, Bear & Juvonen, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα και μειωμένη ακαδημαϊκή επάρκεια (Clever, Bear & Juvonen, 1992). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η αυτοαντίληψη των μαθητών με

μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ χαμηλότερη σε σχέση με αυτή των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, η χαμηλή τους αυτό-αποτελεσματικότητα αντανακλά και τις αρνητικές αντιλήψεις τους για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, την ικανότητά τους ώστε να πετύχουν στο σχολείο, καθώς και την προθυμία τους για προσπάθεια και επιμονή κάτω από στρεσογόνες συνθήκες (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως ακόμα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν υψηλή πρόοδο δε νιώθουν αποτελεσματικοί, αφού συνειδητοποιούν πως πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από τους τυπικούς συνομηλίκους τους προκειμένου να επιτύχουν αυτό το αποτέλεσμα. Όπως αναφέρουν και οι Licht & Kistner, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εισέρχονται σε έναν φαύλο κύκλο, στον οποίο οι αντιλήψεις τους περί σχολικής αποτυχίας και η τάση τους για αυτοαμφισβήτηση ισχυροποιούν ακόμα περισσότερο τη διαιώνισή του (Licht & Kistner, 1986).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν πως δεν μπορούν να καταφέρουν τίποτα (μαθημένη αβοηθησία), γι' αυτό και πολλές φορές επιζητούν την εξωτερική ενίσχυση και μαθαίνουν να εξαρτώνται από άλλους, όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου και Μπότσας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αντίστοιχα και στην έρευνα των Αναστασιάδου & Αράπη αναφέρεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας πράγμα το οποίο σημαίνει πως τα παιδιά αυτά θεωρούν εκ των προτέρων ότι οι σχολικές τους επιδόσεις θα είναι χαμηλές και γι' αυτό δε θέτουν υψηλούς στόχους ούτε επιμένουν με αποτέλεσμα να παραιτούνται από την ακαδημαϊκή προσπάθεια (ό.α σε Αναστασιάδου & Αράπη, 2013). Ο Hampton σε δική του έρευνα υποστήριξε πως έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά ως προς τις τέσσερις πηγές ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Hampton, 1998). Επίσης, και στην έρευνα του Hampton με τον Mason διατυπώθηκε πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν ασθενέστερη λόγω της έλλειψης πρόσβασής τους σε επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες, σε πρότυπα επιτυχημένων συνομηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και σε έλλειψη υποστήριξής τους από τους εκπαιδευτικούς (Hampton & Mason, 2003).

Ένα τελευταίο ενδεικτικό παράδειγμα έρευνας είναι αυτό των Hall & Webster στην οποία διερεύνησαν την ανθεκτικότητα ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτό-αποτελεσματικότητα, το κέντρο ελέγχου και την ανάγκη για επιτυχία των φοιτητών με

και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι φοιτητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν μόνο διαφορές ως προς τις αντιλήψεις και την προσέγγιση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων αλλά και αρκετές ομοιότητες. Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες οι οποίες σχετίζονται με τον παράγοντα της επιτυχίας σε αντίθεση με τους συμφοιτητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα στον παράγοντα που αφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τις σπουδές οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά με σχέση με τους τυπικούς συμφοιτητές τους (Hall & Webster, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω πηγές καθίσταται σαφές πως πρέπει να διερευνηθεί ακόμα περισσότερο η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς παρατηρούνται ελλείμματα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Εν κατακλείδι, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της μεταβλητής ως προβλεπτικού παράγοντα των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης τόσο των μαθητών χωρίς όσο και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο επόμενο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζεται η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

1.9 Μαθησιακές Δυσκολίες - Λήψη επαγγελματικής απόφασης

Οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τα μειωμένα κίνητρα επίτευξης στόχων επιδρούν όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους, αλλά και στη μετέπειτα λήψη επαγγελματικής απόφασης, αφού πολλοί αδυνατούν να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως εν δυνάμει εργαζόμενο (Biller, 1985; Ό.α σε Τσιλιγκιριάν, 2011). Αυτές οι πεποιθήσεις λοιπόν, δύναται να επιδράσουν στην ικανότητά τους να εμπλέκονται αποτελεσματικά στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Peterson, Sampson & Reardon, 1991). Αρκετές μελέτες επίσης, έχουν υποδείξει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ανώριμοι σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους και γι' αυτόν τον λόγο

δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις απαιτήσεις που συνδέονται με την επιλογή επαγγέλματος (Bingham, 1978). Επιπρόσθετα, η αναζήτηση επαγγελματικών εμπειριών αλλά και ο προγραμματισμός μελλοντικών σχεδίων αποτελούν μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία για τους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ό.α σε Ran & Cinamon, 2017). Αυτό συμβαίνει διότι η επαγγελματική ωριμότητα αποτελεί μία αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία προκαλεί ιδιαίτερες δυσκολίες στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (Alley, Deshler, Clark, Shumaker, & Warner, 1983). Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται πολύ να επεξεργαστούν σωστά πληροφορίες, γι' αυτό και η αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με διαφορετικά επαγγέλματα, ενδέχεται να τους φανεί πιεστική και πολύπλοκη (Rosenthal, 1989). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως υπερεκπροσωπούνται σε επαγγέλματα που απαιτούν από ελάχιστη έως μηδαμινή ειδίκευση (Humes & Brammer, 1985). Παρεμφερή ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα των Yanchak, Lease & Strauser, όπου υπογραμμίζεται ότι κυρίως τα άτομα με γνωστικές αναπηρίες αναπτύσσουν ελλειμματικές δεξιότητες ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, γεγονός που μπορεί να τα οδηγήσει σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες αναφορικά με την επαγγελματική τους εκπαίδευση, καθώς και τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες (ό.α σε Yanchak, Lease, & Strauser, 2005). Σε παρόμοια έρευνα των Lusk & Cook αναφέρεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται πως η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης είναι εκτός των ορίων ελέγχου τους και έχουν πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να επιδρούν στα στάδια της διαδικασίας, καθώς και να λαμβάνουν αποφάσεις για τη μελλοντική τους καριέρα (ό.α σε Lusk & Cook, 2009).

Ακόμα και σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν την επίδραση που ασκεί η υφή της δυσκολίας τους τόσο στην αναζήτηση, όσο και στον επαγγελματισμό προγραμματισμό (Hitchings, Luzzo, Ristow, Horvath, Retish & Tanners, 2001). Όσοι, όμως, ακολουθούν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία αποκαλύπτουν πως η επιτυχία τους οφείλεται στην κατανόηση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους, στην κατανόηση της δυσκολίας, αλλά και της επίδρασής της σε διάφορους τομείς της ζωής τους, καθώς και στην ικανότητά τους να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους (Spekman, Goldberg, & Herman, 1992; Mellard & Hazel, 1992; Jackson, 1989). Σύμφωνα με τους Bandura, Barbaranelli, Caprana & Pastorelli η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρει σημαντικά από εκείνη των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ακόμα και σε

περιπτώσεις στις οποίες και οι δύο ομάδες προέρχονται από παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα (Bandura, Barbaranelli, Caprana & Pastorelli, 2001).

Νεότερη Διπλωματική έρευνα της Singleton αναφέρει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο πιθανό να αποκτήσουν πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το συμπέρασμα απορρέει από το γεγονός πως αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες όταν πρόκειται να εξεταστούν σε γνωστικό επίπεδο, αφού μπορεί να υστερούν σε οργάνωση, συγκέντρωση και γραπτό λόγο. Οι λόγοι αυτοί συνηγορούν στην πεποίθηση πως αυτά τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ό.α σε Singleton, 2016). Πάντως, στον αντίποδα των ερευνών που υποστηρίζουν πως οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ελλειμματικές δεξιότητες ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης οι Talmor & Kayam αναφέρουν ότι πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καταφέρνουν να αποφοιτήσουν επιτυχώς από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ό.α σε Brown & Cinamon, 2015). Αξιοσημείωτες βέβαια μπορεί να θεωρηθούν και οι περιπτώσεις των ερευνών στις οποίες δεν βρέθηκε καμιά σημαντική διαφορά μεταξύ έλλειψης επαγγελματικής αποφασιστικότητας και επαγγελματικής σύγχυσης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Belknap, 2001).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει βιβλιογραφική αναφορά και σε έρευνες που έχουν διερευνήσει και τρόπους παρέμβασης στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Abdullah, Yasin, & Abdullah αναφέρεται πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αν καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους και ακολουθήσουν πρακτική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων θα ενταχθούν μελλοντικά πιο εύκολα σε πιθανό εργασιακό περιβάλλον (ό.α σε Abdullah, Yasin, & Abdullach, 2015). Παρόμοια μπορεί να χαρακτηριστεί και η οπτική των Harris, Mayes, Vega, & Hines, οι οποίοι στην έρευνά τους αναφέρουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνοντας σωστή υποστήριξη από σχολικούς συμβούλους και εξειδικευμένο προσωπικό (π.χ ψυχολόγους) θα μπορέσουν να εκπληρώσουν τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες, καθώς και να προετοιμαστούν για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση σε επαγγελματικό περιβάλλον (Harris, Mayes, Vega, & Hines, 2016).

Αντίστοιχη έρευνα των Lusk & Cook σε μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συμπεραίνει πως με τη συμμετοχή σε ειδικές παρεμβάσεις οι μαθήτριες με αναπηρίες σκόραραν υψηλότερα στις μεταβλητές που αφορούσαν τη λήψη απόφασης και την επίλυση προβλήματος σε σύγκριση με τις συμμαθήτριές τους χωρίς αναπηρίες (Lusk & Cook, 2009). Ομοίως, και σε έρευνα των Brown & Cinamon αναφέρεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν σχολική υποστήριξη κατά τη διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο με απώτερο στόχο να αναπτύξουν τις ικανότητες επαγγελματικής αναζήτησης, επίλυσης προβλήματος, και λήψης επαγγελματικής απόφασης και να ανακαλύψουν τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα (ό.α σε Brown & Cinamon, 2015).

Ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα των Lombardi, Freeman & Rifenbark αναφέρει πως γενικά δεν υπάρχει επαρκής προετοιμασία τόσο των μαθητών χωρίς όσο και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και για μελλοντική επιλογή καριέρας. Ωστόσο, αυτό το έλλειμμα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ακόμα πιο έντονο για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, στην έρευνα αυτή το 44% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούνταν από παιδιά τα οποία ενέπιπταν σε κάποια κατηγορία μαθησιακής δυσκολίας. Οι συγγραφείς πάντως καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ετοιμότητας και έχουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να προετοιμαστούν αποτελεσματικά για τη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία (Lombardi, Freeman, & Rifenbark, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, εύλογα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η λήψη επαγγελματικής απόφασης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία πολλών και διαφορετικών παραμέτρων η οποία και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ειδικά στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Είναι φανερό πως δεν υπάρχει ακόμα σχετική βιβλιογραφία, ξένη αλλά και ελληνική, η οποία να εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στις παραμέτρους των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης (έλλειψη ετοιμότητας, έλλειψη πληροφόρησης, αντιφατική πληροφόρηση) και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, αναγκαία καθίσταται και η σύγκριση των μαθητών αυτών με τους τυπικούς συνομηλίκους τους ώστε να εξεταστούν λεπτομερών οι παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και στις δύο ομάδες μαθητών

1.10 Παρούσα Έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματά μας μετά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, δυνάμεθα να ισχυριστούμε πως διαφαίνεται σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ομοίως, εμφανής είναι και η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Lent, Brown & Hackett, 1994; Mau, 2000; Hackett & Betz, 1981; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Spekman, Goldberg, & Herman, 1992; Mellard & Hazel, 1992; Jackson, 1989; Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Κασσωτάκης & Κουμουνδούρου, 2010; Κουμουνδούρου, 2012; Gadassi, Gati, & Wagman-Rolnick, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφαση σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Panneerselvam & Sujathamanili, 2014; Hen & Goroshit, 2014) με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια λήψης της επαγγελματικής απόφασης (Τσιλιγκιριάν, 2011; Bandura et al., 2001). Μάλιστα στην έρευνα των Hen & Goroshit (2014) διατυπώνεται η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτό-αποτελεσματικότητα κυρίως των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτές ακριβώς τις σχέσεις αποφασίσαμε να διερευνήσουμε, ώστε να διαπιστωθεί αν η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει τον παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και κατ' επέκταση την ίδια τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε εφήβους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Αναλυτικότερα, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο αναμένεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα επιτύχουν χαμηλότερα σκορ τόσο στην κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και στην κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψης επαγγελματικής απόφασης, και επομένως υψηλότερα σκορ στην κλίμακα των δυσκολιών που σχετίζονται με την ίδια τη διαδικασία της επαγγελματικής απόφασης. Με άλλα λόγια προβλέπουμε πως οι μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης και των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας θα συσχετίζονται

αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης και θα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των δυσκολιών. Παράλληλα προβλέπουμε πως η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης θα σχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές που θα επιτύχουν υψηλά σκορ ως προς τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης (οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στη δική μας περίπτωση) θα επιτύχουν το ίδιο υψηλά σκορ και στη μεταβλητή που αφορά στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και αντίστροφα.

Κατόπιν, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω προχωρούμε στη διατύπωση των εξής ερευνητικών υποθέσεων:

- 1.Αναμένεται η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα οι τέσσερις διαστάσεις (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων, & ρύθμιση συναισθημάτων) να συσχετίζονται θετικά με τη μεταβλητή που αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.
- 2.Αναμένεται οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων) να συσχετίζονται αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.
- 3.Αναμένεται οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης να συσχετίζονται αρνητικά με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης.
- 4.Αναμένεται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- 5.Αναμένεται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων) σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

6. Αναμένεται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

7. Τέλος κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες όσον αφορά στην σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και δυσκολιών ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από μαθητές λυκείου Α, Β και Γ τάξης της Δυτικής Αττικής καθώς και κάποιων γύρω περιοχών. Αναλυτικότερα, το δείγμα συλλέχθηκε από επτά Γενικά Λύκεια. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας λόγω της δυσκολίας εύρεσης μεγάλου πληθυσμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 72 μαθητές (36 κορίτσια και 36 αγόρια), εκ των οποίων οι 36 (18 κορίτσια και 18 αγόρια) αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, διαγνωσμένες από ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, ενώ οι υπόλοιποι 36 (18 κορίτσια και 18 αγόρια) δεν εμφάνιζαν κάποια μαθησιακή δυσκολία ώστε να τίθεται θέμα σύγκρισης ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς.

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, το 37.5% ήταν 16 χρονών, το 30.56% 17 χρονών, το 15.28% 15 χρονών, το 13.89% 18 χρονών, ενώ υπήρχε και ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 2.78% όπου είχε κλείσει τα 19 έτη. Το 43.06% από αυτούς φοιτούσε στη Β Τάξη του Γενικού Λυκείου, το 33.33% στην Α Τάξη του Γενικού Λυκείου, ενώ το 23.61% στη Γ Τάξη. Αναφορικά με τον τόπο διαμονής, το 36.11% ήταν κάτοικοι Άνω Λιοσίων, το 16.67 % κάτοικοι Ασπροπύργου, ενώ το 15.28% κάτοικοι Χαϊδαρίου.

2.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Career Decision Self Efficacy Scale – Short Form, CDSES-SF; Betz, Klein, & Taylor, 1996)

Η εν λόγω κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Κασσωτάκη και Ασβεστά (2003) και έχει συσχετιστεί με πολλές μεταβλητές που περιλαμβάνουν την επαγγελματική απόφαση. Η κλίμακα αποτελείται από 25 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν την αυτοπεποίθηση των ατόμων ως προς την ικανότητά τους να ολοκληρώνουν έργα που σχετίζονται με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Οι συμμετέχοντες ρωτώνται να βαθμολογήσουν την εμπιστοσύνη που νιώθουν ως προς την παρουσίαση μιας δραστηριότητας σε μία κλίμακα 5 βαθμών, η οποία κυμαίνεται από καθόλου έως απόλυτη εμπιστοσύνη. Παρακάτω παρατίθενται μερικές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Να βρω πληροφορίες στη βιβλιοθήκη σχετικά με τα επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν/ Να αξιολογήσω με ακρίβεια τις ικανότητές μου/ Να βρω τις τάσεις της αγοράς εργασίας για ένα επάγγελμα για τα επόμενα δέκα χρόνια/ Να συντάξω ένα καλό βιογραφικό/ Να προσδιορίσω το είδος ζωής που θα μου άρεσε να έχω στο μέλλον).

Σύμφωνα με τους Nilsson, Schmidt, & Meek, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha της κλίμακας κυμαίνεται από 0.83 έως 0.97, αποτέλεσμα που αποδεικνύει υψηλή αξιοπιστία. Αντίστοιχα η εγκυρότητα της κλίμακας έχει επιβεβαιωθεί από συσχετίσεις με την επαγγελματική ταυτότητα, την επαγγελματική δέσμευση, την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, την επαγγελματική αποφασιστικότητα σε σχέση με τις πολιτισμικές διαφορές και τη γενικότερη αυτό-αποτελεσματικότητα (Chung, 2002; Holland, Johnston, & Asama, 1993; Rogers et al., 2008; Mau, 2000; Betz et al., 1996). Την εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας, αγγίζοντας μέχρι και το 0,91 έχει αποδείξει και η Κουμουνδούρου σε έρευνά της με έλληνες εφήβους (Koumoundourou et al., 2012). Ενδεικτικό είναι και το αποτέλεσμα της έρευνας των Lo Presto, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, Betz (2013) όπου ο δείκτης Cronbach A σε όλη την κλίμακα αγγίζει το 0,89, καθώς και της Bounds (2013) όπου η αξιοπιστία φτάνει το 0.94. Αντίστοιχα υψηλός παρατηρείται ο δείκτης και στην έρευνα του Jiang, όπου αγγίζει το 0,91 (Jiang, 2014), καθώς και στην έρευνα των Hitchings, Johnson, Luzzo, Retish, Hinz, & Hake στην οποία φτάνει το 0,92 (Hitchings, Johnson, Luzzo, Retish, Hinz, & Hake, 2010),

ενώ και στην έρευνα των Di Fabio, Palazzeschi, Peretz & Gati ο ίδιος δείκτης εμφανίζεται λιγότερο υψηλός, ωστόσο εντός του πλαισίου της αξιοπιστίας φτάνοντας το 0,74 (Di Fabio et al., 2013).

Στην εν λόγω Διπλωματική εργασία ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach A έφτασε το 0,78 για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 0,85 για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale, WLEIS, Wong & Law (2002))

Η εν λόγω κλίμακα βασίστηκε στο μοντέλο των Mayer & Salovey (1997), το οποίο εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από την οπτική της ικανότητας συνδυάζοντας παράλληλα και στοιχεία της έννοιας ως χαρακτηριστικού με σκοπό την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου αυτό-αξιολόγησης. Άλλωστε όπως έχει αποδειχτεί και σε άλλες έρευνες τα δύο μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι στην πραγματικότητα αλληλοσυμπληρούμενα (Jiang, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτελείται από 16 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στη διαχείριση των συναισθημάτων και χωρίζεται σε τέσσερις διαφορετικούς πυλώνες: την ενδοπροσωπική νοημοσύνη η οποία αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα βαθύτερα συναισθήματά του, τη διαπροσωπική νοημοσύνη η οποία αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων η οποία αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και να ανακάμπτει από τυχόν ψυχολογικές μεταπτώσεις, καθώς και την αξιοποίηση των συναισθημάτων η οποία αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να αξιοποιεί τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνει και να βελτιώνει την προσωπική του επίδοση. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους και στους τέσσερις προαναφερθέντες τομείς. Αναλυτικότερα, καλούνται να σημειώσουν με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνονται. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα πρέπει να επιλέξουν αν διαφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με κάθε ερώτηση με μια διακύμανση απαντήσεων από το ένα έως το επτά. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες ερωτήσεις από

την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω/ Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες/ Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα/Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα) (Wong & Law, 2002). Στον ελληνικό πληθυσμό η κλίμακα προσαρμόστηκε από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Μάλιστα οι ίδιοι ερευνητές απέδειξαν πως οι ερωτήσεις για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχουν μία λογική εκτίμηση των τεσσάρων διαστάσεων της και αντίστοιχα πως και οι τέσσερις διαστάσεις αναπαριστούν το κατασκευάσμα της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, επαληθεύοντας τα ευρήματα της έρευνας των Wong & Law (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Αναφορικά με την αξιοπιστία, σε έρευνα του Jiang, ο δείκτης αξιοπιστίας για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη άγγιξε το 0,84, ο δείκτης αξιοπιστίας για τη διαπροσωπική νοημοσύνη το 0,80, ο δείκτης αξιοπιστίας για τη ρύθμιση το 0,88, καθώς και για την αξιοποίηση το 0,75 (Jiang, 2014). Εξίσου υψηλή ήταν η αξιοπιστία και σε επόμενη έρευνα του Jiang στην οποία ο δείκτης άγγιξε το 0.82 συνολικά για όλη την κλίμακα (Jiang, 2016). Σύμφωνα με τους Καφέτσιο και Ζαμπετάκη, η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής και των 16 ερωτήσεων στην ελληνική έκδοση φτάνει το 0.90 (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Σε αντίστοιχη έρευνα των Κοντζίνου & Κουμουνδούρου σε μαθητικό πληθυσμό οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων ήταν 0,68 για την αξιολόγηση των προσωπικών συναισθημάτων, 0,63 για την αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων, 0,73 για την αξιοποίηση των συναισθημάτων ως στοιχείου κινητοποίησης, 0,78 για τη διαχείριση των συναισθημάτων και 0,84 για τη συνολική κλίμακα (Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013).

Στην εν λόγω Διπλωματική εργασία ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τον παράγοντα της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης έφτασε το 0,78 για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και το 0,68 για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για τον παράγοντα της διαπροσωπικής νοημοσύνης η αξιοπιστία έφτασε το 0,70 για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και 0,73 για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ για τον παράγοντα της αξιοποίησης του συναισθήματος έφτασε το 0,72 για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και το 0,74 για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, στον παράγοντα της ρύθμισης του συναισθήματος ο δείκτης άγγιξε το 0,80 τόσο για τους μαθητές χωρίς όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision Difficulties Questionnaire, CDDQ Gati & Osipow, 2000,2002)

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τους Gati, Krausz & Osipow (2000, 2002) και παρουσιάζει μια ταξινόμια δυσκολιών που αφορούν στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Στην ουσία η κλίμακα προσπαθεί να μετρήσει τυχόν διακυμάνσεις με βάση ένα πρότυπο ιδανικού ατόμου ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ως ιδανικό αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης θεωρείται ένα άτομο το οποίο έχει επίγνωση της αναγκαιότητας λήψης απόφασης, είναι έτοιμο να λάβει μια τέτοιου είδους απόφαση και διαθέτει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διεκπεραιώσει σωστά τη διαδικασία της απόφασης (ό.α σε Perez & Gati, 2017). Η κλίμακα αποτελείται από 34 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν τις δυσκολίες στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (π.χ Γνωρίζω ότι πρέπει να επιλέξω επάγγελμα, αλλά μου λείπει το κίνητρο για να πάρω μια τέτοια απόφαση τώρα («Δεν έχω διάθεση για κάτι τέτοιο»)/Συνήθως φοβάμαι ότι θα αποτύχω/ Κάνω πάντα αυτό που μου λένε, ακόμη και αν έρχεται σε αντίθεση με τη δική μου θέληση/ Μου είναι δύσκολο να πάρω απόφαση σχετικά με το μελλοντικό μου επάγγελμα, γιατί δεν ξέρω πώς θα είναι οι ικανότητες και/ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου στο μέλλον). Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μία κλίμακα 9 διαβαθμίσεων (Δε με περιγράφει-Με περιγράφει καλά) και αξιολογούνται με βάση 3 ομάδες ερωτήσεων και συνολικά 10 είδη προβλημάτων – κατηγοριών. Η πρώτη ομάδα αφορά στην έλλειψη ετοιμότητας και περιλαμβάνει 3 κατηγορίες (έλλειψη κινήτρου, γενική αναποφασιστικότητα και δυσλειτουργικές σκέψεις). Η δεύτερη και η Τρίτη ομάδα εμπεριέχουν δυσκολίες οι οποίες μπορούν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η δεύτερη αφορά στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν σχετικά με την έλλειψη πληροφόρησης για τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, τον εαυτό τους, τα επαγγέλματα, καθώς και τους τρόπους πρόσβασης στην πρόσθετη πληροφορία. Η Τρίτη και τελευταία ομάδα επικεντρώνεται στις δυσκολίες που συνδέονται με την χρήση της πληροφορίας και συγκεκριμένα με αντιφατικές πληροφορίες λόγω αναξιόπιστων πηγών, καθώς και εσωτερικών και εξωτερικών συγκρούσεων (Perez & Gati, 2017; Κουμουνδούρου & Κασσωτάκης, 2004). Η εν λόγω κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Κουμουνδούρου & Κασσωτάκη (Κουμουνδούρου & Κασσωτάκης, 2004).

Οι Gati & Saka (2001) αναφορικά με την εσωτερική αξιοπιστία αυτής της έκδοσης κατέγραψαν αποτελέσματα αξιοπιστίας τα οποία συμφωνούν με την αρχική κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα, η συνολική αξιοπιστία έφτασε το 0,91, η έλλειψη ετοιμότητας το 0,62, η έλλειψη πληροφοριών το 0,88 και η ασυμφωνία πληροφοριών το 0,87 (Gati & Saka, 2001). Σε πολύ πρόσφατη έρευνα των Perez & Gati ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach A έφτασε το 0.82 για όλη την κλίμακα (Perez & Gati, 2017). Αντίστοιχα υψηλός ήταν ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach A της εν λόγω κλίμακας σε έρευνα των Κοντζίνου και Κουμουνδούρου όπου και άγγιξε το 0.92 (Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013), καθώς και σε έρευνα των Κουμουνδούρου, Tsaousi, & Κουνενου όπου ο δείκτης της εσωτερικής αξιοπιστίας έφτασε το 0,92 (Κουμουνδούρου, Tsaousis, & Κουνενου, 2010). Ομοίως, και σε πλήθος ξένων ερευνών ο δείκτης Cronbach A σημείωσε υψηλά επίπεδα. Αναλυτικότερα σε έρευνα των Crisan & Turda (2015) ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας έφτασε το 0.80, ενώ σε αντίστοιχη των Di Fabio, Palazzeschi, Peretz, & Gati (2013) ο δείκτης Cronbach A άγγιξε το 0,85.

Στην τρέχουσα Διπλωματική εργασία ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach A ήταν ιδιαίτερα υψηλός, αφού άγγιξε το 0,92 για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και το 0,94 για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Εκτός από τις προαναφερθείσες κλίμακες διενεμήθη στους μαθητές ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις: φύλο, ηλικία, τόπο διαμονής, τάξη φοίτησης, σχολείο φοίτησης, ανώτερο επίπεδο σπουδών του πατέρα, ανώτερο επίπεδο σπουδών της μητέρας, καθώς και ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού (Ομάδα Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ομάδα Οικονομικών, Πολιτικών, Κοινωνικών & Παιδαγωγικών Σπουδών, καθώς και Ομάδα Θετικών Επιστημών). Κατόπιν απαιτήσεως του Υπουργείου Παιδείας προστέθηκαν τρεις επιπλέον ερωτήσεις στο δημογραφικό ερωτηματολόγιο: Αν οι μαθητές λαμβάνουν ή έχουν λάβει ενισχυτική διδασκαλία, αν έχουν φοιτήσει κάποια στιγμή σε τμήμα ένταξης, αλλά και το αν υπάρχουν μαθήματα που τους δυσκολεύουν και αν ναι, ποια είναι αυτά. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά (φύλο, ηλικία,

τόπος διαμονής, τάξη φοίτησης, σχολείο φοίτησης, ανώτερο επίπεδο σπουδών του πατέρα, ανώτερο επίπεδο σπουδών της μητέρας, ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού, ενισχυτική διδασκαλία και φοίτηση σε τμήμα ένταξης) δεν αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, καθώς εξέφευγαν από τις υποθέσεις και τα ερωτήματα που μελετώνται στην παρούσα διπλωματική εργασία.¹

2.3 Διαδικασία

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έλαβαν μέρος εθελοντικά χωρίς να τους δοθεί κάποιο αντάλλαγμα προκειμένου να εξεταστεί αν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την επαγγελματική απόφαση και κατ' επέκταση και την ίδια τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και τις δυσκολίες που τη συνοδεύουν. Αρχικά διανεμήθηκε στους μαθητές ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο στην αρχή του οποίου αναφερόταν το όνομα της ερευνήτριας, το Μεταπτυχιακό Τμήμα φοίτησης, καθώς και ο σκοπός της έρευνας που αφορούσε τη διερεύνηση των στάσεων τους αναφορικά με ζητήματα που συνδέονται με την επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Υπογραμμίστηκε στους μαθητές πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και πως παρακαλούνται να δώσουν όσο το δυνατόν πιο ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις. Στη συνέχεια οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής, την τάξη φοίτησης, το σχολείο φοίτησης, το ανώτερο επίπεδο σπουδών του πατέρα, το ανώτερο επίπεδο σπουδών της μητέρας, αν λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία, αν έχουν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης, καθώς επίσης και ποια είναι η ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού που σκέφτονται να δηλώσουν (π.χ ανθρωπιστικές, οικονομικές, θετικές).

Ταυτόχρονα επισημάνθηκε στους μαθητές πως τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, όπως επιτάσσουν οι κανόνες δεοντολογίας, καθώς και πως έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη

¹ Θα μπορούσαν, όμως, να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες, αφού έως τώρα δεν υπάρχει ελληνική ή διεθνής βιβλιογραφία η οποία να εξετάζει αυτές τις μεταβλητές ως παραμέτρους επίδρασης στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης τόσο στους μαθητές χωρίς όσο και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

διαδικασία. Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας κατέστη επίσης αναγκαία η ενημέρωση και έγκριση από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας. Γι' αυτόν τον λόγο διανεμήθηκε στους γονείς των συμμετεχόντων ειδική φόρμα συμπλήρωσης με την οποία επιβεβαιώθηκε η συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα. Η εν λόγω φόρμα θα επισυναφθεί στα έγγραφα. Τα τρία ερωτηματολόγια, όπως προαναφέρθηκε μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών και η συμπλήρωσή τους δεν υπερέβη τη μία διδακτική ώρα κατόπιν συνεννοήσεως με τον Διευθυντή του σχολείου και τον εκάστοτε διδάσκοντα καθηγητή.

Συγκεκριμένα, πρώτα δόθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο των Betz & Taylor για την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης σε μετάφραση και προσαρμογή των Κασσωτάκη & Ασβεστά. Κατόπιν, τους δόθηκε το ερωτηματολόγιο των Wong Law σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο των Gati & Osipow για τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε μετάφραση και προσαρμογή των Κουμουνδούρου & Κασσωτάκη. Δόθηκαν ακριβείς οδηγίες σε όλους τους μαθητές για τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, και ερωτήθηκαν για τυχόν απορίες πριν από την έναρξη της διαδικασίας. Τέλος, κρίθηκε απαραίτητη η πρόληψη της απουσίας ή της άρνησης συμμετοχής κάποιων μαθητών στην έρευνα. Γι' αυτόν τον σκοπό συγκεντρώθηκε υψηλός αριθμός συμμετεχόντων ώστε να προληφθούν τυχόν κενά κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής.

3. Αποτελέσματα

Σχέση ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, τις δυσκολίες λήψη επαγγελματικής απόφασης και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι βαθμολογίες των μαθητών των δύο ομάδων (με και χωρίς ΜΔ), ξεχωριστά για κάθε μεταβλητή προκειμένου να διαπιστωθεί που εμφανίζονται οι μεγαλύτεροι και οι μικρότεροι μέσοι όροι των δύο ομάδων στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και τις δυσκολίες λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Συγκεκριμένα εξετάζεται η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης, καθώς και της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών. Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες ερευνητικές υποθέσεις αναμένεται πως οι διαγνωσμένοι με μαθησιακές δυσκολίες μαθητές θα σημειώσουν χαμηλότερα επίπεδα τόσο αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψης επαγγελματικής απόφασης όσο και συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με τους τυπικούς συμμαθητές τους.

Επιπρόσθετα, αναμένεται η ίδια ομάδα μαθητών να αντιμετωπίσει περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με την ίδια τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Για την εξέταση αυτών των διαφορών διενεργήθηκε *t* test ανάμεσα στα δύο ανεξάρτητα δείγματα. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ομάδα συμμετεχόντων, καθώς και η στατιστική σημαντικότητα της τιμής *t*, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Έλεγχος t για τη σύγκριση μαθητών με και χωρίς ΜΔ ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

	Με Μαθησιακές Δυσκολίες		Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Αυτοαποτελεσματικότητα για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης	91,78	12,06	93,24	9,40	ns
Δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης	118,77	43,66	113,03	41,24	ns
Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (SEA)	21,03	3,99	21,80	4,50	ns
Διαπροσωπική Νοημοσύνη (OEA)	17,09	2,91	16,06	3,25	ns
Διαχείριση Συναισθήματος (UOE)	20,29	4,27	21,03	4,39	ns
Ρύθμιση Συναισθήματος (ROE)	18,49	5,79	18,49	5,28	ns

Σημείωση. *M* = μέση τιμή. *SD* = Τυπική απόκλιση. ns: $p > 0,05$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα σχετικά με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης ($t(58) = 0,544, p = 0,588, d = 0,54$), ($t(66) = -0,562, p = 0,576, d = 0,56$), τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, καθώς και τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης: ενδοπροσωπική νοημοσύνη ($t(67) = 0,759, p = 0,450, d = 0,76$), διαπροσωπική νοημοσύνη ($t(67) = -1,393, p = 0,168, d = -1,39$), αξιοποίηση συναισθημάτων ($t(69) = 0,723, p = 0,472, d = 0,72$), και ρύθμιση συναισθημάτων ($t(67) = 0,000, p = 1, d = 0$).

Σχέση δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Παρακάτω εξετάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, χωρισμένες ανά ομάδα συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης, της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, καθώς και της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεχωριστά για τους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Για την εξέταση αυτής της σχέσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ($r = -0,34, p = 0,054$). Κατόπιν, εξετάζεται η σχέση των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στην ίδια ομάδα μαθητών. Σε ό,τι αφορά τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης, μόνο η διάσταση της αξιοποίησης των συναισθημάτων εμφανίζει ισχυρή, αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης ($r = -0,51, p < 0,01$). Μη στατιστικά σημαντικές εμφανίζονται οι συσχετίσεις των υπόλοιπων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις δυσκολίες λήψης

επαγγελματικής απόφασης. Αναλυτικά οι τιμές για την διάσταση της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης ήταν ($r = -0,24, p = 0,19$), για τη διάσταση της διαπροσωπικής νοημοσύνης ($r = -0,32, p = 0,073$), και για τη διάσταση της ρύθμισης των συναισθημάτων ($r = -0,23, p = 0,20$). Αναφορικά με τη σχέση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: Όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές για τη διάσταση της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης ήταν ($r = 0,51, p < 0,01$), για τη διάσταση της διαπροσωπικής νοημοσύνης ($r = 0,44, p < 0,05$), για τη διάσταση της αξιοποίησης των συναισθημάτων ($r = 0,51, p < 0,01$), ενώ για τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($r = 0,56, p < 0,01$).

Για την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τα αποτελέσματα που αφορούν την σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r = -0,29, p = 0,12$). Αντίστοιχα, μη στατιστικά σημαντική εμφανίζεται και η συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης και των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναλυτικά οι τιμές για τη διάσταση της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης ήταν ($r = -0,16, p = 0,37$), για τη διάσταση της διαπροσωπικής νοημοσύνης ($r = -0,22, p = 0,20$), για τη διάσταση της αξιοποίησης των συναισθημάτων ($r = -0,14, p = 0,44$), ενώ για τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($r = -0,24, p = 0,17$). Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στην συσχέτιση των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Δύο από τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, και πιο συγκεκριμένα η ενδοπροσωπική νοημοσύνη ($r = 0,56, p < 0,01$) και η αξιοποίηση των συναισθημάτων ($r = 0,56, p < 0,01$). Αντιθέτως, στατιστικά μη σημαντική παρουσιάζεται η συσχέτιση ανάμεσα στις άλλες δύο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Πιο συγκεκριμένα οι τιμές για τη διαπροσωπική νοημοσύνη ήταν ($r = 0,31, p = 0,09$), ενώ για τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($r = 0,28, p = 0,14$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2

Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης (Pearson's r) για τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, καθώς και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης

	1	2	3	4	5	6
1. Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής απόφασης	-	-0,29	-0,16	-0,22	-0,14	-0,24
2. Αυτόαποτελεσματικότητα Ως προς τη Λήψη Επαγγελματικής απόφασης	-0,34	-	0,56**	-0,31	-0,56**	0,28
3. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (SEA)	-0,24	0,51**	-	-0,34*	-0,45**	0,40*
4. Διαπροσωπική νοημοσύνη (OEA)	-0,32	0,44*	0,01	-	0,28	-0,24
5. Διαχείριση συναισθημάτων (UOE)	-0,51**	0,51**	-0,75***	0,1	-	-0,54**
6. Ρύθμιση συναισθημάτων (ROE)	-0,23	0,56**	0,58***	-0,1	0,52**	-

*Σημείωση. Οι συσχετίσεις πάνω από την διαγώνιο είναι για την ομάδα των εχόντων Μαθησιακές Δυσκολίες (N = 36),) ενώ οι συσχετίσεις κάτω από την διαγώνιο είναι για την ομάδα των μη εχόντων Μαθησιακές Δυσκολίες (N = 36) . * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.*

Παλινδρόμηση

Λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης δύναται να θεωρηθεί προβλεπτικός παράγοντας τόσο της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης όσο και των δυσκολιών που σχετίζονται με τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης. Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων διενεργήθηκε Παλινδρόμηση. Συγκεκριμένα, η μέθοδος εξέτασε ξεχωριστά τις δύο ομάδες του μαθητικού πληθυσμού (με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες). Ως εξαρτημένες μεταβλητές στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκαν η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και οι δυσκολίες ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές για την μεν αυτό-αποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκαν οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής

νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων), ενώ για τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης μόνο η διάσταση της αξιοποίησης των συναισθημάτων της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα συσχετίσεων που παρουσιάστηκε παραπάνω. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 3

Παλινδρόμηση για τις μεταβλητές που προβλέπουν την αυτό-αποτελεσματικότητα στους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

<i>Προβλεπτική μεταβλητή</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
SEA	0,31	0,42	0,15
OEA	1,32	0,38	0,45**
UOE	0,39	0,46	0,17
ROE	0,76	0,32	0,40*

Σημείωση. $R^2 = 0,57$, Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,51$. $N = 31$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Πίνακας 4

Παλινδρόμηση για τις μεταβλητές που προβλέπουν τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

<i>Προβλεπτική μεταβλητή</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
UOE	-4,63	1,40	-0,51**

Σημείωση. $R^2 = 0,26$, Προσαρμοσμένο $R^2 = 0,23$. $N = 34$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Στο μοντέλο εξετάσαμε την επίδραση των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων) στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 3 η συναισθηματική νοημοσύνη ερμήνευσε το 57% της διακύμανσης ($R^2 = 0,57$, Adjusted $R^2=0,51$) όσον αφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ($F(4,26)=8,67$, $p<0,001$). Αναλυτικά, οι διαστάσεις που προέβλεψαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ήταν η διαπροσωπική νοημοσύνη ($\beta= 0,45$, $t = 3,48$, $p = 0,002$) και η ρύθμιση των συναισθημάτων ($\beta= 0,40$, $t= 2,34$, $p= 0,027$).

Κατόπιν, εξετάσαμε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη μεταβλητή που αφορά τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στην ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 4 η συναισθηματική νοημοσύνη ερμήνευσε το 26 % της διακύμανσης ($R^2 = 0,26$, Adjusted $R^2 = 0,23$) όσον αφορά στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης ($F(1,32)=10,97$, $p < 0,01$). Αναλυτικότερα, η μοναδική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης ήταν η αξιοποίηση των συναισθημάτων ($\beta=-0,5$, $t = -3,3$, $p =0,002$).

Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως εξαρτημένη χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, ενώ ως ανεξάρτητες οι δύο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαπροσωπική νοημοσύνη και αξιοποίηση συναισθημάτων με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα συσχετίσεων που παρουσιάστηκε παραπάνω. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5

Παλινδρόμηση για τις μεταβλητές που προβλέπουν την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

<i>Προβλεπτική μεταβλητή</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
SEA	0,82	0,45	0,31
UOE	1,07	0,41	0,44*

*Σημείωση. R² = 0,41 Προσαρμοσμένο R² = 0,36 . N=30. * p < .05. ** p < .01.*

Στο μοντέλο εξετάσαμε την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και συγκεκριμένα των διαστάσεων ενδοπροσωπική νοημοσύνη και αξιοποίηση των συναισθημάτων στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 5 οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ερμήνευσαν το 41% της διακύμανσης ($R^2 = 0,41$, Adjusted $R^2=0,36$) όσον αφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ($F(2,27)=9,27$, $p<0,01$). Αναλυτικότερα, μόνο η διάσταση της αξιοποίησης των συναισθημάτων προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ($\beta=0,44$, $t = 2,63$, $p = 0,014$). Αντίθετα, η διάσταση της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης δεν προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης ($\beta= 0,31$, $t = 1,83$, $p = 0,078$).

4. Συζήτηση

4.1 Σχολιασμός ευρημάτων

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει αν η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης, καθώς και στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών του λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, αναμέναμε πως οι τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων) θα επηρεάζουν τόσο την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης όσο και τις δυσκολίες ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης των μαθητών χωρίς καθώς και με μαθησιακές δυσκολίες. Αναλυτικότερα, αναμέναμε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες θα σημείωναν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και επομένως χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης και περισσότερες δυσκολίες ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Με βάση όσα προαναφέραμε λοιπόν και κατόπιν επεξεργασίας των ερωτηματολογίων της έρευνας μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως οι ερευνητικές μας υποθέσεις δεν επαληθεύθηκαν απόλυτα. Σε ό,τι αφορά την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση μόνο οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη) και (ρύθμιση συναισθήματος) συσχετίζονται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, στην ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και οι τέσσερις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων) συσχετίζονται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης. Πάντως, διαφαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τις προσδοκίες αποτελέσματος που διαπνέουν την SCCT και συγκεκριμένα με τον τύπο που αφορά τα συναισθήματα του ατόμου, όταν καλείται να αυτό-αξιολογηθεί στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, όπως είναι και η λήψη επαγγελματικής απόφασης. Επίσης, έχει αποδειχτεί πως υφίσταται συνάφεια ανάμεσα στις προσδοκίες αποτελέσματος (οι οποίες περιλαμβάνουν και τον

συναισθηματικό παράγοντα) και τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου (ό.α σε Κουμουνδούρου, 2000). Τα ανωτέρω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν και τις προγενέστερες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Hen & Goroshit, 2014; Jiang, 2014; Di Fabio, Palazzeschi, Peretz, Gati, 2013; Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013). Μάλιστα για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαφαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο για τη διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε σχέση με την ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας πρέπει να αξιολογηθούν με επιφύλαξη, καθώς το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Πάντως και στις δύο ομάδες των μαθητών επαληθεύεται το εύρημα της έρευνας του Jiang (2014) σύμφωνα με το οποίο η υποκλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης (αξιοποίηση των συναισθημάτων) συνδέεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση, γεγονός που σημαίνει πως οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλότερα αποτελέσματα σε αυτόν τον παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης και μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους νιώθουν και περισσότερο αυτό-αποτελεσματικοί στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε και τα αποτελέσματα του θεωρητικού κειμένου των Emmerling & Cherniss (2003) σύμφωνα με τα οποία τα άτομα που λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις με βάση τη συναισθηματική τους νοημοσύνη αξιοποιούν με τέτοιο τρόπο τα θετικά τους συναισθήματα με αποτέλεσμα να εμπλέκονται πιο ενεργά σε στάδια που αφορούν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, όπως η αναζήτηση πληροφοριών, αλλά και η αυτό-αναζήτηση, παράγοντες που συνδέονται άρρηκτα με την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Αναφορικά με τη δεύτερη και την τρίτη ερευνητική υπόθεση μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα: Απ' ό,τι φαίνεται δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ενδιαφέροντα όμως μπορούν να χαρακτηριστούν και τα ευρήματα που σχετίζονται με τον πληθυσμό των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αφού και πάλι δε διαφαίνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα

στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε να πούμε πως δεν επαληθεύεται καμία από τις ερευνητικές μας υποθέσεις, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με μεγάλο όγκο ερευνών, τόσο διεθνών όσο και ελληνικών στις οποίες οι εν λόγω μεταβλητές συσχετίζονταν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (Gadassi, Gati & Wagmann - Rolnick, 2013; Hackett & Betz, 1981; Lo Presto, Pace, Mondo, Nota, Casarubia, Ferrari, Betz, 2013; Crisan & Turda, 2015; Koumoundourou, Kounenou, Siavara, 2012; Creed & Patton, 2003; Restubog, Florentino & Garcia, 2010; Taylor & Popma, 1990; Tracey, 2008). Μια πιθανή ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας είναι και πάλι το μικρό δείγμα που καταφέραμε να συλλέξουμε και στις δύο ομάδες των μαθητών.

Ομοίως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις τέσσερις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, αξιοποίηση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων) και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μικρή διαφοροποίηση εμφανίζεται στην ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην οποία διαφαίνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης μόνο με τον παράγοντα της αξιοποίησης των συναισθημάτων. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται για ακόμα μια φορά σε αντίθεση με το θεωρητικό μας υπόβαθρο το οποίο υποστηρίζει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και επομένως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια λήψης επαγγελματικής απόφασης (Ran & Cinamon, 2017; Hitchings, Johnson, Luzzo, Retish, Hinz, & Hake, 2010; Solberg, Howard, Greshman & Carter, 2012). Επίσης, τα εν λόγω ευρήματα έρχονται σε πλήρη αντίθεση και με πλήθος ελληνικών και διεθνών ερευνών που συνδέουν γενικά τη συναισθηματική νοημοσύνη με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (Emmerling & Cherniss, 2003; Jiang, 2014; Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Κασσωτάκης & Κουμουνδούρου, 2010; Κουμουνδούρου, 2012; Kafetsios et al., 2009). Αναλυτικότερα, η έρευνά μας έρχεται σε αντιδιαστολή με την έρευνα των Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου (2010), στην οποία αποδείχτηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη) και τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η έρευνα έρχεται

επίσης σε αντίθεση και με το εύρημα της Κουμουνδουρου (2012), σύμφωνα με το οποίο τα άτομα που αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων λαμβάνουν πιο αποτελεσματικές επαγγελματικές αποφάσεις. Ωστόσο, με βάση τα δικά μας αποτελέσματα, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας των Κοντζίνου και Κουμουνδούρου (2013), διαφαίνεται πως ο παράγοντας της αξιοποίησης των συναισθημάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης του τυπικού μαθητικού πληθυσμού. Και σε αυτή την περίπτωση πάντως, ίσως το μικρό δείγμα της έρευνάς μας συνετέλεσε στην εξαγωγή μη στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις δύο μεταβλητές.

Σε ό,τι αφορά την τέταρτη ερευνητική υπόθεση, διαφαίνεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, όπως υποστηρίχθηκε από πλήθος ερευνών στο θεωρητικό μας υπόβαθρο (Τσιλιγκιριάν, 2011; Alley, Deshler, Clark, Shumaker, & Warner, 1983; Bingham, 1978; Singleton, 2016; ό.α σε Brown & Cinamon, 2015; ό.α σε Ran & Cinamon, 2017), αφού τα αποτελέσματά μας δεν ήταν στατιστικά σημαντικά. Αντίστοιχα, είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν και τις άλλες δύο ερευνητικές μας υποθέσεις. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πέμπτη ερευνητική μας υπόθεση φαίνεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα αυτά τα ευρήματα έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τις έρευνες που παρατέθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο και οι οποίες έδειχναν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Panneerselvam & Sujathamani, 2014; Hen & Goroshit, 2014). Παρομοίως, και η έκτη ερευνητική μας υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, όπως αποδείχτηκε σε μεγάλο όγκο ερευνών (Hampton & Mason, 2003; Hitchings, Johnson, Luzzo, Retish, Hinz, & Hake, 2010; Ran & Cinamon, 2017; Solberg, Howard, Greshman, & Carter, 2012; Brown & Cinamon, 2015). Μία πιθανή εξήγηση γι' αυτά τα αποτελέσματα θα μπορούσε να είναι και πάλι το ελλιπές μας δείγμα.

Αναλύοντας την τελευταία ερευνητική μας υπόθεση μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα για τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών. Πιο

συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη και πιο συγκεκριμένα η υποκλίμακα της αξιοποίησης των συναισθημάτων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα μόνο της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρόπος δηλαδή που αξιοποιούν τα συναισθήματά τους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει τα μεγέθη αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής τους απόφασης. Ωστόσο, καμία άλλη από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και ρύθμιση συναισθημάτων) δε φαίνεται να επιδρά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο σημείο αυτό μπορούμε να ισχυριστούμε πως επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Κοντζίνου & Κουμουνδούρου (2013) σύμφωνα τα οποία η αξιοποίηση των συναισθημάτων επιδρά στη διαμόρφωση των πηγών της αυτό-αποτελεσματικότητας. Σε ό,τι αφορά τους τυπικούς μαθητές δύο από τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης καθορίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και συγκεκριμένα, η διαπροσωπική νοημοσύνη και ο τρόπος ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως κανένας παράγοντας της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση τόσο με διεθνείς, όσο και με ελληνικές έρευνες (Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Di Fabio & Palazzeschi, 2009; Κασσωτάκης & Κουμουνδούρου, 2010; Κουμουνδούρου, 2012), οι οποίες επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση των δύο εννοιών σε τυπικό δείγμα μαθητών. Αντίθετα, η υποκλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά την αξιοποίηση των συναισθημάτων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά μάλιστα επιβεβαιώνουν την έρευνα της Κουμουνδούρου (2012) με βάση τα οποία οι μαθητές που τείνουν να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους είναι πιθανότερο να λαμβάνουν καλύτερες επαγγελματικές αποφάσεις.

Συνολικά, ως προς τη μεταβλητή της αυτό-αποτελεσματικότητας δύναται να ισχυριστούμε πως επαληθεύονται τα ευρήματα που κάνουν λόγο για επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη μεταβλητή, ειδικά για τον παράγοντα της αξιοποίησης του συναισθήματος σε ό,τι αφορά τα ευρήματα στους μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες (Κοντζίνου & Κουμουνδούρου, 2013). Από την άλλη πλευρά όμως τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντιδιαστολή με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, αφού στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επιδρά στις δυσκολίες που σχετίζονται με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Κουμουνδούρου, 2012; Κουμουνδούρου & Κασσωτάκης, 2010). Το αντίθετο ισχύει βέβαια για την ομάδα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όπου ο παράγοντας της αξιοποίησης των συναισθημάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των δυσκολιών κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις προγενέστερες έρευνες (Κουμουνδούρου, 2012; Κουμουνδούρου & Κασσωτάκης, 2010)

Καταληκτικά, λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως ίσως οι δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να μην ερμηνεύονται από τη διερεύνηση των τριών εννοιών (συναισθηματική νοημοσύνη, αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης), αφού δεν επιβεβαιώθηκε καμία συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ή την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το μέγεθος του δείγματος, στο οποίο μπορεί και να οφείλονται τα εν λόγω αποτελέσματα.

4.2 Περιορισμοί Έρευνας

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως τα αποτελέσματα αφορούν μόνο μαθητές λυκείου που κατοικούν στο υπόλοιπο Αττικής καθώς και γύρω περιοχών και άρα δεν είναι ερευνητικά σωστό να γενικευθούν σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο σε περίπτωση που ληφθεί επαρκές δείγμα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αναλυθεί και συσχετιστεί ώστε να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα. Επιπρόσθετα, περιορισμό αποτελεί και το γεγονός πως σε αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας λόγω της ιδιαιτερότητας των συμμετεχόντων. Σε επόμενη έρευνα θα ήταν ορθότερο μεθοδολογικά να χρησιμοποιηθεί τυχαία δειγματοληψία. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στον παράγοντα της

συναισθηματικής νοημοσύνης (διαπροσωπική νοημοσύνη) αφαιρέθηκε το item 10, καθώς μείωνε σημαντικά το ποσοστό της αξιοπιστίας του δείγματος, γεγονός που πρέπει να συμπεριληφθεί στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας. Θα πρέπει λοιπόν να επανεξεταστεί συνολικά ο τρόπος μέτρησης της έννοιας σε αυτό το ερωτηματολόγιο.

Ένας ακόμα βασικός περιορισμός της έρευνας είναι πως τα ποσοστά της ερμηνευόμενης διακύμανσης για τις εξαρτημένες μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Αυτό μπορεί να σημαίνει πως σε επόμενη έρευνα πρέπει να χρησιμοποιηθεί διαφορετική ανεξάρτητη μεταβλητή, όπως για παράδειγμα η κλίμακα μέτρησης των Bar-On για τη μέτρηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη, διαχείριση άγχους, προσαρμοστικότητα), η οποία έχει δώσει σημαντικά αποτελέσματα σε πολλές έρευνες που διερευνούν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης (Κουμουνδούρου, 2012; Di Fabio, Palazzeschi, Peretz, & Gati, 2013; Di Fabio & Palazzeschi, 2009). Τέλος, σημαντικό περιορισμό αποτελεί το μέγεθος του δείγματός μας τόσο συνολικά (87 μαθητές) όσο και στις επιμέρους ομάδες όπως προέκυψαν κατόπιν εξομοίωσης (72 μαθητές) προκειμένου να επιτευχθεί ισοτιμία μεταξύ των δύο ομάδων. Ο λόγος που δεν μπορούσε να συλλεχθεί μεγαλύτερο δείγμα είναι πως η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας δύο εβδομάδες πριν από το κλείσιμο των σχολείων στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για τις επικείμενες εξετάσεις. Γι' αυτόν τον λόγο, η χορήγηση των ερωτηματολογίων δε γινόταν να πραγματοποιηθεί νωρίτερα, γεγονός που συνετέλεσε στη συλλογή μικρότερου δείγματος καθώς υπήρχε χρονικός περιορισμός. Σε επόμενη έρευνα επομένως θα ήταν αποτελεσματικότερο να συλλεχθεί ακόμα μεγαλύτερο δείγμα για την εξαγωγή ακόμα πιο έγκυρων αποτελεσμάτων, διατηρώντας παράλληλα την εξομοίωση των επιμέρους δειγμάτων με βάση το φύλο, όπως εφαρμόστηκε και στην εν λόγω έρευνα.

4.3 Πρακτική αξιοποίηση ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τόσο από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού όσο και από εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγους και καθηγητές). Αναλυτικότερα, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας ώστε να διεξαγάγουν περισσότερες συναφείς έρευνες ειδικά στο μαθητικό πληθυσμό με μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος έως τώρα δε λαμβάνει κάποια εξειδικευμένη συμβουλευτική υποστήριξη κατά τη διάρκεια φοίτησης στο Λύκειο. Αντίστοιχα, απ' ό,τι διαφαίνεται από τα ευρήματα και οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης αναφορικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό καθώς αποδείχθηκε πως η αξιοποίηση των συναισθημάτων τους επηρεάζει τον βαθμό δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Γι' αυτόν τον λόγο λοιπόν καθίσταται απαραίτητη η μέτρηση των συγκεκριμένων εννοιών από εξειδικευμένους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι μπορούν να σχεδιάσουν παρεμβάσεις με τις οποίες να συμβάλουν στη βελτίωση αλλά και την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και των τυπικών μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αξιοποιούν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να νιώθουν περισσότερο αυτό-αποτελεσματικοί ως προς τη λήψη της επαγγελματικής τους απόφασης. Τα παρεμβατικά προγράμματα λοιπόν θα μπορούσαν να στοχεύουν στην εκμάθηση της αξιοποίησης των συναισθημάτων των εν λόγω μαθητών ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους να λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις. Παρομοίως, μπορούν να βοηθήσουν και τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να αξιοποιούν συναισθήματά τους προκειμένου να αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Αυτό σημαίνει πως μπορούν να σχεδιάσουν παρεμβατικά προγράμματα μέσα από τα οποία οι μαθητές να αξιοποιούν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να προετοιμάζονται αλλά και να πληροφορούνται σωστά αναφορικά με την επαγγελματική τους απόφαση. Επιπλέον, μπορούν να ενισχύσουν τον τρόπο που κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και τον τρόπο που ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα σε περιπτώσεις αλλαγών προκειμένου να νιώθουν περισσότερο αυτό-αποτελεσματικοί κατά τη διάρκεια λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Επιπλέον, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν και από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών, ειδικά όσοι έχουν αναλάβει να διδάξουν το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού κατά τη διάρκεια του Λυκείου. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις έννοιες που εξετάστηκαν στην εν λόγω έρευνα, καθώς είναι κομβικές για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας όλων των μαθητών. Καταληκτικά, τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν και από σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα, καθώς και την γνώση να διερευνήσουν αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών τόσο χωρίς όσο και με μαθησιακές δυσκολίες.

4.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Εν κατακλείδι, παραθέτουμε κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο μέλλον ευελπιστούμε να εξεταστούν εκτενώς οι σχέσεις των ίδιων μεταβλητών με βάση το φύλο (αγόρια, κορίτσια) αφού λόγω του μικρού δείγματος δεν κατέστη εφικτό στην παρούσα έρευνα, καθώς επίσης και η συνάφεια της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης και σε άλλους πληθυσμούς ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΔΕΠ-Υ, αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, κωφούς, τυφλούς και κινητικά αναπήρους). Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να εξεταστεί αν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, αλλά και τις δυσκολίες που αφορούν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των μαθητών τόσο χωρίς όσο και με μαθησιακές δυσκολίες. Άλλωστε υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σε περιπτώσεις ατόμων που αντιμετώπιζαν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης (Talebinejad & Fard, 2012), καθώς και στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Hsieh & Huang, 2014). Μάλιστα η μεταβλητή του κοινωνικο-οικονομικού

επιπέδου της οικογένειας θα μπορούσε να εξεταστεί υπό το πρίσμα της SCCT και συγκεκριμένα με τους στόχους που θέτει το άτομο προκειμένου να λαμβάνει πιο επιτυχημένες επαγγελματικές αποφάσεις, όταν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι αντίστοιχα χαμηλό ή υψηλό.

Επιπρόσθετα, χρήσιμη θα ήταν και η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών, καθώς και η επίδρασή της εν λόγω μεταβλητής τόσο στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, αλλά και στις δυσκολίες κατά τη διαδικασία αναζήτησης και επιλογής υπό το πρίσμα και πάλι της SCCT (Choi, Park, Yang, Lee, Lee, & Lee, 2012; Saka, Gati & Kelly, 2008). Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να διερευνηθεί στο πλαίσιο της θεωρίας της αυτό-αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα που θεωρούν πως είναι ικανά, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν με επιτυχία σε δραστηριότητες που αφορούν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Ομοίως, μπορεί να συσχετιστεί και με τον τύπο των προσδοκιών αποτελέσματος που έχει άμεση σχέση με συναισθήματα του ίδιου του ατόμου όταν αυτό-αξιολογείται στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας.

Αξίζει επίσης να διερευνηθούν εκτενέστερα οι δυσκολίες που αφορούν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό με βάση τη SCCT. Θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω, λοιπόν, η έλλειψη ετοιμότητας σε σχέση και με τις τρεις πηγές της SCCT (αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, προσδοκίες αποτελέσματος και στοχοθεσία) ώστε να εξεταστεί κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με τα κίνητρα, την αναποφασιστικότητα αλλά και τις δυσλειτουργικές σκέψεις που συνοδεύουν τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να διερευνήσουμε τόσο τις δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη πληροφόρησης, καθώς και τις αντιφατικές πληροφορίες ξεχωριστά για όλες τις πηγές της SCCT. Ενδιαφέρουσα θα ήταν και η εξέταση όλων των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, αξιοποίηση συναισθημάτων, ρύθμιση συναισθημάτων) σε σχέση με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, τις προσδοκίες αποτελέσματος και την στοχοθεσία των μαθητών ώστε να διερευνηθεί αν η πρώτη καθορίζει τους βασικούς αυτούς μηχανισμούς διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Καταληκτικά, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες οι οποίες να συμπεριλαμβάνουν προγράμματα παρεμβάσεων και συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού τόσο σε μαθητές χωρίς όσο και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό να αξιολογήσουν μακροπρόθεσμα τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης καθώς και των δυσκολιών που σχετίζονται με την διαδικασία λήψης επαγγέλματος και στις δύο ομάδες μαθητών. Άλλωστε προγενέστερες έρευνες ανάλογου περιεχομένου έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως με σωστά παρεμβατικά προγράμματα και εξειδικευμένο προσωπικό μπορούν τόσο οι μαθητές χωρίς όσο και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να λάβουν καλύτερες επαγγελματικές αποφάσεις και να εισαχθούν επιτυχώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Harris, Mayes, Vega, & Hines, 2016; Lusk & Cook, 2009; Lombardi, Freeman, & Rifenbark, 2017).

4.5 Επίλογος

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση των εννοιών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης τόσο στους μαθητές χωρίς όσο και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της Κοινωνικό-Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας. Αφού διενεργήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραπάνω εννοιών, τέθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις και πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα προκειμένου να εξετάσει αν η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και κατ' επέκταση στις δυσκολίες που αφορούν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και στις δύο ομάδες των μαθητών, όπως επίσης και τις μεταξύ τους διαφορές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαιώνουν το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών υποθέσεων, αφού δεν επαληθεύονται τα ευρήματα των ερευνών τα οποία παρουσίαζαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και επομένως περισσότερες δυσκολίες ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα υποδεικνύουν πως η

συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης μόνο των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρόπος που διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους λοιπόν σχετίζεται άρρηκτα με τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια επαγγελματικής αναζήτησης και επιλογής. Αντίθετα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως δεν επηρεάζονται από τη συναισθηματική τους κατάσταση όταν καλούνται να αναζητήσουν ή να επιλέξουν επάγγελμα. Φυσικά το τελευταίο συμπέρασμα χρήζει ακόμα μεγαλύτερης διερεύνησης και σε ακόμα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από αυτό της παρούσας έρευνας.

Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα που αφορούν την αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και πως η μεταβλητή αυτή επηρεάζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιώνονται σε ό,τι αφορά την σχέση αυτών των μεταβλητών καθώς σύμφωνα με τα ευρήματα τόσο οι μαθητές χωρίς όσο και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης με βάση τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, η διαπροσωπική νοημοσύνη αλλά και ο τρόπος ρύθμισης των συναισθημάτων τους καθορίζει τα ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αντίστοιχα, ο τρόπος που διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει και τα μεγέθη αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη της επαγγελματικής τους απόφασης.

Καταληκτικά, σε κάθε περίπτωση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην ψυχολογική υποστήριξη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών λυκείου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abdullah, N., Yasin, M.H.M., Abdullah, N.A. (2015). Implementation of the Inter-Agency Collaboration in Vocational Education of Students with Learning Disabilities towards Preparation of Career Experience. *Asian Social Science*, 11, 18. 183-192.

Adeyemo, D.A., & Adeleye, A.T. (2008). Emotional Intelligence, Religiosity and Self-Efficacy as Predictors of Psychological Well-Being among Secondary School Adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 1, 423.

Alley, G.R., Deshler, D.D., Clark, F.L., Shumaker, J.B. & Warner, M.M. (1983). Learning disabilities in adolescent and adult populations: Research implications (Part II). *Focus on Exceptional Children*, 15, 1-14.

Alvarez, A., & Adelman, H.S. (1986). Overstatements of self-evaluations by students with psychoeducational problems. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 567-571.

Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and Interpreting Career Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 3, 281-309. DOI: 10.1177/1069072708317367.

Αναστασιάδου P., Αράπη, E. (2013). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς. Πτυχιακή Εργασία. Τ.Ε.Ι Ηπείρου. Τμήμα Λογοθεραπείας.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., Barbaranelli, C, Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.

Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2002). Bar-On emotional quotient inventory: Short technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Belknap, K. (2001). Career decision making in learning disabled/gifted high school teachers. Rochester Institute of Technology. RIT Scholar Works.
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 413–428.
- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision making Self-efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 205-222.
- Biller, E.F. (1985). Career development of the learning disabled adolescent: A focus on career maturity. *Career Development for Exceptional Individuals*. 8, 17-22.
- Bingham, G. (1978). Career attitudes among boys with and without specific learning disabilities. *Exceptional Children*. 45, 341-342.
- Bounds, P.S.R (2013). Examining the relationship between career decision self-efficacy, ethnic identity, and academic selfconcept and achievement of African American high school students. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, <http://ir.uiowa.edu/etd/4948>.
- Brown, D., Cinamon, R.G. (2016). Contribution of Personality to Self-Efficacy and Outcome Expectations in Selecting a High School Major Among Adolescents With Learning Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39, 237–248. Hammill Institute on Disabilities. DOI: 10.1177/2165143415587689.
- 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.
- Chiesa, R., Massei, F., & Guglielmi, D. (2016). Career Decision-Making Self-Efficacy Change in Italian High School Students. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 210-224.

Choi, B.Y., Park, H., Yang, E., Lee, S.K, Lee, Y., & Lee, S.M. (2012). Understanding Career Decision Self-Efficacy: A Meta-Analytic Approach. *Journal of Career Development*, 39(5), 443-460. DOI: 10.1177/0894845311398042.

Clever, A., Bear, G., & Juvomen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125–138.

Conkel-Ziebell, J.L. (2010). Promoting Viable Career Choice Goals Through Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Maturity in Inner-City High School Students: A Test of Social Cognitive Career Theory. A Dissertation submitted to the faculty of the graduate school of the university of Minnesota.

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, 68-83.

Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33.

Creed, P. A., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.

Crisan, C., Turda, S. (2015). The connection between the level of career indecision and the perceived self-efficacy on the career decision-making among teenagers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 154 – 160.

Crisan, C., Turda, S. (2015). The relationship between educational profile, level of career indecision and of perceived self-efficacy regarding the career decision-making process among adolescents. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 60, 19-33.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, 42–56. doi:10.1177/1069072712454698.

- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Career decision difficulties and emotional intelligence: Some empirical facts on a sample of Italian apprentices. *Pratiques Psychologiques*, 14, 213–222.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits, and career decision difficulties. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 135–146.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P., & Montalban, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(Suppl.), 158–164.
- Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11, 153–167. doi:10.1177/1069072703011002003.
- Flores, L. Y., Ojeda, L., Huang, Y.P., Gee, D., & Lee, S. (2006). The Relation of Acculturation, Problem-Solving Appraisal, and Career Decision-Making Self-Efficacy to Mexican American High School Students' Educational Goals. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 260–266.
- Gadassi, R., Gati, I., Wagman-Rolnick, H. (2013). The Adaptability of Career Decision-Making Profiles: Associations With Self-Efficacy, Emotional Difficulties, and Decision Status. *Journal of Career Development*, 40, 490-507.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). Career-related decision-making difficulties of high-school students. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., Peretz, L.A. (2011). Emotional and Personality-Related Aspects of Career Decision-Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3-20. DOI: 10.1177/1069072710382525.

Gloria, A. M., & Hird, J. S. (1999). Influences of ethnic and non ethnic variables on the career decision-making self-efficacy of college students. *Career Development Quarterly*, 48, 157–174.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.

Graham, S. & Harris, K.R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.

Gregg, N. (2007). Underserved and underprepared: Post secondary learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22, 219–228.

Habibzadeh A, Pourabdol S, Saravani Sh. (2015). The effect of emotion regulation training in decreasing emotion failures and self-injurious behaviors among students suffering from specific learning disorder (SLD). *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, 29, 279.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Hall, C.W., & Webster, R.E. (2008). Metacognitive and Affective Factors of College Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21, 1.

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

Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self-efficacy scale: An assessment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 260-277.

Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.

Harris, P., Mayes, R.D., Vega, D., & Hines, E.M. (2016). Reaching Higher: College and Career Readiness for African American Males with Learning Disabilities. *Journal of African American Males in Education*, 7, 1.

- Hassan, A.E.H. (2015). Emotional and Behavioral Problems of Children with Learning Disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research* , 2(10), 66-74.
- Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Retish, P., Horvath, M., & Ristow, R. S. (1998). Identifying the career development needs of college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 39, 23–32.
- Hitchings, W.E., Luzzo, D.A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A. (2001). The Career Development Needs of College Students with Learning Disabilities: In Their Own Words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 8-17.
- Hitchings, W.E., Johnson, K.K., Luzzo, D.A., Retish, P., Hinz, C., & Hake, J. (2010). Identifying the Career Development Needs of Community College Student with and Without Learning Disabilities. *Journal of Applied Research in the Community College*, 18, 1.
- Hsieh, H. H., & Huang, J.T. (2014). The Effects of Socioeconomic Status and Proactive Personality on Career Decision Self-Efficacy. *The Career Development Quarterly*, 62, 1, 29-43. DOI10.1002/j.2161-0045.2014.00068.x.
- Humes, C.W. & Brammer, G. (1985). LD career success after high school. *Academic Therapy*, 21, 171-176.
- Isik, E. (2010). Career decision self-efficacy among Turkish undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 21,749- 761.
- Jackson, J. (1989). En route to adulthood: A high school transition program for adolescents with disabilities. *Occupational Therapy in Health Care*, 6(4), 33–51.
- Jiang, Z. (2016). Emotional intelligence and career decision-making self-efficacy: mediating roles of goal commitment and professional commitment. *Journal of Employment Counseling*, 53(1), 30-47. DOI: 10.1002/joec.12026.
- Jiang, Z. (2015). Core self-evaluation and career decision self-efficacy: A mediation model of value orientations. *Personality and Individual Differences*, 86, 450–454. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.012>

Jiang, Z. (2014). Emotional intelligence and career decision-making self-efficacy: national and gender differences. *Journal of employment counseling*, 51(3). 112-124. DOI: 10.1002/j.2161-1920.2014.00046.x.

Kafetsios, K. & Zambetakis, L. (2008). Emotional Intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role at positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722.

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V.L., Zampetakis, L.A., & Vouzas, F. (2009). Emotional Intelligence Abilities and Traits in Different Career Paths. *Journal of Career Assessment*, 17(4),367-383.

Καϊτζή, Ε. (2016). «Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών του γενικού λυκείου». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Kelly, M. E. (2009). "Social Cognitive Career Theory as Applied to the School-To-Work Transition". Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 1450.<http://scholarship.shu.edu/dissertations/1450>

Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 205-212.

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

Κουμουνδούρου, Γ. Α. (2000). Αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματικά ενδιαφέροντα και επαγγελματικές προτιμήσεις μαθητών Λυκείου. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουμουνδούρου Γ., & Κασσωτάκης, Μ. (2010, Μάιος). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Η επίδρασή της στην ετοιμότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Ρέθυμνο, Ελλάδα.

Κουμουνδούρου, Γ. Α. (2012). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προσωπικότητα: Η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 98-99, 23-35.

Koumoundourou, G.A., Kounenou, K., & Siavara, E. (2012). Core Self-Evaluations, Career Decision SelfEfficacy, and Vocational Identity Among Greek Adolescents. *Journal of Career Development*, 39, 269-286.

Koumoundourou, G., Tsaousis, I., & Kounenou, K. (2010). Parental Influences on Greek Adolescents' Career Decision – Making Difficulties: The Mediating Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19(2), 165-182. DOI: 10.1177/1069072710385547.

Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self efficacy, mood, effort and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 111–121.

Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 129–141.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a socialcognitive perspective. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., 373-422). San Francisco: Jossey-Bass.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 101-127. New York: John Wiley.

Licht, B. G. & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning – disabled children: Individual differences and their implications for treatment. J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (eds.) *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. 225 – 255. Orlando, FL: Academic Press.

Lombardi, A., Freeman, J. Riferbark, G. (2017). Modeling College and Career Readiness for Adolescents With and Without Disabilities: A Bifactor Approach. *Exceptional Children*, 84(2), 1–18. Doi.org/10.1177/0014402917731557.

Lombardi, A.R., Kowitt, J.S., & Staples, A.E. (2014). Correlates of Critical Thinking and College and Career Readiness for Students With and Without Disabilities. Hammill Institute on Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 1–10. DOI: 10.1177/2165143414534888.

Lo Presti, A., Pace, F., Mondo, M., Nota, L., Casarubia, P., Ferrari, L., Betz, N.E. (2013). An Examination of the Structure of the Career Decision Self-Efficacy Scale (Short Form) Among Italian High School Students, *Journal of Career Assessment*, 21(2), 337-347.

Lusk, S.L., Cook, D. (2009). Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31, 145–153. DOI:10.3233/JVR-2009-0484.

Mau, W.C. (2000). Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 365–378.

Mellard, D. F. & Hazel, J. S. (1992). Social competencies as a pathway to successful life transitions. *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 251-271.

Panneerselvam, G., & Sujathamalini, J. (2014). Emotional Intelligence of Children With Learning Disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 4, 144-146.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). Ειδική Αγωγή από την έρευνα στη Διδακτική πράξη. Πεδίο.

Πατηγιώτη, Δ. (2016). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν σε τμήματα Ένταξης. Διπλωματική Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Pesch, K.M. (2014). Occupational knowledge in college students: Examining relations to career certainty, career decision-making self-efficacy, and interest congruence. Iowa State University. Graduate Theses and Dissertations. <http://lib.dr.iastate.edu>
- Peterson, G.W., Sampson, J.P., Jr., & Reardon, R.C. (1991). Career development and services: A cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Perez, M., Gati, I. (2017). Advancing in the career decision-making process: the role of coping strategies and career decision-making profiles. *Int J Educ Vocat Guidance*, 17, 285–309. DOI 10.1007/s10775-016-9334-x.
- Puffer, K.A. (2011). Emotional Intelligence as a Salient Predictor for Collegians' Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 19, 130-150.
- Ran, G., & Cinamon, R.G. (2017). Vocational Exploration and Future Perceptions of Adolescents with Learning Disabilities and ADHD. School of Education, Tel Aviv University, Israel. Conference: Network for innovation in career guidance & counselling in europe, At Padova, Italy.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66–78.
- Restubog, S. L., Florentino, A. R., & Garcia, P. R. J. M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 186-195.
- Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, 34, 163-172.
- Rosenthal, I. (1989). Model transition programs for learning disabled high school and college students. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 33. 54-65.

Salami, S.O. (2010). Occupational stress and well-being: Emotional Intelligence, Self efficacy, coping, negative affectivity and social support as moderators. *The Journal of International Social Research*, 3,12,387-398.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.

Singleton, S.M. (2016). Transition Outcomes of Young Adults with Disabilities: A Social Cognitive Career Theory Perspective. Dissertation. The University of Southern Mississippi.

Solberg, S. V., Howard, K., Gresham, S., & Carter, E. (2012). Quality learning experiences, self-determination, and academic success: A path analytic study among youth with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35, 85–96. doi:10.1177/2165143412439887.

Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(3), 161–170.

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

Στεργίου, Ε. (2009). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Συναισθηματικές Συνιστώσες και Οικογενειακό Περιβάλλον. Πτυχιακή Εργασία. Τ.Ε.Ι Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Λογοθεραπείας.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed., 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Talebinejad, M.R., Fard, Z.R. (2012). The Relationship between Emotional Quotients, Socioeconomic Status and Performance in Reading Comprehension: A Case Study of

Iranian High School Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 5, 844-850. doi:10.4304/jltr.3.5.844-850.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.

Taylor, K. M., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.

Tillema, J. L., Cervone, D., & Scott, W. D. (2001). Negative mood, perceived self-efficacy, and personal standards in dysphoria: The effects of contextual cues on self-defeating patterns of cognition. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 535-549.

Tracey, T. J. G. (2008). Adherence to RIASEC structure as a key career decision construct. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 146-157.

Τσιλιγκιριάν, Ε. (2011). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων γονέων και συμβούλων σταδιοδρομίας σε σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών με δυσλεξία. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΠΜΣ "Ανάπτυξη και Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία". ΠΤΔΕ. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Χαροκοπάκη, Α.Κ. (2012). Αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών – μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Yalalova, J., Li, Z., & Durrani, D.K. (2017). Emotional intelligence could forge self-efficacy, work effort and career satisfaction. *Human Systems Management*, 36, 141-149. IOS Press. DOI 10.3233/HSM-171759.

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

Zysberg, L., Kassler, J. (2017). Learning Disabilities and Emotional Intelligence. *The Journal of Psychology*. 151(5), 464-476. doi.org/10.1080/00223980.2017.1314929.

Παράρτημα

Copyright ©2001, Nancy Betz & Karen Taylor.
Μετάφραση – Προσαρμογή: Κασσωτάκης, Μ. & Ασβεστάς, Τ., 2003

CDMSE-Short Form

Οδηγίες: Στο ερωτηματολόγιο, που ακολουθεί, θα βρείτε μια σειρά από δραστηριότητες. Σημειώστε την εμπιστοσύνη που έχετε στην ικανότητά σας να εκτελέσετε την κάθε δραστηριότητα, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση, σύμφωνα με την κλίμακα που ακολουθεί:

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

Παράδειγμα: Πόση εμπιστοσύνη έχετε στον εαυτό σας ότι θα μπορούσατε:

«Να προσδιορίσετε τις δεξιότητες που έχετε αναπτύξει μέσα από τις δουλειές που έχετε κάνει;»

Εάν η απάντησή σας σε αυτήν την ερώτηση ήταν «Μέτρια Εμπιστοσύνη», θα έπρεπε να κυκλώσετε τον αριθμό 3.

► Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα:

1. Να βρω πληροφορίες στη βιβλιοθήκη σχετικά με τα επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

2. Να επιλέξω μια κατεύθυνση σπουδών/ειδικότητα από μια λίστα πιθανών ειδικοτήτων που με ενδιαφέρουν.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

3. Να κάνω ένα πλάνο των στόχων που έχω θέσει για τα επόμενα πέντε χρόνια.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

4. Να καθορίσω τα βήματα που θα πρέπει να κάνω αν έχω πρόβλημα με κάποιο μάθημα σχετικό με την κατεύθυνση που έχω επιλέξει.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

5. Να αξιολογήσω με ακρίβεια τις ικανότητές μου.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

6. Να επιλέξω ένα επάγγελμα από έναν κατάλογο πιθανών επαγγελμάτων που με ενδιαφέρουν.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

► Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα:

7. Να προσδιορίσω τα βήματα που πρέπει να κάνω ώστε να επιτύχω στον τομέα τον οποίο έχω επιλέξει

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

8. Να δουλέψω με επιμονή στην κατεύθυνσή μου ή στον επαγγελματικό στόχο που έχω θέσει ακόμη κι αν απογοητεύομαι.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

9. Να προσδιορίσω ποιο θα ήταν για μένα το ιδανικό επάγγελμα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

10. Να βρω τις τάσεις της αγοράς εργασίας για ένα επάγγελμα για τα επόμενα δέκα χρόνια.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

11. Να επιλέξω επάγγελμα που θα ταιριάζει με τον τρόπο ζωής που επιλέγω.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

12. Να συντάξω ένα καλό βιογραφικό.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

13. Να αλλάξω ειδικότητα/κατεύθυνση σπουδών, αν δε μου αρέσει η αρχική μου επιλογή.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

14. Να αποφασίσω τι έχει πιο πολύ αξία για μένα σε ένα επάγγελμα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

15. Να βρω το ετήσιο εισόδημα των ανθρώπων σε ένα επάγγελμα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

16. Να πάρω μια απόφαση σχετικά με το επάγγελμα που με ενδιαφέρει κι έπειτα να μη με απασχολεί αν ήταν λάθος ή σωστή.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

17. Να αλλάξω επάγγελμα αν δε με ικανοποιεί αυτό που διάλεξα.

Καθόλου Εμπιστοσύνη 1	Πολύ Λίγη Εμπιστοσύνη 2	Μέτρια Εμπιστοσύνη 3	Αρκετή Εμπιστοσύνη 4	Απόλυτη Εμπιστοσύνη 5
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

► Πόση εμπιστοσύνη έχω στον εαυτό μου ότι θα μπορούσα:

18. Να καθορίσω ποιες θυσίες είμαι πρόθυμος/η να κάνω και ποιες όχι, ώστε να πετύχω τους επαγγελματικούς μου στόχους.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

19. Να μιλήσω σε ένα άτομο το οποίο ήδη εργάζεται στον επαγγελματικό τομέα που με ενδιαφέρει.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

20. Να επιλέξω μια ειδικότητα ή επάγγελμα που να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά μου.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

21. Να βρω εργοδότες, εταιρίες, και οργανισμούς που σχετίζονται με τις επαγγελματικές μου επιλογές.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

22. Να προσδιορίσω το είδος ζωής που θα μου άρεσε να έχω στο μέλλον.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

23. Να συγκεντρώσω πληροφορίες για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή σπουδές στην Επαγγελματική Κατάρτιση.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

24. Να πάρω μέρος με επιτυχία σε συνέντευξη για την επιλογή μου σε μια δουλειά.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

25. Να εντοπίσω μια δεύτερη κατεύθυνση σπουδών ή μια εναλλακτική επαγγελματική πορεία, αν δεν μπορέσω να ακολουθήσω την πρώτη μου επιλογή.

Καθόλου	Πολύ Λίγη	Μέτρια	Αρκετή	Απόλυτη
Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη	Εμπιστοσύνη
1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

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

Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε πρώτα τις ακόλουθες πληροφορίες:

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

Ναι / Όχι

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

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

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

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

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

Σας παρακαλούμε να μην αφήσετε καμία ερώτηση αναπάντητη.

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

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

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

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

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

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

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

4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να παίρνω αποφάσεις.

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

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

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

6. Συνήθως φοβάμαι ότι θα αποτύχω.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Χαμηλός 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Υψηλός*

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά.

Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

2. Ηλικία:.....

3. Τόπος Διαμονής:.....

4. Σε ποια τάξη πηγαίνετε;.....

5. Σε ποιο σχολείο;.....

6. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών του πατέρα σας (π.χ. Λύκειο);

.....

7. Λαμβάνετε κάποιο είδος ενισχυτικής διδασκαλίας (π.χ πρόσθετη διδακτική στήριξη);

.....

8. Παρακολουθείτε κάποιο τμήμα ένταξης;

.....

9. Υπάρχουν μαθήματα στα οποία δυσκολεύεστε; (Αν ναι, ποια; Έκφραση-Έκθεση, Ιστορία, Αρχαία, Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Άλλο).

.....

10. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών της μητέρας σας (π.χ. Λύκειο);

.....

11. Ποια είναι η ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού που σκέφτεστε να δηλώσετε ή έχετε ήδη δηλώσει;

- Ομάδα Ανθρωπιστικών Σπουδών
- Ομάδα Οικονομικών, Πολιτικών, Κοινωνικών & Παιδαγωγικών Σπουδών
- Ομάδα Θετικών Επιστημών

Τέλος

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ – ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ. «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

Γεώργια Αλεξάνδρα
Ειδικός Παιδαγωγός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ

Αγαπητοί γονείς,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στην έρευνα "Διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης : Οι σχέσεις με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες", η οποία θα διεξαχθεί στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής στη Φιλοσοφική Αθηνών.

Στο πλαίσιο της Διπλωματικής, θα χορηγηθούν τρία ερωτηματολόγια στους μαθητές, τα οποία θα είναι ανώνυμα και θα εξετάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δε θα χρειαστεί να συνθέσουν κάποιο κείμενο παρά μόνο να επιλέξουν κυκλώνοντας όποια άποψη τους εκφράζει. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων θα γίνει σε χώρο του σχολείου στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε συνεννόηση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και τον διευθυντή του σχολείου. Η συμμετοχή των παιδιών είναι εθελοντική και μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή από τη διαδικασία.

Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα κωδικοποιηθούν και, επίσης, θα παραμείνουν ανώνυμες έτσι ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μην είναι δυνατόν να συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών.

Ελπίζουμε ότι δεν θα έχετε αντίρρηση στο να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα. Αν παρ' όλα αυτά διαφωνείτε εσείς ή το παιδί σας με τη συμμετοχή στην έρευνα παρακαλούμε να συμπληρώσετε τις παρακάτω επιλογές (ΣΥΜΦΩΝΩ ή ΔΙΑΦΩΝΩ)

βάζοντας ένα X και να επιστρέψτε την παρούσα φόρμα με τις υπογραφές σας στο κάτω μέρος της σελίδας αυτής, ή να με ενημερώσετε τηλεφωνικά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σε αυτήν την προσπάθεια.

Θα είμαι στη διάθεσή σας για επιπλέον πληροφορίες στο τηλέφωνο: 6970120011.

ΓΟΝΕΙΣ

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΔΙΑΦΩΝΩ

Γεώργια Αλεξάνδρα

Ον/μο γονέα ή κηδεμόνα _____ Υπογραφή _____