



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Διπλωματική Εργασία

**«Πρόγραμμα Παρέμβασης σχετικά με τη Λήψη Επαγγελματικής
Απόφασης με τη Μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης
μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»**

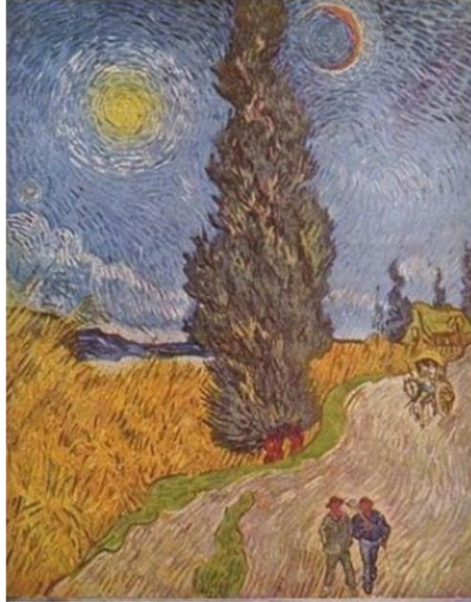


Georgia O'Keeffe

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα. Φιλία Ίσαρη

Αμαλία Αναστάσογλου
(Α.Μ. 214002)

Αθήνα, 2019



“Normality is a paved road. It's comfortable to walk, but no flowers grow on it.”

~ Vincent van Gogh

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα. Φιλία Ίσαρη, για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, καθώς και στη συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια και μέντορά μου, κα. Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, για όλα όσα μου έχει προσφέρει σε εκπαιδευτικό, επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο όλα αυτά τα χρόνια.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τον Δρ. Γιώργο Κεσίσογλου, για την ουσιαστική συμβολή του στη δημιουργία αυτής της εργασίας, ο οποίος μέσα από τις γόνιμες παρατηρήσεις του, με έκανε να μην αρκούμαι στο «επαρκές», αλλά να φτάνω και να ξεπερνάω τα όριά μου, προσφέροντας το καλύτερο που μπορώ.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην αγαπημένη μου φίλη, Κατερίνα Γιουλάκη για την φιλολογική επιμέλεια του τελικού κειμένου, αλλά και για την αμέριστη συμπαράστασή της σε αυτή μου την προσπάθεια, καθώς και στους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, και μοιράστηκαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, συμβάλλοντας καθοριστικά στην παρούσα μελέτη.

Δεν θα μπορούσα βέβαια να παραλείψω τον άνθρωπό μου, τον σύζυγό μου, Δημήτρη, τον οποίο ευχαριστώ ολόψυχα για την αμέριστη υπομονή και στήριξη που μου παρείχε όλα αυτά τα χρόνια και που με κάνει πάντα να θέλω να είμαι η καλύτερη δυνατή εκδοχή του εαυτού μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου, Γιώργο και Μαρία και την αδελφή μου, Χριστίνα, που στέκονται πάντα πλάι μου και στηρίζουν την όποια απόφασή μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους σημαντικούς ανθρώπους της ζωής μου, για την θερμή υποστήριξή τους.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την αποτελεσματικότητα της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, εντός του πλαισίου της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Στηρίζεται στις θεωρίες της Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, των Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων Σταδιοδρομίας και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Τέχνης.

Η έρευνα έγινε σε δείγμα 15 μαθητών της Β' τάξης Γενικού Λυκείου και συγκεκριμένα μελετήθηκαν τυχόν μετασχηματισμοί μετά το πρόγραμμα παρέμβασης (επεξεργασία δύο έργων τέχνης), αναφορικά με τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη, την επιρροή των γονέων και τη συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης της επαγγελματικής απόφασης. Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα η θεματική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, συμβάλλουν στην ανάδειξη της καταλληλότητας εφαρμογής της προτεινόμενης μεθόδου σε μαθητές, στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθότι παρατηρήθηκε ότι κυρίως μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη της φαντασίας και την ταύτιση των μαθητών με τα κεντρικά πρόσωπα των έργων τέχνης, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, υπήρξε: α) μια διεύρυνση στην εστίαση των παραγόντων που λαμβάνουν υπόψη οι μαθητές προκειμένου να αποφασίσουν τις μελλοντικές σπουδές και το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, β) η εμφάνιση ενός υψηλότερου επιπέδου επίγνωσης και ενσυναίσθησης σχετικά με την επιρροή που ασκούν οι γονείς στις επιλογές τους, γ) η υιοθέτηση μιας πιο ενεργητικής στάσης μέσα από την εύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση των εμποδίων που θεωρούσαν αρχικά ανυπέρβλητα, δ) ο οραματισμός ιδανικού επαγγελματικού εαυτού αλλά και ε) ένας θετικός μετασχηματισμός της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων. Τέλος, συζητώνται οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: λήψη επαγγελματικής απόφασης, δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας, μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη, επαγγελματική συμβουλευτική

Abstract

The current research studies the suitability of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” in the process of Career Decision Making in Vocational Counseling. It is based on theories of Career Decision Making, Dysfunctional Career Beliefs and Transformative Learning through Art.

The sample of the study was 15 students of the 2nd grade of High School and the study was focused in the research of potential transformations, after the intervention program (through artworks procession), regarding to the factors, the influence of parents, as well as the emotional status of the participants, that are taken into account through Career Decision Making Process.

The qualitative methodology and in particular the thematic analysis were selected for the research. The results of the research contribute to highlighting the suitability of applying the proposed method to students in the context of Vocational Guidance, as it was observed that mainly through the cultivation of critical thinking, the development of imagination, and the identification of students with the central faces of works of art, after the intervention program, there were a) an enlargement focus on the factors that the participants take into account in deciding future studies b) an emergence of a higher level of empathy and awareness, regarding to the parents’ influence in their choices, c) the adoption of a more active attitude through finding solutions to address the obstacles initially considered insurmountable, d) the vision of an ideal professional self, and e) a positive transformation of the participants’ emotional state. Finally, the research constraints are discussed, as well as proposals for future research.

Key words: professional decision making, dysfunctional career beliefs, transforming learning, art, vocational counseling

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	
1. Η Επαγγελματική Συμβουλευτική και ο Ρόλος της.....	9
2. Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.....	11
3. Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις Σταδιοδρομίας.....	16
3.1 Εργαλεία Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων Σταδιοδρομίας.....	21
4. Η Επιρροή των Γονέων στην Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Παιδιού.....	24
5. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.....	27
5.1 Οι λειτουργίες της Τέχνης και ο Εκπαιδευτικός της Ρόλος.....	29
5.2 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη.....	33
5.3 Επισκόπηση Ερευνών με τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».....	38
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	
6. Μεθοδολογία Έρευνας.....	41
6.1 Στόχος, Ερευνητικά Ερωτήματα και Πρωτοτυπία Έρευνας.....	41
6.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	42
6.3 Το Δείγμα της Έρευνας.....	44
6.4 Μέσα και Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	45
6.5 Η Εφαρμογή της Μεθόδου στην Παρούσα Έρευνα, στο πλαίσιο των Ομάδων Εστίασης.....	47
6.6 Οργάνωση- Διαχείριση και Ανάλυση Δεδομένων.....	49
7. Ανάλυση Δεδομένων.....	52
7.1 Ανάλυση Δεδομένων πριν την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης.....	52
7.2 Ανάλυση Δεδομένων από την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης.....	72
7.3 Ανάλυση Δεδομένων μετά την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης.....	80
7.4 Ανάλυση Δεδομένων από την Αξιολόγηση της Μεθόδου.....	93

8. Συζήτηση.....	98
8.1 Συμπεράσματα-Σχολιασμός.....	98
8.2 Αναστοχασμός.....	109
8.3 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	110
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	113
Παράρτημα.....	122
Παράρτημα Ι.....	122
Παράρτημα ΙΙ.....	124

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και αφορά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης, σχεδιασμένου βάσει της μεθόδου του Κόκκου (2011) «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Ο βασικός στόχος είναι η διερεύνηση ύπαρξης μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων αλλά και ενίσχυσης των θετικών στάσεων και συμπεριφορών, σχετικά με την λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης, σε δείγμα μαθητών της Β' Τάξης Γενικού Λυκείου.

Η συγκεκριμένη μέθοδος προέρχεται από μια σχετικά νέα μορφή εκπαίδευσης, την Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, η οποία περιλαμβάνει τη μελέτη ενός μαθησιακού αντικειμένου, μέσω της ανάλυσης διαφόρων έργων τέχνης, με περιεχόμενο που σχετίζεται με αυτό το αντικείμενο (Κόκκος κ.ά., 2011). Τα οφέλη που προκύπτουν από αυτήν την μορφή εκπαίδευσης είναι πολλαπλά, καθώς αναπτύσσεται μια βαθύτερη προσέγγιση των εξεταζόμενων ζητημάτων μέσω της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, της ανάπτυξης της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης των συναισθημάτων (Κόκκος κ.ά., 2011).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι επίσης απαραίτητα και στον σύγχρονο εργαζόμενο, προκειμένου να μπορέσει να αντιμετωπίσει τη νέα «χαοτική» μορφή της αγοράς εργασίας. Η γραμμικότητα στη χάραξη της σταδιοδρομίας έχει πλέον αντικατασταθεί από χαμηλή προβλεπτικότητα, αστάθεια και αβεβαιότητα, δημιουργώντας την ανάγκη για ένα νέο πρότυπο εργαζομένου, «ανθεκτικού», ευπροσάρμοστου και ευέλικτου (Pryor & Bright, 2007· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου και Δρόσος, 2013).

Αν και οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες πλέον για την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη, εξίσου απαραίτητο είναι να συνοδεύονται από κριτική σκέψη, ώστε να λειτουργεί ο κάθε εργαζόμενος αλλά και όλοι μαζί, ως φορείς δράσης (Freire, 1996), με σκοπό την προάσπιση των συμφερόντων τους, την προστασία τους από τυχόν φαινόμενα εργασιακής εκμετάλλευσης, αλλά και τη βελτίωση συνολικά της θέσης τους στην αγορά εργασίας. Είναι πολύ σημαντική η γνώση των κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων που αφορά στο ότι αφενός μεν κινούνται σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο όπως είναι η αγορά εργασίας, αφετέρου δε έχουν τη δύναμη ως σύνολο να διαμορφώσουν κάποιες από τις συνθήκες και προϋποθέσεις λειτουργίας της.

Παράλληλα όμως, αυτό το «χαοτικό» πλαίσιο μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες και να δώσει χώρο για πειραματισμούς, μέσα από την δημιουργία μιας «σταδιοδρομίας χωρίς όρια», όπου οι άνθρωποι γίνονται ταυτόχρονα οι συγγραφείς, ηθοποιοί και μάνατζερ της σταδιοδρομίας τους (Savickas, 2015) και καλούνται να κατασκευάσουν το δικό τους μοναδικό επαγγελματικό μονοπάτι επιδεικνύοντας δημιουργικότητα, ευελιξία, αισιοδοξία και φαντασία (Roehnell & Amundson, 2002). Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται πως η τέχνη και συγκεκριμένα η επιλογή της μεθόδου «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αρωγός στην καλλιέργεια των απαιτούμενων δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως ορμητήριο το γεγονός ότι η μετάβαση ενός νέου ατόμου στον κόσμο της εργασίας είναι ένα από τα κυριότερα ορόσημα στη ζωή του (Arulmani, 2010), δεδομένου ότι η εργασία είναι η πηγή της ταυτότητας του ατόμου, της αυταξίας του και της σύνδεσής του με την κοινωνία (Arulmani, 2010). Η πορεία των μαθητών προς τη συγκεκριμένη μετάβαση, περιλαμβάνει την απόφαση που σχετίζεται με την εκπαιδευτική κατεύθυνση αφού οι μαθητές βρίσκονται στη Β΄ Λυκείου και πρέπει να επιλέξουν Ομάδα Προσανατολισμού, που θα τους οδηγήσει ουσιαστικά στην επαγγελματική τους απόφαση, δηλαδή στις σπουδές ειδίκευσής τους (Δημητρόπουλος, 1994). Η μετάβαση όμως του νέου ατόμου στον κόσμο της εργασίας, σύμφωνα με τους Arulmani & Nag-Arulmani (2006), επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων κοινωνικο-οικονομικών, πολιτισμικών, ψυχολογικών οι οποίοι άλλοτε δρουν ενισχυτικά στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και άλλοτε την εμποδίζουν, παρεμβαίνοντας και μπλοκάρωντάς την. Είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα εμπόδιο, καθότι καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσέγγισή του και υπαγορεύει τις ενέργειες για την αντιμετώπισή του (Arulmani, 2010).

Κατά συνέπεια, ο αρχικός στόχος της παρούσας έρευνας αφορά στη διερεύνηση των παραγόντων αλλά και του τρόπου που αυτοί επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών. Στη συνέχεια, εξετάζεται η πιθανότητα μετασηματισμού των απόψεων και αντιδράσεων των συμμετεχόντων, στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, με τη διαμεσολάβηση της μεθόδου «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος κ.ά., 2011). Η κυριότερη «σιωπηλή» προσδοκία αυτής της έρευνας, είναι να συνδράμει έστω και σε μικρό βαθμό, στην υιοθέτηση μιας

διαφορετικής οπτικής γωνίας των εμποδίων που βιώνουν οι συμμετέχοντες, ώστε να μετασχηματιστούν σε προκλήσεις, ενισχύοντας την θέληση, την ενεργοποίηση και την αισιοδοξία των μαθητών στη λήψη της συγκεκριμένης απόφασης της ζωής τους.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, περιλαμβάνει μία βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με: α) την επαγγελματική συμβουλευτική και τον ρόλο της, β) τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, γ) τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας, δ) την επιρροή που ασκούν οι γονείς στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους, ε) τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, τη σχέση της με την τέχνη, καταλήγοντας στην παρουσίαση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», αλλά και στ) επισκόπηση προηγούμενων ερευνών που στηρίζονται στην εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει α) την μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, β) τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης, τη σύνοψη αυτών με τη μορφή συμπερασμάτων, με σκοπό την ανάδειξη της καταλληλότητας της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, γ) τον σχολιασμό τους, δ) τον αναστοχασμό της γράφουσας, καθώς και ε) τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αλλά και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1. Η Επαγγελματική Συμβουλευτική και ο Ρόλος της

Ο όρος Επαγγελματική Συμβουλευτική (Vocational Counseling) θα μπορούσε να οριστεί ως μια «*διαδικασία η οποία καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητές τους, για να πάρουν αποφάσεις που συνδέονται με τη σταδιοδρομία τους και να διευθετήσουν ζητήματα που σχετίζονται με αυτή*» (Nathan&Hill, 2006, σ.39). Αναφέρεται τόσο στα άτομα που βρίσκονται ήδη μέσα σε ένα επάγγελμα, όσο και σε αυτά τα οποία βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας της επαγγελματικής τους επιλογής και της εισόδου τους στην αγορά εργασίας (Nathan & Hill, 2006).

Ως διαδικασία, η επαγγελματική συμβουλευτική περιλαμβάνει: α) τη δημιουργία μιας στενής αυθεντικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, στο πλαίσιο συνεργασίας και όχι επιβολής απόψεων, β) την αξιολόγηση της φύσης του προβλήματος που προβάλλει ο συμβουλευόμενος, γ) τον καθορισμό των στόχων, δ) την εύρεση εναλλακτικών

λύσεων, ε) την επιλογή και εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης, και τέλος στ) την αξιολόγηση της συμβουλευτικής διαδικασίας και τον τερματισμό της (Nathan & Hill, 2006).

Σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο (1994) και Nathan & Hill (2006), οι επιμέρους σκοποί της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι η παροχή βοήθειας στην:

- Απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης του συμβουλευόμενου, στον εντοπισμό και την κατανόηση των προσωπικών του χαρακτηριστικών όπως είναι οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι φιλοδοξίες και οι αξίες οι οποίες διέπουν το αξιακό σύστημα του ατόμου, και αποτελούν τις προϋποθέσεις για μια ορθή επαγγελματική επιλογή.
- Αξιοποίηση του δυναμικού του ατόμου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους.
- Βέλτιστη προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον.
- Πολύπλευρη ανάπτυξη (προσωπική, κοινωνική, επαγγελματική) του ατόμου, ώστε να συμβάλλει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην κοινωνία του.
- Λήψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με τρόπο αβίαστο και συνετό.
- Κατανόηση της αγοράς εργασίας και των παραγόντων που την περιβάλλουν.
- Κατανόηση του ρόλου που κατέχει ο ελεύθερος χρόνος στη ζωή του ατόμου.
- Αποκόμιση γνώσεων και πληροφοριών για ένα ή και περισσότερα επαγγέλματα.
- Ενίσχυση της βεβαιότητας για μια επαγγελματική επιλογή που έγινε πριν από την έναρξη της συμβουλευτικής διαδικασίας.
- Λήψη προσωπικής ευθύνης για τις αποφάσεις και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας του ατόμου.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της παραπάνω διαδικασίας, είναι οι επαγγελματικοί σύμβουλοι να κατέχουν θεωρητική και πρακτική γνώση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ατόμου και των μεταβλητών που δρουν και επηρεάζουν το περιβάλλον του, σχετική εμπειρία πάνω στις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια παροχής βοήθειας στο άτομο, αλλά και ευαισθησία ώστε να προσαρμόζουν τη διαδικασία της συμβουλευτικής, ανάλογα με τις ανάγκες του πελάτη τους και το στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1994· Nathan & Hill, 2006). Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να γίνονται με βάση την αρχή της ατομικότητας του ανθρώπου, η οποία υπογραμμίζει ότι το ατομικό στοιχείο υπερτερεί έναντι του κοινωνικού ή οικονομι-

κού συστήματος. Προτεραιότητα έχει η ατομική ικανοποίηση μέσα από την επαγγελματική ενασχόληση με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση (Κασσωτάκης, 2004), η οποία συμβάλλει παράλληλα στην κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία.

Πέραν του όρου της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, υπάρχει και ο όρος Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ο οποίος αναφέρεται ως δραστηριότητα διαπαιδαγώγησης ή διαδικασία υποβοήθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Κασσωτάκης, 2004), κατέχοντας, ειδικά στο σχολείο, έναν κυρίως δημιουργικό και προληπτικό ρόλο και όχι τόσο θεραπευτικό (Δημητρόπουλος, 1994). Ο στόχος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, είναι να υποβοηθήσει τους μαθητές να επιλέξουν σχολικές ή ακαδημαϊκές κατευθύνσεις που ανταποκρίνονται στις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, αυξάνοντας τη σχολική επιτυχία και μειώνοντας παράλληλα τη σχολική διαρροή (Δημητρόπουλος, 1994). Οι μαθητές, μέσα από τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, προετοιμάζονται για τη λήψη των προσωπικών τους αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν και την ομαλή τους ένταξη στην ενεργό ζωή, έχοντας πλήρη συνείδηση των συνεπειών της απόφασής τους, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για το κοινωνικό σύνολο (Κασσωτάκης, 2004). Με αυτόν τον τρόπο ο συμβουλευόμενος ενισχύει την επαγγελματική του ωριμότητα και προβαίνει στην δημιουργία μιας δυνατής επαγγελματικής ταυτότητας (Sears, 1982).

2. Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης

Η λήψη επαγγελματικής απόφασης στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από μία όλο και πιο σύνθετη δομή αλλά και έντονη πολυπλοκότητα, έχει γίνει αρκετά δύσκολη και απέχει παρασάγγας από μια τυχαία ή ακόμη και μια γραμμική διαδικασία, όπως ίσχυε κατά το παρελθόν (Cohen, 2003). Οι εναλλακτικές λύσεις πληθαίνουν (Mitchell, Jones & Krumboltz, 1976), η υπερ-πληροφόρηση μεσουρανάει και οι άνθρωποι χρήζουν περισσότερο από ποτέ της ανάγκης να κατέχουν τόσο αυτογνωσία όσο και δεξιότητες λήψης απόφασης για τη χάραξη της επαγγελματικής τους πορείας (Cohen, 2003). Ουσιαστικά, η επαγγελματική απόφαση καθορίζει σε ένα βαθμό το χώρο και το ωράριο εργασίας του ατόμου, την ποιότητα της κοινωνικής και προσωπικής του ζωής, τον ελεύθερο χρόνο του, καθώς και την ικανοποίηση που θα λάβει από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, και Δρόσος, 2011). Ταυτόχρονα, μια τέτοια απόφαση είναι

ιδιαιτέρως σημαντική, αν σκεφτεί κανείς ότι είναι ένα μέσο ολοκλήρωσης, ένας τρόπος να υπάρξεις στον κόσμο (Cohen, 2003).

Η απόφαση ορίζεται ως η διαδικασία επιλογής μιας κατεύθυνσης δραστηριοτήτων ανάμεσα σε ένα αριθμό εναλλακτικών λύσεων (Mitchell et al., 1976· Δημητρόπουλος, 1994· Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη τουλάχιστον στον δύο εναλλακτικών λύσεων καθώς και η ελευθερία επιλογής μεταξύ αυτών (Δημητρόπουλος, 1994), γνωρίζοντας ότι μία απόφαση μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει τις διαθέσιμες επιλογές για μελλοντικές αποφάσεις (Mitchell, Jones, & Krumboltz, 1976). Η ελευθερία των αποφάσεων συνοδεύεται και με την ευθύνη που έχει το άτομο για αυτές, τη νοηματοδότηση που πρέπει να δώσει στη ζωή του, καθώς και την αυθεντικότητα η οποία θα προτρέψει το άτομο να συμπεριφερθεί σύμφωνα με την πραγματική του φύση και τις ικανότητές του (Cohen, 2003).

Οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι αξίες αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 1994). Αναλυτικότερα, οι ικανότητες κατηγοριοποιούνται σε διανοητικές και σωματικές και αναφέρονται στην επιδεξιότητα ενός ανθρώπου να φέρει εις πέρας ένα έργο με αποτελεσματικό τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας και συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών και όχι τόσο τα απτά ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (ικανότητες), είναι αυτή που κατευθύνει τις επαγγελματικές επιδιώξεις και επιλογές τους σύμφωνα με τη Γενικευμένη Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία (Bandura, 1986· Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001).

Τα ενδιαφέροντα αφορούν δραστηριότητες, καταστάσεις και πράγματα που προσφέρουν χαρά και ευχαρίστηση στο άτομο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Οι μέθοδοι αξιολόγησης των ενδιαφερόντων περιλαμβάνουν τα «δηλωμένα ενδιαφέροντα» (προκύπτουν από τις δηλώσεις των ατόμων σχετικά με το τι τους αρέσει και τι όχι), τα «εξωτερικευμένα ενδιαφέροντα» (προκύπτουν από τη συμμετοχή των ανθρώπων σε διάφορες δραστηριότητες ή το πώς διαθέτουν τον ελεύθερο χρόνο τους) και τα «καταγεγραμμένα ενδιαφέροντα» (προκύπτουν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ενδιαφερόντων) (Super, 1994).

Οι αξίες είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων, ιδεών και προτιμήσεων του ατόμου που υπαγορεύουν τη συμπεριφορά του, βάσει του τι θεωρεί σημαντικό και τι όχι. Οι αξίες επηρεάζονται και διαμορφώνονται από προσωπικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και ιστορικούς παράγοντες και μπορούν να διακριθούν

σύμφωνα με τον Zytowski (1970), όπως αναφέρεται στη Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2009), σε εξωγενείς (π.χ. ασφάλεια, γόητρο, οικονομικό όφελος) και σε εσωγενείς (π.χ. ανεξαρτησία, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα). Όταν η επαγγελματική επιλογή συμβαδίζει με το αξιακό σύστημα του ατόμου, συνήθως αποδεικνύεται επιτυχής και επιφέρει επαγγελματική ικανοποίηση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009).

Λόγω του ότι η έκβαση της απόφασης αποτελεί ουσιαστικά το κριτήριο για τη λήψη της αλλά δεν μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων, μια απόφαση θεωρείται «καλή», όταν λαμβάνεται με τον «σωστό» τρόπο (Δημητρόπουλος, 1994). Μια «καλή» επαγγελματική απόφαση προϋποθέτει τον έλεγχο της καριέρας, την επίγνωση του εαυτού, την αποφυγή λανθασμένων κινήσεων καθώς και την κατάκτηση επαγγελματικής ικανοποίησης (Poehnell & Amundson, 2008).

Όταν τα άτομα δεν συμπεριλαμβάνουν στη λήψη επαγγελματικής τους απόφασης τα παραπάνω θέματα, δημιουργείται το υπαρξιακό άγχος το οποίο πυροδοτεί έναν μηχανισμό άμυνας ο οποίος γεννά ανελαστικές, λανθασμένες και παράλογες πεποιθήσεις (Cohen, 2003). Επιπρόσθετα, το υπαρξιακό άγχος σε συνδυασμό με την έλλειψη δομής και εμπιστοσύνης στις ικανότητες του ατόμου για λήψη επαγγελματικής απόφασης, οδηγούν στην αποφυγή της επαγγελματικής επιλογής και γεννούν την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Taylor & Betz, 1983).

Η έννοια της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας έρχεται όλο και πιο έντονα στο προσκήνιο και αποτελείται από όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Mitchell et al., 1976· Αργυροπούλου, 2012). Από την άλλη, οι επιλογές μπορεί να είναι τόσο περιορισμένες ή δυσανάλογες που το άτομο νιώθει εγκλωβισμένο σε μία μόνη επιλογή ή αισθάνεται ότι δεν έχει καμία επιλογή (Mitchell et al., 1976). Επιπρόσθετα, με την αύξηση της ανεργίας και της επαγγελματικής ανασφάλειας, τα άτομα καλούνται σε κάποιες περιπτώσεις να αντιμετωπίσουν διάφορα ψυχολογικά προβλήματα αλλά έρχονται και αντιμέτωπα με αρνητικές και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos, & Terzaki, 2012). Στο σημείο αυτό, εισέρχεται η αναγκαιότητα της επαγγελματικής συμβουλευτικής, η οποία ουσιαστικά αποτελεί μια διευκολυντική διαδικασία, για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Αργυροπούλου, 2012).

Αρωγός στη διαδικασία άρσης της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, είναι και η ενίσχυση των προσδοκιών της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου από τη Θεωρία Αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1977). Σύμφωνα με αυτήν, αυτοαποτελεσματικότητα είναι οι πεποιθήσεις ενός ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να ολοκληρώσει

επιτυχώς ένα δεδομένο έργο ή μια συμπεριφορά (Bandura, 1977). Η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, οδηγεί στη μείωση της έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητες του, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της συχνότητας της επιθυμητής συμπεριφοράς (δηλαδή, τη λήψη επαγγελματικής απόφασης) (Taylor & Betz, 1983).

Από την άλλη, ο Osipow (1999) υποστηρίζει ότι η αναποφασιστικότητα μπορεί να είναι ένα φυσιολογικό στάδιο στη διαδικασία της λήψης επαγγελματικής απόφασης, ενώ η παρατεταμένη αναποφασιστικότητα που εμποδίζει να παρθεί μια απόφαση σε δεδομένη απαιτούμενη στιγμή, είναι αυτή που χρήζει περαιτέρω βοήθειας. Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι αποτέλεσμα δυσκολιών προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα, μπορεί να οδηγούν στην επαγγελματική αναποφασιστικότητα θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου (στόχοι, ενδιαφέροντα, ταλέντα), με την επαγγελματική πληροφόρηση, αλλά και με διάφορα εμπόδια που θεωρεί το άτομο ότι αντιμετωπίζει ως φραγμούς στη λήψη επαγγελματικής του απόφασης (Osipow, 1999). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις πιο σημαντικές θεωρίες Λήψης Απόφασης στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής.

Η θεωρία του Hilton (1962). Η θεωρία αυτή είναι ένας συνδυασμός της Γνωστικής Ψυχολογίας με τη θεωρία της «νοητικής δυσαρμονίας». Ουσιαστικά αναφέρεται στη διαδικασία της ανθρώπινης σκέψης για επαναφορά της ισορροπίας όταν παρουσιάζεται ανατροπή της νοητικής ισορροπίας λόγω εμφάνισης δύο δυσαρμονικών σκέψεων του ατόμου (ή της μείωσης του ερεθίσματος της εισόδου είτε μέσω της μείωσης της έντασης της αντιδραστικής σκέψης) (Δημητρόπουλος, 1994). Γενικά, οι πιθανές εξελίξεις είναι: α) η απόρριψη του ερεθίσματος «εισόδου» λόγω σοβαρής ασυμφωνίας, β) ο προσωρινός συμβιβασμός με πιθανή αναβολή της απόφασης, και γ) η καταστολή της αντιδραστικής σκέψης και λήψη ευνοϊκής απόφασης (Δημητρόπουλος, 1994).

Η θεωρία του Gelatt (1962). Κάθε κατάσταση απόφασης περιλαμβάνει ένα άτομο που καλείται να πάρει μια απόφαση και την ύπαρξη τουλάχιστον δύο εναλλακτικών λύσεων μεταξύ των οποίων μπορεί να επιλέξει. Η διαδικασία της λήψης απόφασης αποτελείται από ένα κύκλο με ενδιάμεσες-διερευνητικές αποφάσεις μέχρι να επέλθει η λήψη της τελικής απόφασης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα νέο κύκλο λήψης απόφασης. Προκειμένου να γίνει η λήψη απόφασης ανάμεσα στις πιθανές λύσεις, ακολουθείται μια στρατηγική με τα εξής στάδια: α) εκτιμάται η πιθανότητα επιτυχίας της κάθε λύσης, β) στη συνέχεια εκτιμάται η σημασία των αποτελεσμάτων για το άτομο (μέσω αξιακού συστήματος) και

τέλος γ) σκιαγραφείται η επιλογή της επιθυμητής πορείας (Δημητρόπουλος, 1994). Τα παραπάνω στάδια προσομοιάζουν με αυτά του Egan, ο οποίος υποστηρίζει ότι η λήψη επαγγελματικής απόφασης είναι μια εξελικτική λογική διαδικασία η οποία αποτελείται από τρία στάδια, αυτά της ανίχνευσης (αναζήτηση και συγκέντρωση πληροφοριών), της ανάλυσης (επεξεργασία συλλεγμένων πληροφοριών) και της επιλογής (δέσμευση σε μία εκ των εναλλακτικών επιλογών) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011).

Η θεωρία του Gelatt (1989). Ο Gelatt, εικοσιεφτά χρόνια αργότερα, εισήγαγε μια θεωρία λήψης απόφασης περισσότερο διαισθητική την οποία ονόμασε «Θετική Αβεβαιότητα - Positive Uncertainty». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το άτομο θα πρέπει να χρησιμοποιεί και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου προκειμένου να λάβει αποφάσεις. Το αριστερό ημισφαίριο συνεισφέρει στον ορθολογικό τρόπο σκέψης, μέσω του οποίου συλλέγονται, αναλύονται και αξιολογούνται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, ενώ το δεξί ημισφαίριο προάγει τον διαισθητικό τρόπο σκέψης, βάσει του οποίου θα πρέπει να λαμβάνονται τελικά οι αποφάσεις (Gelatt, 1989· Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2011). Επιπρόσθετα, με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αντιμετωπιστεί η αλλαγή και η αβεβαιότητα που περιβάλλει τη ζωή μας. Κάποιες από τις παράδοξες αρχές αυτής της θεωρίας είναι:

- Συγκέντρωση και ευελιξία στο στόχο.
- Η αφοσίωση στους στόχους από τη μία μπορεί να λειτουργήσει ως αρωγός στην επίτευξή τους, αλλά από την άλλη μπορεί να καταστεί εμπόδιο στην ανακάλυψη νέων και στην εκμετάλλευση απρόσμενων ευκαιριών.
- Η γνώση είναι σημαντική αλλά και η προσοχή για το τι γνωρίζεις.
- Απόκτηση και σωστή χρήση της πληροφορίας για τη λήψη απόφασης, αλλά και η γνώση ότι οι πληροφορίες είναι περιορισμένες, ελλιπείς, άσχετες και συχνά παραπλανητικές.
- Ρεαλισμός και αισιοδοξία στα πιστεύω μας.
- Προσοχή στις επιρροές στη λήψη απόφασης. Διασφάλιση ότι οι πεποιθήσεις είναι γέφυρες και όχι εμπόδια (Gelatt, 1989).

Η συγκεκριμένη θεωρία συνάδει και με το πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αφού η αισθητική εμπειρία (παρατήρηση έργων τέχνης), συμβάλλει στην ανάπτυξη του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου όπως αναφέρεται σε επόμενη ενότητα.

Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία – Krumboltz (1976). Μία από τις πιο γνωστές θεωρίες λήψης απόφασης είναι και η Κοινωνικογνωστική. Σύμφωνα με αυτήν, υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ γενετικών παραγόντων, περιβαλλοντικών συνθηκών, γνωστικών

εμπειριών, γνωστικών και συναισθηματικών αντιδράσεων και δεξιοτήτων, τα οποία προάγουν μια κινητικότητα μεταξύ των διαφόρων μονοπατιών σταδιοδρομίας. Οι παραπάνω παράγοντες συνδυάζονται με διαφορετικό τρόπο δίνοντας κάθε φορά διαφορετικές αποφάσεις (Mitchell et al., 1976).

Οι γενετικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά του ατόμου με τα οποία γεννιέται και δεν μπορεί να αλλάξει (φυλή, φύλο, εξωτερικά χαρακτηριστικά), καθώς και αυτά που επηρεάζονται από το περιβάλλον (όπως είναι η εξυπνάδα, η καλλιτεχνική ικανότητα, η μυσική ικανότητα, κλπ.). Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες, περιλαμβάνεται ο αριθμός και η φύση των ευκαιριών εργασίας, το εκπαιδευτικό σύστημα, κοινωνικές πολιτικές και διαδικασίες επιλογής εργαζομένων, η εργατική νομοθεσία, η τεχνολογική εξέλιξη κλπ.

Σημαντικό ρόλο κατέχουν και οι γνωστικές εμπειρίες του ατόμου, οι οποίες επηρεάζουν επίσης τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές του αποφάσεις. Αυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τις συντελεστικές εμπειρίες, κατά τις οποίες το άτομο δρα με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγει συγκεκριμένες συνέπειες και τις συνεταιριστικές εμπειρίες, όταν η συμπεριφορά του ατόμου είναι ένα μοτίβο που ενεργοποιείται με την εμφάνιση ενός εξωτερικού ερεθίσματος. Σημαντικές επίσης είναι οι δεξιότητες του τρόπου αντιμετώπισης ενός προβλήματος, οι οποίες επηρεάζουν την έκβαση ενός έργου ή προβλήματος και είναι η παρακολούθηση, η συλλογή, η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση, η αντίδραση και η αξιολόγηση. (Mitchell et al., 1976).

3. Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις Σταδιοδρομίας

«Οι επαγγελματικές πεποιθήσεις είναι ένα συνολικό σύνολο από συμπεριφορές, γνώμες και γνώσεις, το οποίο συμβάλλει στο να δημιουργηθούν νοοτροπίες και πεποιθήσεις που ορίζουν τον προσανατολισμό της σταδιοδρομίας του ατόμου» (Arulmani, VanLaar, & Easton, 2003, σ. 194). Οι πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα ίδια τα άτομα, τα επαγγέλματα και τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2012).

Ενώ οι θετικές σκέψεις, βοηθούν το άτομο να συνδυάσει με επιτυχία τη γνώση του εαυτού του με τον κόσμο της εργασίας και να έχει επιτυχημένες αποφάσεις, οι αρνητικές πεποιθήσεις εμποδίζουν το άτομο να σκεφτεί με ένα συστηματικό και οργανωμένο τρόπο ώστε να λύσει ένα πρόβλημα ή να λάβει μια απόφαση (Sidiropoulou-Dimakakou et al.,

2012). Υπάρχουν πολλοί όροι για τις αρνητικές πεποιθήσεις όπως: «παρερμηνείες» (Thompson, 1976), «δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας» (Krumboltz, 1990), «λανθασμένες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας» (Brown & Lent, 1996_a), «δυσλειτουργικές γνωστικές λειτουργίες» (Corbishley & Yost, 1989).

Συνήθως, οι αρνητικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας καταλήγουν στην έλλειψη ικανοποίησης από τη λήψη της συγκεκριμένης απόφασης, σε μειωμένη αυτοεκτίμηση καθώς και στην χαμηλή εμπιστοσύνη του ατόμου να μπορεί να πάρει δραστικές αποφάσεις για το μέλλον του (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2012). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι πεποιθήσεις καριέρας που επικρατούν σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα διαμορφώνουν ιδέες και απόψεις σχετικά με τη σταδιοδρομία. Ένα πρόγραμμα σταδιοδρομίας που απευθύνεται στις πεποιθήσεις των πελατών σχετικά με την εργασία, το επάγγελμα και την καριέρα έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να συμβάλει στην ευημερία του ατόμου (Arulmani, 2011). Στη συνέχεια, αναλύονται κάποιες από τις πιο σημαντικές θεωρίες σχετικά με τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας του ατόμου:

Λογικο-θυμική Θεωρία (RET) - Ellis (1977). Στις δυσλειτουργικές σκέψεις βασίστηκε η Λογικο-θυμική θεωρία (RET) του R. Ellis. Σύμφωνα με αυτήν, τα συναισθήματα και οι σκέψεις είναι αλληλένδετες διαδικασίες (Ellis, 1977·Ellis, 1991). Εμφανίζεται δηλαδή αμοιβαιότητα μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς. Εάν υπάρξει αλλαγή σε ένα από αυτά θα αλλάξουν και τα άλλα δύο. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποιες από τις βασικές υποθέσεις στις οποίες στηρίζεται η Λογικο-θυμική θεωρία:

- Οι παράλογες πεποιθήσεις έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά τα στοιχεία της γενίκευσης και της υπερβολής και ανακύπτουν λόγω συναισθηματικών δυσκολιών. Ο τρόπος δηλαδή αντίληψης των γεγονότων είναι αυτός που έχει ως συνέπεια την συναισθηματική αντίδραση και όχι το ίδιο το γεγονός - εξωτερικό ερέθισμα (ABC Model) (Ellis, 1991·Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994). Αυτή η υπόθεση τονίζει ότι η γνώση είναι μια διαμεσολαβητική λειτουργία μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Τα συναισθήματα και η συμπεριφορά προέρχονται από τις αντιδράσεις αλλά και από τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον. Το A αποτελεί το εξωτερικό ερέθισμα, το B είναι το φίλτρο - το σύστημα πεποιθήσεων και το C είναι η συνέπεια - συναισθηματική αντίδραση, η οποία προέρχεται από το σύστημα πεποιθήσεων (B) και όχι από το ίδιο το γεγονός-ερέθισμα (A) (Ellis, 1977·Ellis, 1991).

- Οι φάσεις διάθεσης επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία. Όταν οι άνθρωποι είναι αισιόδοξοι, γεμάτοι ελπίδα και θετική ψυχολογία, είθισται να αισθάνονται χαρά, ηρεμία κ.α. ενώ όταν υιοθετούν ένα σενάριο απαισιοδοξίας, λύπης για το μέλλον τους, τείνουν να αισθάνονται απαισιόδοξοι, λυπημένοι, μίζεροι και καταθλιπτικοί.
- Η κατάκτηση επίγνωσης, διορατικότητας και αυτο – ελέγχου, βοηθάει στη μείωση ή και την εξάλλειψη συναισθηματικών διαταραχών (για παράδειγμα, άγχος, εχθρικότητα, θλίψη).
- Τα όνειρα, η φαντασία, οι εικόνες και άλλες εικονικές αναπαραστάσεις είναι οι μη λεκτικοί τρόποι για να σκέφτονται οι άνθρωποι τι τους συμβαίνει. Μάλιστα, οι εικόνες και οι φαντασιώσεις έχουν πολύ μεγάλη επιρροή στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των περισσότερων ανθρώπων.
- Έμφυτες επιρροές στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά. Οι άνθρωποι έχουν πολύ έντονο το έμφυτο καθώς και το επίκτητο κομμάτι (περιβάλλον, γνωστικές λειτουργίες) που επηρεάζει τα συναισθήματα και την συμπεριφορά τους. Επίσης, η συμπεριφορά τους επηρεάζεται και από τις προσδοκίες που έχουν ότι κάτι θα συμβεί στο μέλλον.
- Έδρα Ελέγχου. Οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν διαφορετικά καταστάσεις και συμπεριφορές άλλων όταν βρίσκονται εντός του ελέγχου τους από ότι όταν είναι εκτός έδρας ελέγχου και προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες. Εδώ η συμβουλευτική βοηθάει στο να πάρουν τον έλεγχο των δικών τους σκέψεων και συναισθημάτων, περιορίζοντας τις δυσλειτουργικές τους σκέψεις.
- Λάθη Αποτίμησης. Οι άνθρωποι αποδίδουν κίνητρα, λόγους και αιτίες σε άλλους ανθρώπους, σε εξωτερικά γεγονότα ή εσωτερικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο επηρεάζουν σημαντικά τα συναισθήματά τους και την συμπεριφορά τους, ακόμη και όταν τα στηρίζουν σε λανθασμένες πεποιθήσεις.
- Παράλογη σκέψη. Οι άνθρωποι έχουν έμφυτες και αποκτημένες τάσεις, ώστε να διαμορφώσουν βασικές αξίες κυρίως σχετικές με την επιβίωση και την ευτυχία. Έτσι, σκέφτονται και δρουν λογικά (υποστηρίζουν τις αξίες αυτές) ή παράλογα (σαμποτάρον τις αξίες αυτές) (Ellis, 1977).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας αυτής είναι τα εξής: από γνωστικής άποψης, δίνει μια φιλοσοφική έμφαση, περιλαμβάνει μια ανθρωπιστική - υπαρξιακή ματιά, καλλιεργεί την μακροπρόθεσμη αλλαγή, προσπαθεί να εξαλείψει όλες τις αυτό-αξιολογήσεις, αποθαρρύνει λύσεις προβλημάτων που δεν συνοδεύονται με αλλαγή στο σύστημα πεποιθήσεων των πελατών, και δίνει έμφαση σε κύρια αλλά και δευτερεύοντα συμπτώματα των

συναισθηματικών διαταραχών (Ellis, 1980). Από συναισθηματικής πλευράς, τονίζει τη διάκριση μεταξύ κατάλληλων και μη-κατάλληλων συναισθημάτων, υιοθετεί μεθόδους που εργάζονται με και πάνω στα συναισθήματα, ενθαρρύνει δυνατές συναισθηματικές παρεμβάσεις, και χρησιμοποιεί έντονες σχεσιακές διαδικασίες που αντανακλούν αντισυμβατικές θετικές σχέσεις. Συμπεριφορικά, στηρίζει την τιμωρία και την ενίσχυση ως μεθόδους απευαισθητοποίησης και διασφαλίζει το ότι η καλλιέργεια των διάφορων δεξιοτήτων θα γίνει σε ένα πλαίσιο βοηθώντας τους πελάτες να κάνουν βασικές αλλαγές στις παράλογες πεποιθήσεις τους (Ellis, 1980· Ellis, 1991).

Σύμφωνα με το προαναφερθέν μοντέλο, ο σύμβουλος καλείται να αποκαλύψει στο άτομο τις παράλογες ιδέες του, να το κάνει να σκεφτεί με έναν πιο λογικό τρόπο, να προκαλέσει μια βαθιά φιλοσοφική αλλαγή που θα επηρεάσει το μέλλον, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του καθώς και να ενθαρρύνει το άτομο να εφαρμόσει τις νέες αντιλήψεις του (Ellis, 1980· Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994· Nathan & Hill, 2006). Κατά τη Λογικο-θυμική θεωρία, το άτομο είναι ο δημιουργός του δικού του νοήματος και χρήστης λογικών μέσων ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει το μέλλον (Ellis, 1980).

Η συγκεκριμένη θεωρία βοηθάει τα άτομα: α) στην αντιμετώπιση συναισθηματικών διαταραχών οι οποίες βασίζονται σε απόλυτες, παράλογες ιδέες, β) στην αναγνώριση και ενίσχυση της ελεύθερης βούλησης στο να διαταράξουν ή όχι τους εαυτούς τους, γ) στην αλλαγή και τον μετασχηματισμό των συναισθημάτων τους, της συμπεριφοράς τους και των σκέψεων τους (Ellis, 1980).

Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία Σταδιοδρομίας (SCCT) - Lent, Brown & Hackett (1994). Στο πλαίσιο διερεύνησης των πεποιθήσεων, αξίζει να αναφερθεί και η Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία Σταδιοδρομίας (SCCT) (Lent, Brown & Hackett, 1994), η οποία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι πεποιθήσεις που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα, λειτουργούν μέσα σε ένα κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό σύστημα, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά που σχετίζεται με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Η Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται οι γνωστικές προσωπικές μεταβλητές, δηλαδή η αυτοαποτελεσματικότητα, οι προσδοκίες αποτελέσματος και ο μηχανισμός δημιουργίας των προσωπικών στόχων, οι οποίες αλληλεπιδρούν, επιτρέποντας στους ανθρώπους να ασκήσουν διάφορες λειτουργίες, όπως για παράδειγμα, προσωπικό έλεγχο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Lent et al., 1994· Brown&Lent, 1996_a·Lent, Brown, & Hackett, 2000). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες αποτελέσματος είναι ιδιαίτερος σημαντικές,

γιατί δημιουργούν τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τα οποία αποκρυσταλλώνονται κυρίως περί το τέλος της εφηβείας και κατά την αρχή της ενηλικίωσης (Lent et al., 1994· Κασσωτάκης, 2004). Τα ενδιαφέροντα οδηγούν σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές (πρόθεση, σχέδια, φιλοδοξίες για την ενασχόληση με μια συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση) και η εκάστοτε επιλογή οδηγεί στη δράση για την επίτευξή της (choice actions) π.χ. το να επιλέξει ο έφηβος ένα συγκεκριμένο μάθημα. Η επίδοση και οι εμπειρίες των επιτευγμάτων από τη δράση, επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αυτοαποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες αποτελέσματος οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την επιμονή για επίτευξη του αρχικού στόχου (Lent et al., 1994).

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τα μονοπάτια μέσω των οποίων οι διάφορες πρόσθετες μεταβλητές όπως είναι τα φυσικά χαρακτηριστικά (φύλο, φυλή), τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και συγκεκριμένες γνωστικές εμπειρίες, επηρεάζουν σχετικά με τη σταδιοδρομία ενδιαφέροντα και συμπεριφορές λήψης απόφασης (Lent et al., 2000). Βασική υπόθεση στα παραπάνω είναι ότι το άτομο, το περιβάλλον και οι μεταβλητές συμπεριφοράς αλληλοεπηρεάζονται με περίπλοκους αμοιβαίους συνδέσμους (Brown & Lent, 1996_b· Lent et al., 2000). Ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες του ατόμου (το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας του, η εκπαίδευση που έχει λάβει, κ.λ.π.) αναγνωρίζονται ως αντικειμενικοί, αυτό που επηρεάζει τη χάραξη της πορείας του είναι το πώς τους αντιλαμβάνεται και τι δρόμο θα αποφασίσει να ακολουθήσει με βάση αυτούς (Lent et al., 2000).

Η SCCT διέπεται από τρεις βασικές αρχές που έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την αναστολή των δυσκολιών σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου: Η πρώτη αρχή αναφέρεται στο ότι η SCCT προτείνει ότι τα επαγγελματικά και ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα αναπτύσσονται πρωτίστως από τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και των προσδοκιών του αποτελέσματος, τα οποία μπορεί να μην ταιριάζουν με αντικειμενικούς δείκτες ικανοτήτων ή ενίσχυσης. Έτσι, κάποιοι συμβουλευόμενοι εισέρχονται στη συμβουλευτική διαδικασία έχοντας ήδη εξαλείψει πιθανές ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές εναλλακτικές, λόγω λανθασμένων πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας ή προσδοκιών αποτελέσματος. Η δεύτερη αρχή τονίζει ότι επειδή η SCCT θέτει ότι η αντίληψη των εμποδίων ελέγχει τις σχέσεις μεταξύ των ενδιαφερόντων και των ακαδημαϊκών ή επαγγελματικών επιλογών, οι πελάτες μπορεί να μην μετατρέπουν τα ενδιαφέροντά τους σε επιλογές εάν αντιλαμβάνονται τα εμπόδια αυτά ως ανυπέρβλητα. Η τρίτη αρχή υπογραμμίζει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και οι προσδοκίες αποτελέσματος αναπτύσσονται μέσω ενισχυτικών εμπειριών.

Προκειμένου να μεταλλαχθούν οι λανθασμένες αντιλήψεις από τις οποίες διακατέχεται το άτομο, ο σύμβουλος καλείται να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο ενεργά, στην απόκτηση νέων επιτυχημένων εμπειριών αλλά και στην επανεξέταση παλιότερων επιτευγμάτων, ώστε να επωφεληθεί το άτομο γνωσιακά από αυτά (Brown & Lent, 1996_b).

3.1 Εργαλεία Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων Σταδιοδρομίας

Όπως προαναφέρθηκε, οι μη λογικές και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, στάσεις και στρατηγικές που μπορεί να ενστερνιστεί το άτομο, αποτελούν πιθανά εμπόδια στην επίλυση προβλημάτων σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009· Sangma & Arulmani, 2013). Για την καταγραφή και τον προσδιορισμό της φύσης των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, έχουν σχεδιαστεί και χορηγούνται εργαλεία διερεύνησης δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα εργαλεία, εστιάζοντας κυρίως στην παρουσίαση των κατηγοριών που μπορεί να εμφανιστούν δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σταδιοδρομίας.

Κλίμακα Μοτίβων Επαγγελματικών Πεποιθήσεων – Career Beliefs Pattern Scale (CBPS) δημιουργήθηκε από τους Arulmani & Nag το 2008 με σκοπό να διερευνηθεί η ετοιμότητα των μαθητών στην Ινδία για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Sangma & Arulmani, 2013), μέσω της κατανόησης των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των μαθητών (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2012). Η διερεύνηση των ανωτέρω πεποιθήσεων γίνεται μέσω της χρήσης βινιετών. Οι βινιέτες είναι σύντομες υποθετικές περιγραφές ανθρώπων ή καταστάσεων (Πουπάκης, 2011), που αναφέρονται σε σημαντικά σημεία σχετικά με τη μελέτη των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων των ατόμων (Hughes, 1998).

Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου αποτελείτο από 32 βινιέτες (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2012) που έχουν αναπτυχθεί από πραγματικές περιστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και στοχεύει στο να αναγνωρίσει το μοτίβο των επαγγελματικών πεποιθήσεων σε εννέα τομείς (Sangma & Arulmani, 2013). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό, έγινε από τους Σιδηροπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσο και Τερζάκη το 2011, όπου προέκυψαν τελικά 28 βινιέτες που φορτώνουν στους εξής πέντε παράγοντες:

α) Πεποιθήσεις Εξειδίκευσης (6 βινιέτες). Οι βινιέτες αυτού του παράγοντα δείχνουν τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την σημαντικότητα της απόκτησης προσόντων και ικανοτήτων που εμπλουτίζουν την επαγγελματική εξειδίκευση πριν εισέλθει το άτομο

στον κόσμο της εργασίας. Περιγράφουν τη θέληση και το σθένος του ατόμου να παρακολουθήσει ένα επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς και το να ξοδέψει πόρους (χρήματα, χρόνο, προσπάθεια) προκειμένου να θεωρηθεί ότι διαθέτει τα προσόντα για να ασκήσει ένα επάγγελμα.

- β) Πεποιθήσεις για έλεγχο και αυτοέλεγχο (6 βινιέτες). Αυτά τα ερωτήματα περιγράφουν καταστάσεις που αντικατοπτρίζουν την αίσθηση ελέγχου του ατόμου σχετικά με την κατάσταση της ζωής του και το κατά πόσο μπορεί να την κατευθύνει, εν ολίγοις αντανακλούν την εμπιστοσύνη που έχει ο καθένας στον εαυτό του να διαχειρίζεται την τροχιά της ζωής του.
- γ) Κουλτούρα και κοινή πρακτική (8 βινιέτες). Αυτά τα ερωτήματα περιγράφουν τις πολιτισμικά ενσωματωμένες συμπεριφορές στην προετοιμασία της σταδιοδρομίας. Αντικατοπτρίζουν την κοινή πρακτική και τους άγραφους κανόνες που προσανατολίζουν τους ανθρώπους μιας κοινότητας και διαμορφώνουν την πορεία της προετοιμασίας της σταδιοδρομίας τους.
- δ) Πεποιθήσεις επιμονής (4 βινιέτες). Οι βινιέτες σε αυτόν τον παράγοντα αντανακλούν την αποφασιστικότητα να εργαστεί κάποιος πάνω σε μελλοντικούς στόχους σταδιοδρομίας παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που θα συναντήσει κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του. Οι πεποιθήσεις αυτής της κατηγορίας αντικατοπτρίζουν την ανάγκη να επιμείνουμε με αποφασιστικότητα προς τους στόχους σταδιοδρομίας. Αυτά τα ερωτήματα αντικατοπτρίζουν επίσης μια αίσθηση σκόπιμης και αποφασιστικής σημασίας για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον. Για το σκοπό αυτό αντικατοπτρίζουν την ποιότητα του προσανατολισμού του ερωτώμενου προς το μέλλον.
- ε) Απαισιοδοξία/Μοιρολατρία και Επίδραση Κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου (4 βινιέτες). Τα ερωτήματα παρουσιάζουν μια αίσθηση παραίτησης και μια παθητική αποδοχή της κατάστασης της ζωής κάποιου. Αυτές οι βινιέτες χρωματίζονται από το αίσθημα της απαισιοδοξίας και από την αίσθηση ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει και ότι τα πράγματα είναι προκαθορισμένα από πιο ισχυρές δυνάμεις.

Οι απαντήσεις είναι δομημένες σε μια επτάβαθμη κλίμακα με το 1 να σημαίνει «Δεν συμφωνώ καθόλου» και το 7 να σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα». Από το 2 έως το 7 αυξάνεται βαθμιαία η αρνητικότητα στις επαγγελματικές πεποιθήσεις καθιστώντας αυτές όλο και πιο δυσλειτουργικές. Επομένως όσο πιο υψηλό είναι το σκορ, τόσο πιο δυσλειτουργικές είναι οι πεποιθήσεις των ατόμων (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2012· Sangma & Arulmani, 2013).

Ερωτηματολόγιο Σκέψεων Σταδιοδρομίας (CTI). Δημιουργήθηκε από τους Sampson, Peterson, Lenz, Reardon και Saunders το 1996 έχοντας ως στόχο τόσο την καταγραφή όσο και τον προσδιορισμό των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων του ατόμου που σχετίζονται με την επαγγελματική του ανάπτυξη και ιδιαίτερα με την επίλυση των προβλημάτων σταδιοδρομίας, καθώς και με τη λήψη αποφάσεων (Wright et al, 2000· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Το CTI αφορά μαθητές λυκείου, φοιτητές και ενήλικες (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon, & Saunders, 1998) και αποτελείται από 48 αυτοαναφερόμενες προτάσεις - δηλώσεις 4βαθμης κλίμακας Likert.

Το CTI προσαρμόστηκε για πρώτη φορά στον ελληνικό πληθυσμό από τους Κασσωτάκη, Σιδηροπούλου και Παπαδάκου το 2005. Το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 41 προτάσεις - δηλώσεις και καταλήγει στους εξής τρεις παράγοντες: α) Έλλειψη αποφασιστικότητας και αυτοεκτίμησης (14 δηλώσεις), β) Σύγχυση στη λήψη αποφάσεων (19 δηλώσεις) και γ) Δυσκολία δέσμευσης (8 δηλώσεις) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009).

Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (CDDQ).

Το CDDQ κατασκευάστηκε από τους Gati & Osipow το 2009 προκειμένου να διερευνήσει, να εντοπίσει και να αξιολογήσει πιθανές δυσκολίες και προβλήματα που συνάδουν με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε μαθητές, φοιτητές, ενήλικες και αποτελείται από 34 ερωτήματα τα οποία απαντώνται με μια εννιάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από 1= δεν μου ταιριάζει καθόλου έως 9= μου ταιριάζει απόλυτα, με μέσο χρόνο συμπλήρωσης 7-12 λεπτά (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Το CDDQ βασίστηκε και στην κατηγοριοποίηση των δυσκολιών σχετικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, όπως αυτή δημιουργήθηκε από τους Gati, Krausz & Osipow (1996). Στη συγκεκριμένη έρευνα προτάθηκε ένα σύστημα ιεραρχικής κατηγοριοποίησης δέκα τομέων δυσκολίας που σχετίζονται με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων οι οποίοι ομαδοποιούνται σε τρεις κύριους παράγοντες: α) Έλλειψη ετοιμότητας λόγω έλλειψης κινήτρου, αναποφασιστικότητας, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων ή λόγω έλλειψης γνώσης σχετικά με την ακολουθούμενη διαδικασία. β) Έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τον εαυτό, τα επαγγέλματα ή τους τρόπους απόκτησης της πληροφορίας και γ) Αντιφατική πληροφόρηση που σχετίζεται με αναξιόπιστες πληροφορίες, εσωτερικές ή και εξωτερικές συγκρούσεις. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στη διαδικασία πριν τη λήψη απόφασης, ενώ οι επόμενοι δύο εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Gati, Krausz, & Osipow, 1996).

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Πεποιθήσεων (CBI). Το Ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από τον Krumboltz (Τεχνικός Οδηγός 1999, Ερωτηματολόγιο 1991) (Krumboltz & Vosvick, 1996· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009), προκειμένου να προσδιορίσει τις πεποιθήσεις των ατόμων που μπορεί να αποτελούν εμπόδιο στην ανάληψη επικοδομητικής δράσης (Krumboltz & Vosvick, 1996) και γενικότερα στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους (Krumboltz, 1994). Από την άλλη, μπορεί να προκύψουν και πεποιθήσεις οι οποίες λειτουργούν βοηθητικά και ενισχύουν τη διαδικασία της λήψης επαγγελματικής απόφασης ενός ατόμου (Holland, Joseph, Asama, & Polys, 1993). Γενικότερα, οι πεποιθήσεις που προκύπτουν από το CBI δεν έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα το αν αποτελούν γέφυρες ή εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Ο χαρακτηρισμός της κάθε πεποίθησης επαφύεται στην κρίση του εκάστοτε συμβουλευόμενου (Krumboltz & Vosvick, 1996). Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται είναι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου που σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον καθώς και για ενήλικες που βρίσκονται σε φάση επαγγελματικής μετάβασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Το εργαλείο περιλαμβάνει 96 ερωτήσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 25 κλίμακες. Τα ερωτήματα απαντώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα, και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ανέρχεται στα 25 λεπτά (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009).

4. Η επιρροή των γονέων στην Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Παιδιού

Η αλληλεπίδραση των εφήβων με τους «σημαντικούς άλλους», όπως είναι οι συμμαθητές, οι καθηγητές, αλλά κυρίως οι γονείς τους, συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς (Lent et al., 1994), επηρεάζοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους, όντας οι ίδιοι επαγγελματικά πρότυπα, καθότι τα παιδιά έχουν καλύτερη γνώση για το επάγγελμα των γονιών τους από ότι για άλλα επαγγέλματα και παράλληλα αποτελούν πηγή πληροφόρησης για το είδος και την καταλληλότητα διαφόρων επαγγελματικών δραστηριοτήτων (Κασσωτάκης, 2004).

Σε κάποιες οικογένειες το αποκορύφωμα μιας διαδικασίας είναι το παιδί να προετοιμαστεί και να μορφωθεί επιτρέποντάς του να κάνει τη μετάβαση στον κόσμο της εργασίας από μια θέση ισχύος, ενώ άλλες οικογένειες λόγω κοινωνικο - οικονομικών παραγόντων

ματαιώνουν μια τέτοια διαδικασία δημιουργώντας στο παιδί ένα σοβαρό μειονέκτημα (Arulmani & Nag-Arulmani, 2006· Arulmani, 2010). Οι Bandura et al., (2001) υποστηρίζουν ότι το οικονομικό - μορφωτικό - κοινωνικό επίπεδο των γονέων λειτουργεί έμμεσα ως παράγοντας συγκρότησης της αυτοαποτελεσματικότητας και των φιλοδοξιών τους, αναφορικά με τη συμβολή τους στην προαγωγή των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών τους. Όσο πιο σθεναρό ρόλο θεωρούν ότι μπορεί να έχουν οι γονείς στη σχολική ανάπτυξη των παιδιών τους, τόσο μεγαλύτερες είναι οι φιλοδοξίες τους γι' αυτά, επηρεάζοντας τις φιλοδοξίες, το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και τελικά τα επιτεύγματα των παιδιών τους. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις των γονέων επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των παιδιών τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την αξία που αποδίδουν σε μια εργασία, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους και να αντανάκλαται στις επιλογές τους (Bandura et al., 2001· Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2012).

Το μοντέλο σχηματισμού της αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού με τη σειρά του, επηρεάζει τον τύπο επαγγέλματος που θεωρεί ότι έχει τις ικανότητες να ασκήσει και τελικά σχετίζεται με τον τύπο της σταδιοδρομίας (και το επίπεδο ανάπτυξης αυτής) που επιδιώκει στην εργασιακή του ζωή. Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν ισχυρό αίσθημα ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας, επιτυγχάνουν ακαδημαϊκή πρόοδο και έχουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες που τους οδηγούν συνήθως σε επαγγέλματα επιστημονικού, εκπαιδευτικού, και ιατρικού περιεχομένου (Bandura et al., 2001). Γενικότερα, ισχύει ότι οι προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους βασίζονται στις κρίσεις για τις ρεαλιστικές ικανότητες των παιδιών τους, οι οποίες επηρεάζουν τις προσδοκίες αυτών, άμεσα (λεκτικά) ή έμμεσα (με τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς ή την εμπλοκή τους στις διάφορες ακαδημαϊκές και εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών) (Simpkins et al., 2012) και συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, η οποία οδηγεί σε καλύτερη επίδοση.

Καθοριστικό επίσης παράγοντα στην εξέλιξη του παιδιού σε όλους τους τομείς της ζωής του (προσωπικό, κοινωνικό αλλά και επαγγελματικό), αποτελεί και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης¹, ενισχύοντας ή παρακωλύοντας την εμπλοκή των παιδιών σε ακαδημαϊκές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες είναι σημαντικές γιατί συμβάλλουν στην αποκρυστάλλωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των παιδιών και οδηγούν στην επαγγελματική επιλογή (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984).

¹<http://www.sxolesgonewn.gr>

Συμπληρωματικά, η θεωρία της Roe (1956) υποστηρίζει ότι ο τύπος του οικογενειακού περιβάλλοντος, οδηγεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τύπων επαγγελματικής προσωπικότητας, η οποία οδηγεί στην εκδήλωση συγκεκριμένης επαγγελματικής συμπεριφοράς και επιλογής. Αναλυτικότερα, τα παιδιά τα οποία έχουν γονείς που εμπίπτουν στο γονεϊκό πρότυπο «συμπεριφορά αποδοχής», είναι πιθανό να αναπτύξουν τύπο προσωπικότητας που γενικά αγαπά τους ανθρώπους και να προτιμήσουν κοινωνικά και εκπαιδευτικά επαγγέλματα. Το πρότυπο «συμπεριφορά αδιαφορίας ή αποφυγής του παιδιού», δημιουργεί τύπους που προτιμούν επαγγέλματα σχετικά με την τεχνολογία, τις επιστήμες και τις εξωτερικές ασχολίες, ενώ τα άτομα που προέρχονται από γονείς με «υπερπροστατευτική συμπεριφορά», δημιουργούν τύπους που προτιμούν επαγγέλματα του χώρου της τέχνης ή της ψυχαγωγίας.

Μία πρόσθετη πληροφορία που αφορά στα παιδιά υποστηρικτικών γονέων, τα οποία λαμβάνουν βοήθεια από αυτούς και βιώνουν τη συν-δραστηριότητα, είναι ότι είθισται να χαρακτηρίζονται από υψηλή ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμοστικότητα καθώς και υψηλή συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της μέσης εφηβείας (Simpkins et al., 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμη και αν κάποια παιδιά θεωρηθούν εξαιρετα ταλέντα σε συγκεκριμένη δραστηριότητα, το αν θα αφοσιωθούν στην ανάπτυξη του ταλέντου τους και κατά την εφηβεία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον (Patrick et al., 1999). Επιπρόσθετα, οι γονείς που υιοθετούν ένα «πληροφοριακό πρότυπο» (informational) το οποίο παρέχει μια σχετική ενημέρωση περί αποτελεσματικότητας για μια δραστηριότητα (κυρίως καλλιτεχνική), ενισχύει την αυτονομία και την εσωτερική έδρα αιτιότητας της συμπεριφοράς και μπορεί να διατηρήσει ή να ενισχύσει την εσωτερική παρακίνηση, προάγοντας τη δημιουργικότητα του παιδιού. Ωστόσο, η ενίσχυση της δημιουργικότητας δεν αφορά μόνο στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αντιθέτως, ενδυναμώνει τον τρόπο σκέψης των παιδιών γενικότερα (για παράδειγμα, το να βρει ένα παιδί εναλλακτικές λύσεις σε ένα μαθηματικό πρόβλημα) (Poehnell & Amundson, 2002).

Ένα ακόμη σημαντικό αναπτυξιακό πλεονέκτημα που παρέχουν οι υποστηρικτικοί γονείς στα παιδιά τους, είναι ότι μέσω της ενδυνάμωσης και ενθάρρυνσής τους, συμβάλλουν στην άμβλυνση των εμποδίων που μπορεί αυτά να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας (φυλετικές διακρίσεις, διακρίσεις ως προς το φύλο, προσωπικοί παράγοντες όπως έλλειψη συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, κοινωνικο - οικονομικοί παράγοντες). Η αξία του παραπάνω πλεονεκτήματος πηγάζει από το γεγονός ότι τα εμπόδια στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών μπορεί να

λειτουργήσουν ως ανασταλτατικός παράγοντας των φιλοδοξιών, προσδοκιών και επιτευγμάτων τους. Είναι γεγονός ότι οι έφηβοι είναι πιθανό να αποθαρρυνθούν να μετατρέψουν τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε στόχους και αυτούς σε δράση, εάν θεωρήσουν ότι περιορίζονται από δυσμενείς περιβαλλοντικούς παράγοντες (Lent et al., 2000). Επίσης, ένα πιο «ελεγκτικό» (controlling) μοντέλο διαπαιδαγώγησης, πιθανώς να έχει αρνητικές συνέπειες στην αυτοεκτίμησή και την εσωτερική παρακίνηση του παιδιού (Koestner et al., 1984).

Παρέχοντας λοιπόν υποστήριξη και ενδυναμώνοντας την εσωτερική έδρα ελέγχου των παιδιών καθώς και την αυτονομία τους, οι γονείς συμβάλλουν στην ανάπτυξη παιδιών που έχουν ισχυρά κίνητρα για την επίτευξη των στόχων τους και ερμηνεύουν τα εμπόδια ως προκλήσεις για να ξεπεραστούν και όχι ως ανασταλτικούς παράγοντες της δράσης τους, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο, στη διαμόρφωση μιας υγιούς και ολοκληρωμένης επαγγελματικής προσωπικότητας.

5. Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η μάθηση σύμφωνα με τον Mezirow (2000), νοείται ως μια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας μια προηγούμενη εμπειρία, μετασχηματίζεται σε μια νέα ή αναθεωρημένη ερμηνεία του νοήματος της εμπειρίας του ατόμου και χρησιμοποιείται ως οδηγός για μελλοντική ενέργεια (Mezirow, 1990). Η νοηματοδότηση δηλαδή, προέρχεται από την κατανόηση μιας εμπειρίας και την ερμηνεία της. Όταν η ερμηνεία αυτή χρησιμοποιείται για να οδηγήσει τη λήψη απόφασης ή τη δράση, τότε το νόημα γίνεται μάθηση (Mezirow, 1990). Επομένως, η μάθηση συμπεριλαμβάνει τη διαδικασία του μετασχηματισμού των απόψεων, μέσω του κριτικού στοχασμού προηγούμενων εμπειριών (Mezirow, 1997).

Ο Freire το 1970 ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, αναφερόμενος στο μετασχηματισμό προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση (Κόκκος κ.ά., 2011). Βασικά στοιχεία της προσέγγισης του Freire (1996) είναι η απελευθέρωση των εκπαιδευομένων από τις κοινωνικές επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας και ο μετασχηματισμός τους σε φορείς δράσεις. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης (την επίγνωση δηλαδή της κατάστασης και την ενίσχυση των ικανοτήτων για κοινωνική αλλαγή). Στη συνέχεια, ο Mezirow το 1978 στηρίχθηκε στην κριτική συνειδητοποίηση, ώστε να δημιουργήσει τη «Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης» (Mezirow, 2009· Kokkos, 2011).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση προσδιορίζεται ως μια μετασχηματιστική διαδικασία προβληματικών πλαισίων αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοητικές προοπτικές), με σκοπό να γίνουν πιο περιεκτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά ανοιχτά στην αλλαγή (Mezirow, 2009). Σύμφωνα με τον Kegan (2007), η μετασχηματίζουσα μάθηση ενισχύει την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να μελετά σφαιρικά και κριτικά τα γεγονότα και να αντιλαμβάνεται τις προοπτικές ή τις προκαταλήψεις αυτών που τα δημιούργησαν. Τα άτομα μαθαίνουν να στοχάζονται κριτικά τις υποθέσεις που αυτοί ή οι άλλοι κάνουν όταν μαθαίνουν να λύνουν εργαλειακά τα προβλήματα ή όταν μετέχουν στην επικοινωνιακή μάθηση (Mezirow, 1997), βασική προϋπόθεση της οποίας αποτελεί, οι εκπαιδευόμενοι να γίνουν κριτικά αντανεκλαστικοί στις υποθέσεις που υποκινούν τις προθέσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα (Habermas, 1981· Mezirow, 1990).

Ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προϋποθέσεων σε προηγούμενη μάθηση και περιλαμβάνει μια κριτική των προϋποθέσεων στις οποίες έχουν χτιστεί οι πεποιθήσεις του ατόμου. Εξετάζει δηλαδή, το ζήτημα των ίδιων των οικοδομημάτων στα οποία τίθενται ή καθορίζονται τα προβλήματα (Mezirow, 1990). Σύμφωνα με τον Brookfield (1988, 2012) υπάρχουν τέσσερις δραστηριότητες που βρίσκονται στον πυρήνα της διεργασίας του κριτικού στοχασμού: α) η ανακάλυψη των παραδοχών στις οποίες βασίζεται ο τρόπος σκέψης και δράσης των ατόμων, β) ο έλεγχος ή η αξιολόγηση αυτών των παραδοχών ως προς την ορθότητά τους, γ) ο φαντασιακός προβληματισμός, δηλαδή η φαντασιακή αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα και τις παραδοχές με στόχο τη δυνατότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων τρόπων σκέψης και δράσης και δ) η ανάληψη δράσης που βασίζεται στη σκέψη και την ανάλυση, παρέχοντας τα επιθυμητά αποτελέσματα. Γενικότερα, η κριτική σκέψη νοείται ως η διεργασία που οδηγεί στην αναζήτηση και επαναξιολόγηση όλων εκείνων των δομικών παραγόντων - παραδοχών που διαμόρφωσαν στο παρελθόν και συνεχίζουν να διαμορφώνουν το ατομικό πλαίσιο αναφοράς ενός ατόμου (Κουλαουζίδης, 2015_β).

Τα βασικά στοιχεία του μηχανισμού της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι: α) Οι εμπειρίες ζωής (π.χ. διλήμματα), που λειτουργούν ως «γεγονότα ενεργοποίησης» και αποτελούν το σημείο εκκίνησης για κρίσιμη αντανάκλαση και το μετασχηματισμό των νοηματοδοτικών πλαισίων (Mezirow, 1990·Κουλαουζίδης, 2015_α), β) Ο κριτικός στοχασμός ο οποίος αποτελεί μία σε βάθος διεργασία εξέτασης των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους, γ) Η επικοινωνία μέσω ορθολογικού διαλόγου. Στο στάδιο αυτό,

οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν το βάθος στο νόημα των απόψεών τους για τον κόσμο και επικοινωνούν τις ιδέες τους ως συνεκτικό και κριτικό λόγο με τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευόμενους τους. δ) Η ανάπτυξη της ικανότητας του κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με την επικοινωνία που υποστηρίζεται από ορθολογικό διάλογο, είναι τα δύο στοιχεία που οδηγούν στην επίγνωση (Κουλαουζίδης, 2015_α). Η επίγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού επιτρέπει στα άτομα να αναθεωρήσουν ή/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, έτσι ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους (Παληός, 2003).

Συνοπτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η διαδικασία της αλλαγής σε ένα πλαίσιο αναφοράς, έχοντας ως πυρήνα τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, μέσω των οποίων εντοπίζονται οι δυσλειτουργικές παραδοχές και οδηγούνται στην ανασύστασή τους (Mezirow, 1990· Kokkos, 2011· Κουλαουζίδης, 2015_β), καλλιεργώντας σε βάθος την αυτόνομη σκέψη (Mezirow, 1997). Γενικότερα, η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ως στόχο την αλλαγή σε όσα γνωρίζουμε, αλλά και στον τρόπο που τα γνωρίζουμε (Κουλαουζίδης, 2015_β). Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην προετοιμασία ενός παραγωγικού, αυτόνομου, και υπεύθυνου εργαζόμενου, ο οποίος λειτουργεί αποτελεσματικά σε συνεργατικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα δεν προσλαμβάνει άκριτα τις ληφθείσες ιδέες και κρίσεις των άλλων. Έτσι, οι εργαζόμενοι γίνονται αυτόνομοι, κοινωνικά υπεύθυνοι στοχαστές και μπορούν να αναπτύξουν βασικές ικανότητες, απαραίτητες για τον νέο κόσμο της εργασίας, όπως είναι η ανάλυση πληροφοριών, η επικοινωνία ιδεών, ο σχεδιασμός και η οργάνωση δραστηριοτήτων, η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων καθώς και η ικανότητα πολιτισμικών κατανοήσεων (Mezirow, 1997). Κατά αυτόν τον τρόπο, θα αλλάξει και ολόκληρο το ανθρώπινο δυναμικό που υπάρχει στην κοινωνία μας, καθότι ο ατομικός μετασχηματισμός είναι μια αναγκαία συνθήκη για τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Κουλαουζίδης, 2015_β).

Η ενότητα που ακολουθεί πραγματεύεται τον εκπαιδευτικό ρόλο της τέχνης, προκειμένου να κατανοηθεί εκτενέστερα η σύνδεση αλλά και η σημασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Τέχνης.

5.1 Οι λειτουργίες της Τέχνης και ο Εκπαιδευτικός της Ρόλος

Μια από τις κύριες λειτουργίες της τέχνης, πέρα από την αισθητική και διακοσμητική της αξία, είναι η έκφραση και απεικόνιση ανθρωπίνων ιστοριών (Anderson, 2003). Υπάρχει

ένας μεγάλος αριθμός επιστημονικών προσεγγίσεων στα πεδία της Φιλοσοφίας, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όταν η αισθητική φόρμα χρησιμοποιείται για να εγείρει ένα είδος επικοινωνίας, η επαφή των εκπαιδευόμενων με τα έργα τέχνης, καλλιεργεί σε βάθος τη δημιουργική ικανότητα και την ικανότητα για κριτικό στοχασμό, αναπτύσσει τις γνωστικές δεξιότητες, βοηθάει την έκφραση των συναισθημάτων, την ανακάλυψη νέας γνώσης, την ενίσχυση της αυτογνωσίας του ατόμου, την εδραίωση των κοινωνικών σχέσεων καθώς και την αποσαφήνιση τάσεων, αξιών και πεποιθήσεων (Anderson, 2003· Κόκκος, 2009· Kokkos, 2011· Koutsoukos & Fragoulis, 2017).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Καντ (2013), η αισθητική κατάσταση (το σύνολο των σχέσεων μεταξύ του καλλιτέχνη, του έργου του και του αποδέκτη) αναδύει έναν τρόπο σκέψης, την «αισθητική ορθολογικότητα», που είναι διαφορετικός από το πρότυπο ορθολογικότητας με βάση το οποίο είναι οργανωμένη η κοινωνική πραγματικότητα. Η αισθητική βιώνεται ως εμπειρία όταν ένα αντικείμενο διεγείρει τα συναισθήματα, τη διάνοια και τη φαντασία, ενεργοποιεί δηλαδή τις δυνάμεις του ατόμου με πλήρη ελευθερία. Συνεπώς, οι γνωστικές ικανότητες οργανώνονται με έναν τρόπο διαφορετικό από τον κυρίαρχο και η εμπειρική πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή μέσα από μια εναλλακτική δημιουργική οπτική (Καντ, 2013). Επίσης, η Freeland (2005) τονίζει ότι το άτομο χαρακτηρίζει κάτι ως ωραίο, επειδή προάγει μια εσωτερική αρμονία ή την απελευθέρωση των πνευματικών του δυνάμεων. Στα παραπάνω συνηγορεί και ο Dewey (1980) ο οποίος αναφέρει ότι η αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί βαθιά, ανθρώπινα συναισθήματα προκειμένου το άτομο να νοηματοδοτήσει τα έργα τέχνης με αποτέλεσμα να συν-δημιουργεί με τον καλλιτέχνη, διευρύνοντας την αντιληπτικότητα της πραγματικότητάς του.

Παράλληλα, αναπτύσσεται η φαντασία μέσω της επαφής των ανθρώπων με τις τέχνες, η οποία θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο στη διεργασία της μάθησης, αλλά και το μοναδικό μέσο ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ των παλιών και νέων αντιλήψεων των ανθρώπων προσφέροντας νόημα στις εμπειρίες που βιώνουν στο παρόν (Dewey, 1980· Μποζνού & Χρήστου, 2015). Η φαντασία αποτελεί μαζί με το ένστικτο, εναλλακτικούς τρόπους δημιουργίας νοημάτων (Mezirow, 2000). Συνεπώς, η αισθητική εμπειρία καθίσταται πιο βαθιά, έντονη και ευρύτερη από τις συνήθεις εμπειρίες, με αποτέλεσμα να ανακατασκευάζεται η σκέψη και η αντίληψη του ατόμου.

Επιπρόσθετα, ο Efland (2002) υποστηρίζει την ικανότητα της αισθητικής εμπειρίας στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Οι συμβολικές φόρμες των έργων τέχνης έχουν μια ελαστική διάρθρωση και τα νοήματά τους διαμορφώνονται μέσα από την αφήγηση, τις

μεταφορές και γενικότερα μέσα από μια ολιστική προσέγγιση. Κατ' επέκταση, η κατανόηση ενός έργου τέχνης επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, δημιουργώντας μια εξοικείωση με την ερμηνεία πολύπλοκων και αμφιλεγόμενων ζητημάτων, την άντληση νοημάτων από ποικίλες καταστάσεις και τη δεκτικότητα σε εναλλακτικές προοπτικές (Efland, 2002), ικανότητες οι οποίες είναι απαραίτητες στην σύγχρονη εποχή. Επιπλέον χαρακτηριστικά που διέπουν τη σύγχρονη εποχή και είναι ενσωματωμένα στη θεωρία και την πράξη της σύγχρονης τέχνης, είναι η αίσθηση του νοήματος, το αίσθημα της σχέσης, η αίσθηση της αμφισβήτησης και της προοπτικής (Sullivan, 1993).

Μία ακόμα σημαντική λειτουργία της τέχνης, είναι ότι η επαφή με έργα τέχνης βοηθά στην ανάπτυξη του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου όπου σχετίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Για παράδειγμα, «ο *Leonardo da Vinci* πίστευε πως αν κάποιος δεν αντιληφθεί κάτι από τουλάχιστον τρεις διαφορετικές πλευρές, δεν μπορεί να το κατανοήσει» (Poehnell & Amundson, 2002, σ. 115). Οι επιστήμονες του Palo Alto της Καλιφόρνιας που ασχολήθηκαν με την Ανθρώπινη Επικοινωνία και Θεραπευτική (ό.α. Κόκκος κ.ά., 2011), βασίστηκαν σε έρευνες της ανατομίας και της νευροφυσιολογίας, που έδειξαν ότι για να μπορεί ο άνθρωπος να σκέφτεται ολοκληρωμένα, χρειάζεται η ισότιμη και αλληλοσυμπληρωόμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Το αριστερό ημισφαίριο έχει ως κύρια λειτουργία του την εκλογίκευση· έτσι ώστε να διαμορφώνεται η αντίληψή μας για την πραγματικότητα. Το δεξιό ημισφαίριο είναι ειδικευμένο στην ολιστική σύλληψη σύνθετων καταστάσεων, σχέσεων και διαρθρώσεων, ευνοεί την έκφραση των συναισθημάτων, τη διαίσθηση και τη φαντασία. Κατά συνέπεια, είναι απολύτως αναγκαίος ο συνδυασμός της λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων, προκειμένου να πραγματοποιείται η ανάπτυξη του συστήματος των αντιλήψεων και η επαφή με τα έργα τέχνης, τα οποία περιέχουν τεράστιο πλούτο στοιχείων που ταιριάζουν στον τρόπο λειτουργίας του δεξιού ημισφαιρίου, συντελεί καταλυτικά στην ενεργοποίησή του (Κόκκος κ.ά., 2011).

Αναφορικά με την χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, θεμελιώδους σημασίας ήταν και ο ισχυρισμός του Gardner (1983, 1990), ότι ο άνθρωπος διαθέτει πολλά είδη νοημοσύνης και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τα καλλιεργεί όλα προκειμένου να αναπτύσσεται ολοκληρωμένα η προσωπικότητα. Σε κάθε είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί ένα διαφορετικό συμβολικό σύστημα, δηλαδή ένα σύστημα αναπαραστάσεων και νοηματοδοτήσεων των διαφόρων εννοιών, ιδεών, γεγονότων. Ωστόσο, τόσο στην καθημερινή πρακτική όσο και στις εκπαιδευτικές διεργασίες, χρησιμοποιούνται μονομερώς τα σύμβολα που σχετίζονται με τη γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη, παραμελώντας την ενίσχυση των άλλων

μορφών νοημοσύνης, όπως είναι η κιναισθητική, η εικονική, η χωροχρονική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική κ.ά. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, η πολύπλευρη ενδυνάμωση της νοημοσύνης χρειάζεται μια περισσότερο διευρυμένη χρήση συμβόλων, κάτι το οποίο καλλιεργείται μέσα από την αισθητική εμπειρία (Gardner, 1983· Gardner, 1990). Η αισθητική εμπειρία εξυπηρετεί πλήρως αυτόν το σκοπό, γιατί προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να επεξεργάζονται πλήθος συμβόλων μέσω των οποίων γίνεται δυνατή η έκφραση ολιστικών νοημάτων, η σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων, η χρήση μεταφορών και γενικά η έκφραση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας (Κόκκος, 2009· Κόκκος κ.ά., 2011).

Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αναγνωρίζει τους στόχους του κάθε εκπαιδευόμενου και μέσα από την επικοινωνιακή μάθηση, να τους βοηθήσει να λειτουργούν ως περισσότερο αυτόνομα, κοινωνικά υπεύθυνα σκεπτόμενα άτομα (Mezirow, 1997). Κατά την παιδική και εφηβική ηλικία συνήθως δημιουργούνται τα θεμέλια μιας μορφής σκέψης όπως είναι η στοχαστική, μέσα από την ικανότητα και διάθεση των εκπαιδευομένων να αναγνωρίζουν τις σχέσεις αιτίας - αποτελέσματος, να χρησιμοποιούν άτυπη λογική για να κάνουν αναλογίες και γενικεύσεις, να συνειδητοποιούν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να χρησιμοποιούν τη φαντασία για να φτιάξουν αφηγήσεις και να σκέφτονται αφηρημένα. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με τη βοήθεια των μαθησιακών συμβολαίων, ομαδικών έργων, μέσα από παιχνίδια ρόλων και μελέτες περίπτωσης (Mezirow, 1997), αλλά και μέσω της δημιουργικής μάθησης μέσα από την τέχνη (Ντούλια, 2012).

Η επαφή των μαθητών με τις τέχνες παράγει ποικίλες οπτικές μορφές, η αποκωδικοποίηση των οποίων, αποτελεί ισχυρό μέσο ανταλλαγής και έκφρασης ιδεών, σκέψεων, συναισθημάτων, προσδοκιών, αποτελούν δηλαδή ένα παράθυρο ή έναν καθρέφτη του εσωτερικού τους κόσμου (Anderson, 2003· Ντούλια, 2012). Μέσα από την παρατήρηση και ανάλυση των έργων τέχνης, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, το οποίο οδηγεί προοδευτικά στην δημιουργία αναλογικών σκέψεων για θέματα που αφορούν την καθημερινότητάς τους, οδηγώντας τους σε αρκετές περιπτώσεις στην επαναξιολόγηση των δικών τους ιδεών, στην ανακάλυψη ασυνείδητων έως τότε πτυχών της προσωπικότητάς τους και τη δημιουργία νέων συμπερασμάτων (Perkins, 1994· Eisner, 2000). Οι μαθητές επεξεργάζονται καταστάσεις και συναισθήματα όπως φιλίες, επιθυμίες, φόβους, ανασφάλειες, οργή, λύπη, χαρά, διηγούνται σημαντικές για αυτούς ιστορίες, εμβαθύνουν περισσότερο στο εγώ και στην ανακάλυψη των άλλων, προσδιορίζοντας την ταυτότητά τους με ολιστικό τρόπο. Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης

των μαθητών, η ανάπτυξη της επίγνωσης των συναισθημάτων τους αλλά και της αυτογνωσίας τους γενικότερα, καθώς και η ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας (Eisner, 2000· Ντούλια, 2012· Μποζινού & Χρήστου, 2015).

Η έως τώρα ανάπτυξη της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αλλά και του εκπαιδευτικού ρόλου τέχνης, αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», η οποία παρουσιάζεται και αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

5.2 Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τους εκπαιδευτές. Είναι μια αρκετά απαιτητική εκπαιδευτική μεθοδολογία που αξιοποιεί την αισθητική εμπειρία και συγκεκριμένα χρησιμοποιεί διάφορες μορφές τέχνης, προκειμένου να ενισχύσει την ικανότητα κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων, μέσα από συνθήκες διαλόγου (Κουλαουζίδης, 2015_β). Η αισθητική εμπειρία αφορά στην επαφή των ανθρώπων με τις διάφορες μορφές τέχνης και αποτελείται από την συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση των έργων τέχνης (Kokkos, 2011). Στόχος της προτεινόμενης μεθόδου, είναι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην πραγμάτωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών ή συμβουλευτικών σκοπών.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αποκαλύπτεται το νόημα που φέρουν τα έργα τέχνης και στη συνέχεια χρησιμοποιείται ως προκαταρκτικό κείμενο για την πραγματοποίηση μιας βαθύτερης προσέγγισης, καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν, κρίνουν και ανασυγκροτούν τις αρχικές τους υποθέσεις, αναπτύσσοντας νέες προοπτικές για το εξεταζόμενο ζήτημα (Koutsoukos & Fragoulis, 2017). Επίσης, επιτυγχάνεται γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φαντασική σκέψη και ανάπτυξη της αισθητικής (Efland, 2002). Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται μέσα από την αισθητική εμπειρία και την ερμηνεία της, να αμφισβητήσουν τις Δυσλειτουργικές παραδοχές τους, κατασκευάζοντας τη δική τους γνώση (κονστρουκτιβισμός) (Κουλαουζίδης, 2015_β).

Παράλληλα, αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευομένων, η οποία σύμφωνα με τον Kegan (1994) αποτελεί την ειδοποιό διαφορά στην πορεία της ανάπτυξης του ατόμου, προωθώντας την μετάβαση από το νοητικό επίπεδο του «κοινωνικοποιημένου νου» σε αυτό του «αυτοκαθοριζόμενου νου». Στο πρώτο επίπεδο, τα άτομα κατανοούν και τις α-

νάγκες των άλλων, αναπτύσσοντας την ικανότητα για αφαιρετική σκέψη και αναστοχασμό, στηριζόμενοι όμως πολύ στους σημαντικούς άλλους ή τους θεσμούς, ενώ στο δεύτερο επίπεδο, τα άτομα έχουν πλέον ένα αναπτυγμένο σύστημα αξιών, βάσει του οποίου λαμβάνουν τις αποφάσεις τους, βασική προϋπόθεση του οποίου είναι το στοιχείο της ενσυναίσθησης (Kegan, 1994). Και σε αυτή την προσέγγιση της έννοιας του μετασχηματισμού, η μαθησιακή διεργασία μπορεί να διευκολυνθεί με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τα πρώτα στάδια της μεθοδολογίας όπου τα άτομα εκφράζουν τις απόψεις τους στο πλαίσιο της ομάδας, γίνεται μια διερεύνηση του πλαισίου αναφοράς τους, δηλαδή του αξιακού τους συστήματος. Ειδικά όμως στο πέμπτο στάδιο, όπου μέσα από την κριτική παρατήρηση ενός έργου τέχνης γίνεται ένας ορθολογικός διάλογος των διαφόρων θέσεων, τα μέλη έχουν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συστήματα αξιών των άλλων, αποκτώντας ενσυναίσθηση (Κουλαουζίδης, 2015_β).

Στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει ενταχθεί η εκπαίδευση μέσω τέχνης, ακολουθώντας τρεις τάσεις: α) στην πρώτη τάση χρησιμοποιούνται έργα μαζικής κουλτούρας, τα οποία παρατηρούνται με στόχο να εξεταστούν κριτικά τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν, β) η δεύτερη τάση περιέχει έργα τέχνης τα οποία επιλέγονται μόνο με γνώμονα το έναυσμα που προσφέρουν για την κριτική ανάλυση των υπό εξέταση θεμάτων, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη το κριτήριο της αισθητικής τους αξίας, ενώ γ) η τρίτη τάση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας συγκερασμός κριτικού στοχασμού και αισθητικής εμπειρίας εμποτίζοντας τη μαθησιακή διεργασία με την αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης (Κόκκος, κ.ά., 2011). Η τρίτη τάση αποτελεί την πλέον απαιτητική από όλες και είναι αυτή που υιοθετείται και εφαρμόζεται στην συγκεκριμένη μέθοδο.

Βάσει των παραπάνω, τα έργα τέχνης θα πρέπει να είναι ποιοτικά για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μέθοδο αυτή, καθότι μόνο τα έργα υψηλής αισθητικής αξίας μπορούν να διευκολύνουν την κριτική εξέταση των υποθεμάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία (Κόκκος, 2009). Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης, η εύρεση του νοήματος έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, απαιτεί τον συνδυασμό νόησης, συναισθήματος και φαντασίας. Επίσης, είναι επιδεκτικά σε πολλαπλές ερμηνείες ανάλογα με τις εμπειρίες και τα προσωπικά βιώματα του εκάστοτε παρατηρητή, αφού δεν παρουσιάζουν μόνο μια συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας, δίνοντας το περιθώριο για προσωπικές ερμηνείες και προσωπικές αναρωτήσεις πάνω σε αυτά (Adorno, Lowenthal, Marcuse, & Horkheimer, 1984).

Επιπρόσθετα κριτήρια για το καλλιτεχνικό αντικείμενο, βάσει των τάσεων της σύγχρονης τέχνης, είναι το κατά πόσο περιέχει πρωτοτυπία, ευρηματικότητα, ανατρεπτικότητα και πρωτοπορία. Οι ερμηνείες των έργων τέχνης στη συγκεκριμένη μέθοδο, αποτελούν επεξηγήσεις των τρόπων με τους οποίους ένα έργο λειτουργεί ώστε να μεταδίδει σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες και έχει στηριχθεί στη Γνωσιακή Θεωρία της Τέχνης, σε αντίθεση με την Εκφραστική Θεωρία, στην οποία στηρίζεται κυρίως ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός, η οποία αναφέρει ως μοναδικό κριτήριο της ερμηνείας των έργων τέχνης την έκφραση των συναισθημάτων (Freeland, 2005).

Το μοντέλο του Κόκκου (2011). Στο πλαίσιο της αναζήτησης τεχνικών που μπορούν να διευκολύνουν τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης, ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος (2011) σχεδίασε και εισήγαγε τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελείται από έξι διακριτά στάδια στη διάρκεια των οποίων αξιοποιούνται έργα τέχνης:

- Στο πρώτο στάδιο γίνεται η αναγνώριση στερεοτυπικών παραδοχών (συνηθειών του νου) των συμμετεχόντων πάνω σε ένα ζήτημα και αναγνωρίζεται η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος.
- Στο δεύτερο στάδιο εκφράζονται γραπτώς οι απόψεις των συμμετεχόντων πάνω στο εκάστοτε ζήτημα με τη μορφή ατομικών ή ομαδικών εργασιών, απαντώντας σε ένα ανοιχτό ερώτημα, όπως: «Ποιες είναι οι σκέψεις σας για το.....(θέμα)»
- Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τον προσδιορισμό α) των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και β) των κριτικών ερωτημάτων για κάθε υπόθεμα.
- Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η επιλογή από τον εκπαιδευτή των έργων τέχνης (από ζωγραφική, γλυπτική, λογοτεχνία, φωτογραφία, ποίηση, θέατρο, κινηματογράφο, μουσική, χορό, κτλ.), τα οποία συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα. Γίνεται ένας συγκερασμός των νοημάτων των έργων τέχνης μέσω του *Πίνακα Συσχέτισης* που διαμορφώνει ο εκπαιδευτής. Ο πίνακας είναι δισδιάστατος, στην κάθετη στήλη παρατίθενται τα έργα τέχνης και στην οριζόντια τα κριτικά ερωτήματα. Έτσι, παρατηρείται εύκολα το εκάστοτε έργο τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα με τα οποία συνδέεται.
- Το πέμπτο στάδιο χωρίζεται σε δύο επιμέρους φάσεις:
 - Στην πρώτη φάση, ο εκπαιδευτής προτείνει στους εκπαιδευόμενους ορισμένα έργα τέχνης (μπορούν να προτείνουν και οι συμμετέχοντες) και τους καλεί να επιλέξουν

εκείνα που θα αναλυθούν. Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι τεχνικές: α) οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins και β) η τεχνική του «Visible Thinking», (και οι δύο τεχνικές παρουσιάζονται παρακάτω).

- Στη δεύτερη φάση του πέμπτου σταδίου, συσχετίζονται οι ιδέες που προέκυψαν στο προηγούμενο βήμα με τα κριτικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Η συσχέτιση γίνεται μέσω ομαδικών εργασιών απαντώντας στην ερώτηση *«Όλα όσα συζητήσαμε σχετικά με το/α έργο/α τέχνης τι έχουν να μας πουν σχετικά το/α κριτικό/ά ερωτήματα που έχουμε επιλέξει;»*. Στόχος είναι να δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις των κριτικών ερωτημάτων ώστε να δοθεί στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές.
- Κατά το έκτο στάδιο πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός της όλης εμπειρίας. Ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν την ίδια μικρής έκτασης εργασία που εκπονήσανε κατά το δεύτερο στάδιο με την ίδια μορφή (ατομική ή ομαδική). Γίνεται αποτίμηση της ανάπτυξης της σκέψης των εκπαιδευόμενων με βάση την «Κλίμακα Αξιολόγησης». Τέλος, γίνεται σύνθεση και αντλούνται συμπεράσματα.

Η εφαρμογή της μεθόδου χρειάζεται κατ' ελάχιστο 1-2 ώρες προκειμένου να διανυθούν τα έξι στάδια, καλύπτοντας ταυτόχρονα την ύλη ενός διδακτέου θέματος.

Στη συνέχεια αναλύεται η τεχνική του Perkins για την επεξεργασία των έργων τέχνης, στην οποία βασίστηκε και ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης της παρούσας έρευνας, αλλά και η προτεινόμενη εναλλακτική μέθοδος της επεξεργασίας των έργων τέχνης «Visible Thinking».

Η τεχνική του Perkins

- 1^η φάση: Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση
Σε αυτό το βήμα, οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης και απαντούν στις ερωτήσεις: «Τι βλέπετε;», «Τι σας κινεί την περιέργεια;», «Ποια συναισθήματα γεννιούνται;». Σημειώνουν τα ενδιαφέροντα στοιχεία. Έπειτα, στρέφουν το βλέμμα τους αλλού για κάποια λεπτά και μετά επιστρέφουν στον πίνακα, ανακαλύπτοντας νέα στοιχεία.
- 2^η φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση
Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να σκεφτούν και να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι μπορεί να συμβαίνει εδώ; Ποια είναι η ιστορία που κρύβεται πίσω από τον πίνακα;». Οι εκπαιδευόμενοι ψάχνουν για εκπλήξεις (εντυπωσιακά χρώματα, παράξενα

αντικείμενα, απρόσμενες σχέσεις). Μιλούν για τις διαθέσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί το έργο, ψάχνουν να βρουν συμβολισμούς και νοήματα, το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει ο καλλιτέχνης. Εστιάζουν στα τεχνικά χαρακτηριστικά του έργου (χρώματα, στυλ πινελιάς, κ.α.). Παρατηρούν εάν υπάρχει κάποια κίνηση στον πίνακα. Εντοπίζεται το κεντρικό θέμα και τα δευτερεύοντα. Πιθανώς σε αυτό το σημείο να γίνουν και κάποιες πολιτιστικές και ιστορικές διασυνδέσεις.

- 3^η φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Οι εκπαιδευόμενοι επιστρέφουν σε κάτι που τους έχει κάνει εντύπωση και απαντούν στις ερωτήσεις: «Γιατί το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης; Υπάρχει κάποιο μήνυμα; Πώς ταιριάζει αυτό το στοιχείο με το έργο συνολικά;». Επιστρέφουν δηλαδή σε κάποιο ενδιαφέρον στοιχείο και προσπαθούν να απαντήσουν στο πώς κατάφερε ο καλλιτέχνης αυτό το αποτέλεσμα. Στη φάση αυτή δίνονται αιτιολογημένες απαντήσεις για οτιδήποτε δεν έχει απαντηθεί ακόμα. Στη συνέχεια εξετάζεται το έργο μέσω φανταστικών αλλαγών για παράδειγμα «Τι θα γινόταν εάν έλειπε.....». Ψάχνουν για στοιχεία στο έργο που δίνουν ένταση και δύναμη και εξηγούν το γιατί. Η προσοχή στρέφεται σε περισσότερο τεχνικά στοιχεία του έργου (αλληλεπίδραση χρωμάτων, ισορροπία σχημάτων, χρήση γραμμών, σκιών κ.τ.λ.) και απαντούν στην ερώτηση «Πώς τα στοιχεία αυτά τράβηξαν τη ματιά σας και βοήθησαν στον εντοπισμό της ουσίας του έργου (μήνυμα, ατμόσφαιρα, κ.α.) Επίσης στο επίπεδο αυτό αναζητούνται τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που γεννήθηκαν κατά τα δυο προηγούμενα στάδια.

- 4^η φάση: Ανασκόπηση διεργασίας

Οι εκπαιδευόμενοι θυμούνται όλη τη διεργασία που προηγήθηκε και αναστοχάζονται. Ξαναβλέπουν το έργο συνολικά πλέον και το επανεξετάζουν εμπεδώνοντας όσα ανακαλύψανε. (Κόκκος κ.ά., 2011)

Η τεχνική «Visible Thinking»

Η τεχνική του Perkins που παρουσιάστηκε μπορεί να χρησιμοποιηθεί όποτε θελήσει κανείς να πετύχει μια βαθιά και ολιστική κατανόηση ενός έργου τέχνης. Ωστόσο, εναλλακτικά, υπάρχουν άλλες πιο απλές, ‘οικονομικές’ από άποψη χρόνου και ευέλικτες τεχνικές για την κριτική παρατήρηση έργων τέχνης (Κόκκος κ.ά., 2011). Μια από αυτές, η «*Visible Thinking*», διαμορφώθηκε από τον ίδιο τον Perkins και τους συνεργάτες του. Σύμφωνα με

την τεχνική αυτή, τίθενται στον παρατηρητή του έργου τέχνης μια σειρά από *εκμαιευτικές ερωτήσεις* με ευέλικτη σειρά, όπως:

- Τι βλέπεις (ή διαβάζεις ή ακούς);
- Τι συμβαίνει;
- Τι παρατηρείς που σε κάνει να το λες αυτό;
- Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;
- Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί; (Κόκκος κ.ά., 2011)

5.3 Επισκόπηση Ερευνών με τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Στην Ελλάδα υπάρχουν αρκετές εφαρμογές της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας», κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μία από τις πιο σημαντικές προσπάθειες είναι η πιλοτική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στο διακρατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα ARTiT (2012)², που είχε ως στόχο την δημιουργία και ανάπτυξη μιας καινοτόμου μεθοδολογίας σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτών έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό τους υλικό βασισμένοι στη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης, ώστε να προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχαν 19 εκπαιδευτές από την Δανία, την Ελλάδα, την Ρουμανία και τη Σουηδία, χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στην εκπαίδευση μέσω τέχνης. Μετά το πέρας της εκπαίδευσής τους στη συγκεκριμένη μέθοδο, οι εκπαιδευτές δήλωσαν στο σύνολό τους ότι ένιωθαν έτοιμοι να την εφαρμόσουν, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και στο τέλος του προγράμματος αφού αναγνώρισαν ότι το σεμινάριο τους βοήθησε καταλυτικά ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους (ARTiT, 2012).

Οι εκπαιδευόμενοι ήταν 212 στο σύνολό τους, προέρχονταν και από τις τέσσερις χώρες και κατανεμημένοι σε ένα φάσμα ποικίλων φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι περισσότεροι ήταν γυναίκες, είχαν μέση ηλικία (31 έως 50 ετών), ενώ περίπου το 66% ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου. Στην αρχή του προγράμματος περίπου το 50% του δείγματος εξέφρασε μια αρνητική στάση στο να δοκιμάσει την αισθητική εμπειρία στο πλαίσιο του προγράμματος, ποσοστό το οποίο ανατράπηκε στο τέλος της διαδικασίας, όπου το 77% δήλωσαν

²https://www.eap.gr/images/stories/pdf/eke_artit.pdf.

ότι το πρόγραμμα τους άρεσε πολύ ή πάρα πολύ και αντίστοιχα 81% δήλωσαν το ίδιο για τη μέθοδο (ARTiT, 2012).

Το υλικό που συλλέχθηκε για την τελική αξιολόγηση του προγράμματος ήταν ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από τους συμμετέχοντες, γραπτά κείμενα από τους ίδιους αλλά και διαπιστώσεις των εκπαιδευτών. Το σύνολο των δεδομένων που προέκυψε από το προαναφερθέν υλικό, αποτέλεσε ισχυρή ένδειξη ότι μέσα από την συστηματική επεξεργασία των έργων τέχνης και του κριτικού διαλόγου που σχετιζόταν με αυτά, επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό: α) η ανάπτυξη της δημιουργικής/κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων (ειδικά των εκπαιδευομένων που ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες), η οποία οδήγησε στη δυνατότητα να εξετάζονται τα θέματα με νέο, εναλλακτικό, πρωτότυπο τρόπο, παρέχοντας μια σαφέστερη και βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων, β) η διέγερση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων για έργα υψηλής αισθητικής αξίας, γ) η ενίσχυση της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τα έργα τέχνης καθώς και η ικανότητα επεξεργασίας αυτών, δ) η υποκίνηση της ενεργητικής συμμετοχής τους και η ανάπτυξη της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, και τέλος ε) η ενίσχυση της έκφρασης των συναισθημάτων και ανάπτυξης της φαντασίας (ARTiT, 2012).

Μία ακόμη έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο αποτέλεσε και αυτή της Ράικου (2013) σχετικά με: α) τη διερεύνηση της δυνατότητας ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και β) τη διερεύνηση πιθανών αλλαγών στις παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου. Το δείγμα αποτελούσαν 19 φοιτήτριες που φοιτούσαν στο δεύτερο έτος του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και η διάρκεια της έρευνας ήταν 3 έτη. Τα επιλεγόμενα μέσα συλλογής δεδομένων για την ποιοτική έρευνα ήταν ερωτηματολόγια, καταγεγραμμένες παρατηρήσεις της ερευνήτριας και συνεντεύξεις των φοιτητριών στην τελική φάση. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της θεματικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν, ανέδειξαν την καταλληλότητα της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ενίσχυση και προαγωγή της κριτικής ικανότητας του δείγματος, μέσω της διαμόρφωσης των προσωπικών τους πεποιθήσεων και της ανάπτυξης της διερευνητικής σκέψης. Οι φοιτήτριες ανέφεραν ως παραδείγματα την σαφήνεια των στόχων, την ευρύτητα της σκέψης καθώς και την ανάπτυξη της διεργασίας της αυτό-αξιολόγησης. Επίσης αναφέρθηκε η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και η δημιουργία της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως εκπαιδευτικοί.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν μόνιμες και ευρείες μεταβολές στις παραδοχές των εκπαιδευομένων πάνω στα θέματα που αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, που αφορούσαν την μεταβολή των αρχικών τους αντιλήψεων από εργαλειακές σε περισσότερο ολιστικές, την εμπάθυνση και σαφέστερη συνειδητοποίηση των αντιλήψεων τους αλλά και εμπλουτισμό και διερεύνηση των απόψεών τους (Ράικου, 2013).

Παρόμοιες έρευνες έχουν γίνει ακόμη πιο πρόσφατα στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εμφανίζοντας ανάλογα αποτελέσματα με τα παραπάνω. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι έρευνες των Βάλβη (2017), Θανασάρα (2017), Μοσχοβάκου, (2017) και Κορδελά, (2017).

Από την άλλη, έχουν γίνει και προσπάθειες εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή του Γιωτόπουλου (2015), όπου πραγματεύεται την εφαρμογή της μεθόδου σε δύο τμήματα της τυπικής εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο της ενσυναίσθησης. Η μέθοδος προσέγγισης αφορούσε στην εκμάθηση της μεθόδου σε δύο εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή της μεθόδου. Τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος είναι το τμήμα της Β' Λυκείου Πληροφορικής σε ΕΠΑΛ του νομού Ηλείας και το τμήμα της Β' Λυκείου σε ΓΕΛ του νομού Αχαΐας. Οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα ήταν συνολικά 24 (11 μαθητές και 13 μαθήτριες) ηλικίας 16 – 17 ετών. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου από το υλικό των μαθητών και έγινε διερεύνηση σχετικά με το εάν η ενσυναίσθηση βοήθησε στην εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου το οποίο ήταν ο ρατσισμός. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν αρχικά την καταλληλότητα της μεθόδου σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτό διότι παρατηρήθηκε ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών ενώ παράλληλα με τη χρήση της ενσυναίσθησης, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα και να ενστερνιστούν το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, το 79,2% των μαθητών δήλωσε ότι *«συγκεκριμένα μέρη – σημεία του πίνακα τα συγκλόνισαν και τα έκαναν να σκεφτούν εναλλακτικά ή και να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους»* (Γιωτόπουλος, 2015, σ. 8). Επίσης, παρατηρήθηκε από τους διδάσκοντες ότι η μέθοδος αυτή συνέβαλε στο δέσιμο των μαθητών αλλά και στην ενεργή συμμετοχή του συνόλου των μαθητών.

B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

6. Μεθοδολογία Έρευνας

6.1 Στόχος , Ερευνητικά Ερωτήματα και Πρωτοτυπία Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο να διερευνήσει εάν και με ποιους τρόπους η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι παράγοντες και ο τρόπος που αυτοί επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών, την πιθανότητα μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων αλλά και της ενίσχυσης των θετικών στάσεων και συμπεριφορών, σχετικά με την λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης, σε δείγμα μαθητών της Β' Τάξης Γενικού Λυκείου, με τη διαμεσολάβηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος κ.ά., 2011). Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- Η δημιουργία ερεθίσματος για καλλιέργεια της αυτογνωσίας των μαθητών δίνοντας βάρος στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητές τους, τα θέλω και τις προσδοκίες τους.
- Η ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνουν, θέτοντας τα θεμέλια για τη χάραξη της δικής τους, προσωπικής πορείας.
- Η καλλιέργεια της κριτικής, αναλυτικής και συνθετικής σκέψης καθώς και η ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών μέσω του προγράμματος παρέμβασης.
- Η επαφή και εξοικείωση των μαθητών με έργα υψηλής τέχνης.

Οι στόχοι τέθηκαν με κριτήριο το ότι οι μαθητές τελειώνοντας το Λύκειο βρίσκονται στο πρώτο σημαντικό σταυροδρόμι της ζωής τους (Arulmani, 2010). Η απόφαση για τις σπουδές που θα ακολουθήσουν και εν συνεχεία για το επάγγελμα που θα ασκήσουν, δεδομένου ότι το πτυχίο είναι αυτό που καθορίζει τα επαγγελματικά δικαιώματα των περισσότερων επαγγελματιών στην Ελλάδα, είναι από τις πιο σημαντικές που καλούνται να πάρουν (Arulmani, 2010). Τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι πολλές φορές πειστικά και συχνά δημιουργούνται εμπόδια (εσωτερικά ή/και εξωτερικά) που δυσκολεύουν τη διαδικασία (Arulmani, 2010). Βασικό ρόλο έχει και η οικογένεια για τον κάθε μαθητή η οποία μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργεί ως αρωγός, ενώ σε άλλες περιπτώσεις να δημιουργεί

ή να ενισχύει τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο μαθητής σε αυτή του την πορεία (Arulmani & Nag-Arulmani, 2006· Arulmani 2010).

Βάσει των παραπάνω, η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να συγκρίνει τις αρχικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε σχέση με αυτές που θα προκύψουν μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν είναι τα εξής:

- 1) Ποια θέματα αναδύονται αναφορικά με τις διαστάσεις της λήψης επαγγελματικής απόφασης των συμμετεχόντων πριν την επεξεργασία των έργων τέχνης (παράγοντες λήψης απόφασης, επιρροή γονέων, συναισθηματική κατάσταση);
- 2) Πώς διαμορφώνονται τα παραπάνω, μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης;
- 3) Με ποιους τρόπους επιδρά η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στη διαδικασία της λήψης επαγγελματικής απόφασης, στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

Η κυριότερη «σιωπηλή» προσδοκία αυτής της έρευνας, είναι να συνδράμει έστω και σε μικρό βαθμό, στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής γωνίας των εμποδίων που βιώνουν οι συμμετέχοντες, ώστε να μετασχηματιστούν σε προκλήσεις, ενισχύοντας την θέληση, την ενεργοποίηση και την αισιοδοξία των μαθητών στη λήψη της συγκεκριμένης απόφασης στη ζωή τους.

Η ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», δείχνει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει εφαρμοστεί επιτυχώς σε πλείστα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης) αλλά και σε διαφορετικούς πληθυσμούς, περιλαμβάνοντας όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και την εκπαίδευση ενηλίκων). Ωστόσο, δεν υπάρχουν αναφορές για την εφαρμογή της μεθόδου στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στοιχείο το οποίο καταδεικνύει τόσο την πρωτοτυπία όσο και την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με τη φύση και το σκοπό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Το βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτής της μεθοδολογίας, είναι ότι

η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες, μελετάει κυρίως τον τρόπο που βιώνουν οι άνθρωποι τα διάφορα γεγονότα και καταστάσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015), είναι δηλαδή περισσότερο προσανατολισμένη στη διερεύνηση και κατανόηση των φαινομένων και χαρακτηρίζεται από μεροληψία και υποκειμενικότητα, αφού η ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα, γίνεται υπό το πρίσμα των βιωμάτων, της κοσμοθεωρίας, των προσδοκιών και μεροληψιών του ερευνητή (Creswell, 2011·Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για τον ερευνητικό σχεδιασμό εφαρμόστηκε η Έρευνα Δράσης. Η Έρευνα Δράσης είναι μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα η οποία έχει ως στόχο την ενίσχυση, τη μεταμόρφωση και τη χειραφέτηση των ατόμων μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Creswell, 2011· Παρασκευόπουλος, 1993). Μέσω του συγκεκριμένου είδους ποιοτικής έρευνας, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων όπως τα συναισθήματά τους, οι απόψεις τους καθώς και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους, αποκαλύπτονται χωρίς έλεγχο ή κάποια χειραγώγηση από τον ερευνητή (MacDonald, 2012).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) είναι τα εξής:

- α) Η αφετηρία για την διεξαγωγή αυτού του είδους έρευνας είναι η παραγωγή μιας συγκεκριμένης γνώσης για κάποιο πρακτικό πρόβλημα εντός μιας πραγματικής κατάστασης.
- β) Ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά και ισότιμα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, γεγονός το οποίο εξασφαλίζει μια αυθεντικότερη ανάλυση της πραγματικότητας.
- γ) Λόγω της φύσης της Έρευνας Δράσης υπάρχει έντονο το στοιχείο της αυτό-αξιολόγησης. Η αυτό-αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη σε όλη την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας με αποτέλεσμα το σχέδιό της να αναδιαμορφώνεται και να επαναπροσδιορίζεται συνεχώς μέχρι να βρεθεί η καλύτερη λύση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το επίκεντρο της ποιοτικής έρευνας είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Τα δεδομένα που προκύπτουν είναι λεκτικά και παραστατικά (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, πίνακας ζωγραφικής, ποίημα) και οι σημαντικότερες τεχνικές συλλογής τους είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως μέσω της διαισθητικής ανίχνευσής τους ή μέσω της συστηματικής και τυποποιημένης κωδικοποίησής τους όπως επιλέχθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία και θα αναλυθεί στη συνέχεια (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

6.3 Το Δείγμα της Έρευνας

Η στρατηγική που υιοθετήθηκε για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα έρευνα είναι η σκόπιμη δειγματοληψία. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, το δείγμα ή/και ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας επιλέγεται ενεργητικά και σκόπιμα προκειμένου να εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Το κριτήριο που χρησιμοποιείται για την επιλογή ατόμων και τοποθεσιών είναι το αν εξασφαλίζεται «πλούτος πληροφοριών» (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν μαθητές από τη Β' τάξη Γενικού Λυκείου διαφόρων ομάδων προσανατολισμού, ενός φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης στο Καματερό Αττικής. Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης έγινε προκειμένου να διασφαλιστεί η ομοιογένεια του δείγματος αλλά και λόγω του ότι εξυπηρετούσε καλύτερα τους σκοπούς της έρευνας, δεδομένου ότι οι μαθητές είχαν ήδη επιλέξει ομάδα προσανατολισμού άρα είχε ξεκινήσει για αυτούς η διαδικασία επιλογής σπουδών σε σχέση με τους μαθητές της Α' Λυκείου.

Στο αρχικό στάδιο της έρευνας έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες για την εξασφάλιση της ελεύθερης και συναινετικής συμμετοχής των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αναλυτικότερα, ενημερώθηκαν όλες οι τάξεις της Β' Λυκείου για το είδος και τον σκοπό της έρευνας και δόθηκαν πληροφορίες για τον τόπο (θα γινόταν στον χώρο του φροντιστηρίου) τον χρόνο (σε μέρα και ώρα εκτός μαθημάτων) και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (θα δημιουργούνταν ομάδες μαθητών - ομάδες εστίασης, ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων). Στο τέλος κάθε ενημέρωσης οι μαθητές που ήθελαν να πάρουν μέρος δήλωναν τα στοιχεία τους (ονοματεπώνυμο, τηλέφωνο, ομάδα προσανατολισμού) σε έναν κατάλογο συγκέντρωσης στοιχείων.

Κατά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας συγκεντρώθηκαν δεκαπέντε άτομα, τέσσερα αγόρια και έντεκα κορίτσια, τα οποία αποτέλεσαν και το δείγμα της παρούσας έρευνας. Οι τρεις εξ αυτών επέλεξαν τη Θετική Ομάδα Προσανατολισμού με σκοπό να ακολουθήσουν την ομάδα προσανατολισμού Οικονομίας και Πληροφορικής την επόμενη χρονιά, επτά μαθητές και μαθήτριες παρακολουθούσαν την Θετική Ομάδα Προσανατολισμού με Μαθηματικά ώστε να έχουν πρόσβαση στο Επιστημονικό Πεδίο των Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών και πέντε μαθήτριες παρακολουθούσαν την Ομάδα Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών με πρόσβαση στο Επιστημονικό Πεδίο Ανθρωπιστικές Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες.

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες αντιμετωπίστηκαν καθ' όλη τη διεξαγωγή της έρευνας με σεβασμό και σύμφωνα με τον κώδικα της κείμενης δεοντολογίας. Αναλυτικότερα, στην αρχή της κάθε συνάντησης:

- Ζητήθηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων για την ηχογράφηση του υλικού με σκοπό την καλύτερη δυνατή συλλογή και εν συνεχεία, τη διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων.
- Έγινε ενημέρωση για την ανωνυμία των συμμετεχόντων που διέπει τις έρευνες. Δηλαδή, ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες ότι ενώ κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας θα προσφωνούνταν με τα ονόματά τους (για λόγους πρακτικούς), κατά την συγγραφή της έρευνας θα χρησιμοποιούνταν ψευδώνυμα με σκοπό την διατήρηση της ανωνυμίας τους. Τονίστηκε ότι άμεση πρόσβαση στα αρχικά δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνήτρια και οι εμπλεκόμενοι καθηγητές στην επίβλεψη της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.
- Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι υποχρεωμένοι να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις αν δεν το επιθυμούν ή ακόμη και να διακόψουν την απάντησή τους εάν δεν αισθάνονται άνετα.
- Τέλος, δόθηκε έμφαση στο ότι δεν θα υπάρξει καμία κριτική στα λεγόμενα των συμμετεχόντων, καθ' ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και υπήρξε η ενθάρρυνση για δημιουργία συζήτησης μεταξύ τους.

Καίριας σημασίας ήταν και η επιλογή του χώρου διεξαγωγής της έρευνας. Το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη εντός του φροντιστηρίου, δηλαδή σε έναν χώρο οικείο για τους μαθητές, συνέβαλε στο να νιώσουν άνετα. Η μέρα που επιλέχθηκε να γίνει η έρευνα ήταν Κυριακή, προκειμένου να μειωθεί η παρεμβολή εξωτερικών θορύβων αλλά και να εξλειφθεί η πιθανότητα ότι μπορεί κάποιος (καθηγητές και μαθητές) να ακούσουν τους συμμετέχοντες (ενίσχυση απορρήτου). Όλα όσα προαναφέρθηκαν δημιούργησαν ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον προκειμένου οι συμμετέχοντες να νιώσουν άνετα και να εκφραστούν ελεύθερα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

6.4 Μέσα και Εργαλεία Συλλογής Ερευνητικού Υλικού

Εστιασμένες Ομαδικές Συνεντεύξεις. Οι ομάδες εστίασης αποτελούν έναν διαδραστικό τρόπο συλλογής ερευνητικών δεδομένων για μια καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας είναι αυτή

που ξεχωρίζει τις ομάδες εστίασης από την ευρεία κατηγορία των ομαδικών συνεντεύξεων (Kitzinger, 1994).

Η συλλογή των δεδομένων γίνεται μέσω μιας οργανωμένης συζήτησης εντός μιας επιλεγμένης ομάδας ατόμων, προκειμένου να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Gibbs, 1997). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ομαδική συζήτηση η οποία διενεργείται μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων αλλά κυρίως μεταξύ των μελών της ομάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης είναι ότι ενθαρρύνεται η ανοιχτή συζήτηση για θέματα και ιδέες που μπορεί να μην αναπτύσσονταν πλήρως και σε τέτοιες διαστάσεις σε μια ατομική συνέντευξη (Kitzinger, 1994). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη διαχείριση της ομάδας, προκειμένου να δοθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, αποτελεί ο ρόλος του διαμεσολαβητή ο οποίος απαιτεί αρκετά υψηλά επίπεδα ηγετικής ικανότητας και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Gibbs, 1997). Ο αριθμός των ομάδων κυμαίνεται μεταξύ των 6 ατόμων για μια μικρή ομάδα έως τα 12 άτομα για μια σχετικά μεγάλη ομάδα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκαν συνολικά δύο ομάδες εστίασης των 7 και 8 ατόμων αντίστοιχα. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν 2 αγόρια και 5 κορίτσια και τη δεύτερη ομάδα 2 αγόρια και 6 κορίτσια από όλες τις ομάδες προσανατολισμού. Η συνολική διάρκεια συζήτησης με την κάθε ομάδα εστίασης διήρκεσε περίπου δυόμιση ώρες και χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη:

A' Μέρος:

- Αρχική συζήτηση διάρκειας 50', προκειμένου να μιλήσουν οι συμμετέχοντες για τις αρχικές τους απόψεις και συναισθήματα, σχετικά με τις επιλογές τους πάνω στις σπουδές και το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν, αλλά και την επιρροή που ασκούν οι γονείς στις αποφάσεις τους για τις σπουδές και το επάγγελμα.

B' Μέρος:

- Ανάλυση του ποιήματος διάρκειας 20'
- Ανάλυση του πίνακα ζωγραφικής διάρκειας 30'

Γ' Μέρος:

- Τελική συζήτηση διάρκειας 40' για να συζητηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα, όπως διαμορφώθηκαν μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Δ' Μέρος:

Το τελευταίο μέρος της συνάντησης αφορά στην αξιολόγηση της διαδικασίας, διάρκειας 15'.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας έγιναν δύο διαλείμματα διάρκειας 15' το πρώτο μεταξύ του πρώτου και δεύτερου μέρους και ένα των 10' μεταξύ του δεύτερου και τρίτου μέρους. Στο Παράρτημα II (σελ. 124), παρατίθεται ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της συζήτησης των ομάδων εστίασης.

6.5 Η Εφαρμογή της Μεθόδου στην Παρούσα Έρευνα, στο πλαίσιο των Ομάδων Εστίασης

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι μια προσαρμοσμένη εκδοχή της μεθόδου του Κόκκου (2011) όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο (βλ. ενότητα 5.2, σελ. 35). Η προσαρμογή της μεθόδου έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα γίνεται στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα. Πιο συγκεκριμένα:

- α) Το ζήτημα που διερευνήθηκε είναι η Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, εστιάζοντας στον εντοπισμό τυχόν στερεοτυπικών παραδοχών του νου ή δυσλειτουργικών πεποιθήσεων πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα.
- β) Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν προέκυψαν τα εξής υποθέματα με τα αντίστοιχα κριτικά ερωτήματα:

Υπόθεμα 1: Αυτοδιερεύνηση- Αυτογνωσία

Κριτικό Ερώτημα α: Ποιες είναι οι διαστάσεις που λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία της λήψης επαγγελματικής απόφασης και πώς την επηρεάζουν;

Υπόθεμα 2: Η επιρροή των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις.

Κριτικό Ερώτημα β: Πώς μπορούν να επηρεάσουν οι γονείς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού;

γ) Σε αυτό το στάδιο έγινε η επιλογή των έργων τέχνης με βάση τα κριτικά ερωτήματα και δημιουργήθηκε ο πίνακας συσχέτισης. Η επιλογή των έργων τέχνης έγινε με κριτήριο κυρίως την αισθητική τους αξία, αφού είναι δημιουργήματα επιφανών καλλιτεχνών, αλλά και το κατά πόσο υπάρχει συνταίριασμα μεταξύ αυτών και των κριτικών ερωτημάτων. Το παραπάνω κριτήριο είναι καίριας σημασίας γιατί πολλοί σημαντικοί θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η κριτική διεργασία ευνοείται όταν έλθουμε σε επαφή με έργα τέχνης που έχουν αισθητική αξία (Κόκκος κ.ά., 2011).

Με βάση τα παραπάνω, για την επεξεργασία του πρώτου κριτικού ερωτήματος, επιλέχθηκε να αναλυθεί το ποίημα «Γραφιάς» του Καρυωτάκη. Το συγκεκριμένο ποίημα ενώ είναι σύντομο, είναι πολύ μεστό στο νόημά του. Ο λόγος του είναι απλός αλλά άκρως συναισθηματικά φορτισμένος, δημιουργώντας έντονες εικόνες και ποικίλες αντιθέσεις. Θέτει τον αναγνώστη, με έναν άμεσο και αποπλιστικό τρόπο, στον κόσμο ενός ανθρώπου που δεν αγαπάει τη δουλειά του και το πώς αυτό τον κάνει να αισθάνεται. Για όλους τους παραπάνω λόγους, το ποίημα αυτό θεωρήθηκε ως ένα εύστοχο έργο τέχνης προκειμένου οι μαθητές να αναλογιστούν τι είναι αυτό που πραγματικά θέλουν και μπορούν εκπαιδευτικά και επαγγελματικά.

Για το δεύτερο κριτικό ερώτημα επιλέχθηκε ο πίνακας ζωγραφικής του Arsen Levonee, με τίτλο «Levon, Silva&Lily». Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος πίνακας είναι ότι έχει μια μοντέρνα μορφή, που ίσως βοηθάει στο να κινήσει αρχικά το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων ώστε να προβούν στην ανάλυσή του. Επίσης λόγω του περιεχομένου του (στυλ ζωγραφικής, όγκοι, χρώματα, πινελιά, κ.λ.π.), επιδέχεται σύνθετης ανάλυσης και πολλαπλών νοημάτων- ερμηνειών. Γενικότερα, ο πίνακας θεωρήθηκε ένα αρκετά καλό έναυσμα για να συζητηθεί το πώς κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας επέρχεται ο διαχωρισμός του ατόμου από τους γονείς του, χαράσσοντας τη δική του πορεία.

Βάσει των παραπάνω, προέκυψε ο εξής πίνακας συσχέτισης:

Έργα Τέχνης	Κριτικά Ερωτήματα	
	α	β
1. Ποίημα: «Γραφιάς» Κ.Γ. Καρυωτάκης	✓	
2. Πίνακας Ζωγραφικής: «Levon, Silva & Lily» Arsen Levonee		✓

Το ποίημα, ο πίνακας ζωγραφικής και τα αναλυτικά τους στοιχεία βρίσκονται στο Παράρτημα Ι της εργασίας, (σελ. 122).

δ) Η ανάλυση των έργων τέχνης έγινε στις ομάδες εστίασης με βάση τις τέσσερις φάσεις του Perkins (βλ. ενότητα 5.2, σελ. 36). Στη συνέχεια, έγινε συσχέτιση των ιδεών που προέκυψαν με τα κριτικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

ε) Στο στάδιο αυτό της διαδικασίας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν ξανά στις αρχικές ερωτήσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε κάποια αλλαγή ή εμπλουτισμός στις αρχικές τους απόψεις.

στ) Στο τελευταίο στάδιο, προκειμένου να πραγματοποιηθεί κριτικός αναστοχασμός της όλης εμπειρίας, οι συμμετέχοντες αξιολογούν τη μέθοδο, μέσα από τη σύνθεση και άντληση συμπερασμάτων.

Στο Παράρτημα ΙΙ (σελ. 124), παρατίθεται ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της συζήτησης των ομάδων εστίασης.

6.6 Οργάνωση, Διαχείριση και Ανάλυση Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας προήλθαν μέσω ηχογράφησης και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο μέσω της απομαγνητοφώνησής τους. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν πίνακες (excel) στους οποίους καταχωρήθηκαν οι ερωτήσεις και οι αντίστοιχες απαντήσεις των συμμετεχόντων για την καλύτερη οργάνωση και διαχείριση του υλικού (Creswell, 2011).

Για την οργάνωση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης, στη βάση του ότι η ποιοτική έρευνα ακολουθεί το ερμηνευτικό μοντέλο και διακατέχεται από έντονο ανακατασκευαστικό χαρακτήρα (Creswell, 2011·Τσιώλης, 2015). Η θεματική ανάλυση «είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σσ. 116-117). Σύμφωνα με αυτήν, γίνεται διαχωρισμός των αποσπασμάτων, τα δεδομένα των οποίων κατηγοριοποιούνται στο πλαίσιο ενός κοινού συστήματος κωδικών το οποίο διαμορφώνεται σταδιακά με απώτερο σκοπό την δημιουργία γενικών κωδικών και θεμάτων (Creswell, 2011·Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σκοπός της παραπάνω διαδικασίας, είναι να παρέχει γνωστική πρόσβαση σε ένα σύνολο σημασιοδοτήσεων και εμπειριών (Τσιώλης, 2015), προσφέροντας μια εύκολα προσβάσιμη και θεωρητικά ευέλικτη προσέγγιση στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

Σύμφωνα με τις Braun & Clark (2006) η θεματική ανάλυση αποτελείται από έξι βήματα, τα οποία ακολουθήθηκαν και στην παρούσα διπλωματική εργασία, και έχουν ως εξής:

- **Εξοικείωση με τα δεδομένα:** Επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο ζήτημα.
- **Κωδικοποίηση:** Απόδοση σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ενός κωδικού (εννοιολογικός προσδιορισμός) με απώτερο σκοπό την οργάνωση των δεδομένων σε ομάδες νοημάτων.
- **Αναζήτηση των θεμάτων:** Τα θέματα ή υποθέματα δημιουργούνται από ομάδες κωδικών ή κατηγοριών αν και κάποιοι κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα.
- **Επανεξέταση των θεμάτων:** Εξετάζεται αν τα θέματα που έχουν προκύψει πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν διαφορετικά θα πρέπει να συγχωνευθούν, να διαχωριστούν ή ακόμη και να εξαλειφθούν. Βασικά κριτήρια για την εξέταση των θεματικών κατηγοριών είναι η εσωτερική ομοιογένεια και η εξωτερική ετερογένεια.
- **Ορισμός και Ονομασία Θεμάτων:** Στο στάδιο αυτό γίνεται ο προσδιορισμός της ουσίας του κάθε θέματος ώστε να μπορεί να περιγραφεί ο σκοπός και το περιεχόμενο του πολύ περιεκτικά (μέσα σε δύο προτάσεις). Επιπρόσθετα ξεκινάει και η ονοματολογία των θεμάτων, η οποία θα πρέπει να είναι περιεκτική και να προκαλεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη δίνοντάς του μια σαφή εικόνα για το τι περιλαμβάνει το κάθε θέμα.

- ο **Έκθεση των δεδομένων- Συγγραφή των αποτελεσμάτων:** Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και συγγραφή των ευρημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται μια συνεκτική και ενδιαφέρουσα ιστορία σύνδεσης των δεδομένων εντός αλλά και μεταξύ των θεμάτων, η οποία πείθει τον αναγνώστη για την αξία και την εγκυρότητά της (Braun&Clarke, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

7. Ανάλυση Δεδομένων

Η παρουσίαση από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες με γνώμονα την πληρέστερη κατανόηση της συμβολής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Πιο συγκεκριμένα:

- α) Στην πρώτη ενότητα, αναλύονται τα θέματα που αναδύθηκαν σχετικά με τις σκέψεις και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών που αφορούν στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος αλλά και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζονται από την οικογένειά τους, πριν την επεξεργασία των έργων τέχνης.
- β) Στην δεύτερη ενότητα, αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, δηλαδή από την ανάλυση των έργων τέχνης.
- γ) Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τα θέματα που αναδύθηκαν αναφορικά με τα παραπάνω υπό εξέταση ζητήματα, μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης, μέσα από τη σύγκριση των αρχικών και τελικών τους απαντήσεων. Κάποια από αυτά τα θέματα, επιβεβαιώνονται και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μέσω της αξιολόγησης της μεθόδου.
- δ) Η τέταρτη ενότητα αφορά στα ευρήματα που αναδύθηκαν από την αξιολόγηση της μεθόδου από τους συμμετέχοντες. Η παρουσίαση και ανάλυση των θεμάτων που προκύπτουν σε αυτήν την ενότητα, όπως και στην δεύτερη, αφορούν τα στοιχεία του προγράμματος παρέμβασης, που συντέλεσαν στην διεργασία των απόψεων των συμμετεχόντων και οδήγησαν στον μετασχηματισμό τους.

7.1 Ανάλυση δεδομένων πριν την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης

(Α' μέρος- οδηγός συνέντευξης: παράρτημα II)

Ένα από τα βασικά θέματα που αναδύθηκαν μέσα από την αρχική συζήτηση των ομάδων εστίασης, είναι οι **Παράγοντες Επιρροής στη Λήψη Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Απόφασης**. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε πιθανές σπουδές που οδηγούν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, αναφέροντας και αναλύοντας τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη στις πιθανές επιλογές τους. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σε κάποιες περιπτώσεις μια εστίαση σε πιο «ενδογενείς» παράγοντες (προκύπτουν από το ίδιο το άτομο), ενώ σε άλλες περιπτώσεις μια εστίαση σε περισσότερο «εξωγενείς» παράγοντες. Στους «εξωγενείς» παράγοντες συμπεριλαμβάνεται και το κοινωνικό περιβάλλον, όπου την μεγαλύτερη επιρροή την ασκούν οι γονείς, γι' αυτό και αναλύθηκαν περαιτέρω οι **Παράγοντες Επιρροής των Γονέων** στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους. Παράλληλα, εξετάζεται τότε οι παράγοντες λειτουργούν ως «γέφυρες» και πότε ως «εμπόδια», ανάλογα με το αν επηρεάζουν θετικά (ενισχυτικά) ή αρνητικά (απορριπτικά) την εκάστοτε πιθανή επιλογή των συμμετεχόντων. Επίσης, ένα σημαντικό θέμα που αναδύθηκε είναι και η **Συναισθηματική κατάσταση** στην οποία βρίσκονται οι μαθητές όταν έρχονται αντιμέτωποι με μία τόσο σημαντική απόφαση για τη ζωή τους.

Παράγοντες Επιρροής στη Λήψη Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Απόφασης - Ενδογενείς Παράγοντες

Ενδιαφέροντα

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι τα ενδιαφέροντα λειτουργούν ως «γέφυρες» στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης και αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, αν όχι τον πιο σημαντικό, στον οποίο οι μαθητές βασίζονται για να σκεφτούν πιθανές σπουδές και κατ' επέκταση επαγγέλματα τα οποία επιθυμούν να ασκήσουν. Τα ενδιαφέροντα προκύπτουν μέσα από δραστηριότητες που αρέσουν στους μαθητές να κάνουν και είναι ενσωματωμένα στον τρόπο ζωής τους (εξωτερικευμένα ενδιαφέροντα) (Super,1994) που σκέφτονται ότι θα τους αρέσουν (δηλωμένα ενδιαφέροντα) (Super, 1994) ή ακόμη και από αποτελέσματα ερωτηματολογίων στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού (καταγεγραμμένα ενδιαφέροντα) (Super, 1994).

Στην κατηγορία των «εξωτερικευμένων» ενδιαφερόντων ανήκει και η περίπτωση της Πηγής όπου η ενασχόλησή της με τον αθλητισμό από μικρή ηλικία την έχει διαμορφώσει

αλλά και καθορίσει ώστε να θέλει να το ακολουθήσει και επαγγελματικά, αλλά και η Διονυσία η οποία σκέφτεται αρχικά μια σχολή που συνδέεται με το ενδιαφέρον της για τα κοινωνικά θέματα:

«Εγώ είμαι πιστεύω 100% σίγουρη για αυτό που έχω επιλέξει. Είναι... Θέλω να περάσω ΤΕΦΑΑ Γυμναστική Ακαδημία Εεεε... Γιατί απλά από μικρή γυμνάζομαι και μου αρέσει πάρα πολύ.. Δηλαδή έχω αλλάζει άθλημα, αλλά.... έχω σκεφτεί σφαιρικά ότι εκεί θα τα κάνω όλα οπότε μου αρέσει πάρα πολύ αυτή η ιδέα.» (Πηγή)

«Στην αρχή σκεφτόμουν εδώ και πολύ καιρό Κοινωνιολογία. Μου αρέσει πάρα πολύ να διαβάζω για τέτοια θέματα κοινωνικά, να τα μελετάω, να βλέπω από πού φυτρώνουν διάφορα πράγματα!» (Διονυσία)

Εκτός όμως από τις δραστηριότητες που ξεκινούν από νεαρή ηλικία και μπορεί να είναι αυτές που θα καθορίσουν την επαγγελματική επιλογή και πορεία ενός ατόμου, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η ανακάλυψη νέων ενδιαφερόντων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος:

«Εγώ στην αρχή της χρονιάς σκεφτόμουν πολύ το Χημικών Μηχανικών στο Πολυτεχνείο γιατί μου άρεσε πάρα πολύ η Χημεία, ειδικά όταν ξεκινήσαμε το φροντιστήριο κόλλησα κατευθείαν ...εεεε... Όμως από το καλοκαίρι άρχισα να σχεδιάζω, και τώρα όταν πιέζομαι ακόμα περισσότερο, σχεδιάζω ακόμα περισσότερο και είναι κάτι σαν εκτόνωση για μένα ...και τώρα σκέφτομαι περισσότερο το Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, που έχει σχέδιο... Έχω κοιτάζει ..εεε... τα σχέδια που κάνουνε, τύπου γραμμικό και με έχει ...με έχει επηρεάσει αυτό; δεν ξέρω... πάντως μου αρέσει πάρα πολύ και θα ήθελα πολύ να το ακολουθήσω». (Αθηνά)

Από την άλλη, το ενδιαφέρον αρκετών συμμετεχόντων για συγκεκριμένα μαθήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, αποτέλεσε αρχικά τον κύριο λόγο της επιλογής Ομάδας Προσανατολισμού ή Κατεύθυνσης που ακολούθησαν. Η επιλογή αυτή είναι ιδιαίτερος σημαντική, αφού καθορίζει το επιστημονικό πεδίο ή απλούστερα τις σχολές στις οποίες θα έχουν πρόσβαση οι μαθητές, παρέχοντας παράλληλα και το κίνητρο για συναφείς σπουδές.

«Εγώ θέλω να περάσω Χημικών Μηχανικών. Γιατί από μικρός μου άρεσαν αυτά τα μαθήματα, γενικά οι έρευνες σε αυτά τα μαθήματα δηλαδή Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά.» (Πέτρος)

« [Θεωρητική Κατεύθυνση] και εγώ τις σχολές κοίταξα... αλλά μου αρέσουν πολύ και τα μαθήματα που σε βγάζουν εκεί δηλαδή...» (Ελευθερία)

Ακόμη όμως και τα «δηλωμένα» ενδιαφέροντα χρίζουν καίριας σημασίας για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών. Η εφηβεία φαίνεται να είναι η ηλικιακή περίοδος όπου τα παιδιά σκέφτονται όχι μόνο τι τους αρέσει αυτή τη στιγμή αλλά και τι θα τους άρεσε στο μέλλον, οραματίζονται, δοκιμάζουν. Πολλοί από τους συμμετέχοντες έχουν στο μυαλό τους πιθανές σχολές βασιζόμενοι στην αίσθηση που έχουν για αυτές, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει κάποια υπαρκτή σχετική ενασχόληση.

«Εγώ σκέφτομαι πολύ έντονα τη σχολή Κινηματογράφου στη Θεσσαλονίκη, αν και έχω και κάποιες άλλες σχολές στο μυαλό μου άσχετες βέβαια...απλά στον κινηματογράφο μου αρέσει ο κινηματογράφος, η φωτογραφία και όλος ο κλάδος γενικά...[Ερ. Αν έχει ασχοληθεί με αυτά] Όχι δεν έχω ασχοληθεί πραγματικά...αλλά μου αρέσει η ιδέα να είμαι σε ένα τέτοιο χώρο». (Βασιλική)

Η ίδια συμμετέχουσα αναφέρει λίγο αργότερα:

«Το Γεωπονικό τώρα μου φύτρωσε! Εεε.... μου αρέσει γενικά έτσι όπως το φαντάζομαι η σχέση με τη φύση και να κάνω κάτι σχετικά με αυτό». (Βασιλική)

Συμπληρωματικά, αξίζει να αναφερθεί και η σημαντικότητα των «καταγεγραμμένων» ενδιαφερόντων. Το συγκεκριμένο είδος ενδιαφερόντων προκύπτει μέσα από ερωτηματολόγια ενδιαφερόντων που καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αποτελούν ενδείξεις για πιθανά επαγγέλματα που ταιριάζουν στο προφίλ του εκάστοτε μαθητή και όπως φαίνεται τα αποτελέσματά τους κατέχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη λήψη των αποφάσεων μεγάλης μερίδας συμμετεχόντων.

«Τώρα περιμένω να κάνω και το τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού να δω και τι θα βγει από αυτό ...ε.. και μετά θα δω τι θα κάνω». (Αθηνά)

«Εντάξει είμαι και κάπως ήσυχος, γιατί έκανα και το τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού και βγήκαν οι στρατιωτικές σχολές πάνω - πάνω οπότε το ξέρω ότι είμαι για αυτό». (Κωνσταντίνος)

Ικανότητες – Αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας

Ένα από τα ευρήματα που αναδύθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι ότι οι ικανότητες που διαθέτει ένα άτομο ή που πιστεύει ότι διαθέτει (αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας) προκειμένου να ολοκληρώσει ένα έργο, αποτελούν ακόμη ένα σημαντικό ενδογενή παράγοντα στη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Στις περισσότερες περιπτώσεις

αυτό λειτουργεί ως «γέφυρα», δηλαδή διευκολύνει και ενισχύει την λήψη απόφασης για ένα επάγγελμα:

*«... πάντα μου άρεσε να ασχολούμαι με παιδιά και να βοηθάω... και ποτέ δεν κοίταξα την επαγγελματική αποκατάσταση ούτε την οικονομική αποκατάσταση, απλά αρχικά είναι αυτό που μου αρέσει και είναι αυτό που ξέρω ότι μπορώ να ανταπεξέλθω κί-
λας». (Δάφνη)*

Για την πλειοψηφία των μαθητών, ένδειξη των ικανοτήτων τους αποτελεί η σχολική τους επίδοση. Ως εκ τούτου, αρκετοί συμμετέχοντες στηρίχτηκαν στις επιδόσεις τους σε συγκεκριμένα μαθήματα, προκειμένου να επιλέξουν την Ομάδα Προσανατολισμού που θα αυξήσει την πιθανότητα επιτυχίας τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και θα τους οδηγήσει σε σχολές και κατ' επέκταση αντίστοιχα επαγγέλματα, που συνάδουν περισσότερο με τις ικανότητές τους.

«...Επειδή δεν τα πήγαινα καθόλου καλά με τα Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία και αυτά.... διάλεξα τη θεωρητική. Τουλάχιστον στη θεωρητική έχω πιθανότητες να γράψω καλά [Σημ.: εννοεί στις πανελλήνιες] γιατί αν περίμενα από τα άλλα σώθηκα! Δεν ήμουν ποτέ καλή μαθήτρια στα θετικά μαθήματα». (Πηγή)

Η αυτογνωσία του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του αλλά και τα όριά του είναι πολύ σημαντική προκειμένου να λάβει αποφάσεις που είναι πιο ταιριαστές και ρεαλιστικές ως προς αυτό. Ο Μάρκος για παράδειγμα, γνωρίζοντας τις γνωστικές ελλείψεις που έχει και το κατά πόσο είναι διατεθειμένος να προσπαθήσει, προσάρμοσε τον στόχο του σύμφωνα με αυτό που πιστεύει ότι μπορεί να καταφέρει:

«[Σημ.: Αναφέρεται στην Σχολή Πυροσβεστών] ... δεν υπάρχει περίπτωση να αρχίσω ξαφνικά να διαβάζω, ούτε να καλύψω τα κενά από τόσα χρόνια...για αυτό τώρα θέλω Τουριστικών Επαγγελμάτων εδώ και ένα χρόνο περίπου...γιατί εκεί νομίζω ότι μπορώ να μπω». (Μάρκος)

Το ίδιο ισχύει και για την Αθηνά, που απέδωσε την επιλογή της να ακολουθήσει μια πιο «Θετική» πορεία σχετικά με τις σπουδές και το επάγγελμα, κυρίως σε μαθησιακή δυσκολία. Η δυσκολία αυτή αποτέλεσε το βασικό εμπόδιο για την επιλογή της Θεωρητικής Κατεύθυνσης και των αντίστοιχων σπουδών.

«Εγώ είμαι Θετική με Μαθηματικά. Τη διάλεξα πιο πολύ γιατί μου αρέσουν πιο πολύ τα μαθήματα, η Χημεία ειδικά, εκεί επειδή υπάρχουν συγκεκριμένες σχολές που θέλω

να περάσω...οπότε...γι' αυτό τη διάλεξα... Έτσι κι αλλιώς έχω μία αδυναμία στον λόγο μου, για αυτό απέφυγα να πάω Θεωρητική κατεύθυνση». (Αθηνά)

Από την άλλη, υπάρχουν και μαθητές που ενώ γνωρίζουν τι είναι αυτό που θα ήθελαν να κάνουν, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τους λειτουργεί ως εμπόδιο στη στοχοθεσία τους:

«Δεν με πειράζει το διάβασμα το πολύ που έχει αλλά....εντάξει ...δεν είμαι και σίγουρη ότι μπορώ να τα καταφέρω...δεν είμαι και τόσο καλή μαθήτρια για να έχω τέτοιους στόχους....δεν ξέρω...είμαι μπερδεμένη... όμως θα δούμε». (Διονυσία)

«...αλλά μου αρέσει να έρχομαι σε επαφή και με κόσμο... ας πούμε είχα σκεφτεί και την Ψυχολογία αλλά δεν πιστεύω ότι θα πιάσω τα μόρια ...οπότε πάει αυτό...» (Ελευθερία)

Αξίες

Ακόμη ένα εύρημα της παρούσας έρευνας, είναι ότι η λήψη επαγγελματικής απόφασης συνδέεται άρρηκτα και με το αξιακό σύστημα του ατόμου. Αν υπάρχει ταύτιση του επαγγέλματος που επιλέγει το άτομο με τις αξίες του, με όλα όσα δηλαδή θεωρεί σημαντικά, τότε διαποτίζεται η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης με κίνητρο, νόημα και ικανοποίηση. Αρκετές ήταν οι περιπτώσεις των συμμετεχόντων που στηρίχθηκαν στις **ηθικές** τους αξίες προκειμένου να αναλογιστούν πιθανά επαγγέλματα που θα τους ταίριαζαν. Για την Διονυσία για παράδειγμα, ενώ η Κοινωνιολογία ήταν η πρώτη της σκέψη, η αξία του να υπερασπίζεται ανθρώπους που το έχουν ανάγκη σε συνδυασμό με κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της, την έκαναν να αλλάξει γνώμη:

«Όμως... δεν ξέρω (γέλιο πνιχτό) άρχισε να μου αρέσει και η ιδέα της Νομικής..... Εεε...γιατί μου αρέσει πάρα πολύ να μιλάω, μου αρέσει να δικαιολογώ πράγματα να επιχειρηματολογώ... ναααα έρχομαι σε κόντρα με ανθρώπους... μου αρέσει πάρα πολύ (λίγο γέλιο) Και μου αρέσει να υπερασπίζομαι επίσης τους ανθρώπους. Δεν μπορώ το άδικο! Οπότε θα ήτανε το ιδανικό για μένα». (Διονυσία)

Ο Κωνσταντίνος έχει βλέψεις για Στρατιωτικές Σχολές καθώς αναφέρει ξεκάθαρα ότι είναι και θέμα ηθικών αξιών:

«Είναι και οι αξίες που έχει ένας στρατιώτης δηλαδή να υπερασπιστεί την πατρίδα, τον κόσμο γύρω του, τους συμπατριώτες του». (Κωνσταντίνος)

Εκτός όμως από τις ηθικές αξίες σημαντικό ρόλο στη λήψη επαγγελματικής απόφασης έχουν και οι **επαγγελματικές** αξίες του ατόμου. Μία από αυτές είναι και οι υψηλές **οικονομικές απολαβές**. Οι οικονομικές απολαβές που έχει ένα επάγγελμα αποτελούν πολλές φορές ένα σημαντικό κριτήριο στη λήψη επαγγελματικής απόφασης:

«Εγώ θέλω να περάσω Χημικών Μηχανικών. Θέλω να περάσω σε αυτή τη σχολή στο Πολυτεχνείο γιατί προσφέρει και οικονομική άνεση που παίζει μεγάλο ρόλο».

(Πέτρος)

«Σκέφτομαι ότι ένας Μηχανικός δεν θέλω να ακουστό απόλυτη, αλλά θεωρώ ότι ένας μηχανικός ε... βγάζει καλά χρήματα ...Μου αρέσει πολύ έτσι σαν ιδέα, και επειδή θέλω έτσι να έχω μία οικονομική άνεση μόλις μεγαλώσω να κάνω διάφορα πράγματα». (Δανάη)

Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκε και το υψηλό **κύρος** που διαθέτουν κάποιες σχολές και συγκεκριμένα επαγγέλματα ως ένας από τους λόγους επιλογής τους. Στην περίπτωση της Μελίνας, αρχικά η αγάπη της για τη Φυσική την έκανε να θέλει να σπουδάσει στο Φυσικό χωρίς δευτερες σκέψεις αλλά το τελευταίο διάστημα φαίνεται να σκέφτεται και άλλες σχολές λόγω υψηλότερου κύρους:

«Σκέφτομαι και Πολυτεχνείο Ηλεκτρολόγων Μηχανικών ή και Μηχανολόγων Μηχανικών που έχω δει τα μαθήματα και έχει Φυσική μέσα, τα έχω βάλει και αυτά σαν επιλογές μέσα στη σκέψη μου γιατί το Πολυτεχνείο είναι πολύ καλύτερη σχολή ε... είναι 18.000 μόρια!» (Μελίνα)

Παράγοντες Επιρροής στη Λήψη Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Απόφασης - Εξωγενείς Παράγοντες

Προσβασιμότητα σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην έρευνά μας φαίνεται ότι η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος δεν βασίζεται μόνο σε παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με το άτομο (ενδιαφέροντα, ικανότητες, αξίες, κ.λ.π.) αλλά και σε εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η άμεση σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της εκάστοτε Ομάδας Προσανατολισμού ή Κατεύθυνσης και της πρόσβασης που παρέχει σε συγκεκριμένες σχολές. Λόγω του ότι αρκετοί συμμετέχοντες είχαν υπόψη κάποιες σχολές ενδιαφέροντος, στηρίχθηκαν σε αυτό το κριτήριο προκειμένου να επιλέξουν την αντίστοιχη ομάδα προσανατολισμού.

«... τη διάλεξα επειδή ξέρω σε ποιο Πανεπιστήμιο θέλω να περάσω, Ψυχολογία ή Κοινωνική Εργασία και είναι και τα δύο από θεωρητική ε...γι' αυτό πήγα εκεί».

(Δάφνη)

«Είμαι στη θετική από Μαθηματικά, εεε... Δεν ξέρω... περισσότερο γιατί ήθελα να περάσω σε μία στρατιωτική σχολή. Αλλάαα μου αρέσουν και οι Θετικές Επιστήμες γενικά, οπότε... από' κει». (Κωνσταντίνος)

Σε αρκετές περιπτώσεις που υπήρχε σύγχυση στην επιλογή σπουδών, υπήρξαν μαθητές που επέλεξαν κατεύθυνση με βάση το εύρος των επιλογών που έχουν στις σχολές πρόσβασης.

«...μπορώ να επιλέξω ας πούμε πόσες σχολές!- πολλές σχολές από τα Οικονομικά. Νομίζω είναι η κατεύθυνση με τις περισσότερες σχολές!». (Μάρκος)

«Εντάξει ακόμη και να μην μπω εκεί που θέλω υπάρχουν πολλές ωραίες σχολές από τη Θετική που μπορείς να μπεις, ενώ στη Θεωρητική και στα Οικονομικά είναι πολύ περιορισμένα κάποια πράγματα σε αυτά τα δύο για εμένα». (Δανάη)

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι για αρκετούς συμμετέχοντες η δυσκολία πρόσβασης επιθυμητών σχολών λόγω υψηλής βάσης, αντιμετωπίζεται ως ανυπέρβλητο εμπόδιο έχοντας ως αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και να μην τις διεκδικούν.

«Με εμποδίζει ότι τα μόρια είναι πάρα πολλά! [Σημ.: για τη Νομική Σχολή] και...με τρομάζει (χαμηλή φωνή)» (Διονυσία)

«Εγώ σκεφτόμουν πιο παλιά Πυροσβεστική...αλλάαα είναι πολλά τα μόρια...» (Μάρκος)

Προοπτικές Απασχόλησης

Ακόμη ένας εξωγενής παράγοντας που συγκαταλέγεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αποτελούν οι προοπτικές απασχόλησης σε κάθε επαγγελματικό κλάδο. Σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες, η επιλογή σπουδών που οδηγεί σε ένα επάγγελμα με καλές προοπτικές απασχόλησης, φαίνεται να δημιουργεί ένα κίνητρο επιλογής αλλά και ένα σχετικό αίσθημα ασφάλειας. Οι καλές προοπτικές απασχόλησης λειτουργούν ως εχέγγυο για μια επιτυχημένα εξελισσόμενη επαγγελματική πορεία ή ακόμη δημιουργούν την προσδοκία για μια γρήγορη και εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση:

«[Σημ.: μιλάει για τους λόγους που σκέφτεται τις Τουριστικές Σπουδές] ...γιατί έχει μέλλον εδώ πέρα κιόλας! Όλοι λένε ότι βρίσκεις σίγουρα δουλειά ειδικά το καλοκαίρι και ότι όσο περνάνε τα χρόνια σίγουρα θα ανοίξουν και άλλες δουλειές!» (Μάρκος)

«Γενικά, έχει σημασία... δηλαδή αν περάσω Χημικό, γίνω Χημικός δεν θα έχει πολύ καλή επαγγελματική αποκατάσταση, δεν ξέρω τώρα πώς θα είναι, αν θα έχω και με το Πολυτεχνείο δηλαδή, αλλά...όλοι λένε ότι είναι καλύτερο και έτσι το σκέφτομαι...Αλλά κλίνω πιο πολύ προς τους Πολιτικούς Μηχανικούς στο Πολυτεχνείο γιατί γενικά σκέφτομαι ότι είναι πολύ καλή σχολή, ειδικά στην Αθήνα, και ότι μπορώ να βρω μια καλή δουλειά και να εξελιχθώ πάνω σε αυτό». (Δανάη)

Αντιθέτως, οι δυσμενείς προοπτικές απασχόλησης ενός επαγγέλματος ή ενός ολόκληρου κλάδου μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα βασικό εμπόδιο και να θέσουν το άτομο σε μια διαδικασία αναλογισμού και τελικά απόρριψης ενός επιθυμητού επαγγέλματος. Ο κυριότερος λόγος απόρριψης πιθανών σπουδών και επαγγέλματος στην παρούσα έρευνα είναι η υψηλή ανεργία που σημειώνεται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα:

«Τα επαγγέλματα που μου αρέσουν περισσότερο είναι η Φιλολογία, η Ψυχολογία...αυτά. Α! Μου αρέσουν και οι Θεατρικές Σπουδές αλλά...δεν θα βρω δουλειά μετά οπότε θα πάω στη Φιλολογία ή στη Ψυχολογία. Βασικά, σκέφτομαι τι μου αρέσει αλλά και πώς θα βρω δουλειά μετά...και για αυτό μάλλον θα πάω Φιλολογία γιατί οι γονείς μου λένε πως στην Ψυχολογία δεν θα βρω δουλειά». (Χριστίνα)

«Το θέμα μου είναι ο διορισμός [Σημ.: Για τη σχολή των ΤΕΦΑΑ] ...ότι σχεδόν όλοι μου έχουν πει ότι μην ελπίζεις και πολύ και αυτά...Και για δεύτερη επιλογή αν ισχύει κιόλας μία προϋπόθεση έχω σκεφτεί και την Αστυνομία. Που αυτοί μου έχουσε πει ότι με το που μπεις σου δίνουν ένα μικρό μισθό, εκεί που μένεις τα έχουσε όλα ...Εί-ναι ολοκληρωμένα - όλο το πακέτο. Δηλαδή καθαρά για τα χρήματα και την ασφάλεια θα την διάλεγα». (Πηγή)

Επιπρόσθετα, η χαμηλή ανάπτυξη κάποιων επαγγελματικών κλάδων στην Ελλάδα, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στις αποφάσεις κάποιων μαθητών:

«Το Φυσικό πάντα μου άρεσε ...και με το που ήρθα στο Λύκειο, που εγώ έκανα πρώτη λυκείου φροντιστήριο, εεεε...με τον κύριο (όνομα καθηγητή) κόλλησα δηλαδή τελείως- κατευθείαν! μου άρεσε και η Μηχανική που μπήκα πρώτη φορά και...συνέχεια Φυσικό –Φυσικό. ..αλλά το σκέφτομαι γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχει πολλή έρευνα που εγώ προσωπικά αυτό θέλω να κάνω...είναι...δηλαδή...δεν θέλω να διδάξω με

τίποτα! Οπότε...μέσω του Πολυτεχνείου θα έχω περισσότερες επιλογές από το να διδάξω....» (Μελίνα)

Αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που ανέφεραν ως αιτία των δυσμενών προοπτικών απασχόλησης την οικονομική κατάσταση της χώρας, αναφερόμενοι στην οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα την τελευταία σχεδόν δεκαετία. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές έδειχναν απογοητευμένοι πριν καν προσπαθήσουν να διεκδικήσουν αυτό που επιθυμούν, θεωρώντας ότι δεν έχει κανένα νόημα σε αυτήν τη χώρα να επενδύσουν χρόνο, χρήμα και προσπάθεια για σπουδές που δεν θα τους προσφέρουν κάποια επαγγελματική αποκατάσταση.

«Αλλά σκέφτομαι ότι από Κοινωνιολογία είναι δύσκολη η αποκατάσταση μετά. Δηλαδή ότι πρέπει να κάνεις σίγουρα μετά ένα μεταπτυχιακό και δεν ξέρω...δηλαδή πόσα χρόνια θα πρέπει να διαβάζω και να προσπαθώ; και ας πούμε δεν ξέρω καν και πόση δουλειά θα έχει αυτό στην Ελλάδα. Η κατάσταση είναι πολύ δύσκολη και με την κρίση και πρέπει να σπουδάσω κάτι που ξέρω ότι μετά θα μπορώ να βρω δουλειά και να ζήσω κάπως όχι να επιβαρύνω τους γονείς μου για άλλα 10 χρόνια».
(Ελευθερία)

Κοινωνικό Περιβάλλον

Το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών ενέχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεών τους καθώς και στη λήψη των αποφάσεών τους. Οι «σημαντικοί άλλοι» όπως συχνά αναφέρονται, μπορεί να είναι γονείς, φίλοι, συγγενείς, καθηγητές και γενικότερα, οποιοδήποτε άτομο βρίσκεται σε συχνή επαφή και αλληλεπίδραση με τον μαθητή και μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις του σε διάφορα ζητήματα και σε πολλαπλά επίπεδα.

Η έννοια του «ανήκειν» είναι σημαντική για όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα για τους εφήβους, την οποία βιώνουν κυρίως μέσα από τις φιλικές συνάψεις που δημιουργούν κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Οι φιλίες που δημιουργούνται, βιώνονται τόσο έντονα από τους εφήβους και αποτελούν αρκετές φορές σημαντικό παράγοντα στις επιλογές τους, μέσα από μιμητικές συμπεριφορές των **ομιλήκων-φίλων**. Ενδεικτικά αναφέρονται περιπτώσεις από την παρούσα έρευνα, όπου οι αποφάσεις των φίλων, έχουν επηρεάσει κάποιους συμμετέχοντες έμμεσα, επιλέγοντας την ίδια κατεύθυνση, η οποία όμως όπως προαναφέρθηκε, επηρεάζει την μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία, όσο και άμεσα, ως προς την επιλογή συγκεκριμένης σχολής και επαγγέλματος.

«ε...εντάζει η αλήθεια είναι ότι πήγαν και οι φίλοι μου εκεί [Σημ.: στην κατεύθυνση των Οικονομικών] ... οπότε ήταν και αυτός ένας λόγος. Αυτό με κάνει να νιώθω κάπως καλύτερα...ξέρετε... δεν θα είμαι μόνη μου». (Μυρτώ)

«Εγώ Στρατιωτικές ήθελα... από μικρός ήθελα στρατιώτης, αλλά περισσότερο Πεζικό. Εεεε... μετά είχα ένα φίλο που το συζητάμε και ήθελε Αεροπορία... και... μου κόλλησε η Αεροπορία! Θέλω να περάσω και γω Αεροπορία!» (Κωνσταντίνος)

Πολλές φορές οι **καθηγητές** εμπνέουν και λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές. Η γνώμη τους για τις ικανότητες των μαθητών τους, αλλά και οι προτάσεις τους για συγκεκριμένες σπουδές και επαγγέλματα, επηρεάζει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και λειτουργούν ως ενισχυτικός παράγοντας στην επιλογή τους.

«...Καλά και οι φιλόλογοι που είχα όλα τα χρόνια μου έλεγαν ότι είμαι ταλέντο στα θεωρητικά μαθήματα και ειδικά μια καθηγήτρια που έχω φέτος, είναι η αγαπημένη μου, μου είπε ότι σίγουρα θα περάσω σε όποια σχολή θέλω γιατί το 'χω πάρα πολύ με αυτά τα μαθήματα!» (Χριστίνα)

Ενώ, ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει πλήρης ταύτιση των απόψεων καθηγητών και μαθητών, φαίνεται να είναι αρκετά σημαντικές ώστε να δημιουργήσουν δεύτερες σκέψεις στους μαθητές.

«Εκεί που κόλλησα λίγο ήταν όταν με έπιασε η καθηγήτρια (φιλόλογος) όταν έμαθε ότι θα πάω Οικονομικά και μου είπε να το ξανασκεφτώ γιατί είμαι πολύ καλή στα φιλολογικά και πιστεύει ότι μπορεί να κάνω λάθος... εντάζει μου αρέσουν πιο πολύ τα θεωρητικά μαθήματα και είμαι και πιο καλή, αλλάαα... θα πάω Οικονομικά για άλλους λόγους (χαμηλώνει η φωνή και κοιτάει κάτω)» (Μυρτώ)

«Αυτή την περίοδο, μου είπε ένας καθηγητής μου ότι θα μου πηγαίνει πάρα πολύ να διαφημίζω πράγματα...ε...Μου λέει να περάσω στα Οικονομικά και μετά να μπω στη Διαφήμιση... κάτι τέτοιο... αλλά δεν ξέρω γιατί... δεν... εμμμ δεν το έχω γενικά με αυτές τις σχολές, οπότε δεν ξέρω, το σκέφτομαι όμως ...» (Αθηνά)

Ως πρότυπα όμως, μπορεί να λειτουργήσουν και κάποιοι **συγγενείς** των μαθητών, μέσα από την επαγγελματική τους επιλογή και πορεία.

«Φέτος αρχίζω και σκέφτομαι επειδή... εντάζει όσο να ναι ψάχνω κάποια πράγματα, και θέλω και Πολυτεχνείο, Πολιτικών ή Χημικών Μηχανικών, Ε... λόγω του ότι κάποιοι συγγενείς μου είναι Πολιτικοί Μηχανικοί και με ένα καλό μεταπτυχιακό έχουνε

βρει πολύ καλή δουλειά και με καλό ωράριο και με καλή χρηματική αμοιβή και όλα αυτά....Ε και γενικά μου αρέσει η δουλειά γιατί τη θεωρώ πολύ ωραία, ειδικά του Πολιτικού Μηχανικού, ξέρω και πως είναι λόγω ...από τους συγγενείς μου... και μου αρέσει πολύ έτσι σαν ιδέα». (Δανάη)

Παράγοντες Επιρροής των Γονέων στις Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές των Παιδιών τους

Η επιρροή των γονέων στα θέματα σπουδών και επαγγέλματος είναι για την πλειοψηφία των εφήβων, πολύ σημαντική και λειτουργεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, γι' αυτό και εξετάζεται σε μεγαλύτερο βάθος και σε ξεχωριστή υποενότητα. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, οι παράγοντες επιρροής που προέκυψαν είναι οι **Προσδοκίες**, ο **Τρόπος Διαπαιδαγώγησης**, το **Μορφωτικό** καθώς και το **Οικονομικό Επίπεδο** των γονέων.

Οι Προσδοκίες των γονέων

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι προσδοκίες και τα θέλω των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους αποτελούν, στις περισσότερες περιπτώσεις, έναν πολύ σημαντικό και υπαρκτό παράγοντα επιρροής στις αποφάσεις των εφήβων αλλά και στη γενικότερη αντιμετώπιση της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων τους. Ο βαθμός επιρροής, όπως διαπιστώνεται και στη συνέχεια, σχετίζεται μεταξύ άλλων και με τη σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ παιδιού και γονέων, με τον χαρακτήρα του παιδιού αλλά και με τη φύση των προσδοκιών. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι προσδοκίες των γονέων να ακολουθήσει το παιδί τους ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, μπορεί να δημιουργήσει μια πίεση ή ακόμα και απόσταση μεταξύ αυτών και του παιδιού. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου οι προσδοκίες είναι μη ρεαλιστικές, είναι πιθανό να δημιουργήσουν στο παιδί μια αίσθηση ότι οι γονείς του δεν το ξέρουν και δεν το καταλαβαίνουν, απομακρύνοντάς το από αυτούς.

«Εμένα μου λένε κάνε αυτό, κάνε εκείνο, δεν τους ακούω καθόλου! (γέλια). Μου λένε ας πούμε να γίνω πιλότος... να γίνω πιλότος 19- 20.000 μόρια! Η μάνα μου λέει να μπω στην Ικάρων να γίνω πιλότος και μετά να πεθάνει (δυνατά γέλια). Δεν νομίζω ότι το πιστεύει ότι μπορώ να μπω... απλά το λέει έτσι». (Μάρκος)

Από την άλλη, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η προσδοκία των γονέων να ακολουθήσει το παιδί τους ακριβώς την ίδια πορεία με αυτούς μπορεί να είναι ρεαλιστική. Στην περίπτωση που το παιδί αποδεχτεί αυτό το πλάνο «ασφαλείας», φαίνεται να διαμορφώνεται ένα προκαθορισμένο πλαίσιο εντός του οποίου δεν χωράνε πειραματισμοί, δεν υπάρχει

εύρος επιλογών, στερώντας από το παιδί το δικαίωμα να σκεφτεί τι θα ήθελε το ίδιο για τον εαυτό του.

«Εμένα σίγουρα με έχουν επηρεάσει οι γονείς μου! Εεε... Θέλω να πω ότι από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ακούω ότι θα σπουδάσω Οικονομικά για να πάρω το λογιστήριο των γονιών μου οπότε...για μένα αυτό ήταν! Δεν μπήκα ποτέ στη διαδικασία να σκεφτώ κάτι άλλο...» (Γιάννης)

Ο ίδιος συμμετέχων αναφέρει σχετικά με την επιλογή ομάδας προσανατολισμού:

«Κοιτάζτε...εγώωω...διάλεξα ε.. εντάξει δεν διάλεξα ακριβώς γιατί...τέλος πάντων οι γονείς μου σπούδασαν Οικονομικά και έχουν δικό τους λογιστήριο και είπαμε να σπουδάσω και εγώ Οικονομικά και... εντάξει το θέλω κιόλας, οπότε δεν σκέφτηκα κάτι άλλο...πήγα Οικονομικά». (Γιάννης)

Από την άλλη, η ιδέα της διαιώνισης των σπουδών και του επαγγέλματος των γονέων, μπορεί να προκαλέσει έντονη αντίδραση από την μεριά του μαθητή, επιλέγοντας τελείως διαφορετική κατεύθυνση προκειμένου να διαφοροποιηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον.

«Εμένα πάλι η μαμά μου είναι της Θεωρητικής ενώ ο μπαμπάς μου των Οικονομικών έτσι και γω είπα να κάνω τη διαφορά να πάω Θετική (γέλια)...δεν θέλω να κάνω τα ίδια...θέλω να σπουδάσω κάτι τελείως διαφορετικό». (Ευτυχία)

Αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που πιστεύουν ότι οι γονείς τους δεν τους επηρεάζουν στο να διαλέξουν κάτι συγκεκριμένο, αλλά σίγουρα έχουν συμβάλει στην επιθυμία τους να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως στην περίπτωση της Δάφνης.

«Λοιπόν οι γονείς μου, στην αρχή σκεφτόμουν να μη δώσω πανελλήνιες, ναι μεν με επηρέασαν να πάρω την απόφαση να δώσω, αλλά δεν με επηρέασαν καθόλου σε τι κατεύθυνση να κινηθώ και τι θέλω να σπουδάσω». (Δάφνη)

Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα του Πέτρου ο οποίος είχε εκφράσει εξ αρχής ότι θέλει να σπουδάσει στην σχολή Χημικών Μηχανικών λόγω του κύρους και των υψηλών χρηματικών απολαβών, θεωρώντας ότι οι γονείς του δεν έχουν συμβάλει σε αυτό. Ωστόσο, η αφήγησή του μαρτυρά το αντίθετο:

«Εμένα προσωπικά οι γονείς μου δεν με επηρέασαν καθόλου. Ε...επειδή η αδερφή μου δεν έδωσε Πανελλήνιες και... προτίμησε να... ακολουθήσει τη φωτογραφία που της άρεσε, εεε...οι γονείς μου είχαν κάποιες αμφιβολίες την αρχή... η αδερφή μου τα

κατάφερε μία χαρά και έχει βρει δουλειά. Αλλά από την άλλη θέλανε το μικρότερο παιδί να περάσει σε μία σχολή που να έχει κάποιο κύρος...Αλλά... αυτό εμένα προσωπικά δεν με επηρέασε καθόλου. Ήθελα από μόνος μου να περάσω εκεί πέρα, και η επιρροή που μου άσκησαν ήταν σχεδόν θετική...». (Πέτρος)

Ο Τρόπος Διαπαιδαγώγησης

Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζουν οι γονείς, είναι εμποτισμένος με τη νοοτροπία, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους και ορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους, η οποία κατ' επέκταση καθορίζει τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις των παιδιών, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων, ανέδειξε μια συσχέτιση μεταξύ των συμμετεχόντων που έδειχναν πιο κατασταλαγμένοι εξαρχής αναφορικά με τον επαγγελματικό δρόμο που επιθυμούν να ακολουθήσουν, παρουσιάζοντας σχετικά υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και μια συμπεριφορά αποδοχής και υποστήριξης από την μεριά των γονέων. Ενδεικτικές είναι οι περιπτώσεις της Δανάης, η οποία εξαρχής δήλωσε την προτίμησή της για Πολυτεχνειακές σχολές αλλά και της Δάφνης, που όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, είχε δημιουργήσει το πλάνο σπουδών της ξεκινώντας από το μεταπτυχιακό που θέλει να κάνει:

«Οι γονείς μου με έχουν επηρεάσει πολύ θετικά για το όλο θέμα... και δεν με περιόρισαν ποτέ να μου πουν όχι θα πας αυτή τη σχολή, ή θα κάνεις αυτό, επειδή θεωρώ ότι δεν βγάζει κάπου ούτως ή άλλως να σε πιέζουν να κάνεις κάτι που δεν θες, και μου είπαν ότι γενικά, επειδή συζητάμε και με τους δύο μου γονείς πολύ ανοιχτά, μου έχουνε πει ότι ...ό, τι και να διαλέξω θα με στηρίζουνε... με έχουνε...να με στηρίζουνε πολύ και δεν με πιέζουν σε κάποιο θέμα οπότε...οι δικοί μου τουλάχιστον θεωρώ ότι είναι πολύ σωστοί σε αυτό το θέμα». (Δανάη)

«...μου είπαν [Σημ.: οι γονείς της] όπου και να περάσεις ό,τι και να περάσεις, δεν παύει ότι θα σπουδάσεις και ότι θα έχεις ένα χαρτί, οπότε να κοιτάζω να κάνω αυτό που θέλω εγώ». (Δάφνη)

Από την άλλη, η συμπεριφορά των γονέων μπορεί να δημιουργήσει μια έντονη αλληλεπίδραση στους εφήβους, κατασκευάζοντας ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο εντός του οποίου θεωρούν οι έφηβοι ότι θα πρέπει να κινηθούν, αναπαράγοντας με διάφορους τρόπους και μέσα, τα μοτίβα συμπεριφοράς που βιώνουν, συμπεριλαμβανομένης και της επιλογής που σχετίζεται με το είδος και το επίπεδο εξέλιξης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση του Κωνσταντίνου, όπου το μάλλον

«ελεγκτικό» μοντέλο ανατροφής του, τον οδήγησε στην επιλογή στρατιωτικών σχολών, αλλά και της Μυρτώς, η οποία αρχικά επέλεξε μια κατεύθυνση σπουδών που εκπληρούσε τα κριτήρια των γονέων της και όχι της της προσωπικότητά της:

«Με επηρέασε κάπως νομίζω η οικογένειά μου για τον στρατό...εεε...δεν ξέρω... μεγάλωσα λίγο πιο πειθαρχημένος (παύση) στην οικογένειά μου... Κάνε Αυτό!- Κάνε Αυτό! Οπότε ...με παρομοιάζα πάντα με ένα στρατιώτη». (Κωνσταντίνος)

«Σίγουρα με επηρεάζουν από την άποψη....ότι... ας πούμε ο μπαμπάς μου μου λέει συνέχεια ότι αφού είμαι καλή μαθήτρια πρέπει να σπουδάσω και μάλιστα κάτι σοβαρό για να βρω μετά μια δουλίτσα...και γενικά...εεε...βλέπω ότι η δουλειά γι' αυτούς είναι επιβίωση και εγώ νομίζω ότι η δουλειά έτσι πρέπει να είναι...μια δουλίτσα για να ζεις...». (Μυρτώ)

Το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων

Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων συμμετεχόντων, η μόρφωση που έχουν λάβει οι γονείς τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη λήψη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους αποφάσεων. Αρκετοί είναι οι συμμετέχοντες που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως πρότυπα και επιθυμούν να ακολουθήσουν την ίδια πορεία με αυτούς, αλλά και να αποφύγουν τα δικά τους «λάθη».

«Εμμμ...Ο μπαμπάς μου δεν πέρασε στη σχολή που ήθελε, ήθελε να περάσει Γεωπονικό όταν ήταν μικρός αλλά... δεν διάβαζε και πέρασε κάπου αλλού, εμμμ...και απλά επειδή συζητάμε πολύ γενικά μου είπε ότι καλύτερα να δώσεις τα δυνατά σου γιατί εγώ δεν έκανα αυτό που αγαπούσα και... (ξεροκαταπίνει) οπότε μου λέει είναι στο χέρι σου! Και η μαμά μου, πέρασε εκεί που ήθελε και πέρασε στα Γιάννενα, μου λέει θα σε στηρίζουμε σε ό,τι επιλογή κάνεις... Εγώ πιστεύω ότι σίγουρα έχει παίξει ρόλο που οι γονείς μου έχουν σπουδάσει και θέλω να σπουδάσω και 'γω». (Δανάη)

Από την άλλη, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων μπορεί να λειτουργήσει σε κάποιους με τη μορφή κινήτρου ώστε να κάνουν κάτι καλύτερο και μεγαλύτερο από τους γονείς τους, σε αυτόν τον τομέα.

«Οι γονείς μου δεν σπουδάζανε. Είναι... σε χειρωνακτικές εργασίες. Βασικά ο πατέρας μου οικοδόμος και η μάνα μου καθαρίστρια... Οπότε πάντα έχω φάει το κήρυγμα ότι μην τολμήσεις και περάσεις σε μια δουλειά χειρωνακτική! Αυτό...το λένε για το καλύτερο. Γενικά μου έχουν πει κάνε μια δουλειά που να χρησιμοποιείς περισσότερο

το μυαλό σου...όχι όμως τι ακριβώς...αλλά σίγουρα θέλουν να περάσω στο Πανεπιστήμιο...και 'γω θέλω κάτι καλύτερο». (Κωνσταντίνος)

Το Οικονομικό Επίπεδο των Γονέων

Σύμφωνα με τους περισσότερους συμμετέχοντες το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι αυτό που επηρεάζει κυρίως τις τελικές τους επιλογές και την κατάληξη που θα έχει η εκπαιδευτική τους πορεία. Στις περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για την υποστήριξη των σπουδών τους ακόμη και στην επαρχία, ένιωθαν πιο ελεύθεροι και ανοιχτοί ως προς τις επιλογές τους.

«Επειδή η σχολή που θέλω είναι μόνο στη Θεσσαλονίκη, δεν νομίζω να μη με στείλουν οι γονείς μου. Όχι ότι μας τρέχουν από τα μπατζάκια... Αλλά εντάξει πιστεύω ότι θα με στηρίζουν για να κάνω αυτό που θέλω (χαμογελάει με σιγουριά)». (Βασιλική)

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε μια δυσκολία οικονομικής στήριξης από την οικογένεια, με αποτέλεσμα να νιώθουν μονόδρομο τις σπουδές στην Αθήνα και μια επιπλέον πίεση λόγω των περιορισμένων επιλογών. Στο συγκεκριμένο σημείο έχει σημασία να τονιστεί ότι ενώ στο μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης οι συμμετέχοντες μιλούσαν σε πρώτο πρόσωπο με άμεσο τρόπο, σε αυτό το στάδιο αρκετοί από αυτούς άρχισαν να μιλάνε σε τρίτο πρόσωπο ή υποθετικά, αποφορτίζοντας ίσως με αυτόν τον τρόπο την κατάσταση ή παίρνοντας μια απόσταση από αυτήν.

«Επηρεάζει πιο πολύ πιστεύω το οικονομικό επίπεδο λόγω προσωπικής εμπειρίας...άμα μένει ο γονέας σε μία συγκεκριμένη πόλη, μένει στην Αθήνα, το παιδί θα έχει πιο λίγες εναλλακτικές λύσεις.. πιο λίγες σχολές, θα μείνει συγκεντρωμένος σε πιο λίγα πράγματα, δεν θα μπορέσει να βάλει στο μηχανογραφικό του ας πούμε Φυσικό όλη την Ελλάδα, θα βάλω-θα βάλει μόνο Αθήνα...» (Μελίνα)

Συναισθηματική Κατάσταση

Η δεύτερη θεματική που αναδύθηκε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, αφορά την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες, μπροστά σε μια τόσο σημαντική απόφαση για την μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που μίλησαν με θετικό πρόσημο για την διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, εκφράζοντας μια **Θετικά Φορτισμένη Συναισθηματική Κατάσταση** όπου κυριαρχεί ο **ενθουσιασμός** ή ακόμα και ένα **αίσθημα ηρεμίας**. Η πλειοψηφία των

συμμετεχόντων, αναφέρθηκε σε μια **Αρνητικά Φορτισμένη Συναισθηματική Κατάσταση**, εκφράζοντας έντονο **άγχος, φόβο, σύγχυση, αμφιθυμία, αίσθημα ανωριμότητας** αλλά και **απαισιοδοξία**.

Θετικά Φορτισμένη Συναισθηματική Κατάσταση

Ενθουσιασμός

Υπήρξαν συμμετέχοντες, αν και λίγοι, που βιώνουν τη διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος θετικά και δημιουργικά. Σαν ένα μονοπάτι που θα τους οδηγήσει στο επόμενο στάδιο της ζωής τους και θα συμβάλει στην εξέλιξη τους. Η διαδικασία αυτή για κάποιους μοιάζει με έναν γρίφο που ψάχνει να βρει τη λύση του, ενώ για άλλους είναι ο δρόμος προς την αυτοπραγμάτωσή τους.

«...Βέβαια από την άλλη μου βγάζει και έναν ενθουσιασμό γιατί σκέφτομαι: σκέψου να ξέρεις αυτό που θέλεις και τι θα κάνεις στη ζωή σου αν γίνει τελικά! Οπότε δεν είναι μόνο το άγχος που έχω, έχω και τον ενθουσιασμό». (Διονυσία)

« Ανυπομονώ όσο το σκέφτομαι! Χαίρομαι πάρα πολύ στην ιδέα ότι θα κάνω αυτό που θέλω και περιμένω πώς και πώς να έρθει ο καιρός για να το δω στην πραγματικότητα!» (Δάφνη)

Αίσθημα Ηρεμίας

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι αισθάνονται ήρεμοι και χαλαροί απέναντι στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι αυτήν την ομάδα συμμετεχόντων αποτελούσαν κυρίως μαθητές με στοχοπροσήλωση και υψηλή αυτοπεποίθηση ως προς την επίτευξη του στόχου.

«Εγώ επειδή έχω επιλέξει μου βγάζει μία άνεση. Γιατί έχω προσδιορίσει το τι θα κάνω και μου αρέσει, το αγαπώ αυτό που θα κάνω. Ε... κι αν περάσω πιστεύω θα είμαι...θα 'μαι... τέλεια!» (Πηγή)

«Λοιπόν ε... εμένα προσωπικά δεν με αγχώνει, επειδή σκέφτομαι ότι ξέρω πού θέλω να περάσω και πιστεύω ότι έχω τις δυνατότητες να το κάνω...οπότε...αυτό που μένει είναι να διαβάζω για να περάσω εκεί που θέλω και θα είμαι εντάξει.» (Γιάννης)

Αρνητικά Φορτισμένη Συναισθηματική Κατάσταση

Άγχος

Για τους περισσότερους συμμετέχοντες η διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, συνοδεύεται από έκδηλο άγχος. Σε κάποιες περιπτώσεις το άγχος μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην διαδικασία επιλογής, δημιουργώντας κινητοποίηση στο άτομο ώστε να ψάξει τις επιλογές του και να λάβει στο τέλος μια απόφαση που θα είναι πιο κοντά σε αυτό, ενώ στις περιπτώσεις που βιώνεται κατακλυσμικά μπορεί να ακινητοποιήσει το άτομο και να ενεργοποιήσει μηχανισμούς όπως άρνηση, αναβολή, απόθεση μιας κατάστασης, κ.λ.π. Στην παρούσα έρευνα ενώ το άγχος που βιώνουν οι συμμετέχοντες αποτελεί έναν κοινό παρονομαστή, οι λόγοι δημιουργίας του είναι πολυποίκιλοι.

Ένας από τους λόγους εμφάνισης άγχους αποτελεί η επιθυμία για την βέλτιστη επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Αρκετοί μαθητές φαίνεται να βιώνουν την εμπειρία επιλογής σπουδών σαν ένα «κυνήγι θησαυρού». Θεωρούν ότι στο τέλος αυτής της διαδρομής υπάρχει μόνο μια επιλογή για αυτούς που θα τους προσφέρει το κλειδί για μια επιτυχημένη πορεία, εγκλωβίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σκέψη τους.

« Νιώθω πολύ άγχος γιατί βλέπω πόσες πολλές και διαφορετικές σχολές υπάρχουν στην κατεύθυνσή μου και δεν ξέρω τι να επιλέξω. Μας λένε όλοι να διαλέξουμε αυτό που θέλουμε αλλά πώς να ξέρω ποιο είναι το καλύτερο για μένα; Και πώς θα είναι η ζωή μου αν κάνω λάθος επιλογή; Πονοκέφαλος με πιάνει όταν το σκέφτομαι...» (Ευτυχία)

«Εεεε..... Και εγώ έχω άγχος γιατί πιστεύω ότι όντως καλούμαστε να επιλέξουμε το επάγγελμα... μάλλον δηλαδή, που θα κάνουμε σε όλη την υπόλοιπη ζωή μας. Οπότε πρέπει να το σκεφτούμε πάρα πολύ καλά!» (Ελευθερία)

Η πίεση από το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί επίσης να επιφέρει έντονο άγχος στους μαθητές. Μπορεί η πίεση αυτή να προέρχεται από ένα γνήσιο ενδιαφέρον και την επιθυμία δημιουργίας μιας άνετης και γεμάτης ζωής, αλλά δεν αποβαίνει πάντα βοηθητική, ειδικά όταν οι μαθητές την βιώνουν ως ένα επιπλέον επιβαρυντικό παράγοντα στην διαδικασία επαγγελματικής επιλογής.

«Πιέζομαι! Γιατί σε πιέζουν από παντού και όχι μόνο σε πιέζουν να επιλέξεις αλλά σου λένε κιόλας τι θα ήταν καλύτερο να επιλέξεις και τι να μην επιλέξεις. Οπότε δεν σε βοηθάνε κιόλας, αλλά σου λένε επέλεξε αυτό ή επέλεξε το άλλο που μπορεί να μην έχει και καμία σχέση με σένα!» (Διονυσία)

Επιπρόσθετα, η πίεση που ασκείται στους μαθητές για σπουδές στην Αθήνα λόγω οικονομικών δυσκολιών, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς λόγους δημιουργίας άγχους.

«Εεε...σκέφτομαι ότι αν δεν περάσω Αθήνα θα στεναχωρηθώ πάρα πολύ και θα στεναχωρηθούν και οι γονείς μου...φοβάμαι μην τους απογοητεύσω και και...αγχώνομαι». (Πηγή)

«Με πιέζει το ότι πρέπει να περάσω Αθήνα αναγκαστικά...είναι και η σχολή (Αρχιτεκτόνων) που έχει πολλά μόρια». (Αθηνά)

Αρκετές είναι και οι περιπτώσεις συμμετεχόντων που βιώνουν έντονο άγχος για την μελλοντική τους επαγγελματική πορεία. Σκέψεις, όπως το αν η απόφαση που θα πάρουν θα τους προσφέρει μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη, όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω, δημιουργούν μια έντονη πίεση και αποτελούν και έναν ισχυρό παράγοντα στη λήψη απόφασης.

«Έχω μια ανησυχία αν θα βρω δουλειά...γιατί ξέρω ότι οι αρχιτέκτονες δεν βρίσκουν εύκολα δουλειά πια εδώ. Θέλω πολύ να γίνω αρχιτέκτονας αλλά είναι σωστό να σπουδάσω κάτι που ξέρω ότι μετά μπορεί να είμαι άνεργη; Σκέφτομαι μήπως θα πρέπει να σπουδάσω κάτι άλλο και ας μην μου αρέσει τόσο αν είναι να έχω δουλειά. Δεν ξέρω...είμαι μπερδεμένη». (Αθηνά)

Φόβος

Ο φόβος της αποτυχίας είναι ένα πολύ έντονο συναίσθημα το οποίο κατακλύζει κάποιους από τους συμμετέχοντες. Μέσα από τα λεγόμενα τους, η σκέψη της αποτυχίας στην επίτευξη ενός και μοναδικού στόχου ακινητοποιεί, μουνδιάζει, δημιουργεί ένα αδιέξοδο.

Τα άτομα συνήθως που βιώνουν τόσο έντονα αυτόν τον φόβο με τις αρνητικές προεκτάσεις του, φαίνεται να είναι αυτά τα οποία εμφανίζουν μια απολυτότητα και έντονη προσήλωση στην επιλογή τους, χωρίς όμως να διαφαίνεται ότι έχουν δημιουργήσει κάποιο εναλλακτικό πλάνο δράσης. Η έλλειψη εναλλακτικών επιλογών μπορεί να μετατρέψει τη λήψη επαγγελματικής απόφασης σε μια ανελαστική και αρνητικά φορτισμένη διαδικασία.

«Είναι τόσο έντονη η εικόνα του Στρατού από μικρός που αν δεν τα καταφέρω (σκύβει το κεφάλι- χαμηλώνει την ένταση της φωνής) νιώθω ότι δεν θα ξέρω τι να κάνω...δεν έχω σκεφτεί τίποτα άλλο- δεν θέλω κάτι άλλο...Όταν σκέφτομαι ότι θα μπω στην Ικάρων νιώθω πολύ καλά....γιατί αλλιώς...η αποτυχία με ...φοβίζει! Πανικός!» (Κωνσταντίνος)

Σύγχυση

Η έλλειψη εναλλακτικών επιλογών μπορεί να φέρνει κάποιες φορές τους μαθητές μπροστά σε ένα αδιέξοδο, αλλά υπάρχει και η άλλη όψη όπου η ποικιλία των επιλογών, χωρίς την εφαρμογή κάποιας μεθόδου φιλτραρίσματος και ιεράρχησης, οδηγεί σε σύγχυση. Όσο πιο ετερόκλητες είναι οι επιλογές οι οποίες οδηγούν σε τελείως διαφορετικά επαγγελματικά μονοπάτια, τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η σύγχυση που δημιουργείται.

«Έχω μπερδευτεί πάρα πολύ με όλα αυτά που σκέφτομαι...είναι όλα τόσο διαφορετικά μεταξύ τους που ουδέν...δεν ξέρω πραγματικά τι να αποφασίσω – με ποιον τρόπο! Τι σχέση έχει ο Κινηματογράφος με το Γεωπονικό και τους Πολιτικούς Μηχανικούς; Ό,τι να' ναι (γέλια)!Ελπίζω του χρόνου να αποφασίσω». (Βασιλική)

Αναποφασιστικότητα

Υπάρχουν φορές που ενώ τα άτομα γνωρίζουν τι είναι αυτό που θέλουν να κάνουν διστάζουν να το ακολουθήσουν για διάφορους λόγους, επιλέγοντας μια διαφορετική πορεία. Σε αρκετές περιπτώσεις, των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, φαίνεται να παρουσιάζεται ένα δίπολο στη σκέψη μεταξύ του «τι μου αρέσει – τι θα μου προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση» δημιουργώντας έντονη αμφιθυμία. Οι επιλογές είναι σα να μπαίνουν σε μια δίστηλη λίστα εξουδετερώνοντας η μία την άλλη και αυτό οδηγεί κάποιες φορές σε εκνευρισμό και εξαναγκασμό.

«Δεν ξέρω είμαι πολύ μπερδεμένη....από τη μία σκέφτομαι ότι μου αρέσει πολύ η Ψυχολογία, από την άλλη ακούω διάφορα από δω και από εκεί ότι δεν θα βρω δουλειά δεν θα βγάζω λεφτά και τέτοια και καλύτερα να πάω Φιλολογία και δεν ξέρω τι να κάνω!(με ένταση)...» (Χριστίνα)

«Χάλια αισθάνομαι!...Με τρώει ότι θέλω να σπουδάσω Θέατρο αλλά θα σπουδάσω Οικονομικά για να έχω δουλειά... Όλοι μου λένε ότι οι τέχνες δεν είναι δουλειά ενώ στα Οικονομικά τα πράγματα είναι καλύτερα.». (Μυρτώ)

Αίσθημα Ανωριμότητας

Αρκετοί συμμετέχοντες πρόβαλλαν έντονα ένα αίσθημα επαγγελματικής ανωριμότητας, εκφράζοντας ότι δεν αισθάνονται έτοιμοι ηλικιακά να λάβουν μια τόσο σοβαρή απόφαση για την ζωή τους. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα της Βασιλικής στο οποίο εκφράζει ξεκάθαρα τον λόγο που την έχει κάνει να «φρικόρει»:

«Εμένα με φρικόρει όλο αυτό...Ναι γιατί είμαστε πολύ μικροί για να ζέρουμε ακριβώς τι μας αρέσει και.... Εντάξει έχουμε κάποιες κλίσεις ο καθένας, αλλά και πάλι είμαστε μικροί για να δούμε τι θα κάνουμε ακόμα και αν δεν το ακολουθήσουμε. Αυτό είναι που με τρομοκρατεί ...αλλά εντάξει». (Βασιλική)

Πέραν όμως της επαγγελματικής ανωριμότητας, εκφράστηκαν και κάποιες απόψεις σχετικά με την ανετοιμότητα που νιώθουν κάποιοι συμμετέχοντες στην ιδέα του αποχωρισμού της οικογενειακής εστίας, προκειμένου να σπουδάσουν στην επαρχία.

«Έτσι κι αλλιώς εγώ δεν θέλω να περάσω κάπου έξω από Αθήνα οπότε δεν υπάρχει θέμα... [Ερ. Τι σε κάνει να θες να μείνεις εδώ;] Δεν νιώθω έτοιμος ακόμα να μείνω μόνος μου και να πρέπει να μαγειρεύω, να πλένω ρούχα και τέτοια...» (Μάρκος)

Απαισιοδοξία

Υπήρξε ένα δείγμα συμμετεχόντων που εμφάνισε μια απαισιόδοξη στάση ως προς την επιλογή των σπουδών. Παράγοντες που έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη υπο-ενότητα όπως η επικρατούσα κατάσταση στην εγχώρια αγορά εργασίας, η δυσκολία προσβασιμότητα στις υψηλόβαθμες σχολές, αλλά και η απουσία οικονομικής ενίσχυσης από την οικογένεια για σπουδές στην επαρχία, φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη από κάποιους με τέτοιο τρόπο, ώστε να σκέφτονται το μέλλον τους απαισιόδοξα.

«... Δεν ξέρω σε ποια σχολή ακριβώς θέλω να πάω. Να σας πω την αλήθεια δεν με νοιάζει κιόλας...όλα τα ίδια είναι εξάλλου στα Οικονομικά...τι σημασία έχει (απογοητευμένη);Ε! Θα βρω και μια δουλίτσα να ζω και μετά τελείωσε το πανηγύρι...τι να κάνουμε τώρα! Έτσι είναι τα πράγματα (ένταση)!» (Μυρτώ)

«...και αν θέλουμε μία σχολή με υψηλά μόρια πρέπει να διαβάσουμε πάρα πολύ.... καλά έτσι και αλλιώς πρέπει να διαβάζαμε (γέλια)...αλλά ξέρω και γω; Αξίζει όλο αυτό; Και αν δεν περάσω εκεί που θέλω; Τσάμπα η προσπάθεια! Ας πούμε θα μου άρεσε η ψυχολογία αλλά τη φοβάμαι γιατί είναι τόσα τα μόρια...και δεν βλέπω να περνάω όσο και να προσπαθήσω...» (Ελευθερία)

7.2 Ανάλυση Δεδομένων από την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης

(B' μέρος- οδηγός συνέντευξης: παράρτημα II)

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης ενότητας, από την ανάλυση των δεδομένων μέσα από την επεξεργασία του ποιήματος «Γραφιάς» του Καρυωτάκη και του πίνακα ζωγραφικής «Levon, Silva&Lily» του Arsen Levonee. Τα έργα τέχνης αναλύθηκαν από τους συμμετέχοντες με βάση τον προτεινόμενο τρόπο της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», εφαρμόζοντας την τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins (βλ. θεωρητικό υπόβαθρο ενότητα 5.2, σελ. 36) και αποτέλεσαν τη γέφυρα μεταξύ του αρχικού και τελικού μέρους των συζητήσεων. Τα ευρήματα της παρούσας ενότητας, συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο επέδρασε το πρόγραμμα παρέμβασης (η επεξεργασία των έργων τέχνης), στη σκέψη των συμμετεχόντων.

Ενίσχυση Παρατηρητικότητας

Η επεξεργασία των έργων τέχνης, φαίνεται ότι λειτούργησε ενισχυτικά στην παρατηρητικότητα των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στη βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των έργων τέχνης. Όσο περισσότερα στοιχεία παρατηρούσαν οι συμμετέχοντες, τόσο πλήθαιναν τα ερεθίσματα προς συζήτηση, καλλιεργώντας τη σκέψη αλλά και τη φαντασία τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η αντιμετώπιση της ενίσχυσης της παρατηρητικότητας ως μεταβιβάσιμη δεξιότητα. Υπό αυτή την έννοια, είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να μπόρεσαν στη διαδικασία παρατήρησης και εξέτασης της προσωπικής τους κατάστασης υπό διάφορες οπτικές γωνίες (όπως έκαναν και με τα έργα τέχνης), προκειμένου να αποκτήσουν ένα υψηλότερο επίπεδο συνειδητοποίησης και τελικά να προβούν στον ενστερνισμό της οπτικής που τους ταιριάζει περισσότερο.

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης των έργων τέχνης, οι συμμετέχοντες καλούνται να παρατηρήσουν τον πίνακα και αντιστοίχως να κάνουν μια ανάγνωση στο ποίημα. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν σχετίζονται με μια πρώτη σκιαγράφηση του θέματος που πραγματεύονται τα έργα τέχνης. Η συμμετοχή είναι μικρή και επικρατεί ένας δισταγμός καθώς οι μαθητές φοβούνται μήπως δώσουν λανθασμένες απαντήσεις (παρόλο που είχε ήδη τονιστεί από την ερευνήτρια πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απόψεις και ερμηνείες). Οι απαντήσεις που δίνονται είναι σύντομες και περιεκτικές.

« [Ποίημα] Εγώ νομίζω ότι είναι δημόσιος υπάλληλος (συμφωνούν και οι υπόλοιποι πες). Ό,τι και να είναι, δεν το κάνει με ευχαρίστηση υποθέτω... Είναι στο γραφείο

του, αν δεν κάνω λάθος, οπότε υποθέτω ότι θα έχει ένα πάγκο εκεί πέρα, με χαρτιά και γραπτά δικά του». (Διονυσία)

« [Πίνακας] Βλέπω...εεε...μια οικογένεια και την πορεία της. Έτσι μου κάνει». (Χριστίνα)

Όσο όμως συνεχίζεται η ανάλυση, η συμμετοχή του δείγματος πληθαίνει και παρατηρούνται όλο και περισσότερα στοιχεία που συνθέτουν τα έργα τέχνης. Όπως φαίνεται και στην πορεία της ανάλυσης, η ενίσχυση της παρατηρητικότητας είναι αυτή που βοήθησε τους συμμετέχοντες να εξετάσουν τα έργα τέχνης από διαφορετικές οπτικές και να ανακαλύψουν το δικό τους νόημα σε κάθε ένα από αυτά.

« [Ποίημα] Σίγουρα δεν του αρέσει αυτό που κάνει και δεν νιώθει καλά...αλλά ας πούμε βλέπω και τις παρενθέσεις που δίνει μία ελπίδα! Εντάξει όχι αυτό με τον τάφο... (γέλια)...όλα τα υπόλοιπα». (Πηγγή)

« [Πίνακας] Εδώ το σπίτι είναι με φουλ χρώματα ενώ τα πλακάκια είναι ασπρόμαυρα και χάνουν και αυτά το χρώμα τους σιγά-σιγά...» (Κωσταντίνος)

Ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο πλουραλισμός των ερμηνειών από την παρατήρηση του ίδιου στοιχείου στον πίνακα ζωγραφικής.

«...Το χέρμι που βγαίνει απ' το κεφάλι της μαμάς προς το παιδί που είναι απειλητικό σαν να το απειλεί με...με όπλο!(έντονα). Πωωω...όσο το βλέπεις (τον πίνακα), τόσο βλέπεις πράγματα...φοβερό!» (Χριστίνα)

«Εμένα δύο δάχτυλα που είναι κάπως έτσι (κάνει σαν το σήμα της νίκης στο πλάι) στο κεφάλι της κυρίας εδώ... Που δεν μπορώ να καταλάβω από που έχουν έρθει... βασικά φαίνεται να βγαίνουν από εδώ...αυτά τα δάχτυλα δεν ξέρω γιατί...μου κινούν την περιέργεια». (Βασιλική)

Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης

Η εμπάθυνση της ανάλυσης κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των έργων τέχνης, προκαλεί ένα ξεδίπλωμα στη σκέψη των συμμετεχόντων. Η συνεχής εύρεση νοημάτων και η προσπάθεια σύνδεσης αυτών με το θέμα των έργων τέχνης, καλλιεργεί έναν αναλυτικό αλλά και συνθετικό τρόπο σκέψης. Οι συμμετέχοντες καλούνται πλέον να αναλύσουν τα διάφορα στοιχεία που τους προκαλούν εντύπωση και να τα συνδέσουν με το μήνυμα που θεωρούν ότι φέρει το κάθε έργο τέχνης.

Αναφορικά με το ποίημα, η επιλογή και ανάλυση μιας λέξης ή φράσης που προκάλεσε εντύπωση στον κάθε συμμετέχοντα συνδυάστηκε και με άλλα στοιχεία του έργου προκειμένου να δοθεί μια συνεκτική και ολοκληρωμένη ερμηνεία για την κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει ο ήρωας.

«"Απόκαμα, θολώσανε τα μάτια μου και ο νους, όμως ακόμη γράφω." Εεεε...τον διάλεξα γιατί ενώ δείχνει ξεκάθαρα την ψυχολογική και σωματική του κατάσταση, που είναι χάλια, αυτός συνεχίζει να γράφει ...να κάνει τη δουλειά του σαν να μην έχει καμία άλλη επιλογή! Σαν να είναι καταδικασμένος να πεθάνει μέσα στη μιζέρια και τη δυστυχία του, ενώ από τις παρενθέσεις μάλλον φαίνεται να πιστεύει πως κάπου ίσως υπάρχει μια κατάσταση; ένα επάγγελμα; που θα τον γεμίσει ζωή αλλά ...στην πραγματικότητα έχει παραιτηθεί». (Μυρτώ)

«Εμένα μου δίνει την εικόνα ότι είναι σε ένα δωμάτιο και ακριβώς δίπλα του ας πούμε στο παράθυρο έχει ήλιο, την ελευθερία του δρόμου...εεεε...Ότι περιγράφει μία πολύ ωραία εικόνα ακριβώς από δίπλα του. Αλλά αυτός είναι περιορισμένος και... δηλαδή είναι ένα βήμα το να πάει κάπου καλύτερα. Αλλά... και πάλι ένα βήμα που δεν μπορεί να κάνει εύκολα. Ότι παρόλο που είναι δίπλα του, οι συνθήκες ίσως τον αποτρέπουν». (Δανάη)

Από την άλλη, τα χρώματα και η εναλλαγή τους στα κεντρικά πρόσωπα του πίνακα, ήταν αυτά που προκάλεσαν το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων συνοδευόμενα από πολλές και διαφορετικές ερμηνείες.

«Ο πατέρας στην πρώτη φωτογραφία έχει χρώματα ενώ στην τελευταία είναι ας πούμε σαν να έχει χαθεί μέσα στα χρόνια. Το ίδιο και η μητέρα ...ας πούμε στην πρώτη φωτογραφία είναι πιο έντονα τα χρώματα, ενώ μετά υπάρχουν οι γραμμές... Ουσιαστικά δείχνει ότι οι γονείς είναι γενικά αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις στην αρχή...ενώ στην επόμενη ας πούμε που το παιδί αρχίζει και μεγαλώνει και κάνει τα δικά του πράγματα ...φτιάχνει τη δική του ζωή πια». (Ελευθερία)

«Ίσως το παιδί να αισθάνεται ότι μπορεί ο καθένας να τραβήξει το δρόμο του αλλά και πάλι θα είναι ακόμα οικογένεια ...γι' αυτό...τους έχει ακόμα αγκαλιασμένους και τα χρώματα είναι πιο ζωντανά σε σχέση με το ασπρόμαυρο που είχε ο πατέρας πιο πάνω». (Βασιλική)

Υπήρξαν όμως και λίγοι συμμετέχοντες που εστίασαν την ανάλυσή τους σε διαφορετικά στοιχεία του πίνακα, πέραν των κεντρικών προσώπων, δίνοντας μια άλλη οπτική στο

υπό εξέταση θέμα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Κωνσταντίνου που όπως προαναφέρθηκε, τα πλακάκια ήταν αυτά που προκάλεσαν το ενδιαφέρον του.

«Εδώ το σπίτι είναι με φουλ χρώματα ενώ τα πλακάκια είναι ασπρόμαυρα και χάνουν και αυτά το χρώμα τους σιγά-σιγά... οπότε... παίρνει από αυτά... Ίσως σημαίνει δηλαδή ότι το παιδί άμεσα επηρεάζεται και από τους γονείς, αλλά έμμεσα επηρεάζεται και από τον κοινωνικό περίγυρο». (Κωνσταντίνος)

Ανάπτυξη Φαντασίας

Η ενεργοποίηση της φαντασίας των συμμετεχόντων ήταν διάχυτη καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας των έργων τέχνης. Αρκετοί ήταν αυτοί που ανταποκρίθηκαν ευφάνταστα από τις πρώτες κιόλας ερωτήσεις, κατασκευάζοντας ένα πιθανό σενάριο το οποίο ανέπτυξαν στην πορεία.

« [Ποίημα] ...το γραφείο είναι μίζερο με μουντά χρώματα, χωρίς κάποιον πίνακα στους τοίχους, ένα μικρό γραφείο γκρι, ε... με πίσω αρχεία και χαρτιά ούτε καν έτσι ενδιαφέροντα βιβλία... και ο ίδιος να κάθεται με το χέρι στο μέτωπο και να προσπαθεί να δουλέψει». (Χριστίνα)

« [Πίνακας] Βλέπω τις εκφράσεις τους είναι μάλλον θετικές και... δηλαδή βλέπω ένα χαμόγελο και μια καλή διάθεση...μία καθημερινή πόζα...Μου κάνει ότι είναι μία αναμνηστική φωτογραφία της οικογένειας. Τώρα είναι στο σχολείο επειδή πάει σχολείο το παιδάκι; Είναι σε κάποια εκδήλωση;» (Γιάννης)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε και η συζήτηση σχετικά με την τελική μορφή του πίνακα, με την προϋπόθεση ότι αυτός συνεχίζεται και σε άλλα επίπεδα. Η συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται ότι ενεργοποίησε τη φαντασία πολλών συμμετεχόντων γι' αυτό και η συμμετοχή ήταν αρκετά υψηλή, με πληθώρα σεναρίων που όμως όλα είχαν κοινό παρονομαστή την ενηλικίωση του παιδιού και την χάραξη της δικής του πορείας.

«Λοιπόν εμένα τελικά μου μοιάζει σαν παζλ αυτός ο πίνακας... και στο τέλος, άμα πάρουμε τα κομμάτια πάλι όλοι θα είναι στο χρώμα τους, δηλαδή θα έχουν ένα χρώμα ο καθένας...οι γονείς θα είναι πίσω στον πίνακα και το παιδί μπροστά, στο κέντρο, μόνο του πια στην κοινωνία». (Πηγή)

«Το παιδί να έχει μεγαλώσει και να είναι γεμάτο από χρώματα ... οι γονείς ότι είχαν να δώσουν το έχουν δώσει πιστεύω, δεν θα χάσουν κάτι άλλο, και θα πάρει και από τον κοινωνικό περίγυρο που είπε και ο Κωνσταντίνος και... γενικά από τη ζωή το

παιδί θα έχει πάρει τα χρώματα που του λείπουν. Αλλά πιστεύω ότι η θέση έτσι θα μείνει, το παιδί θα είναι πάντα στη μέση και οι γονείς δεξιά και αριστερά σε απόσταση όμως...να το στηρίζουν». (Μελίνα)

Επαφή με το Συναισθημα

Ένα από τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των έργων τέχνης, ήταν και η επαφή των συμμετεχόντων με τον συναισθηματικό τους κόσμο. Μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης, οι συμμετέχοντες κατάφεραν σε κάποιο βαθμό να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν, να ελέγξουν, ακόμη και σε κάποιες περιπτώσεις να μεταλλάξουν τα συναισθήματά τους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Η συναισθηματική αναγνώριση και διαχείριση έγινε σε αρκετές περιπτώσεις με άμεσο τρόπο, μέσα από την επεξεργασία και έκφραση των συναισθημάτων που προκαλούσαν τα έργα τέχνης στους συμμετέχοντες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Βασιλικής, η οποία αναφέρει κατά το πρώτο στάδιο επεξεργασίας του πίνακα ζωγραφικής:

«Εμένα μου βγάζει αρνητικά συναισθήματα ...κάτι σαν αγωνία, σαν άγχος, στεναχώρια...κάτι τέτοιο. Επειδή επαναλαμβάνονται τα πρόσωπα...και στο κέντρο είναι πολύ μπερδεμένο... κάτι- κάτι μου δημιουργεί...πανικό!» (Βασιλική)

Ενώ κατά το τελικό στάδιο της ανάλυσης, καταλήγει στα εξής:

«Εμένα μου έφυγε ο πανικός ...ηρέμησα. Τώρα το βλέπω πιο χαλαρά... βλέπω ότι ο καθένας παίρνει το δρόμο του, παρόλα αυτά μπορούν να κρατήσουν τη σχέση τους ...Αν και ο καθένας συνειδητοποίησε διαφορετική στιγμή τι συμβαίνει, αλλά εντάζει ηρέμησα (γέλια)». (Βασιλική)

Από την άλλη, αρκετοί ήταν και οι συμμετέχοντες που «ανοίχτηκαν» συναισθηματικά με έμμεσο τρόπο, μέσα, δηλαδή, από την προσπάθειά τους να εντοπίσουν και να σκιαγραφήσουν την συναισθηματική κατάσταση των κεντρικών προσώπων των έργων τέχνης. Η συγκεκριμένη διαδικασία είχε διττή σημασία για τους συμμετέχοντες, αφού φάνηκε να λειτουργεί τόσο σε προσωπικό επίπεδο (αναγνώριση και διαχείριση των δικών τους συναισθημάτων), όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων).

«[Ποίημα] Μου φαίνεται ότι νιώθει μια απόγνωση! Δεν αντέχει άλλο αυτή την κατάσταση αλλά για κάποιο λόγο μένει εκεί... σα να περιμένει απλά... καταπιέζεται για να έχει ασφάλεια...εεε...ένα σταθερό μισθό, αλλά δεν μπορεί να ησυχάσει! Πιστεύω ότι...έχω πολλά κοινά με αυτόν τον άνθρωπο τελικά... (γέλια)» (Μυρτώ)

Ενώ η αρχική παρατήρηση του πίνακα προξένησε σε αρκετούς συμμετέχοντες θετικά και οικεία συναισθήματα, όσο υπήρξε εμβάθυνση της ανάλυσης παρατηρήθηκε μια αλλαγή συναισθημάτων και ένας εμπλουτισμός νοημάτων, όπως συνέβη και στην περίπτωση της Ευτυχίας :

«Θα έλεγα ότι μου βγάζει μια αγάπη, έτσι....μια θαλωρή, δηλαδή οι γονείς στην αρχή έχουν το παιδάκι στο κέντρο, το φροντίζουν, παίρνουν όλες τις αποφάσεις και είναι όλοι χαρούμενοι...Αλλά μου βγάζει και κάτι περίεργο όσο προχωράει γιατί ενώ τα πρόσωπα των γονιών είναι τα ίδια... εμμμ... μάλλον το πρόσωπο του παιδιού αρχίζει και αλλάζει αρκετά». (Ευτυχία)

Προς το τέλος όμως της ανάλυσης του πίνακα, η Ευτυχία αναφέρει:

«Ναι! δεν μου βγάζει τώρα ζεστασιά...μου βγάζει μια θλίψη...γιατί οι γονείς είναι πάντα γονείς (γελάει) και το παιδί το βλέπουν πάντα παιδί, ενώ αυτό αλλάζει... Ίσως θέλει να δείξει τη θλίψη του παιδιού (παύση) που βλέπει ότι οι γονείς του παρόλο που είναι δίπλα του, ίσως δεν του στέκονται με τον τρόπο που θέλει... και δεν καταλαβαίνουν ότι αλλάζουν τα πάντα τριγύρω τους...αλλά μάλλον είναι πολύ δύσκολο ξαφνικά να αλλάξουν...ίσως και το παιδί πρέπει να κάνει κάτι γι' αυτό... να τους δείξει ότι μεγάλωσε και πρέπει αυτό να αποφασίζει για τη ζωή του πια». (Ευτυχία)

Ταύτιση με τα κεντρικά πρόσωπα των Έργων Τέχνης

Η ταύτιση των συμμετεχόντων με τα κεντρικά πρόσωπα των έργων τέχνης ήταν καίριας σημασίας, τόσο για την διεξαγωγή όσο και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης. Ο «Γραφιάς» στο ποίημα αλλά και το «παιδί» του πίνακα ζωγραφικής αποτέλεσαν τα μέσα με τα οποία οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να επεξεργαστούν προσωπικά τους θέματα με έμμεσο τρόπο, αφού φαινομενικά αναφέρονταν σε «άλλους». Σε αυτό το σημείο δηλαδή, η τέχνη φάνηκε να λαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του ατόμου και των θεμάτων που το απασχολούσαν, δίνοντας το χώρο και τον χρόνο στους συμμετέχοντες να τα αφουγκραστούν και επεξεργαστούν από απόσταση.

Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα της Χριστίνας και της Διονυσίας. Η Χριστίνα καλείται να πει κάτι στον «Γραφιά» ώστε να τον βοηθήσει και εκείνη αποκρίνεται έντονα και σε πρώτο πρόσωπο, ενώ η Διονυσία δηλώνει ευθαρσώς την συναισθηματική ταύτιση που νιώθει με αυτόν.

«Να κάνω αυτό που πραγματικά θέλω εγώ!(με λίγο παράπονο)». (Χριστίνα)

«Είναι ξεκάθαρο νομίζω... μελαγχολία;;...Αυτή τη στιγμή έχει τα ίδια συναισθήματα με μας!» (Διονυσία)

Η ταύτιση των συμμετεχόντων με το κεντρικό πρόσωπο του πίνακα ζωγραφικής (το παιδί), διαφαίνεται κυρίως από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι το παιδί είναι του ίδιου φύλου με αυτούς. Αυτό ίσως τους έκανε να έρθουν πιο κοντά με το παιδί και να του προσιδιάσουν χαρακτηριστικά όμοια με τα δικά τους.

«Βλέπω μία οικογένεια, ένα πατέρα, μία μητέρα, με το αγοράκι τους, αν δεν κάνω λάθος.... μπορεί να είναι και κοριτσάκι ...τέλος πάντων εγώ το βλέπω αγοράκι».
(Γιάννης)

«Και πιστεύω ότι είναι το κορίτσι... κορίτσι είναι; κορίτσι πιστεύω ότι είναι...που παίρνει πιο πολύ από τον πατέρα- από τον πατέρα που γίνεται όλο άσπρος και ... σπάει τα κομμάτια της μητέρας;» (Μελίνα)

Αλλά υπήρξαν και αρκετές περιπτώσεις όπως της Ευτυχίας, που ήταν ξεκάθαρη η σύνδεση του παιδιού με την κατάσταση που βιώνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, κάτι το οποίο αναφέρθηκε και κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

«[Πίνακας] Πιστεύω ότι είναι ένας από μας αυτό το παιδί. Ότι... ίσως όλοι ξεκινήσαμε έτσι με την οικογένειά μας, να είμαστε στο κέντρο, να παίρνουμε πράγματα από αυτούς, αλλά τώρα πρέπει να πάρουμε ερεθίσματα και από διάφορες καταστάσεις και άλλους για να μπορέσουμε να φύγουμε από την οικογένεια». (Ευτυχία)

Ενεργοποίηση-Εύρεση Λύσεων

Από το σχεδιασμό της ανάλυσης του ποιήματος, οι συμμετέχοντες καλούνται να βρουν λύσεις προκειμένου να βοηθήσουν τον «Γραφιά» να βγει από την κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει. Στο στάδιο αυτό παρατηρείται ένας καταϊγισμός ιδεών που αναδεικνύουν έναν δυναμικό, δημιουργικό, οξυδερκή και ολιστικό τρόπο σκέψης, που όπως διαπιστώθηκε, διατηρήθηκε και διαμόρφωσε τη συζήτηση που ακολούθησε την ανάλυση του ποιήματος.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες μίλησαν για αλλαγή επαγγέλματος που θα είναι εστιασμένο περισσότερο στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις αξίες του «Γραφιά», μέσω της ανάπτυξης της αυτογνωσίας του ή ακόμη και μέσω οραματισμού του επαγγελματικού εαυτού.

«Να είναι ο εαυτός του! Να πάρει λίγο το χρόνο του και να βρει κάτι που του αρέσει να κάνει και μπορεί...κάτι που θα νιώθει ότι του ταιριάζει και είναι σημαντικό».
(Αθηνά)

«Εγώ θα του έλεγα ότι όσο δύσκολες και να είναι οι συνθήκες να προσπαθήσει να βρει κάτι άλλο που θα του αρέσει. Να μην το βάλει κάτω! Να φανταστεί το μέλλον του... Δηλαδή να φανταστεί τουλάχιστον πώς θα ήταν με αυτή τη δουλειά και πώς θα ήταν με κάποια άλλη που του αρέσει πιο πολύ». (Πέτρος)

Αρκετοί όμως ήταν και αυτοί που θεώρησαν ότι μπορεί να μην είναι εφικτό να υπάρξει αλλαγή επαγγέλματος, εφευρίσκοντας λύσεις που θα έκαναν τον «Γραφιά» να νιώσει καλύτερα στην υπάρχουσα συνθήκη:

«Γενικά να το δει λίγο αλλιώς, σίγουρα θα υπάρχει κάτι καλό σε αυτό που κάνει. Και θα μπορεί να συνδυάσει ας πούμε... να κάνει και κάτι που του ταιριάζει στον ελεύθερο χρόνο του για να ξεφεύγει. Γενικότερα, νομίζω ότι αν κάτι δεν σου αρέσει στη ζωή σου, ακόμα και να μην μπορείς να το αλλάξεις, μπορείς να βρεις στον ελεύθερο χρόνο σου να κάνεις κάτι που σου αρέσει...για να σου αλλάξει η ψυχολογία ας πούμε...και ποιος ξέρει ...μπορεί μετά να δεις αλλιώς και αυτό που κάνεις και δεν σου άρεσε πριν...» (Ελευθερία)

«Επειδή δεν ξέρουμε τις συνθήκες, αν μπορεί να αλλάξει δουλειά ας πούμε, να το κάνει με διαφορετικό τρόπο. Εεεε... Ίσως να έκανε την ίδια δουλειά σε άλλο περιβάλλον ...ποιοσο δηλαδή έξω από το παράθυρο ...καταλάβατε τι εννοώ; Να αλλάξει το περιβάλλον της δουλειάς του λογικά, όχι να αλλάξει δουλειά απαραίτητα». (Δανάη)

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες έδειξαν μια δυναμική και υπεύθυνη στάση συζητώντας τη διαδικασία της ενηλικίωσης του παιδιού στον πίνακα ζωγραφικής. Η ανεξαρτητοποίηση του κάθε μαθητή και η δημιουργία της δικής του ζωής, δεν φαντάζει πλέον ως κάτι δεδομένο ή εξωγενώς προσδιορισμένο, αλλά μια διαδικασία που απαιτεί την δική τους συμβολή και προσπάθεια.

«Πιστεύω ότι το παιδί πρέπει να διαμορφώσει τη δική του άποψη, αλλά σκόπιμα ή όχι θα τον επηρεάζουν σίγουρα και οι απόψεις των γονιών του και μπορεί να παίζουν μεγάλο ρόλο και για την επιλογή του στη σχολή ...αλλά ...θα πρέπει να πάρει τις δικές του αποφάσεις αν θέλει να φτιάξει τη δική του ζωή». (Πέτρος)

«Εγώ πιστεύω ότι το παιδί πρέπει να έχει αυτοπεποίθηση για να μπορέσει να τα καταφέρει μόνο του...μπορεί να φοβάται και λίγο στην αρχή, αλλά αν έχει αυτοπεποίθηση, θα έχει την ελπίδα ότι θα τα καταφέρει...Θα πρέπει να μάθει να φροντίζει τον εαυτό του μόνο του, να σκέφτεται και να αποφασίζει για τον εαυτό του!» (Δάφνη)

7.3 Ανάλυση δεδομένων μετά την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης

(Γ' μέρος – οδηγός συνέντευξης: παράρτημα II)

Με το πέρας της ανάλυσης των έργων τέχνης, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν εκ νέου τις απόψεις τους σχετικά με τα υπό συζήτηση θέματα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στον αρχικό τρόπο σκέψης και της συναισθηματικής τους κατάστασης. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε μια **Διεύρυνση στην Εστίαση των Παραγόντων** που λαμβάνουν υπόψη οι συμμετέχοντες σχετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους επιλογή. Ένα δεύτερο σημαντικό θέμα που ανέκυψε είναι και η εμφάνιση ενός υψηλότερου **Επιπέδου Επίγνωσης** σχετικά με την επιρροή που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους. Τα παραπάνω πιθανώς να είχαν μια σημαντική **Επίδραση στη Λήψη Απόφασης**, καθώς παρατηρήθηκαν περιπτώσεις στις οποίες υπήρξε αποκρυστάλλωση επαγγελματικής επιλογής, σε κάποιες άλλες επιβεβαίωση αρχικής επιλογής ή ακόμη και συμμετέχοντες που εξέφρασαν την επιθυμία να ξεκινήσουν τη διαδικασία επιλογής. Οι συμμετέχοντες πλέον φαίνεται να παρουσιάζουν μια πιο δυναμική και αισιόδοξη στάση, η οποία περιλαμβάνει τον **Οραματισμό Μελλοντικού Επαγγελματικού Εαυτού**, την **Εύρεση Λύσεων για την Αντιμετώπιση Εμποδίων** τα οποία θεωρούνταν αζεπέραστα κατά το αρχικό μέρος της συζήτησης, αλλά και την **Αλλαγή της Συναισθηματικής τους Κατάστασης**, με θετικό πρόσημο.

Διεύρυνση στην Εστίαση των Παραγόντων

Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης (επεξεργασία των έργων τέχνης), οι συμμετέχοντες έδειξαν έναν πιο ολιστικό τρόπο σκέψης αναφορικά με τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος, περιλαμβάνοντας στα κριτήρια διαμόρφωσης της επιλογής τους, τόσο εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς παράγοντες. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, παρατηρήθηκε και αλλαγή στην ιεραρχία των παραγόντων βάσει της σημαντικότητάς τους για τους συμμετέχοντες. Στο σημείο αυτό έγινε μια ομαδοποίηση των συμμετεχόντων με βάση τα αρχικά κριτήρια στα οποία εστίαζαν και τον τελικό μετασχηματισμό τους. Έτσι προέκυψαν οι παρακάτω ομάδες:

Αρχική Εστίαση στα Ενδιαφέροντα

Κατά τη διάρκεια της αρχικής συζήτησης, παρατηρήθηκε μια ομάδα συμμετεχόντων που εστίαζε κυρίως στα ενδιαφέροντα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη σχεδόν κανένα άλλον παράγοντα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ενδιαφερόντων οδηγούσε σε μια πλειάδα επιλογών προκαλώντας στους μαθητές σύγχυση και αναποφασιστικότητα. Αυτό που παρατηρήθηκε μετά την παρέμβαση, είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές εμπλούτισαν τα κριτήρια για την εκπαιδευτική τους επιλογή, λαμβάνοντας υπόψη και παράγοντες όπως είναι **οι επαγγελματικές προοπτικές, οι ικανότητές τους σε σχέση με τη φύση της υποψήφιας σχολής και τη φύση του επαγγέλματος** που θα ακολουθούσαν, ενώ παρατηρήθηκε σε κάποιους και η διεργασία του **διαχωρισμού των ενδιαφερόντων σε επαγγελματικά και ερασιτεχνικά**.

Η Βασιλική είναι μια από τις περιπτώσεις που είχε απαριθμήσει αρχικά πολλές και διαφορετικές κατηγορίες σπουδών με βάση τι της προκαλούσε το ενδιαφέρον. Σχολές όπως ο Κινηματογράφος, το Γεωπονικό, η Πολιτικών Μηχανικών, η Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ήταν κάποιες από τις υποψήφιες. Μετά την παρέμβαση, η Βασιλική φαίνεται να λαμβάνει υπόψη και άλλους παράγοντες πέραν των ενδιαφερόντων της προκειμένου να αποφασίσει:

«Εντάξει ...καλό θα ήταν πέρα από το να σκεφτούμε τι μας αρέσει, να δούμε αν θα μπορούμε να βρούμε και δουλειά πάνω σε αυτό.....αλλά και αν μπορούμε να κάνουμε αυτό το επάγγελμα. Αν έχουμε αυτό που χρειάζεται. ...Ας πούμε πριν σκεφτόμουν και την Αρχιτεκτόνων αλλά δεν το έχω με το σχέδιο πολύ οπότε δεν έχει και πολύ νόημα ... Σκέφτομαι ότι θα ήθελα να μάθω πιο πολλές πληροφορίες για τις σχολές που έχω στο μυαλό μου ώστε να διαλέξω...Δηλαδή...να δω τα μαθήματα που έχουν οι σχολές αυτές, να μάθω αν θα μπορώ να βρω δουλειά μετά, πώς είναι να κάνεις αυτή τη δουλειά...εννοώ την καθημερινότητα...ε...δεν ξέρω...όλα αυτά». (Βασιλική)

Αλλά και η Δάφνη αρχικά είχε εστιάσει στο τι θέλει χωρίς όπως είχε αναφέρει να την ενδιαφέρει η επαγγελματική ή η οικονομική αποκατάσταση, κάτι το οποίο άλλαξε μετά την παρέμβαση:

«Τώρα σκέφτομαι ότι εντάξει μπορεί να είπα πριν ότι δεν με νοιάζει η οικονομική ή επαγγελματική αποκατάσταση αλλά είναι θέματα που πρέπει να σκεφτώ...δεν γίνεται να μην σκεφτώ αν μπορώ να βρω δουλειά μετά ή να μπορώ να ζήσω από αυτήν! Πρέπει να ψάξω ποια από τις δύο σχολές έχει καλύτερες προοπτικές». (Δάφνη)

Από την άλλη, υπήρξαν και περιπτώσεις μετά την παρέμβαση όπου τα αρχικά γενικά ενδιαφέροντα, διαχωρίστηκαν σε επαγγελματικά και ερασιτεχνικά, ώστε να προσδώσουν μια πιο ρεαλιστική πτυχή στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή όπως έγινε και στην περίπτωση της Ελευθερίας:

«Ας πούμε τα ΤΕΙ Κοινωνικής Εργασίας...σκέφτομαι ότι είναι πιο κοντά σε μένα...δηλαδή ότι μπορώ πιο εύκολα να μπω και είναι πιο πρακτικά από τις άλλες σχολές που είπα...και εμένα μου αρέσει να κάνω κάτι πρακτικό και όχι κάτι θεωρητικό τελείως ας πούμε...και νομίζω ότι θα βρω και πιο εύκολα δουλειά! Εξάλλου όπως είπα και για τον γραφιά...μπορώ να κάνω ένα πιο πρακτικό επάγγελμα και να ασχολούμαι με την κοινωνιολογία και την ψυχολογία για χόμπι....εεε... να διαβάζω άρθρα, να πηγαίνω σε σεμινάρια...και τέτοια...». (Ελευθερία)

Αρχική Εστίαση στην Επαγγελματική Αποκατάσταση- Χρηματικές Απολαβές

Στο αρχικό στάδιο της ανάλυσης, υπήρξε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων που εστίαζε κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η επαγγελματική αποκατάσταση και οι χρηματικές απολαβές, φέρνοντάς τους όμως σε κάποιες περιπτώσεις, αντιμέτωπους με την αυτόματη απόρριψη των θέλω τους. Μετά την παρέμβαση, πολλοί από αυτούς τους συμμετέχοντες φάνηκε να εστιάζουν περισσότερο στα **ενδιαφέροντα τους, τις ικανότητές τους, την διαίθησή τους, τις αξίες τους** αλλά και να μιλούν για σπουδές και αντίστοιχα επαγγέλματα που θα προσφέρουν **ένα νόημα - ένα σκοπό ζωής**.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Χριστίνας, που ενώ επιθυμούσε να γίνει Ψυχολόγος, η ιδέα της Φιλολογίας της φάνταζε πιο προσιτή από την άποψη εύρεσης εργασίας όμως αυτό, όπως αναλύθηκε και παραπάνω, την δίχαζε και της έφερνε εκνευρισμό. Η παρέμβαση που έγινε μέσω του ποιήματος, φαίνεται να έκανε την Χριστίνα να εμπιστευτεί το ένστικτό της. Να στηριχτεί περισσότερο στα θέλω και τις ικανότητές της και να διαλέξει ένα επάγγελμα που θα της έδινε ένα ξεκάθαρο σκοπό ζωής, συμβάλλοντας στην αυτοπραγμάτωσή της:

«Ψυχολογία!(αποφασιστικός τόνος). Γιατί πιστεύω ότι είναι κάτι το οποίο ...στο οποίο...μου βγαίνει, μ' αρέσει και θα είμαι πολύ καλή! Είναι αυτό που θα έλεγα και σε αυτόν τον "γραφιά": Ναότι τι είναι αυτό που πιστεύω ότι μου αρέσει και αυτό στο οποίο θα είμαι καλή και να κάνω αυτό! Από το να κάνω μια δουλειά που δεν μου αρέσει και στην ουσία να είμαι δυστυχισμένη...ε... δηλαδή το να μπορώ πραγματικά να βοηθάω τους ανθρώπους να νιώσουν καλύτερα, να καταλάβουν τι τους απασχολεί

πραγματικά, με κάνει να νιώθω ότι θα κάνω κάτι πολύ σημαντικό! Ότι θα έχω ένα πραγματικό σκοπό!» (Χριστίνα)

Αλλά και στην περίπτωση της Μυρτώς, η μετέπειτα εστίαση στα θέλω και τις αξίες της, φαίνεται να λειτούργησε με τέτοιο τρόπο ώστε να βγει από μια αρχική συνθήκη (σπουδές στα Οικονομικά), που όπως φαίνεται δεν της ταίριαζε και την καταπίεζε:

«...Νομίζω ότι και γω πρέπει να κοιτάζω αυτό που νιώθω ότι είναι σημαντικό για μένα! Που θα δίνει νόημα στην ζωή μου! Που θα με κάνει να ζήσω τη ζωή μου και όχι να τη βλέπω απλά να περνάει... κάτι που θα είναι πιο κοντά σε μένα όπως το Θέατρο!». (Μυρτώ)

Αρχική Εστίαση στο Κοινωνικό Περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε προγενέστερα, ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής στις αποφάσεις των εφήβων είναι και το κοινωνικό περιβάλλον με την έννοια των «σημαντικών άλλων». Κάποιοι συμμετέχοντες αρχικά έδειξαν να επηρεάζονται αρκετά από τις απόψεις των σημαντικών ανθρώπων στη ζωή τους, ενώ μετά την παρέμβαση φάνηκε να θεωρούν την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος **μια πιο προσωπική διαδικασία**.

«...τόρα το βλέπω περισσότερο σαν μια δική μου υπόθεση...πρέπει να δω ΕΓΩ τι θέλω και πώς θα είμαι καλύτερα στη ζωή μου και όχι να ακούω τους άλλους που με μπερδεύουν και με αγχώνουν...». (Διονυσία)

Επίπεδο Επίγνωσης

Η συζήτηση που ακολούθησε την ανάλυση του πίνακα, έκανε αρκετούς συμμετέχοντες να ανακαλύψουν κάποια «τυφλά» σημεία σχετικά με το πώς έχουν επηρεάσει οι γονείς τους τις επιλογές τους και να «ξεκλειδώσουν» την σκέψη τους.

«Σκέφτομαι αυτό που είπα και πριν για το παιδί του πίνακα...ότι σίγουρα με έχουν επηρεάσει και οι δικοί μου στο θέμα του Πολυτεχνείου...στο κύρος εννοώ και αυτά...και 'γω επειδή δεν θέλω να τους απογοητεύσω δεν σκέφτομαι τίποτα άλλο. Αυτό όμως με πιέζει και δεν υπάρχει λόγος, γιατί οι γονείς μου θα με στηρίζουν όπου και να περάσω όπως κάνανε τελικά και στην αδερφή μου». (Πέτρος)

Η συνειδητοποίηση της οικογενειακής κατάστασης φαίνεται να λειτούργησε απελευθερωτικά για κάποιους συμμετέχοντες, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα για αυτούς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Μυρτώς, η οποία διαπιστώνει ότι έχει «φορέσει» την αντίληψη των γονιών της για την εργασία, ενώ ουσιαστικά δεν την αντιπροσωπεύει.

«Σκέφτομαι ότι μέχρι τώρα ένιωθα ένα με την οικογένεια μου...ότι δεν είμαι ξεχωριστή...ε...εννοώ ότι απλά θα συνεχίσω στα ίδια με τους γονείς μου. Ότι εμείς δεν είμαστε για πολλά πολλά...αλλάαα...δεν είναι έτσι... Θέλω να φτιάξω την δική μου ζωή. Δεν θέλω μια απλή, σοβαρή δουλίτσα... θέλω να δημιουργήσω... να παίζω θέατρο!». (Μυρτώ)

Επίδραση στη Λήψη Απόφασης

Αποκρυστάλλωση Επαγγελματικής Επιλογής

Στην αρχική ανάλυση των δεδομένων παρουσιάστηκαν συμμετέχοντες που βρίσκονταν σε σύγχυση ή ήταν αναποφάσιστοι σχετικά με τις σπουδές που θα επιλέξουν καθ' ότι αυτές οδηγούσαν σε διαφορετικά επαγγέλματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης έδειξαν ότι σε αρκετές από αυτές τις περιπτώσεις υπήρξε αποκρυστάλλωση εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Χριστίνας που έκλινε αρχικά προς την Φιλολογία λόγω της σχετικής επαγγελματικής ασφάλειας, ενώ μετά την παρέμβαση αναφώνησε με ενθουσιασμό και χωρίς δεύτερη σκέψη: *«Ψυχολογία!»*. Φαινόταν σίγουρη και ξεκάθαρη για να ακολουθήσει και όχι τι έπρεπε.

Ένα ακόμη παράδειγμα είναι αυτό της Μυρτώ, όπου η κλίση και η αγάπη που έχει για το θέατρο επισκιαζόταν από μια εξω-επιβαλλόμενη ανάγκη να ακολουθήσει το επάγγελμα του Οικονομολόγου λόγω των επαγγελματικών προοπτικών που το συνοδεύουν. Η παρέμβαση έκανε την Μυρτώ να αισθανθεί τόσο πολύ το ποίημα και να το βιώσει, ώστε να επαναπροσδιορίσει τον δρόμο που θα ακολουθήσει:

«Εεε...είναι σα...σα να βλέπω ξεκάθαρα ότι προετοιμάζομαι να γίνω και γω ο "γραφιάς"...σκέφτομαι ότι για χάρη της ασφάλειας επιλέγω τη δυστυχία και το πνίξιμο...ενώ το Θέατρο για μένα είναι "τα ελεύθερα του δρόμου"... "ο ήλιος"!».
(Μυρτώ)

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι αναφέρονται στην ώθηση που δέχτηκαν να επιλέξουν αυτό που επιθυμούν.

«Ναι εμένα με επηρέασε πολύ! Άλλαξε η σκέψη μου για κάποια πράγματα μέσα από όλο αυτό, όπως το τι θέλω να σπουδάσω...» (Χριστίνα)

Επιβεβαίωση Επαγγελματικής Επιλογής

Ενώ για κάποιους συμμετέχοντες το πρόγραμμα παρέμβασης λειτούργησε με τέτοιο τρόπο ώστε να λάβουν μια απόφαση μεταξύ των διαφορετικών επιλογών που είχαν υπό σκέψη,

σε άλλους ενήργησε ως επιβεβαίωση των αρχικών τους αποφάσεων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Πέτρου που εξαρχής είχε δηλώσει πόσο πολύ θέλει να περάσει στην σχολή Χημικών Μηχανικών του Πολυτεχνείου:

«Δεν άλλαξε κάτι σε αυτό που σκεφτόμουνα από την αρχή... δηλαδή αυτή είναι η σχολή που θέλω να περάσω!.. Απλά όλα όσα είπαμε με κάνουν να το θέλω ακόμα πιο πολύ γιατί ξέρω ότι εκεί θα... εκεί είναι που ανήκω». (Πέτρος)

Αλλά και στην περίπτωση της Πηγής, η αρχική της προτίμηση για να σπουδάσει στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. λόγω της αγάπης που έχει στον αθλητισμό φάνηκε να είναι δυνατότερη και τελικά να επισκιάζει την όποια σκέψη της για τη σχολή της Αστυνομίας:

«Σκέφτομαι ότι τα ΤΕΦΑΑ είναι όντως η ιδανική επιλογή για 'μένα... Ειλικρινά δεν ξέρω τι σκεφτόμουν με την αστυνομία....(γέλια)! Δεν ξέρω με φαντάζομαι με την στολή ..και φαντάζομαι την καθημερινότητά μου...και μου είναι τελείως ξένο! Απαπα!» (Πηγή)

Αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην επιβεβαίωση της αρχικής τους επιλογής και κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

«...Όπως σας είπα και πριν, εγώ είχα ήδη ένα συγκεκριμένο δρόμο ...οπότε δεν άλλαξε κάτι πάρα πολύ, αλλά πιο πολύ σε αυτό που θα επιλέξω να είμαι 100% σίγουρη... αλλά δεν ήμουν πάρα πολύ χαμένη...όμως με βοήθησε να επιβεβαιώσω κάποια πράγματα για τις επιλογές μου». (Μελίνα)

«...πιο πολύ μου έμεινε ότι είμαι ακόμα πιο σίγουρη για τη σχολή που θέλω». (Πηγή)

Έναυσμα για Εκκίνηση Διαδικασίας Επαγγελματικής Επιλογής

Το πρόγραμμα παρέμβασης λειτούργησε για κάποιους συμμετέχοντες ως έναυσμα για να σκεφτούν πόσο σημαντική είναι η επιλογή σπουδών και ότι θα μπορούσε, αν και δεν είναι απόλυτο, να καθορίσει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ενώ πριν την παρέμβαση είχαν κάποιες ιδέες για πιθανές σχολές, στην πορεία κατανόησαν ότι δεν είχαν λάβει υπόψη τους και τόσο σοβαρά τη διαδικασία, με αποτέλεσμα μετά την ανάλυση του ποιήματος να δείξουν μία ενεργοποιημένη διάθεση ως προς την ανακάλυψη του τι θέλουν πραγματικά να σπουδάσουν.

Ο Μάρκος για παράδειγμα, είχε δηλώσει μια αρχική προτίμηση στις Τουριστικές Σπουδές γιατί εκεί πίστευε ότι «έχει μέλλον» και ότι θα μπορούσε να περάσει λόγω χαμηλών μορίων. Κατά την διάρκεια όμως της αρχικής συζήτησης, ο Μάρκος εμφάνισε μια χαλαρή

στάση ως προς τη διαδικασία επιλογής σπουδών εναποθέτοντας την τελική έκβαση σε τυχαίους παράγοντες:

«Εμένα δεν μου βγάζει άγχος γιατί μπορώ να επιλέξω ας πούμε πόσες σχολές- πολλές σχολές από τα οικονομικά. Ε! κάπου θα περάσω...αφού έχει και σχολές με πολύ λίγα μόρια μου έχουν πει!...Ναι... εντάξει και άσχετες να είναι με Τουριστικά θα πάω ...ε...θα πάω όπου περάσω (βαριεστημένα)...» (Μάρκος)

Μετά την παρέμβαση, ο Μάρκος εμφανίζεται σαφώς πιο ενεργοποιημένος. Η φράση «θα πάω όπου περάσω» φαίνεται να μην τον αντιπροσωπεύει πια και είναι πλέον διατεθειμένος να ανακαλύψει αυτό που του ταιριάζει:

«Θα ήθελα να βρω κάτι που μου αρέσει ...εντάξει τα Τουριστικά είναι μια σχολή που σκέφτομαι αλλάαα.. ξέρετε λέω και αν περάσω, δε νομίζω να περάσω...και τέτοια...αλλά συμφωνώ και με τους άλλους ότι θέλει προσπάθεια το πράγμα...δηλαδή το ξέρω αφού δεν διαβάζω δεν θα περάσω αν βρω όμως κάτι που μου αρέσει πολύ μπορεί να προσπαθήσω πιο πολύ...θέλω να το δω πιο σοβαρά και να το ψάξω γενικά». (Μάρκος)

Οραματισμός Επαγγελματικού Εαυτού

Ένα από τα θέματα που αναδύθηκαν στη συζήτηση μετά την παρέμβαση ήταν και ο οραματισμός επαγγελματικού εαυτού. Οι μαθητές έμοιαζαν περισσότερο έτοιμοι να αναλογιστούν, να φανταστούν και να συζητήσουν το μέλλον τους σε αυτό το στάδιο. Κάποιες από τις αναφορές αφορούσαν τα θέλω και τις προσδοκίες τους σε βάθος χρόνου:

«Θα σκεφτόμουνα τι με γεμίζει, τι με κάνει χαρούμενη, και θα σκεφτόμουν αν αυτό που εμένα αυτή τη στιγμή μου αρέσει, θα μου άρεσε να το κάνω και σε 20 και σε 30 χρόνια από τώρα... που είναι κάτι δύσκολο να σκεφτείς, αλλά πρέπει αναγκαστικά να το σκεφτείς. Α! και ότι ακόμα και αν δεν σου αρέσει κάτι που κάνεις εκείνη τη στιγμή, σίγουρα μπορείς να το αλλάξεις και ότι δεν είναι ανάγκη να μείνεις αυτό το πράγμα για όλο τον καιρό. ..για όλη σου τη ζωή. Αν δηλαδή δεν σε γεμίζει...άλλαξέ το. Υπάρχουν τρόποι!» (Διονυσία)

Άλλοι συμμετέχοντες μίλησαν για την ύπαρξη ισορροπίας στη ζωή τους, μέσω της εξισορρόπησης επαγγελματικής και προσωπικής ζωής:

«Επειδή είπε η Αθηνά ότι αυτό θα μας ακολουθεί σε όλη μας τη ζωή, να λάβουμε βέβαια να βάλουμε πρώτα τον εαυτό μας- τι θέλουμε, τι μας αρέσει, αλλά να λάβουμε υπόψη και τους εξωτερικούς παράγοντες...δηλαδή το ότι θέλω να κάνω μία δουλειά

που να κάνω ταξίδια; να έχω μία οικογένεια; Γιατί δεν γίνεται σε όλες τις δουλειές να τα έχουμε όλα. ...Ας πούμε σκέφτομαι ότι κάποιοι συγγενείς μου ταξιδεύουν πολύ λόγω δουλειάς (πολιτικοί μηχανικοί) και...δε θα μου άρεσε κάτι τέτοιο για μένα...για τη ζωή μου...ίσως η δουλειά του Χημικού Μηχανικού να μου ταίριαζε περισσότερο και έχει και τη Χημεία που μου αρέσει πολύ!». (Δανάη)

Η επιχειρηματική δράση αναφέρθηκε από κάποιους ως μια πιθανή επαγγελματική πορεία, ανοίγοντας νέους δρόμους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Γιάννη όπου το πλάνο της απασχόλησης του στο λογιστήριο του πατέρα του για την υπόλοιπη ζωή του φαίνεται να μην του αρκεί πια:

«Ναι... εντάξει σκέφτομαι και ότι θα ήθελα να κάνω κάτι δικό μου κάποια στιγμή. Μου αρέσει που βλέπω τον πατέρα μου να έχει φτιάξει κάτι από το μηδέν και ...θα ήθελα και γω να κάνω κάτι τέτοιο. Ίσως στην αρχή να είναι καλά που θα έχω έτοιμη δουλειά αλλά δεν είμαι σίγουρος ότι θα θέλω να το κάνω για πάντα». (Γιάννης)

Για κάποιους μαθητές η ιδέα του να ασκήσουν το επάγγελμα που επιθυμούν συνοδεύεται πλέον από την επιθυμία να το κάνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Φράσεις όπως της Χριστίνας «*Θα ήθελα να γίνω όσο πιο καλή μπορώ!*» ή της Δάφνης «*Δεν είναι για μένα μια απλή δουλειά... Θέλω να με ξέρουν σε αυτόν τον χώρο! Να κάνω κάτι σημαντικό!*», μαρτυρούν τον οραματισμό για την καλύτερη δυνατή εκδοχή του επαγγελματικού τους εαυτού.

Εύρεση Λύσεων για την Αντιμετώπιση Εμποδίων

Σε προηγούμενο στάδιο της ανάλυσης έγινε εκτενής αναφορά στους παράγοντες που λειτουργούσαν ως εμπόδια, δημιουργώντας στρεβλώσεις και κωλύματα στη διαδικασία λήψης απόφασης σπουδών και επαγγέλματος. Αυτό που παρατηρήθηκε μετά την εφαρμογή της μεθόδου, είναι ότι οι συμμετέχοντες έδειξαν μια πιο ενεργοποιημένη στάση προτείνοντας διάφορες λύσεις για τον υπερκερασμό των επερχόμενων εμποδίων.

Ενέργειες για Εύρεση Εργασίας

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ανέφερε ως κύριο εμπόδιο την δυσκολία επαγγελματικής αποκατάστασης. Για κάποιους το εμπόδιο αυτό, φαινόταν αξεπέραστο στην αρχή με αποτέλεσμα να τείνουν προς την επιλογή σπουδών που θα οδηγούσαν σε πιο «ελπιδοφόρα» επαγγέλματα αλλά όχι όπως φάνηκε μετά την παρέμβαση, περισσότερο επιθυμητά. Το τελικό μέρος της συζήτησης, έφερε έναν καταγισμό ιδεών για το πώς θα γινόταν

εφικτό να απασχοληθούν πάνω σε αυτό που επιθυμούσαν. Ο εθελοντισμός, η δια βίου εκπαίδευση, η πρακτική άσκηση, η εργασία στο εξωτερικό, ο συνδυασμός επαγγελμάτων, η αναζήτηση πληροφοριών και η εξειδίκευση είναι κάποιες από τις λύσεις που προτάθηκαν.

«...άσχετα στο πού θα καταλήξει όλο αυτό... αλλά να ακολουθήσω αυτό που πραγματικά θέλω και ας ξεκινήσω με το να δουλεύω εθελοντικά για λίγο καιρό ή να κάνω πρακτική και τι στο καλό...κάποια στιγμή είτε με την απόκτηση συνεχώς νέων γνώσεων, είτε με το να φύγω εξωτερικό, είτε με οποιονδήποτε τρόπο τέλος πάντων, κάποια στιγμή μπορεί να καταφέρω να βγάλω και αρκετά χρήματα... Από το να κάνω μια δουλειά που δεν μου αρέσει και στην ουσία να είμαι δυστυχημένη....Επίσης κάπου άκουσα ότι μπορεί η ψυχολογία να συνδυαστεί και με το θέατρο που τόσο αγαπάω...καλά αυτό θα ήταν τέλειο!!!» (Χριστίνα)

Ανάπτυξη Πλάνου Δράσης για Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι σχολές αυξημένης ζήτησης είναι αυτές που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία πρόσβασης λόγω υψηλής βάσης. Για κάποιους συμμετέχοντες, η συνθήκη αυτή ήταν αρκετή για να τους αποτρέψει από τον αρχικό τους στόχο και να τους γεμίσει με φόβο και δυσφορία κατά το πρώτο στάδιο της συζήτησης. Αυτό όμως που παρατηρήθηκε μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, είναι ότι τα άτομα αυτά παρουσίασαν μια πιο ενεργοποιημένη διάθεση ως προς την επίτευξη του στόχου τους μέσω της δημιουργίας ενός πλάνου δράσης.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Διονυσίας που η θέλησή της να σπουδάσει στη Νομική επισκιάζόταν από την χαμηλή της αυτοαποτελεσματικότητα:

«...αν θέλω πραγματικά να περάσω στη Νομική θα πρέπει να διαβάσω περισσότερο, να καλύψω τα κενά μου, να φτιάξω ένα πρόγραμμα για διάβασμα...ε...να προσπαθήσω τέλος πάντων περισσότερο....». (Διονυσία)

«Άνοιγμα» Επαγγελματικών Επιλογών

Σε προηγούμενο στάδιο της ανάλυσης, παρουσιάστηκαν ορισμένες περιπτώσεις συμμετεχόντων με έντονη στοχοπροσήλωση σε μία και μοναδική επιλογή. Μία σύνοψη αυτής της κατάστασης, δείχνει ότι η επιθυμία επίτευξης του στόχου λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη χαράζοντας μια ξεκάθαρη πορεία στη σκέψη του ατόμου, για αυτό και δεν υπήρξε κάποια αλλαγή στην αρχική τους επιλογή μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, η έλλειψη εναλλακτικών επιλογών ήταν αυτή που ενέτεινε τον φόβο της αποτυχίας προκαλώντας ένα αδιέξοδο. Εδώ η παρέμβαση φαίνεται να λειτούργησε ως έναυσμα για εύρεση εναλλακτικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών, σχηματίζοντας έναν πιο ελαστικό και ευέλικτο τρόπο σκέψης που συνάδει με τη φύση της σύγχρονης αγοράς εργασίας.

«Απλάαα...ναι εντάξει...σκέφτομαι ότι αφού μου αρέσουν και τα Μαθηματικά και η Φυσική σίγουρα θα υπάρχουν και άλλες σχολές που μπορεί να μου αρέσουν για να έχω εναλλακτικές. Ή ακόμα και να μην με ενθουσιάζει η σχολή που θα περάσω, ίσως βρω ένα μεταπτυχιακό που θα μου αρέσει για να την τελειώσω και να προχωρήσω. Ας πούμε θα μπορούσα να τελειώσω ακόμα και το Χημικό, το απλό, και να έκανα ένα μεταπτυχιακό στο Πολυτεχνείο για να το συνδυάσω... υπάρχουν τρόποι». (Πέτρος)

«Σκέφτομαι ότι μπορεί οι άνθρωποι να μην είναι μόνο για ένα πράγμα...μπορεί να μπορούν να κάνουν πολλά...Θα ήθελα να ψάξω και άλλες σχολές πέρα από το στρατό...να δω τι άλλο θα μπορούσα να κάνω...ας πούμε σκέφτομαι ότι μου αρέσουν και τα αμάξια πολύ...μου αρέσει η ιδέα να μπορώ να σχεδιάσω ένα αυτοκίνητο και να το φτιάξω...γενικά να φτιάχνω μηχανές». (Κωνσταντίνος)

Αντιμετώπιση Οικονομικών Δυσκολιών

Όπως διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης πριν την παρέμβαση, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που θεωρούσαν οι συμμετέχοντες ότι επηρεάζει τις σπουδές τους ήταν η αδυναμία οικονομικής υποστήριξης από την οικογένειά τους. Κάποιες από τις απόψεις που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο στάδιο της ανάλυσης, όπως «δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό» (Χριστίνα) ή «θα μείνει συγκεντρωμένος σε πιο λίγα πράγματα» (Μελίνα), εκφράζουν μια αποδοχή της κατάστασης. Αυτό που παρατηρήθηκε μετά την παρέμβαση, ήταν ότι η παθητική στάση των περισσότερων αντικαταστάθηκε από μια περισσότερο ενεργοποιημένη αντιμετώπιση της κατάστασης. Ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης αφορούσε τον καταιγισμό ιδεών σχετικά με τις λύσεις που υπάρχουν για να ξεπεραστεί ή τουλάχιστον να αμβλυνθεί το προαναφερόμενο εμπόδιο.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν την ημιαπασχόληση παράλληλα με τις σπουδές ώστε να μην επιβαρύνουν τους γονείς τους με τα προσωπικά τους έξοδα, την ανεύρεση υποτροφιών, αλλά και τη στέγαση σε φοιτητικές εστίες.

«Ας πούμε αν περάσω στην επαρχία, σε κάθε περίπτωση σίγουρα θα κοιτούσα τις εστίες και κάποια δουλειά για να μπορώ να αλαφρύνω λίγο την κατάσταση και σίγουρα δεν θα ήμουν όπως άλλοι φοιτητές ας πούμε που βγαίνουνε κάθε μέρα και τέτοια...δηλαδή θα έκανα και λίγο κράτει από μόνη μου...αλλά θα ήθελα σίγουρα να βοηθήσω». (Ελευθερία)

«Αν πέρναγα στην επαρχία και ήξερα ότι οι γονείς μου δυσκολεύονται να με στείλουν, αν πραγματικά ήθελα να πάω σε αυτή τη σχολή, θα προσπαθούσα να βρω λύσεις

όπως μια part time δουλειά, θα έψαχνα αν μπορώ να μείνω σε εστία ή κάπου με αρκετούς συγκατοίκους, θα κοιτούσα υποτροφίες,γενικά πιστεύω πως όταν θέλει κάποιος κάτι, το βρίσκει στο τέλος...». (Χριστίνα)

Αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που ανέφεραν την αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος κοινωνικού δικτύου ή ακόμη και την επέκτασή του, προκειμένου να ανακαλύψουν και να εκμεταλλευτούν πιθανές ευκαιρίες.

«Εεε.... πέρα από τους γνωστούς που θα είχα και θα προσπαθούσα να τους εκμεταλλευτώ εντός εισαγωγικών (γέλια), θα προσπαθούσα να γνωρίσω και άλλο κόσμο.... ώστε ναααα.... να έχω και περισσότερες πληροφορίες για δουλειές που μπορεί να υπάρχουν και τα λοιπά. Ας πούμε μπορεί να έχεις κάποιον γνωστό ή να γνωρίσεις κάποιον που δούλευε κάπου καινα σε πάει...να σε βάλει... και έστω και για λίγο με μικρό μισθό». (Πηγή)

Αλλαγή Συναισθηματικής Κατάστασης

Ένα από τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν και η γενικότερη αλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρήθηκε μετριασμός της έντασης των συναισθημάτων που βίωναν οι μαθητές ως αρνητικά, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρξε η εμφάνιση και ενίσχυση συναισθημάτων με θετικό πρόσημο.

Μετριασμός Αρνητικής Συναισθηματικής Κατάστασης

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι νιώθουν λιγότερο άγχος και φόβο σε σχέση με την αρχική τους κατάσταση. Οι σκέψεις και οι αποφάσεις που πήρε ο καθένας τους μέσα από όλη τη διαδικασία φάνηκε να λειτουργεί κατευναστικά απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα που βίωναν.

«Χαλάρωσα όταν σκέφτηκα ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι να πετύχεις αυτό που θες. Δεν νιώθω τόσο άγχος ότι έχω μόνο μία σχολή για να πετύχω και αν δεν γίνει...δεν ξέρω γω τι...». (Πέτρος)

«Ακόμα με αγχώνει η ιδέα ότι μπορεί να μην περάσω στην Ικάρων, αλλά νιώθω πιο καλά επειδή θα βρω και άλλες σχολές που με ενδιαφέρουν...ε...δεν φοβάμαι τόσο...» (Κωνσταντίνος)

Εμφάνιση και Ενίσχυση Θετικής Συναισθηματικής Κατάστασης

Χαρά

Η χαρά ήταν ένα θετικό συναίσθημα που επικρατούσε με την ολοκλήρωση του πρώτου σταδίου του προγράμματος παρέμβασης. Το κλίμα στην αίθουσα ήταν πιο ανάλαφρο από πριν και η διάθεση των συμμετεχόντων περισσότερο θετική.

«Νιώθω χαρούμενη...γιατί νομίζω ότι θα καταφέρω τελικά να διαλέξω τη σωστή σχολή για μένα και...εντάξει και αν κάτι ας πούμε δεν πάει καλά στην πορεία...εεε...εντάξει δεν θα είναι και το τέλος του κόσμου...θα κοιτάζω να το αλλάξω». (Ελευθερία)

Αισιοδοξία

Πολλοί από τους συμμετέχοντες εμφάνισαν μια πιο αισιόδοξη στάση από την αρχική και μια περισσότερο ενισχυμένη πεποίθηση για την επιτυχημένη έκβαση των προσπαθειών τους και την τελική επίτευξη του στόχου τους.

«Σίγουρα σκέφτομαι ότι τα μόρια είναι πολλά...αλλά τώρα δεν με τρομάζουν τόσο.....γιατί αν κάνω όλα αυτά που είπα πριν, θα έχω σίγουρα πιο πολλές ελπίδες να μπω από ότι τώρα και πιστεύω ότι θα μπω στη Νομική αν το θέλω τόσο πολύ!» (Διονυσία)

«μμμμ...κοιτάζτεεε...ακόμα με τρομάζει η επιλογή που θα πρέπει να κάνω του χρόνου ..ναι...δεν άλλαξε κάτι σε αυτό (γέλια) , αλλά από την άλλη νιώθω και μια αισιοδοξία να το πω; ...μια ψυχραιμία; ...ότι ας πούμε δεν θα το αφήσω στην τύχη του το πράγμα. Δηλαδή θέλω να πω ότι αν ψάξω όλα αυτά που είπα και πιο πριν, θα καταλήξω σε μια απόφαση που θα ...ε.. θα είναι η πιο σωστή για μένα και δεν θα γίνω σαν τον φίλο μας τον γραφιά (γέλια)...» (Βασιλική)

Ενδυνάμωση- Εγρήγορση

Η απόφαση κάποιων συμμετεχόντων να ακολουθήσουν τον δρόμο που επιθυμούν έναντι άλλων λιγότερο επιθυμητών εναλλακτικών, ήταν αυτή που τους ενεργοποίησε και τους γέμισε δύναμη προκειμένου να πραγματοποιήσουν τα σχέδιά τους.

« Μάλλον τώρα νιώθω πιο αγχωμένη από πριν (γέλια)..αλλά κάπως...με διαφορετικό τρόπο...σα να ανυπομονώ να κάνω αυτό που ταιριάζει σε μένα, που θα με κάνει ευτυχισμένη και θα δώσει νόημα στη ζωή μου! Είναι σα να είμαι ένα βήμα πριν καταστρώσω το πλάνο

της ζωής μου...και με κάνει να αισθάνομαι πιο χαρούμενη, αισιόδοξη...σα να ζύπνησα κάπως...ένα πράγμα!» (Μυρτώ)

Υπευθυνότητα

Αρκετά ήταν τα σημεία στα οποία αναφέρθηκε ότι η λήψη επαγγελματικής απόφασης έγινε για πολλούς μια πολύ προσωπική υπόθεση. Η επιβεβαίωση των παραπάνω επήλθε όταν κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναγνώρισαν ξεκάθαρα το μερίδιο ευθύνης που φέρουν σε αυτή την διαδικασία, επιδεικνύοντας μια πιο υπεύθυνη και ώριμη στάση.

«Ναι μεν έχω άγχος για το πώς θα τα πάω, αλλά είναι και στο χέρι μου... ότι αν θα τα καταφέρω εξαρτάται βασικά από μένα!» (Μελίνα)

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μίλησε για την ανάληψη ευθυνών που τους αναλογεί προκειμένου να εισέλθουν στην ενηλικίωση. Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με αυτό το θέμα κάλυπταν ένα μεγάλο εύρος, από την ανάπτυξη της ικανότητας για αυτοσυντήρηση έως και την ευθύνη που φέρουν για να δημιουργήσουν την δική τους ζωή, ανεξάρτητα από αυτήν της οικογένειας.

«Ένα παιδί που θα μείνει μόνο του για να σπουδάσει, θα πρέπει να σκεφτεί ότι πρέπει να φάει, ότι πρέπει να καθαρίσει, ότι πρέπει να ζυπνήσει μόνος του να πάει στη σχολή...Δηλαδή θεωρώ ότι γίνεται κάποιος πιο υπεύθυνος, από το να αρχίζει να προσέχει τον εαυτό του μόνος του γιατί...τόρα καλά εξαρτιόμαστε από τη μαμά μας και από τον μπαμπά μας, αλλά μετά;» (Δανάη)

«Πιστεύω ότι υπάρχουν τρόποι να ξεπεράσουμε δυσκολίες και ότι μπορεί να είμαστε από μια οικογένεια...και τέτοια... αλλά το θέμα είναι τι θα κάνουμε εμείς για τη δική μας ζωή». (Κωνσταντίνος)

Ανεξαρτησία

Η επιθυμία για ανεξαρτησία είναι γνωστό ότι αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ωστόσο, πριν την παρέμβαση δεν είχε εκφραστεί τόσο έντονα, όσο μετά από αυτήν. Κατά το στάδιο αυτό αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που εξέφρασαν την ανάγκη να βιώσουν τους εαυτούς τους ως αυτόνομα, ξεχωριστά άτομα έξω από το πλαίσιο της οικογένειας και να βρουν τον δικό τους δρόμο.

«Νιώθω κάπως πιο... δυνατή μάλλον. Γιατί πρέπει να προχωρήσω στη ζωή μου με τις δικές μου δυνάμεις ...να κάνω τις δικές μου επιλογές και...να...να φύγω και γω σιγά σιγά από την οικογένεια. Εντάξει, θα ακούσω τη γνώμη τους αλλά δεν

θα με επηρεάσει στις επιλογές μου για σπουδές και το τι δουλειά θα κάνω γιατί νιώθω ότι είναι δική μου η ζωή και εγώ θα πρέπει να πάρω αποφάσεις για αυτήν!» (Διονυσία)

Αποφασιστικότητα

Πολλοί συμμετέχοντες παρουσίασαν σε αυτό το στάδιο μια έντονη αποφασιστικότητα για την επίτευξη των στόχων τους.

«Θα σκεφτόμουν αυτό που θα έλεγα και σε αυτόν τον γραφιά. Ναότι τι είναι αυτό που πιστεύω ότι μου αρέσει και αυτό στο οποίο θα είμαι καλή και να κάνω αυτό!». (Χριστίνα)

«Νιώθω πιο σίγουρη για την επιλογή μου τώρα Δηλαδή προτιμώ να ψάξω και άλλες σχολές που είναι πιο κοντά στον αθλητισμό και ίσως θα μου δώσουν πιο εύκολα δουλειά, παρά να κάνω κάτι που δεν μου αρέσει καθόλου για την ασφάλεια και τα λεφτά!» (Πηγή)

Ενσυναίσθηση

Ένα από τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης στους συμμετέχοντες. Ορισμένοι από αυτούς μίλησαν μετά την παρέμβαση για τη στάση των γονιών τους με περισσότερη κατανόηση, αναγνωρίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις και το δικό τους μερίδιο ευθύνης.

«Εντάξει... την καταλαβαίνω κάπως την μάνα μου... ίσως φταίω και 'γω επειδή δεν το έχω πάρει τόσο σοβαρά ε! και έτσι λέει και αυτή τα δικά της... Αν βρω τι θέλω να κάνω και με βλέπει και αυτή να προσπαθώ μπορεί να σταματήσει να με πρήζει με την Ικάρων!» (Μάρκος)

7.4 Ανάλυση Δεδομένων από την Αξιολόγηση της Μεθόδου

(Δ' μέρος- οδηγός συνέντευξης: Παράρτημα II)

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης ενότητας, προέκυψαν από το τελευταίο στάδιο της έρευνας, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να κάνουν μια αποτίμηση της διαδικασίας που προηγήθηκε, εκφράζοντας τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους από την επαφή τους με την τέχνη, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους επηρεάστηκαν από αυτήν. Η σημαντικώ-

τητα αυτής της ενότητας, έγκειται στην ανάδειξη των στοιχείων του προγράμματος παρέμβασης που πιθανότατα συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό των απόψεων και της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων, αναφορικά με τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Ακόμη μια διάσταση της παρούσας ενότητας που αναδεικνύει την σημαντικότητά της, είναι ότι μέσα από την αξιολόγηση των συμμετεχόντων, επιβεβαιώθηκαν αρκετά από τα ευρήματα προηγούμενων φάσεων και κυρίως αυτή της φάσης της ανάλυσης των δεδομένων από την επεξεργασία των έργων τέχνης, ενισχύοντας την εγκυρότητα τους.

Πρωτοτυπία

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, η διαδικασία αποτέλεσε συνολικά μια θετική εμπειρία για αυτούς. Η πρωτοτυπία ήταν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου που εντυπωσίασε τους μαθητές και σε αρκετές περιπτώσεις προκάλεσε την έκπληξη τους, καθώς όπως αναφέρουν, δεν είχαν ξανακάνει κάτι παρόμοιο.

«Τι να πω...εεε...ήταν κάτι τελείως διαφορετικό από αυτά που κάνουμε! Έχουμε συνηθίσει στον επαγγελματικό προσανατολισμό να μας λένε διάλεξε αυτές τις κουκίδες και μπαμ! σου βγάζουν αποτελέσματα, ενώ αν μιλάς, τελικά είναι καλύτερο». (Μελίνα)

Η πρωτοτυπία της μεθόδου, φαίνεται πως κέρδισε ακόμα και την μερίδα των μαθητών που έδειχναν μια αρχική απροθυμία και έναν δισταγμό ως προς την συμμετοχή τους στην έρευνα.

«Εγώ να σας πω την αλήθεια δεν ήμουν και πολύ οκ όταν άκουσα τι θα κάναμε. Ψιλοβαριόμουν...ε...και πίστευα ότι δεν έχω κάτι να πω πάνω σε αυτά τα πράγματα...ξέρετε με την τέχνη...όμωςςς τελικά δεν είναι έτσι. Μου άρεσε πολύ · ήταν κάτι διαφορετικό και ... νομίζω θα το ξανάκανα». (Κωνσταντίνος)

Δημιουργική διαδικασία

Αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που θεώρησαν ότι η διαδικασία διέπεται από δημιουργικότητα. Η ιδέα αξιοποίησης της τέχνης στον επαγγελματικό προσανατολισμό καθώς και ο τρόπος επεξεργασίας των έργων που επιλέχθηκαν, εμπλούτισαν τη διαδικασία με στοιχεία παιχνιδιού, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μια μαθήτρια.

«Μου άρεσε πολύ αυτό που κάναμε...ήταν πολύ δημιουργικό. Γενικά που υπήρχε τέχνη στον επαγγελματικό προσανατολισμό... αλλά και όλα αυτά που είπαμε για τον πίνακα και το ποίημα...ήταν σαν παιχνίδι σε κάποιες φάσεις!». (Μυρτώ)

Διάδραση μεταξύ Ατόμου και Τέχνης

Οι απόψεις κάποιων συμμετεχόντων σχετικά με τη μέθοδο που εφαρμόστηκε, ανέδειξαν το στοιχείο της διάδρασης. Η συγκεκριμένη μέθοδος φαίνεται πως δημιουργεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ της τέχνης και του ατόμου, ενισχύοντας τις νοητικές και συναισθηματικές του διεργασίες.

«Εγώ βρήκα ενδιαφέρον ότι...ας πούμε ο πίνακας ήταν ένας αλλά... δεν βλέπαμε όλοι τα ίδια ούτε μας έβγαζε τα ίδια συναισθήματα και όλα αυτά μας κάνανε να σκεφτούμε πολλά πράγματα που μπορεί να μην τα σκεφτόμασταν πριν...». (Δανάη)

Βιωματική Εμπειρία

Σύμφωνα με αρκετούς συμμετέχοντες, η διαδικασία της ανάλυσης των έργων τέχνης αποτέλεσε μια βιωματική εμπειρία. Η εύρεση νοημάτων στα έργα τέχνης φαίνεται ότι λειτούργησε ενισχυτικά στη διανοητική και συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών, προκειμένου να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν θέματα που αφορούσαν το δικό τους επαγγελματικό μέλλον.

«Το ποίημα στην αρχή μου φάνηκε πολύ απαισιόδοξο αλλά ...όσο προχωρούσαμε κατάλαβα τόσα πράγματα για μένα και τελικά το ένιωσα πολύ! Δεν ξέρω αν απλά μας λέγατε ότι πρέπει να επιλέξουμε κάτι που μας αρέσει, αν θα διάλεγα τελικά Ψυχολογία». (Χριστίνα)

«Μου άρεσε που ενώ μιλούσαμε για τον πίνακα και το ποίημα, τελικά μιλήσαμε για μας!» (Αθηνά)

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ως εξαίρεση, η ύπαρξη ενός μαθητή ο οποίος εξέφρασε την απροθυμία του να κατανοήσει και να επεξεργαστεί έργα τέχνης, καθώς αναφέρει ότι δεν καταλαβαίνει τους καλλιτέχνες και το πώς λειτουργούν. Η στάση του συγκεκριμένου συμμετέχοντα απέναντι στην τέχνη, δικαιολογεί και το γεγονός ότι υπήρξε αμέτοχος καθ' όλη τη διάρκεια της ανάλυσης των έργων τέχνης.

«Εγώ δεν τα καταλαβαίνω αυτά τα πράγματα...τι να πω; Ξέρω εγώ τι τρέλα έχει ο καθένας; Ο άλλος...είχε ξεχάσει σε μια γέφυρα να κάνει τη ζωγραφιά από ένα λιοντάρι και αυτοκτόνησε! Ε... ξέρω 'γω ο καθένας τι θέλει να πει;» (Μάρκος)

Ωστόσο, φαίνεται να επηρεάστηκε μέσα από τη διαδικασία, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αλλά και ο ίδιος αναφέρει λίγο παρακάτω.

Ελευθερία Έκφρασης

Η μέθοδος προωθεί την ελευθερία σκέψης και την έκφρασή της, στοιχεία τα οποία αναγνωρίστηκαν και εκτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες. Το γεγονός ότι δεν υπήρχαν λανθασμένες απαντήσεις, αφήνοντας τους συμμετέχοντες ελεύθερους να ανακαλύψουν τα δικά τους νοήματα και να τα επεξεργαστούν όπως επιθυμούν, ήταν κάτι που προκάλεσε έκπληξη και δημιούργησε μια ώθηση στο να μοιραστούν τις σκέψεις τους «ανοιχτά», χωρίς τον φόβο της καθοδήγησης ή της κριτικής.

«Ήταν ωραία γιατί ...έτσι ...βγάλαμε τις σκέψεις μας, είπαμε αυτά που μας απασχολούν, ο καθένας τα δικά του, και...δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις όπως είπατε και στην αρχή...και αυτό μου άρεσε πολύ! Ένωσα μια ελευθερία...». (Αθηνά)

«...και 'μένα μου άρεσε που λέγαμε ότι θέλουμε χωρίς να περιμένουμε κάποιον να μας διορθώσει ή να μας κρίνει...». (Διονυσία)

Αλληλεπίδραση Ομάδας

Η ιδέα της δημιουργίας των ομάδων εστίασης βασίστηκε στο κύριο χαρακτηριστικό τους, αυτό της αλληλεπίδρασης των ατόμων μέσω της συζήτησης. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η σκέψη τους διανθίστηκε μέσα από την ανταλλαγή των απόψεων εντός της ομάδας.

«Πήρα όμως πράγματα και από τα άλλα παιδιά...με άλλους συμφωνούσα, με άλλους διαφωνούσα...αλλά... με έκαναν να σκεφτώ πράγματα και μου έδωσαν ιδέες που δεν θα τις σκεφτόμουν απαραίτητα από μόνη μου». (Δάφνη)

Μάλιστα, στην περίπτωση του Μάρκου που όπως αναφέρθηκε προγενέστερα, απείχε από τη διαδικασία επεξεργασίας των έργων τέχνης, η διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας λειτούργησε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να θεωρηθεί ως ο μοναδικός παράγοντας μετασχηματισμού των απόψεών του.

«Σκέφτηκα όμως κάποια πράγματα από αυτά που είπανε και οι άλλοι...ότι πρέπει ας πούμε να το δω πιο σοβαρά με τις σπουδές...ε... και να κάνω και 'γω πράγματα να βοηθήσω τους γονείς μου και τέτοια...». (Μάρκος)

Εξοικείωση με την Τέχνη

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της μεθόδου, αποτελεί η επαφή και η εξοικείωση των ατόμων με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας. Σε πολλές περιπτώσεις, η επαφή με την τέχνη προκαλεί ένα φόβο και μια ανασφάλεια στους ανθρώπους, που πηγάζει από την πιθανότητα αδυναμίας κατανόησης αυτής. Όταν όμως δίνονται τα κατάλληλα ερεθίσματα, οι άνθρωποι ανακαλύπτουν μέσα από την τέχνη ένα νέο παράθυρο θέασης του κόσμου γύρω τους. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα της Βασιλικής και της Δάφνης, που αναφέρονται κατά την αξιολόγηση της μεθόδου, τα εξής:

«Μου έκανε εντύπωση που όσο παρατηρούσα τον πίνακα έβλεπα όλο και περισσότερα πράγματα... τώρα θα βλέπω τους πίνακες με άλλο μάτι (γέλια)». (Βασιλική)

«[Σημ.: Αναφέρεται στη διαδικασία] Νομίζω ότι με έκανε να δω διαφορετικά και τη σχέση μου με την τέχνη... γιατί... στην αρχή φοβόμουν ότι δεν θα καταλάβω τι εννοεί ο καλλιτέχνης και τέτοια... αλλά βλέπω ότι έχει να κάνει πιο πολύ με το τι σου βγάζει αυτό που κοιτάς και όχι με το τι πρέπει να σου βγάζει». (Δάφνη)

Συμπληρωματικά, αναφέρονται με συντομία τα κοινά ευρήματα μεταξύ του Δ', Β' και Γ' μέρους της έρευνας, προς τον περιορισμό των επαναλήψεων, οι οποίες θα μπορούσαν να κουράσουν τον αναγνώστη. Οι συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της μεθόδου, αναφέρθηκαν σε αυτήν, ως έναυσμα για **Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης**, μέσα από: α) την ανάπτυξη πολύπλευρης σκέψης, έχοντας ως αποτέλεσμα την επεξεργασία των υπό εξέταση θεμάτων μέσα από διάφορες οπτικές, β) την οργάνωση της σκέψης τους και τον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων που θα ακολουθήσουν στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, γ) την καλλιέργεια πρωτότυπης και δημιουργικής σκέψης, μέσα από την εύρεση και επεξεργασία λύσεων για την αντιμετώπιση επικείμενων εμποδίων αλλά και την ανακάλυψη νέων ιδεών που αφορούν την επαγγελματική πορεία των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά αναφέρεται το παρακάτω απόσπασμα:

«Νομίζω ήταν πολύ καλό...μας έκανε καλό που... μπήκαμε στη διαδικασία να σκεφτούμε τόσα πράγματα για τα θέματα που μας απασχολούν. Δηλαδή, ας πούμε πώς θα βρούμε δουλειά αργότερα...με το εξωτερικό και όλα αυτά... ή τι μπορούμε να κάνουμε και εμείς αν περάσουμε στην επαρχία για να βοηθήσουμε την κατάσταση και όλα αυτά». (Μελίνα)

Επίσης, αναφέρθηκε η **Ανάπτυξη της Φαντασίας**, συμβάλλοντας στον οραματισμό του επαγγελματικού εαυτού, η **Επαφή με το Συναισθημα**, μέσω της οποίας επήλθε η συναισθηματική αλλαγή, επιβεβαιώνοντας ότι μία από τις βασικές ιδιότητες που διέπουν την τέχνη είναι η συναισθηματική διέγερση. Σύμφωνα με την άποψη αρκετών συμμετεχόντων, η επαφή τους με τα έργα τέχνης δημιούργησε μια σωρεία συναισθημάτων, προκαλώντας μετασχηματισμούς τόσο στον συναισθηματικό τους κόσμο όσο και στη διαμόρφωση των απόψεών τους. Ακόμη ένα κοινό εύρημα αποτελεί η **Ταύτιση με τα Κεντρικά Πρόσωπα των Έργων Τέχνης**, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Διονυσία, αλλά και η **Ενεργοποίηση-Εύρεση Λύσεων** και προτάσεων για τα κεντρικά πρόσωπα των έργων τέχνης, που αποτέλεσε το έναυσμα για την εύρεση λύσεων των δικών τους εμποδίων, όπως αναφέρει η Χριστίνα:

« Ναι ...τόρα ο πίνακας και το ποίημα είμαστε εμείς!!! Στην αρχή μου φάνηκαν άσχετα όλα αυτά...ε... και σκέφτηκα μα καλά τι θα μου κάνει τώρα αυτό; Αλλά μετά σκέφτηκα πολλά πράγματα για μένα που δεν το περίμενα». (Διονυσία)

«Αυτό που βρήκα πολύ ενδιαφέρον ήταν ότι αυτά που προτείναμε για τον «Γραφιά» και το «παιδί», μας έκαναν να βρούμε τρόπους για να λύσουμε και τα δικά μας θέματα». (Χριστίνα)

8. Συζήτηση

8.1 Συμπεράσματα- Σχόλια

Ο ευρύτερος σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Η μέθοδος εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα εφήβων που φοιτούν στη Β' Τάξη Γενικού Λυκείου και αφορούσε στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν μέσω της σύγκρισης των αρχικών και τελικών απόψεων των συμμετεχόντων, (με τη διαμεσολάβηση του προγράμματος παρέμβασης -επεξεργασία έργων τέχνης), σχετικά με τους παράγοντες επιρροής στην απόφαση σπουδών και επαγγέλματος και τη συναισθηματική κατάσταση που συνοδεύει τέτοιου είδους αποφάσεις, εμβαθύνου-

ντας παράλληλα στον τρόπο επιρροής των γονέων. Επιπρόσθετα, η ανάλυση των δεδομένων τόσο από την επεξεργασία των έργων τέχνης, όσο και από την αξιολόγηση της μεθόδου από τους μαθητές, συνέβαλε στην κατανόηση του τρόπου συμβολής της μεθόδου στον μετασχηματισμό των απόψεων.

Συμπεράσματα πριν την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης

(1^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η ανάλυση των δεδομένων πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης (επεξεργασία των έργων τέχνης) αποτέλεσε, σε ένα πρώτο επίπεδο, μια χαρτογράφηση των πλείστων παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής λήψης απόφασης των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε **ενδογενείς παράγοντες** (πηγάζουν κυρίως από το ίδιο το άτομο), όπως είναι α) τα **ενδιαφέροντα**, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε «εξωτερικευμένα», «δηλωμένα», και «καταγεγραμμένα», σύμφωνα με τις μεθόδους αξιολόγησης ενδιαφερόντων του Super (1994), β) **οι ικανότητες και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας**, παράγοντες οι οποίοι μπορεί να ιδωθούν υπό το πρίσμα της Γενικευμένης Κοινωνικο-Γνωστικής Θεωρίας (Bandura, 1986· Bandura, et al., 2001), και γ) **οι αξίες**, ηθικές και επαγγελματικές. Η σημαντικότητα των παραγόντων αυτών στη λήψη ακαδημαϊκής και επαγγελματικής απόφασης, συνάδει με τις απόψεις των Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, (1984), Δημητρόπουλου (1994), Lent et al. (1994), Κασσωτάκης (2004), Nathan & Hill (2006), Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2009).

Από την άλλη, **στους εξωγενείς παράγοντες** (σχετίζονται με το άμεσο ή/και ευρύτερο περιβάλλον των συμμετεχόντων), αναφέρθηκαν δ) η **προσβασιμότητα σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης**, ε) οι **προοπτικές απασχόλησης** και ζ) το **κοινωνικό περιβάλλον**. Οι δύο πρώτοι, απαντώνται στη θεωρία των Mitchell, Jones, & Krumboltz (1976), οι οποίοι θεωρούν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και τις προοπτικές απασχόλησης σημαντικούς εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Επιπρόσθετα, το κοινωνικό περιβάλλον με την έννοια των «σημαντικών άλλων» (γονείς, φίλοι, συγγενείς, καθηγητές), συμβαδίζει με τις απόψεις των Lent, Brown, & Hackett (1994), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση των εφήβων με τους «σημαντικούς άλλους», συμβάλλει στη δημιουργία επαγγελματικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, επηρεάζοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Την μεγαλύτερη όμως επιρροή στο κοινωνικό περιβάλλον των συμμετεχόντων, φαίνεται να ασκούν οι γονείς, εξού και η διενέργεια πε-

ραιτέρω διερεύνησης. Ένας από τους καίριους παράγοντες επιρροής στη λήψη επαγγελματικής απόφασης των συμμετεχόντων, αποτελούν οι **προσδοκίες των γονέων** αναφορικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, όπως άλλωστε συναντάται και στις απόψεις των Bandura et. al. (2001) και Simpkins et al. (2012). Επίσης σημαντικός παράγοντας είναι ο **τρόπος διαπαιδαγώγησης** που επιλέγουν οι γονείς να εφαρμόσουν στα παιδιά τους, αποτέλεσμα το οποίο συνάδει με τις θεωρίες των Roe (1956), Simpkins et al., (2009) και Lent, Brown, & Hackett, (2000). Τέλος, καίριοι παράγοντες αποτελούν το **μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων**, αποτελέσματα, τα οποία συνάδουν με τη θέση του Bandura (2001), αλλά και με αυτές των Arulmani & Nag-Arulmani (2006) και Arulmani (2010), αναφορικά με το ότι κοινωνικο – οικονομικές δυσχέρειες, μπορεί να ματαιώνουν τη διαδικασία μιας επιτυχημένης μετάβασης του παιδιού στον κόσμο της εργασίας.

Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερη σημασία και έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι κάποιοι από τους παραπάνω παράγοντες που αναφέρθηκαν, λειτούργησαν ως «εμπόδια», για τους συμμετέχοντες, έστω και σε μικρό βαθμό, κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης, συντελώντας σε αρκετές περιπτώσεις στη δημιουργία **δυσλειτουργικών πεποιθήσεων**. Τα κυριότερα συμπεράσματα συνοψίζονται στα εξής:

- Κάποιοι συμμετέχοντες εστίαζαν περισσότερο σε ενδογενείς παράγοντες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους υπόλοιπους, ενώ άλλοι εστίαζαν περισσότερο σε εξωγενείς παράγοντες, προκειμένου να επιλέξουν σπουδές και επάγγελμα, παραγκωνίζοντας του ενδογενείς. Η παραπάνω αντιμετώπιση, φαίνεται ότι προκαλούσε στα παιδιά έντονα εμπόδια και δημιουργούσε μια παρακώλυση στη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Για παράδειγμα, ήταν πολύ έντονη η αρχική πεποίθηση ότι δεν θα βρουν δουλειά αν ακολουθήσουν το επάγγελμα που επιθυμούν, λόγω αυξημένης ανεργίας και δυσμενών προοπτικών απασχόλησης. Τα παραπάνω συνάδουν με τις θέσεις περί δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των Brown & Lent (1996_b), Lent, Brown, & Hackett, (2000), Arulmani & Nag-Arulmani(2006), Sidiropoulou-Dimakakou, et al. (2012).
- Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα που διακατείχε κάποιους συμμετέχοντες, ως προς την πρόσβαση των επιθυμητών υψηλόβαθμων σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί συμπέρασμα το οποία συμφωνεί με αυτά των Brown & Lent, (1996_a) και Lent, Brown, & Hackett, (2000).
- Η έντονη στοχοπροσήλωση σε μία και μοναδική επιλογή χωρίς εναλλακτικό πλάνο δράσης, δημιουργώντας συναισθήματα άγχους και φόβου στην πιθανότητα αποτυχίας.

- Οι συμμετέχοντες που προέρχονται από ένα πιο «ελεγκτικό» μοντέλο ανατροφής, φάνηκε να οδηγούνται σε επιλογές που εκπληρούσαν τα κριτήρια των γονέων τους ή αναπαριστούσαν το οικογενειακό τους περιβάλλον, χωρίς όμως να συνάδουν με την προσωπικότητά τους. Το συμπέρασμα αυτό, έρχεται σε συμφωνία με τους Koestner et al., (1984), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένα πιο «ελεγκτικό» (controlling) μοντέλο διαπαιδαγώγησης, πιθανώς να έχει αρνητικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και την εσωτερική παρακίνηση του παιδιού.
- Η πεποίθηση ότι η οικονομική δυσκολία της οικογένειας για υποστήριξη των σπουδών στην επαρχία ή για την εξέλιξη των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο είναι ανυπέμβλητη και μπορεί να αποβεί μοιραία για την εκπαιδευτική τους πορεία. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τις απόψεις των Arulmani & Nag-Arulmani (2006) και Arulmani (2010).
- Τέλος, οι προσδοκίες των γονέων για διαιώνιση της επαγγελματικής τους πορείας από τα παιδιά τους, φαίνεται να δημιουργεί μια πίεση και να διαμορφώνει ένα προκαθορισμένο πλαίσιο εντός του οποίου δεν χωράνε πειραματισμοί, στερώντας τους το δικαίωμα να σκεφτούν τι θα ήθελαν για τον εαυτό τους, ήτοι την πρωταρχική έννοια της επιλογής. Ειδικά, στις περιπτώσεις όπου οι προσδοκίες είναι μη ρεαλιστικές, φάνηκε να δημιουργούν μια απόσταση μεταξύ παιδιού και γονέων, προκαλώντας σε αρκετές περιπτώσεις την έντονη αντίδρασή του ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Ως απόρροια των παραπάνω, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων βίωνε κυρίως μια **αρνητικά φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση** σχετικά με τη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Κυρίαρχο ήταν το **άγχος**, που προερχόταν από την επιθυμία για τη λήψη της βέλτιστης επαγγελματικής απόφασης, από την ανασφάλεια που αισθάνονταν για το επαγγελματικό τους μέλλον, αλλά και από την πίεση που δέχονται από το περιβάλλον τους να σπουδάσουν και κυρίως να σπουδάσουν στην Αθήνα, λόγω οικονομικών δυσκολιών. Οι Cohen (2003) και Poehnell & Amundson (2008) το χαρακτηρίζουν ως υπαρξιακό, το οποίο γεννά ανελαστικές, λανθασμένες και παράλογες πεποιθήσεις. Επίσης, ο **φόβος** της αποτυχίας στις πανελλήνιες, ήταν έντονος σε συμμετέχοντες που έδειχναν προσηλωμένοι και απόλυτοι σε μία μόνο επιλογή, χωρίς όμως να έχουν κάποιο εναλλακτικό σχέδιο δράσης. Αυτό συνάδει με τις απόψεις των Mitchell, Jones, & Krumboltz, (1976) και του Gelatt (1989), αναφορικά με το ότι οι περιορισμένες επιλογές μπορεί να

εγκλωβίσουν το άτομο και να καταστούν εμπόδιο στην ανακάλυψη νέων και στην εκμετάλλευση απρόσμενων ευκαιριών. Επιπρόσθετα, αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που διακατέχονται από **επαγγελματική αναποφασιστικότητα**, όπως αναφέρεται στις θεωρίες των Taylor & Betz (1983) και Osipow (1999), μεταξύ επαγγελμάτων που θα ήθελαν να κάνουν και αυτών που αυξάνουν τις πιθανότητες για μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος, παράγοντες όπως οι ισχνές προοπτικές απασχόλησης, η δυσκολία προσβασιμότητας στις υψηλόβαθμες σχολές, αλλά και η απουσία οικονομικής ενίσχυσης από την οικογένεια για σπουδές στην επαρχία, συνέβαλλαν στην καλλιέργεια μιας πιο **απαισιόδοξης** αντιμετώπισης της διαδικασίας λήψης απόφασης, η οποία συναντάται και στη θεωρία του Ellis (1977).

Συμπεράσματα μετά την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης

(2^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης, ανέδειξε στοιχεία τα οποία επιτρέπουν να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τον μετασχηματισμό της προαναφερόμενης κατάστασης. Τα συμπεράσματα που παρατίθενται στη συνέχεια, συνομολογούν στην αποτελεσματικότητα εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, έχοντας πάντα ως βασικές προϋποθέσεις, την καταλληλότητα της εφαρμογής βάσει πλαισίου, τον προσεκτικό σχεδιασμό της, αλλά και την εύστοχη επιλογή έργων τέχνης ώστε να συνάδει με τα υπό εξέταση ζητήματα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, υποδεικνύουν ότι η μέθοδος συνέβαλε στα εξής:

α) **Διεύρυνση της Εστίασης των Παραγόντων** που λαμβάνουν υπόψη οι συμμετέχοντες σχετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους επιλογή. Οι συμμετέχοντες στο σημείο αυτό, φαίνεται να υιοθετούν έναν πιο «ανοιχτό» και ολιστικό σύστημα σκέψης, όπως ακριβώς προτείνεται στη θεωρία της «Θετικής Αβεβαιότητας» του Gelatt (1989), λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα τόσο ενδογενείς παράγοντες, όπως το τι τους αρέσει, τι μπορούν και τι είναι σημαντικό για αυτούς, όσο και εξωγενείς παράγοντες, όπως τις προοπτικές απασχόλησης και την οικονομική δυνατότητα, προκειμένου να αποφασίσουν για τις σπουδές και το μελλοντικό τους επάγγελμα.

β) Εμφάνιση ενός υψηλότερου **Επιπέδου Επίγνωσης** σχετικά με την επιρροή που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους. Φαίνεται πως μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης, και κυρίως μετά την ανάλυση του πίνακα ζωγραφικής, αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες που

συνειδητοποίησαν κάποια «τυφλά» σημεία σχετικά με το πώς έχουν επηρεάσει οι γονείς τους τις επιλογές τους. Αυτό τους ώθησε στο να «ξεκλειδώσουν» και να απελευθερώσουν τη σκέψη τους, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα, από αυτούς για αυτούς, επιτρέποντάς τους, σύμφωνα με τον Παληό (2003), να αναθεωρήσουν ή/και να ανασκευάσουν τις (πιθανώς) εσφαλμένες αντιλήψεις τους, ώστε να προχωρήσουν στη συγκρότηση μίας καλύτερα οργανωμένης και ταξινομημένης εικόνας του κόσμου και των σχέσεων με τον εαυτό τους και τους άλλους.

γ) Υιοθέτηση μιας πιο ενεργητικής στάσης μέσα από την **εύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση των εμποδίων** που είχαν αναφέρει οι συμμετέχοντες κατά το αρχικό στάδιο της συζήτησης και θεωρούσαν σε αρκετές περιπτώσεις ανυπέρβλητα. Οι λύσεις που προτάθηκαν περιελάμβαναν έναν καταγισμό ιδεών αναφορικά με:

- **Εύρεση εργασίας** (εθελοντισμός, δια βίου εκπαίδευση, πρακτική άσκηση, εργασία στο εξωτερικό, συνδυασμός επαγγελμάτων, αναζήτηση πληροφοριών, εξειδίκευση)
- Την ανάπτυξη ενός **πλάνου δράσης** προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα κάποιων συμμετεχόντων ως προς την πρόσβαση των επιθυμητών υψηλόβαθμων σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (εντατικοποίηση μελέτης, δημιουργία αποτελεσματικού προγράμματος διαβάσματος, κάλυψη των γνωστικών κενών)
- Τον μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης σε πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό δημιουργώντας ένα **«άνοιγμα» επαγγελματικών επιλογών** (εμπλουτισμός επαγγελματικών επιλογών και με άλλες σχολές ενδιαφέροντος, εναλλακτικούς τρόπους επίτευξης του αρχικού στόχου, για παράδειγμα μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος), το οποίο ικανοποιεί μία από τις παράδοξες αρχές της θεωρίας του Gelatt (1989) για ταυτόχρονη συγκέντρωση και ευελιξία στο στόχο
- Την **αντιμετώπιση των οικονομικών δυσκολιών** της οικογένειας, μέσα από ανάληψη δράσεων των ίδιων των μαθητών (ημιαπασχόληση παράλληλα με τις σπουδές, ανεύρεση υποτροφιών, στέγαση σε φοιτητικές εστίες, αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος κοινωνικού δικτύου ή ακόμη και την επέκτασή του).

Η νέα στάση των συμμετεχόντων, φαίνεται να μετασχηματίζει τα «εμπόδια» σε προκλήσεις και να βρίσκει τρόπους αντιμετώπισής τους. Το συμπέρασμα αυτό συνδέεται με τις θέσεις των Lent, Brown, & Hackett, (2000) και Arulmani, (2010) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα εμπόδιο, καθορίζει την προσέγγισή του και υπαγορεύει τις ενέργειες για την αντιμετώπισή του, συμβάλλοντας στη

χάραξη της επαγγελματικής του πορείας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί η σημαντικότητα της συμβολής της επιλεγμένης μεθόδου στο μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις των Mezirow (1990), Kokkos (2011) και Κουλαουζίδης (2015_α), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μέσα από τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, εντοπίζονται οι δυσλειτουργικές παραδοχές και οδηγούνται στην ανασύστασή τους, καλλιεργώντας σε βάθος την αυτόνομη σκέψη (Mezirow, 1997).

δ) **Οραματισμός επαγγελματικού εαυτού.** Οι συμμετέχοντες άρχισαν να φαντάζονται την επαγγελματική τους ζωή στο απώτερο μέλλον και έμοιαζαν πιο δεκτικοί και ευέλικτοι στο να κάνουν αλλαγές σε περίπτωση αποτυχίας της επιθυμητής έκβασης, έγιναν δηλαδή, κατά μία έννοια, δημιουργοί του δικού τους νοήματος και μπήκαν στη θέση να προβλέψουν το μέλλον τους όπως ο Ellis (1980) χαρακτηριστικά αναφέρει στη Θεωρία του. Για τους περισσότερους, η επαγγελματική τους πορεία συνοδευόταν από την επιθυμία της αυτοπραγμάτωσης μέσα από τον οραματισμό της καλύτερης δυνατής εκδοχής του επαγγελματικού τους εαυτού, συμπέρασμα το οποίο συνδέεται με τις απόψεις των Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Δρόσος (2011), αναφορικά με τη σημαντικότητα της επαγγελματικής απόφασης στην διαμόρφωση της ζωής του ατόμου.

ε) **Αλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων.** Ο μετριασμός των αρνητικών συναισθημάτων, σε συνδυασμό με την εμφάνιση και ενίσχυση μιας πιο θετικής συναισθηματικής κατάστασης, πρόσφεραν στους συμμετέχοντες τα εχέγγυα για μια πιο δυναμική διεκδίκηση του εργασιακού τους μέλλοντος, ενστερνιζόμενοι μια πιο **χαρούμενη και αισιόδοξη στάση**. Η προοπτική του να ακολουθήσουν το επαγγελματικό μονοπάτι που επιθυμούν, προκάλεσε μια **ενδυνάμωση και εγρήγορση** στους συμμετέχοντες, προμηνύοντας τον δρόμο προς την **ανεξαρτησία** τους. Αναφέρθηκαν επίσης, στην προσωπική ευθύνη που φέρουν ως προς την πραγμάτωση αυτού του εγχειρήματος, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη **υπευθυνότητα** και **αποφασιστικότητα**. Τα παραπάνω συμπεράσματα συνάδουν με τις απόψεις των Sears (1982) και Ellis (1977) αναφορικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής ωριμότητας του ατόμου και την δημιουργία μιας δυνατής επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία έχει την ικανότητα να γεμίσει το άτομο με ελπίδα και αισιοδοξία. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν και η καλλιέργεια **ενσυναίσθησης** στους συμμετέχοντες. Ορισμένοι από αυτούς μίλησαν μετά την παρέμβαση για τη στάση των γονέων τους με περισσό-

τερη κατανόηση, αναγνωρίζοντας σε κάποιες περιπτώσεις και το δικό τους μερίδιο ευθύνης. Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης μέσα από την εφαρμοζόμενη μέθοδο, συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Γιωτόπουλου (2015), αλλά και με τις απόψεις των Eisner (2000), Ντούλια (2012) και Μποζνού & Χρήστου (2015), που υποστηρίζουν ότι η επαφή των μαθητών με τις τέχνες καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, η οποία είναι σημαντική προκειμένου να υπάρξει η μετάβαση από τον «κοινωνικοποιημένο νου» στον «αυτοκαθοριζόμενο νου» με βάση τον Kegan (1994).

στ) Από τα πιο σημαντικά συμπεράσματα, είναι η **επίδραση** της μεθόδου **στη διαδικασία λήψης απόφασης**, καθότι βοήθησε τους συμμετέχοντες που βίωναν επαγγελματική αναποφασιστικότητα, να **αποκρυσταλλώσουν τις επιλογές τους** και να λάβουν μια απόφαση για το επαγγελματικό τους μέλλον, η οποία θα βρίσκεται πιο κοντά σε αυτούς. Για τους συμμετέχοντες που είχαν ήδη αποφασίσει τον επαγγελματικό δρόμο που επιθυμούν να ακολουθήσουν, η διαδικασία λειτούργησε **επιβεβαιωτικά** στις αρχικές τους αποφάσεις, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο την επιθυμία τους. Ακόμη και οι συμμετέχοντες που εναπόθεταν το επαγγελματικό τους μέλλον σε τυχαίους παράγοντες, εξέφρασαν την επιθυμία να ανακαλύψουν αυτό που τους ταιριάζει, μετατρέποντας το πρόγραμμα παρέμβασης σε **ένανσμα για την εκκίνηση της διαδικασίας επαγγελματικής επιλογής**. Τα συμπεράσματα συνάδουν με τις απόψεις των Bandura (1977) και Taylor & Betz, (1983) που θέλουν την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (όπως παρατηρήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα), να οδηγεί στη μείωση της έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητες του, με αποτέλεσμα την άρση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας και την ενίσχυση της λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Συμπεράσματα από την Επεξεργασία των Έργων Τέχνης και την Αξιολόγηση της Μεθόδου (3^ο Ερευνητικό Ερώτημα)

Η ανάλυση των δεδομένων μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης αλλά και την αξιολόγηση της μεθόδου από τους συμμετέχοντες, βοηθά στην κατανόηση του τρόπου συμβολής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στον μετασχηματισμό των απόψεων και της συναισθηματικής τους κατάστασης.

Κατ' αρχάς, η αποτελεσματικότητα εφαρμογής της μεθόδου στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, φαίνεται από την θετική στάση που έδειξαν οι συμμετέχοντες ως προς αυτήν, η οποία πιθανότατα πηγάζει από τα εγγενή χαρακτηριστικά της. Οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την εφαρμοζόμενη μέθοδο, ως μία **πρωτότυπη και δημιουργική διαδικασία** στα πλαίσια του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ιδιαίτερη

εντύπωση και έκπληξη προκάλεσε σε αυτούς, η αφηγηματική προσέγγιση, σε αντίθεση με την πιο συνηθισμένη πρακτική, συμπλήρωσης ερωτηματολογίων επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και η σύνδεση της τέχνης με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, προσδίδοντας στη διαδικασία ιδιότητες παιχνιδιού. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά φαίνεται πως κράτησαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του δείγματος σε υψηλά επίπεδα καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, κερδίζοντας ακόμα και την μερίδα των μαθητών που έδειχνε μια αρχική απροθυμία ή/και δισταγμό ως προς την συμμετοχή του.

Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στη μετασχηματιστική διαδικασία, φαίνεται να κατέχει και η **ελευθερία έκφρασης**, ως βασική προϋπόθεση, που διέπει την εφαρμογή της μεθόδου. Η έλλειψη κριτικής και καθοδήγησης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν κάτι που αναγνωρίστηκε και αναφέρθηκε από αυτούς, έχοντας ως αποτέλεσμα να μοιραστούν τις σκέψεις τους ελεύθερα. Η ελευθερία έκφρασης βοήθησε και στην **αλληλεπίδραση της ομάδας**. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο των ομάδων εστίασης, συνέβαλλε στον μετασχηματισμό ή/και εμπλουτισμό των σκέψεων τους, ενώ υπήρξε και ένας συμμετέχοντας που εναπόθεσε τη δική του αλλαγή αποκλειστικά σε αυτόν τον παράγοντα. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις απόψεις των Anderson (2003), Ντούλια (2012), Μποζνού & Χρήστου (2015), αλλά και με τα αποτελέσματα των ερευνών ARTiT (2012) και Γιωτόπουλου (2015), σχετικά με την θετική επίδραση που είχε η εφαρμογή της μεθόδου στην υποκίνηση της ενεργητικής συμμετοχής του συνόλου των μαθητών και την ανάπτυξη της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη μέθοδος δημιούργησε μια έντονη **διάδραση μεταξύ ατόμου και τέχνης**, προάγοντας τη διαδικασία εν γένει, σε μια **βιοματική εμπειρία**. Σημαντικός παράγοντας σε αυτό, αποτέλεσε η καίριας σημασίας τόσο για την διεξαγωγή όσο και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης, διαδικασία **ταύτισης των συμμετεχόντων με τα κεντρικά πρόσωπα των έργων τέχνης**. Τα κεντρικά πρόσωπα των επιλεγμένων έργων τέχνης, φαίνεται να αποτελούν τα μέσα δημιουργίας ενός ασφαλούς χώρου επεξεργασίας των προσωπικών ζητημάτων των συμμετεχόντων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συνολική ενεργοποίηση του δείγματος. Από το σχεδιασμό της άσκησης, οι συμμετέχοντες καλούνται να **βρουν λύσεις** προκειμένου να βοηθήσουν τον «Γραφιά» να βγει από την κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει, αλλά και το «παιδί» ώστε να ενηλικιωθεί, που όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση, αποτέλεσαν το έναυσμα για την εύρεση λύσεων των δικών τους εμποδίων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα, ταυτίζονται με τις απόψεις των Perkins (1994), Eisner (2000), Ντούλια (2012) και Μποζνού &

Χρήστου (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η παραπάνω επεξεργασία, προκαλεί μια μεγαλύτερη εμπάθυση στο εγώ, ενισχύοντας την αυτογνωσία του ατόμου και τον προσδιορισμό της ταυτότητάς του με ολιστικό τρόπο.

Σημαντική επίδραση στην παραπάνω μετάβαση, φαίνεται να έχει η **ενίσχυση της παρατηρητικότητας** των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των έργων τέχνης, επιφέροντας την βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση τους, η **καλλιέργεια της κριτικής σκέψης** μέσω της εύρεσης νοημάτων και της προσπάθειας σύνδεσης αυτών με τα κεντρικά θέματα των έργων τέχνης, η **ενεργοποίηση της φαντασίας**, μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, αλλά και η **επαφή** των συμμετεχόντων **με το συναίσθημα** τους, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η συναισθηματική αναγνώριση και διαχείριση έγινε με άμεσο τρόπο, μέσα από την επεξεργασία και έκφραση των συναισθημάτων που προκαλούσαν τα έργα τέχνης στους συμμετέχοντες, αλλά και με έμμεσο τρόπο, μέσα από την προσπάθειά τους να εντοπίσουν και να σκιαγραφήσουν την συναισθηματική κατάσταση των κεντρικών προσώπων των έργων τέχνης.

Η σημαντική συμβολή των παραπάνω, εδράζει στην παρατήρηση ότι μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μια πολύπλευρη σκέψη εξετάζοντας τα θέματα που τους αφορούσαν, μέσα από διάφορες οπτικές. Επέδειξαν μια πιο οργανωτική σκέψη μέσα από το σχεδιασμό ενός πλάνου δράσης για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, υιοθετώντας μια πιο πρωτότυπη και δημιουργική σκέψη που τους οδήγησε στην εύρεση και επεξεργασία λύσεων για την αντιμετώπιση επικείμενων εμποδίων και την ανακάλυψη νέων ιδεών που αφορούσαν την επαγγελματική τους πορεία. Επίσης, ανέπτυξαν τόσο την ικανότητα αναγνώρισης της προσωπικής συναισθηματικής τους κατάστασης, όσο και αυτή των άλλων, μέσα από την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Η αυξημένη επίγνωση και αυτοπεποίθηση που διακατείχε πλέον τους συμμετέχοντες, επέτρεψε σε αυτούς να βιώσουν θετικά συναισθήματα, τολμώντας να οραματιστούν τον ιδανικό επαγγελματικό τους εαυτό, ανάγοντας τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, σε μια δημιουργική διαδικασία αυτοπροσδιορισμού. Τα παραπάνω ευρήματα, συνάδουν με τις απόψεις των Dewey (1980), Efland (2002), Anderson (2003), Κόκκος (2009), Kokkos (2011), Καντ (2013), Μποζνού & Χρήστου (2015), Koutsoukos & Fragoulis (2017), αλλά και με τα αποτελέσματα των ερευνών ARTiT (2012), Ράικου (2013) και Γιωτόπουλου (2015).

Η σημαντικότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, έγκειται στο ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, η οποία αποτελείται από σαφή και διακριτά στάδια, έχοντας ως βασική προϋπόθεση τον προσεκτικό και σωστό σχεδιασμό της, παρέχει τη δυνατότητα

της ταυτόχρονης επίτευξης μιας πλειάδας στόχων στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, όπως αυτοί αναφέρονται στους Δημητρόπουλο (1994), Κασσωτάκη (2004) και Nathan & Hill (2006). Επίσης, μέσα από την προτεινόμενη μέθοδο, μπορεί να διενεργηθεί η επαναξιολόγηση ιδεών, καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν, κρίνουν και ανασυγκροτούν τις αρχικές τους υποθέσεις, αμφισβητώντας τις δυσλειτουργικές παραδοχές τους μέσα από τη δημιουργία νέων προοπτικών για το εκάστοτε εξεταζόμενο ζήτημα (Koutsoukos & Fragoulis, 2017). Η κονστρουκτιβιστική αυτή διαδικασία, μαθαίνει στους μαθητές να λύνουν εργαλειακά τα υπάρχοντα αλλά και επικείμενα προβλήματα, να μετέχουν στην επικοινωνιακή μάθηση (Mezirow, 1997) και εν γένει, να κατασκευάζουν τη δική τους γνώση (Κουλαουζίδης, 2015_β), ενώ παράλληλα, έρχονται σε **επαφή και εξοικειώνονται με την υψηλή τέχνη**, ανακαλύπτοντας ένα νέο παράθυρο θέασης του κόσμου γύρω τους.

Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, το νέο πρότυπο του εργαζομένου, απαιτεί συνδυαστικές ικανότητες και γνώσεις, εφαρμογή διεπιστημονικών προσεγγίσεων και μεθόδων, ανθεκτικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα (Pryor & Bright, 2007· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Δρόσος, 2013). Η Επαγγελματική Συμβουλευτική έχει ως στόχο την καλλιέργεια των παραπάνω χαρακτηριστικών προκειμένου οι εργαζόμενοι να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει πάντα χώρος για δοκιμή και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών όπως είναι αυτή της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθόδου, συμβάλλει στην προετοιμασία ενός παραγωγικού, αυτόνομου, και υπεύθυνου εργαζόμενου, μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ο οποίος λειτουργεί αποτελεσματικά σε συνεργατικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα δεν προσλαμβάνει άκριτα τις ιδέες και κρίσεις των άλλων (Mezirow, 1997), με απώτερο σκοπό το να λειτουργεί ο κάθε εργαζόμενος αλλά και όλοι μαζί, ως φορείς δράσης (Freire, 1996).

Τέλος, η συγκεκριμένη μέθοδος, μέσω της επαφής των συμμετεχόντων με την τέχνη, φαίνεται να μπορεί να συνδράμει στη δημιουργία μιας «σταδιοδρομίας χωρίς όρια» (Savickas, 2015) αφού καλλιεργεί, υπό προϋποθέσεις, τις απαιτούμενες δεξιότητες για την χάραξή της, όπως δημιουργικότητα, ευελιξία, αισιοδοξία και φαντασία (Poehnell & Amundson, 2002).

Εν κατακλείδι, η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» θα μπορούσε να εφαρμοστεί με επιτυχία στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αναφορικά με την προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού για την είσοδό του στην αγορά εργασίας. Η καλλιέργεια πολλών από τις επιθυμητές και απαιτούμενες δεξιότητες του σύγχρονου εργαζομένου, αποτελούν ταυτόχρονα τα δομικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον πυρήνα της μεθόδου. Για παράδειγμα, αν απαιτείται η πρωτοτυπία σκέψης στον σύγχρονο εργαζόμενο, γιατί να μην επιλεγεί μια πρωτότυπη μέθοδος επαγγελματικής συμβουλευτικής για την καλλιέργεια αυτής;

8.2 Αναστοχασμός

Η σύλληψη και διαμόρφωση της ιδέας για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας, έγινε σε βάθος χρόνου και αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Κατ' αρχάς, η ιδέα για το θέμα της έρευνας (λήψη επαγγελματικής απόφασης), προέκυψε μέσα από τις συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια με μαθητές Λυκείου όλα αυτά τα χρόνια, με την ιδιότητα της καθηγήτριας Οικονομικών. Οι συζητήσεις αφορούσαν στο πώς νιώθουν ως υποψήφιοι πανελλήνιων, τις εκπαιδευτικές τους επιλογές (σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), καθώς και τις επαγγελματικές τους επιλογές και προσδοκίες. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, αναδύοταν η ανάγκη τους για περαιτέρω επεξεργασία των θεμάτων αναφορικά με τη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής, προκαλώντας στην ερευνήτρια πάντα έναν έντονο προβληματισμό αλλά και σκέψεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Το έναυσμα για την μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δόθηκε, όταν μέσα από μια εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος «Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος» του μεταπτυχιακού προγράμματος «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο φοιτά η ερευνήτρια, ήρθε σε επαφή με τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Τέχνης». Το έντονο ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τις τέχνες σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εφαρμογή αυτής της μεθόδου, οδήγησε περαιτέρω στην ανακάλυψη και παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη», συνολικής διάρκειας 200 ωρών, της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η συνολική εμπειρία της εκπαίδευσης ήταν έντονη και άκρως εποικοδομητική και έτσι δημιουργήθηκε το ερώτημα αν η Τέχνη μέσω της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής στη Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Για την εφαρμογή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία παρά τους ισχυρισμούς για τους περιορισμούς που τη συνοδεύουν, αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την αξιοπιστία της. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι γιατί παρ' όλα αυτά επιλέχθηκε αυτή η μεθοδολογία; Η απάντηση βρίσκεται στο ότι προφανώς πληρούνταν τα κριτήρια για την εφαρμογή της, λαμβάνοντας υπόψη, ότι υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εις βάθος διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος, από αυτό της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά είπε μια συμμετέχουσα «*Έχουμε συνηθίσει στον επαγγελματικό προσανατολισμό να μας λένε διάλεξε αυτές τις κουκίδες και μπαμ! σου βγάζουν αποτελέσματα, ενώ αν μιλάς, τελικά είναι καλύτερο...*»

Αναφορικά με τη διενέργεια της έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή των συζητήσεων των ομάδων εστίασης, όσο και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων, η ερευνήτρια ήρθε αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις και δυσκολίες, οι οποίες τελικά έκαναν τη διαδικασία στο σύνολό της, ακόμα πιο εποικοδομητική. Ενδεικτικά, αναφέρεται η διαχείριση και ο συντονισμός της συζήτησης των ομάδων εστίασης. Τα παραπάνω απαιτούσαν μεγάλη συγκέντρωση και προσοχή από την συντονίστρια - ερευνήτρια, ώστε να ακουστούν όλες οι γνώμες απρόσκοπτα, χωρίς καμία παρέμβαση που θα μπορούσε να τις επηρεάσει προς οποιαδήποτε κατεύθυνση. Επίσης, η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων και η ομαδοποίησή τους, με απώτερο στόχο την απόδοση των ευρημάτων με την όσο τον δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια, πληρότητα και περιεκτικότητα, αποτέλεσαν για την ερευνήτρια μια ιδιαιτέρως απαιτητική και κατά περιπτώσεις, «επίπονη» διαδικασία.

Ωστόσο, η εν γένει διαδικασία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια άκρως θετική, χρήσιμη και έντονη εμπειρία, η οποία «μετασχημάτισε» εν μέρει, όχι μόνο τους συμμετέχοντες της έρευνας, αλλά και την ίδια την ερευνήτρια.

8.3 Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Αρκετοί από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, έγκεινται στη φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Ένας από τους κυριότερους περιορισμούς εδράζει στην εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας σε μικρό δείγμα, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πιθανώς, εάν η εφαρμογή μιας παρόμοιας έρευνας γινόταν σε πλήθος διαφορετικών δειγμάτων μαθητών με ίδια χαρακτηριστικά, να οδηγούσε στην εξάλειψη του συγκεκριμένου περιορισμού. Επίσης, η έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε

μαθητές άλλων τάξεων εκτός της Β' Λυκείου, προκειμένου να διερευνηθεί η καταλληλότητα της μεθόδου συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ακόμη ένας ισχυρισμός αναφορικά με τους περιορισμούς που υπάρχουν στην ποιοτική έρευνα είναι η υποκειμενικότητα του ερευνητή που υπεισέρχεται τόσο στην ανάλυση, όσο και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων, διακινδυνεύοντας την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα, ο συγκεκριμένος περιορισμός αντιμετωπίστηκε μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό της, αλλά και μέσω της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων (διασταύρωση και επιβεβαίωση ίδιων θεμάτων που αναδύθηκαν από διαφορετικά στάδια εφαρμογής της μεθόδου). Ένας πρόσθετος τρόπος επιβεβαίωσης των συμπερασμάτων, θα ήταν η παρακολούθηση (follow up) του δείγματος, την επόμενη χρονιά πριν τη συμπλήρωση μηχανογραφικών δελτίων, ώστε να βεβαιωθεί η ύπαρξη και η διάρκεια της μετασχηματιστικής διαδικασίας, ή ακόμη και σε βάθος χρόνου (π.χ. 3^ο έτος φοίτησης στην εκάστοτε σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο ικανοποίησης από την επιλογή της σχολής για κάθε συμμετέχοντα.

Μία επιπλέον πρόταση για μελλοντικές έρευνες, που αφορά την ενίσχυση της διαδικασίας τριγωνοποίησης, θα ήταν η διενέργεια μικτής έρευνας (ποιοτικής και ποσοτικής), μέσω της χορήγησης σχετικού ερωτηματολογίου με την εκάστοτε θεματολογία, πριν και μετά τη διεξαγωγή τους. Συμπληρωματικά, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν δύο ομάδες δειγμάτων, η μία ελέγχου και η άλλη η πειραματική, ώστε να επιβεβαιωθεί η υπόθεση ότι οι πιθανοί μετασχηματισμοί προήλθαν όντως από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, χωρίς την παρεμβολή εξωτερικών παραγόντων.

Κάποιοι από τους περιορισμούς που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, από την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είναι ο χρόνος που απαιτεί η συγκεκριμένη διαδικασία προκειμένου να εφαρμοστεί σωστά και ολοκληρωμένα. Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκε ένα αρκετά μεγάλο εύρος θεμάτων με δύο έργα τέχνης, με αποτέλεσμα η συνολική διάρκεια της συζήτησης για κάθε ομάδα εστίασης, να φτάσει τις 2,5 ώρες, επιφέροντας κούραση τόσο στους συμμετέχοντες, όσο και στη συντονίστρια. Προς αποφυγή της παραπάνω δυσκολίας, προτείνεται η εφαρμογή παρόμοιων ερευνών σε όσο το δυνατόν πιο εστιασμένα και βαθύτερη εξέταση θεμάτων στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ενδεικτικά, θέματα για τα οποία προτείνεται η εφαρμογή της μεθόδου είναι α) η διερεύνηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων

των μαθητών, β) η επιρροή που ασκούν οι γονείς στη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης των παιδιών τους, γ) το επίπεδο αυτογνωσίας των μαθητών και τρόποι ενίσχυσης του, κ.α. Συμπληρωματικά, προτείνεται και η επιλογή έργων από διαφορετικές μορφές τέχνης (κινηματογράφος, μουσική, χορός, φωτογραφία, κ.α.), ώστε να διερευνηθεί και η αποτελεσματικότητα των ειδών τέχνης στη διέγερση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων και στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Η πρόταση που ακολουθεί δεν αφορά σε μελλοντικές έρευνες, αλλά στην επιτακτική πλέον ανάγκη της κοινωνίας για τη δημιουργία και ένταξη ενός ισχυρού και μόνιμου θεσμού της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης, προκειμένου για την συστηματική αξιοποίηση και εφαρμογή των ήδη υπάρχουσών αλλά και μελλοντικών ερευνών εντός αυτού του πλαισίου. Η γνώση που έχει ανακαλυφθεί και συσσωρευτεί έως τώρα, αναφορικά με τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους μαθητές, όταν γίνεται υπεύθυνα και οργανωμένα, δεν αφήνει περιθώρια για την «κατά περιπτώσεις» ένταξη της Εκπαιδευτικό Σύστημα. Με γνώμονα πάντα τους ευρύτερους στόχους του Υπουργείου Παιδείας³, φαίνεται πως η Συμβουλευτική Επαγγελματικού προσανατολισμού, έχει κάθε λόγο ύπαρξης σε κάθε βαθμίδα του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Τέλος, ένας επιπρόσθετος περιορισμός της συγκεκριμένης μεθόδου, είναι η αμετάκλητα αρνητική στάση ως προς την τέχνη που μπορεί να έχουν κάποιοι συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η εφαρμογή της έρευνας. Μία πρόταση για την αποτροπή μιας τέτοιας έκβασης, είναι η εκ των προτέρων λεπτομερειακή πληροφόρηση για το τι πραγματεύεται η έρευνα καθώς και για τον τρόπο διεξαγωγής της, ώστε να αποφασίσουν οι μαθητές αν επιθυμούν να λάβουν μέρος. Ακόμη και τότε βέβαια, υπάρχει η πιθανότητα να αποφασιστεί τελικά η συμμετοχή τους, αλλά να μην είναι ενεργή κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, όπως συνέβη και με ένα συμμετέχοντα της παρούσας έρευνας, αποτελώντας την εξαίρεση του δείγματος. Σε αυτήν την περίπτωση, δεν προτείνεται κάτι, για τον απλό λόγο ότι δεν είναι όλα για όλους... και αυτό είναι το συστατικό που συνθέτει τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά, αλλά και τον λόγο δημιουργίας του «μωσαϊκού» της παγκόσμιας κοινωνίας μας, αναγάγωντάς την, σε ένα γνήσιο έργο «υψηλής τέχνης».

³<http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=1>

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., & Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Anderson, T. (2003). Art Education for Life. *International Journal of Art & Design Education*, 58-66.
- ARTiT. (2012). Ανάκτηση από www.artit.eu
- Arulmani, G. (2010). A mechanism to address the accumulation of disadvantage. *Australian Journal of Career Development*, 19 (1), 7-12.
- Arulmani, G. (2011). Striking the right note: the cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. doi:10.1007/s10775-011-9199-y
- Arulmani, G., & Nag-Arulmani, S. (2006). Work Orientations and Responses to Career Choices – Indian Regional Survey. *National Consultation on Career Psychology (NCCP)*, (σσ. 1-165). Whitefield, Bangalore, India.
- Arulmani, G., Van Laar, D., & Easton, S. (2003). The Influence of Career Beliefs and Socio-Economic Status on the Career Decision-Making of High-School Students in India. *International Journal of Educational an Vocational Guidance*, 3, 193-204.
- Αργυροπούλου, Κ. (2012, Οκτώβριος- Δεκέμβριος). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και Ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*(100), 55-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*(84), 191-215.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-Reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (38), 92- 113.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Ανάκτηση από <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Βάλβη, Δ. (2017). *Εφαρμογή της Μεθόδου "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία" στην Εκπαίδευση Επιχειρηματικότητας στον ΟΑΕΔ*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Brookfield, S. (1988). *Training Educators of Adults*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. (2012). *“Teaching for Critical Thinking”*. Jossey-Bass.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996_a). Applying Social Cognitive Theory to Career Counseling: An Introduction. *The Career Development Quarterly*, 44, 307-309. doi:10.1002/j.2161-0045.1996.tb00451.x
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996_b). A Social Cognitive Framework for Career Choice Counseling. *The Career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- Cohen, B. N. (2003). Applying Existential Theory and Intervention to Career Decision-Making. (Spring, Επιμ.) *Journal of Career Development*, 29(3), 195-209.
- Corbishley, M. A., & Yost, E. B. (1989). Assessment and treatment of dysfunctional cognitions in career counseling. *Career Planning and Adult Development Journal*, 5, 20-26.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Γιωτόπουλος, Γ. Φ. (2015). Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή της μεθόδου του Α. Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Εφαρμογή σε δύο τμήματα της τυπικής εκπαίδευσης. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα. doi:10.13140/RG.2.1.4551.0480
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York:: Teachers College Press.
- Eisner, E. .. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών*. Λευκωσία.
- Ellis, A. (1977). Rational-Emotive Therapy: Research Data that Supports the Clinical and Personality Hypothesis of RET and Other Mods of Cognitive-Behavior Therapy. *The Counseling Psychologist*, 7(1), 1-42.
- Ellis, A. (1980). Rational-Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy: Similarities and Differences. *Cognitive Therapy and Research*, 4(4), 325-340.
- Ellis, A. (1991). The Revised ABC's OF Rational-Emotive Therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139-140.
- Freeland, C. (2005). *Μα είναι ιαυτό τέχνη*; Αθήνα: Πλέθρον.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice: From Decision Theory to Career Counseling Practice. *The Career Development Quarterly*, 140-157.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-6.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9(3), 240-245.
- Gibbs, A. (1997). Focus Groups. *Social Research Update*.
- Habermas, J. (1981). The Theory of Communicative Action. *Reason and the Realization of Society*, 1.

- Hilton, T. L. (1962). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 9(4), 291-298. Holland, J. L., Joseph, J. A., Asama, F. N., & Polys, S. M. (1993). Validating and using the Career Beliefs Inventory. *Journal of Career Development*, 19(4), 223-244.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381-400.
- Θανασαρά, Ε. (2017). *Η Αξιοποίηση της Τέχνης στη Διδασκαλία της Ιταλικής Γλώσσας*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ίσαρη, Φ. &, & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr.
- Καντ, Ι. (2013). *Κριτική της Κριτικής Δύναμης*. Αθήνα: Σμίλη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. . Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2007). Ποιο “σχήμα” μετασχηματίζει; Μια δομοαναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο &. Σ. J. Mezirow, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ., σσ. 73-106). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on childrens' behavior: The differential effects of controlling vs informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of personality*, 52(3), 233-248.
- Kokkos, A. (2011). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177. doi:10.1177/1541344610397663
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. Στο Δ. Δ. ΕΥΓΕΝΙΔΟΥ (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, (σσ. 77-85).

- Κόκκος, Α. κ.ά (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορδέλα, Α. (2017). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, εκπαιδευτική μεθοδολογία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μέσο κριτικού στοχασμού και η αξιοποίησή της ως διδακτική πρακτική*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2015_α). Αισθητική Εμπειρία και Μετασχηματισμός ή Προσπαθώντας να Συνδέσουμε μια Εκπαιδευτική Μεθοδολογία με τις Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Μετασχηματιστικής Εκπαίδευσης. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δια Βίου Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουλαουζίδης, Δ. Γ. (2015_β). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *ΕρευναστηνΕκπαίδευση*, 56-76.
- Koutsoukos, M., &Fragoulis, I. (2017). Innovative Teaching with Use of an Art Work. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(8), 77-84.
- Krumboltz, J. D. (1990). Helping clients change dysfunctional career beliefs. *The Annual Meeting of the American Association of Counseling and Development*.
- Krumboltz, J. D. (1994). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling and Development*, 72(4), 424-428.
- Krumboltz, J. D., & Vosvick, M. A. (1996). Career Assessment and the Career Beliefs Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4(4), 345-361.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. doi:10.1037//0022-0167.47.1.36
- MacDonald, C. (2012). Understanding Participatory Action Research: A Qualitative Research Methodology Option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers Transformative Learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1-6.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1992). Transformation theory: Critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 250-252.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adulthood Continuing Education*, 5-12.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning . Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Contemporary Theories of Learning* (σσ. 90-105). London/ New York: Routledge.
- Mezirow, J. e. (2000). Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. (Jossey-Bass, Επιμ.) 3-33.
- Mitchell, A. M., Jones, B. G., & Krumboltz, J. D. (1976). A Social Learning Theory of Career Selection. *The counseling psychologist*, 6(1).
- Μοσχοβάκου, Μ. Α. (2017). *Η Συμβολή της Μεθόδου "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας" στην Ανάπτυξη του Κριτικού Στοχασμού των Εκπαιδευομένων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καλλιθέας στον Εγγραμματισμό της Πληροφορικής*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μποζνού, Π., & Χρήστου, Μ. (2015). Η Τέχνη ως μέσο εξέλιξης της κριτικής σκέψης και της συνείδησης των μαθητών του Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 945-955).
- Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική*. (Σ.-Δ. Δέσποινα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντούλια, Α. (2012). Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σσ. 1-10). Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

- Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior* (55), 147–154.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L. Z., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' Commitment to Developing Talent: The Role of Peers in Continuing Motivation for Sports and the Arts. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Παληός, Ζ. (2003). Θεωρίεςμάθησηςκαιμάθησηενηλίκων. (Υ. Α. ΕΚΕΠΙΣ, Επιμ.) *Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης* (I), 59-84.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.28(6), 741- 763.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Poehnell, G., & Amundson, N. (2002). Career Craft: Engaging with, Energizing and Empowering Career Creativity. Στο M. Peiperl, M. Arthur, & N. Anand, *Career Creativity: Explorations in the Remaking of Work* (σσ. 105-122). Oxford University Press.
- Poehnell, G., & Amundson, N. E. (2008). *ΣταυροδρόμιαΚαριέρας. Ατομικό Σύστημα Σχεδιασμού Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2007). Applying Chaos Theory to Careers: Attraction and attractors. *Journal of Vocational Behavior* (71), 375–400.
- Πουπάκης, Σ. (2011). Σύγκριση Υποκειμενικών Απαντήσεων σε Έρευνες Γνώμης και Τρόποι Αντιμετώπισης. *Πρακτικά 24ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής* (σσ. 295-302). Αθήνα: Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση Δυνατότητας για Ανάπτυξη Κριτικού Στοχασμού μέσα από την Αισθητική Εμπειρία σε Εκπαιδευόμενους Εκπαιδευτικούς*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Roe, A. (1956). *Thepsychologyofoccupations*.New York: Wiley.

- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1998). The Design and Use of a Measure of Dysfunctional Career Thoughts Among Adults, College Students, and High School Students: The Career Thoughts Inventory. *Journal of Career Assessment*, 6(2), 115-134.
- Sangma, M. V., & Arulmani, G. (2013). Career Preparation, Career Beliefs, and Academic Achievement Motivation among High School Students in Meghalaya. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning (IACLP)*, 2(1), 37-48.
- Savickas, M. L. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing and Designing. Στο P. Hartung, M. Savickas, & W. Walsh (Επιμ.), *The APA Handbook of Career Interventions*. Washington, DC: APA.
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms. A national vocational guidance perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31, 137-143.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N., & Terzaki, M. (2012). Career Beliefs of Greek and Non-Greek Vocational Education Students. *Creative* Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2009). *Επαγγελματική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων δια Βίου διαχείρισης Σταδιοδρομίας Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ. *Education*, 3(7), 1241-1250.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (96-97)*, 74 – 93.
- Simpkins, S. D., Bouffard, S. M., Dearing, E., Kreider, H., Wimer, C., Caronongan, P., & Heather, W. B. (2009). Adolescent Adjustment and Patterns of Parents' Behaviors in Early and Middle Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 530–55.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' Expectancy-Value Model from Mothers' Beliefs in Childhood to Youths' Activities in Adolescence. *Developmental Psychology*, 48(4), 1019–1032.

- Sullivan, G. (1993). Art-Based Art Education: Learning That Is Meaningful, Authentic, Critical and Pluralist. *Studies in Art Education*, 35(1), 5-21.
- Super, D. E. (1994). *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*. New York: Harper & Row.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of Self-Efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Thompson, A. P. (1976). Client misconceptions in vocational counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 54, 30-33.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Wilson, J., & While, A. (1998). Methodological issues surrounding the use of vignettes in qualitative research. *Journal of Interprofessional Care*, 12(1).
- Wright, L. K., Reardon, R. C., Peterson, G. W., & Osborn, D. S. (2000). The Relationship Among Constructs in the Career Thoughts Inventory and the Self-Directed Search. *Journal of Career Assessment*, 8(2), 105-117.
- Zytowski, D. (1970). *Psychological influences on vocational development*. Boston: MA: Houghton Mifflin.

Παράρτημα

Παράρτημα Ι: Έργα Τέχνης

Πίνακας Ζωγραφικής

Τίτλος	Levon, Silva&Lily
Ζωγράφος	Arsen Levonee
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε μουσαμά
Έτος	2014
Πηγή	https://artsandculture.google.com/asset/levon-silva-and-lily/qQGPIDJBJZ_fA
Μουσείο	Museum of Fine Arts in Peredelkino (Moscow)



Ποίημα

Τίτλος πρωτότυπου	Γραφιάς
Ποιητής	Κώστας Γ. Καρυωτάκης
Έκδοση	Κ. Γ. Καρυωτάκης, <i>Τα Ποιήματα (1913-1928)</i> , επιμ. Γ.Π. Σαββίδης, Νεφέλη, Αθήνα 1992, σ. 71
Πηγή	http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2367,9002/extras/texts/index07_03_parallilo_kariotakis.html

«Γραφιάς»

Οι ώρες μ' εχλώμιαναν, γυρτός που βρέθηκα ξανά
στο αγάριστο τραπέζι.

(Απ' τ' ανοιχτό παράθυρο στον τοίχο αντικρινά
ο ήλιος γλιστράει και παίζει.)

Διπλώνοντας το στήθος μου, γυρεύω αναπνοή
στη σκόνη των χαρτιών μου.

(Σφύζει γλυκά και ακούγεται χιλιόφωνα η ζωή
στα ελεύθερα του δρόμου.)

Απόκαμα, θολώσανε τα μάτια μου και ο νους,
όμως ακόμη γράφω.

(Στο βάζο ξέρω δίπλα μου δυο κρίνους φωτεινούς.
Σα να 'χουν βγει σε τάφο.)

Παράρτημα II: Οδηγός Συνέντευξης

Α΄ Μέρος

Αρχικές Ερωτήσεις

1. Σε ποια ομάδα προσανατολισμού είστε και πώς την επιλέξατε;
2. Έχετε σκεφτεί σε ποια/ες σχολή/ες θα θέλατε να περάσετε; Αν ναι σε ποια/ες;
3. Για ποιους λόγους διαλέξατε αυτή τη σχολή/ες (αν έχουν απαντήσει θετικά στην προηγούμενη ερώτηση)
4. Πώς σας κάνει να αισθάνεστε η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;
5. Πιστεύετε ότι επηρεάζουν τα θέλω και οι προσδοκίες των γονέων την απόφασή σας για τις σπουδές και το επάγγελμα που θα ακολουθήσετε;/ Πώς;
6. Ποια άλλα στοιχεία του οικογενειακού σας περιβάλλοντος πιστεύετε ότι σας επηρεάζουν σε αυτή σας την απόφαση; (Παράδειγμα: μορφωτικό επίπεδο γονέων, οικονομική κατάσταση, κ.α.) / Με ποιους τρόπους;
7. Πώς νιώθετε (σχετικά με τα παραπάνω);

Β΄ Μέρος

Ερωτήσεις Ανάλυσης του Ποιήματος

8. Για ποιον πιστεύετε ότι μιλάει το ποίημα;
9. Τι επάγγελμα θεωρείτε ότι κάνει ο ήρωας;
10. Πού βρίσκεται ο ήρωας;
11. Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει;
12. Τι αισθάνεστε διαβάζοντας το ποίημα;
13. Ποια λέξη ή φράση θα επιλέγατε από το ποίημα που σας έκανε εντύπωση και γιατί;
14. Πώς νιώθει αυτός ο άνθρωπος;
15. Τι πιστεύετε για αυτόν τον άνθρωπο;
16. Τι θα του προτείνατε για να αποτρέψει αυτό που νιώθει;
17. Τι θα λέγατε σε αυτόν τον άνθρωπο με μια λέξη ή φράση;

Ερωτήσεις Ανάλυσης για τον Πίνακα Ζωγραφικής

1η φάση: Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση

18. Τι βλέπετε σε αυτόν τον πίνακα;
19. Τι σας κινεί την περιέργεια σε αυτόν τον πίνακα;
20. Τι συναισθήματα σας προκαλεί αυτός ο πίνακας;

2η φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

21. Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει εδώ;
22. Υπάρχει κάτι που σας εκπλήσσει στον πίνακα; (Μπορεί να είναι σχετικό με χρώματα, αντικείμενα, ισορροπία, κλπ.)
23. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το κεντρικό μήνυμα σε αυτόν τον πίνακα;

3η φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

24. Επιστρέψτε σε κάτι που σας έκανε αρχικά εντύπωση και πείτε γιατί πιστεύετε ότι το έκανε αυτό ο καλλιτέχνης. Υπάρχει κάποιο μήνυμα;
25. Τι πιστεύεις ότι δίνει ένταση και δύναμη σε αυτό το έργο;
26. Υπάρχει κάποια αλλαγή τώρα στα συναισθήματά σας όταν κοιτάτε τον πίνακα;
27. Εάν συνέχιζε ο πίνακας και σε άλλα επίπεδα, τι πιστεύετε ότι θα απεικόνιζε;

4η φάση: Ανασκόπηση Διεργασίας

28. Ποιο θα ήταν το τελικό συμπέρασμα που θα βγάλαμε από όλα αυτά που είπαμε;

Γ' Μέρος

Τελικές Ερωτήσεις

29. Ποιες είναι τώρα οι σκέψεις σας σχετικά με την σχολή και το επάγγελμα που σκέφτεστε να επιλέξετε;
30. Ποιες είναι τώρα οι σκέψεις σας σχετικά με το πώς επηρεάζουν οι προσδοκίες και η οικογενειακή σας κατάσταση την επιλογή σας σχετικά με τις σπουδές και το επάγγελμα που θα κάνετε;
31. Έχει αλλάξει κάτι σχετικά με το πώς νιώθετε για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;

Δ' Μέρος

Αξιολόγηση χρησιμότητας της μεθόδου «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

32. Πώς σας φάνηκε η διαδικασία;
33. Νιώθετε ότι σας επηρέασε η διαδικασία;/ Με ποιον τρόπο;
34. Τι σας παρακίνησε να συμμετέχετε;
35. Θέλετε να προσθέσετε κάτι πριν κλείσουμε;