

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

**Μεταπτυχιακή εργασία
της Ευριδίκης Α. Εξαρχοπούλου**

***Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Πλατσίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια
Εξεταστής: Αθηνά Σιπητάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια***

**Θεσσαλονίκη
Ιανουάριος, 2009**

Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια της υποχρεωτικής διπλωματικής εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του τμήματος της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008. Η επίβλεψη της εργασίας έγινε από την επίκουρη καθηγήτρια κα Μ. Πλατσίδου και η εξέτασή της από την επίκουρη καθηγήτρια κα Σιηπητάνου Αθηνά του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, τις οποίες και ευχαριστώ. Επίσης ευχαριστώ θερμά τις Αρβανιτίδου Βιργινία και Χρύσα όλη τη βοήθεια την οποία προσέφεραν.

Το θέμα της εργασίας προέκυψε μέσα από τα ακαδημαϊκά μου ενδιαφέροντα στο χώρο της ψυχολογίας, τα οποία αρχικά καλλιεργήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά την διάρκεια της φοίτησής μου στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Η μετέπειτα επαγγελματική μου απασχόληση στην επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων με έφερε σε επαφή με τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνεργοι, κατά κύριο λόγο γυναίκες, για την ανεύρεση εργασίας. Έτσι, προέκυψε η ιδέα να μελετηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών μέσω διάφορων παραγόντων που επηρεάζουν την λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Περίληψη

Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αποτελεί κυρίως μια γνωστική διαδικασία, καθώς εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κινητοποιεί και ρυθμίζει τις πληροφορίες που συγκεντρώνει για τον εαυτό του και το περιβάλλον, τη μέθοδο που ακολουθεί για να φτάσει στη λύση, το αποτέλεσμα της επιλογής μεταξύ συγκεκριμένων εναλλακτικών λύσεων. Η επαγγελματική επιλογή είναι *συνεχής διαδικασία*, αφού τόσο το άτομο όσο και ο επαγγελματικός και κοινωνικός κόσμος είναι δυναμικά σύνολα, τα οποία εξελίσσονται (Κάντας & Χάτζη, 1991) ενώ περιέχει και το στοιχείο της δυναμικής μεταβολής, δεδομένου ότι επιφέρει πολλές τροποποιήσεις στη μετέπειτα εξέλιξη και τον προσανατολισμό του ατόμου, ακόμη και στο αξιολογικό του σύστημα, οπότε είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επανεξέταση της απόφασης και σε αναπροσανατολισμό (Δημητρόπουλος, 1998). Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο σκεπτόμαστε εμπεριέχει και τη συναισθηματική διάσταση (Osipow, 1996), η οποία διαδραματίζει έναν σημαντικό και συχνά παρερμηνευμένο ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Αυτή η εργασία προσπάθησε να περιγράψει αυτήν την επιρροή με την ανάλυση του ρόλου διάφορων εννοιών που τροφοδοτούνται από το ανθρώπινο συναίσθημα σε σχέση με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων καριέρας στις γυναίκες.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη γυναικών, λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-αντίληψη, συναισθηματική νοημοσύνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | 5 |
| 0. Εισαγωγή | 8 |
| 0.1 Μεθοδολογική προσέγγιση | 10 |
| 1. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης | 12 |
| 1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης | 12 |
| 1.2. Ταξινόμηση των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης | 13 |
| 2. Οι ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης | 16 |
| 2.1. Η θεωρία των χαρακτηριστικών και παραγόντων (Parsons) | 16 |
| 2.2. Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες (Segal, Bodin) | 19 |
| 2.3. Οι θεωρίες αναγκών (Roe, Horrock) | 20 |
| 2.4. Η τυπολογική θεωρία του Holland | 23 |
| 2.5 Οι εξελικτικές θεωρίες (Ginzberg, Super, Tiedeman & O'Hara & Gottfredson) | 26 |
| 2.6. Θεωρίες μάθησης (O'Hara, Miller, Krumboltz) | 37 |
| 3. Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη | 41 |
| 3.1. Ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη | 42 |
| 3.2. Ο ρόλος του φύλου στις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών | 43 |
| 3.3. Η έννοια της ωριμότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη | 53 |
| 4. Μοντέλα λήψης αποφάσεων | 59 |
| 4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της λήψης αποφάσεων και τα στάδια τους | 60 |
| 5. Ο αυτό-αντίληψη στις γυναίκες | 65 |
| 5.1. Η έννοια της αυτοαντίληψης και άλλες συναφείς έννοιες | 66 |
| 5.2. Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν | 70 |
| 5.3. Θεωρίες επαγγελματικών επιλογών και αυτοαντίληψη | 76 |

| | |
|---|------------|
| 6. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών | 83 |
| 6.1. <i>Η αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών ως προς τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας</i> | 86 |
| | |
| 7. Η συναισθηματική νοημοσύνη | 90 |
| 7.1. <i>Θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης</i> | 92 |
| <i>Η θεωρία των Mayer και Salovey</i> | 92 |
| <i>Η θεωρία του Goleman</i> | 94 |
| <i>Η θεωρία του Bar-On</i> | 97 |
| 7.2. <i>Ο ρόλος των συναισθημάτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας</i> | 98 |
| 7.3. <i>Η συναισθηματική νοημοσύνη απαραίτητο προσόν για επαγγελματική ανάπτυξη</i> | 104 |
| | |
| 8. Τρόποι στήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών | 108 |
| 8.1. <i>Ανάγκη για διαμόρφωση ειδικής θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών</i> | 108 |
| 8.2. <i>Σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης των γυναικών με έμφαση στην ψυχολογική ενίσχυση.</i> | 111 |
| | |
| 9. Συμπεράσματα | 114 |
| | |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 117 |

Πρόλογος

Το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση τις τελευταίες δύο δεκαετίες γεγονός που οφείλεται κυρίως στις Ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις. Στο πλαίσιο μιας ενωμένης Ευρώπης θεσμοθετήθηκε μια ενιαία Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση έχοντας ως κύριο στόχο τη δημιουργία ενός εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, ικανού προσαρμοστεί στις καινούργιες δυνατότητες αλλά και απαιτήσεις που χάραζε η πανευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής σε προπτυχιακό αλλά και μεταπτυχιακό επίπεδο ήρθα σε επαφή με όλες αυτούς τους στόχους και τις ενεργές πολιτικές και έμαθα για όρους όπως η δια βίου μάθηση, η κατάρτιση, τα προγράμματα δεύτερης ευκαιρίας και αυτά των ολοκληρωμένων παρεμβάσεων. Άλλα μόνο σαν επαγγελματίας μπόρεσα να βιώσω καθημερινά την άσκηση όλων αυτών των ενεργητικών πολιτικών στην καθημερινότητα του πολίτη και μέσω αυτής, της μικρής χρονικά εμπειρίας, ήρθα σε επαφή με πολλές άνεργες γυναίκες, οι περισσότερες από τις οποίες επωφελήθηκαν πολλές φορές των κοινοτικών επιδοτήσεων, καταρτίστηκαν, επανακαταρτίστηκαν αλλά δεν πέτυχαν το επιθυμητό, να ενταχθούν ενεργά στο εργατικό δυναμικό. Είναι αρκετή μια ματιά στο προφίλ του σημερινού Έλληνα ανέργου που συμμετέχει σε επιδοτούμενα, από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, προγράμματα κατάρτισης όπου η συντριπτική πλειοψηφία των καταρτιζομένων είναι γυναίκες, για να αντιληφθεί ότι όταν θεωρητικά έχουν δοθεί όλες οι δυνατότητες, υπάρχει η ευκαιρία αλλά και η θέληση, η ένταξη στην αγορά εργασίας αφορά μόνο το 10-15% των ωφελουμένων τότε υπάρχουν αρκετοί λόγοι που πρέπει να ερευνηθούν.

Εισαγωγή

Οι γυναίκες σήμερα καλούνται να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία, να διαπρέψουν στο περιβάλλον τους, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επιλογή καριέρας, στο χώρο της εργασίας τους ή στην οικογενειακές τους υποχρεώσεις και στο εργασιακό τους περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Montana (1978), η απασχόληση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζει τη θέση του ατόμου στη κοινωνία. Ως εκ τούτου η επιλογή ενός επαγγέλματος, αλλά και ένα πλήθος επιλογών γύρω από το επάγγελμα αποτελούν κάποιες από τις πιο κρίσιμες αποφάσεις που παίρνει ένας άνθρωπος στη ζωή του.

Για τις γυναίκες έως σχετικά πρόσφατα, η εργασία αφορούσε μόνο παραδοσιακά γυναικείες υπηρεσίες οι οποίες ήταν συνήθως υπό την εποπτεία των ανδρών (Κάντας & Χάτζη, 1991). Σήμερα οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές έχουν οδηγήσει σε μια ευρύτερη αποδοχή της ισότητας των ρόλων των δύο φύλων στην κοινωνία. Οι γυναίκες «άρχισαν να διεκδικούν την απαιτούμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση για να προάγουν τους εαυτούς τους στη διεκδίκηση καλύτερου εισοδήματος. Ο πιο σίγουρος τρόπος επιτυχίας είναι μέσω της διαδικασίας επαγγελματικής καριέρας (Δημητρόπουλος, 1998), η οποία ορίζεται ως μια ακολουθία επαγγελμάτων, εργασιών και ιεραρχικών θέσεων εργασίας κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα προσεγγίζουν την καριέρα ως μια δια βίου διαδικασία και προκειμένου να είναι επιτυχημένη θα πρέπει οι ψυχολογικές συνέπειες ή τα εργασιακά αποτελέσματα- επιτεύγματα που αποκομίζει το άτομο από τις εργασιακές εμπειρίες του να είναι θετικά (Judge, Cable, Boudreau & Bretz, 1995). Οι δείκτες μέτρησης της επιτυχίας μπορεί να είναι: (α) αντικειμενικοί (μισθός, θέση στην ιεραρχία, προαγωγές, σύνταξη, κ.α.) και (β) υποκειμενικοί (αίσθημα ευχαρίστησης/ικανοποίησης,

αναγνώριση, αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης, αυτο-αποτελεσματικότητα, κ.α.). Αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι η εξωτερικά παρατηρήσιμη επιτυχία δεν συνεπάγεται πάντα και υποκειμενική αίσθηση της επιτυχίας. Ο δρόμος όμως της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιτυχίας συνδέεται πολύ στενά με μια διαδικασία, αυτή της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Ανεξάρτητα από την θετική ή την αρνητική έκβαση των επιλογών, η λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας αποτελεί κύρια γνωστική διαδικασία (Lent, Brown & Hackett, 2000) καθώς όχι μόνο εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο σκεπτόμαστε, όταν έχουμε να επιλέξουμε μια κατεύθυνση ανάμεσα σε έναν αριθμό εναλλακτικών λύσεων αλλά γιατί δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επινοεί λύσεις σε προβλήματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική συμπεριφορά, να αναπτύσσει δημιουργική σκέψη, να οργανώνει τις γνώσεις του σε ζητήματα σταδιοδρομίας και να υιοθετεί αποτελεσματικές στρατηγικές προκειμένου να κατευθύνει τη συμπεριφορά του στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (Kelly & Lee, 2002). Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων σήμερα έχει αναχθεί σε μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία σε σχέση με το παρελθόν, διότι οι κοινωνίες είναι πιο σύνθετες, η ίδια η φύση των επαγγελμάτων πλέον εξελίσσεται συνεχώς και ο άνεργος που δεν προσαρμόζεται γρήγορα σε αυτές κινδυνεύει να αποκλειστεί οριστικά από την αγορά εργασίας.

Για τις γυναίκες, ειδικότερα, που δεν κατάφεραν ή δεν είχαν την ευκαιρία να επιδιώξουν στο έπακρο τα όνειρά τους για μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία στην καλύτερη περίπτωση ή έστω για επιβίωση, η ανεργία μπορεί να είναι μια σκληρή πραγματικότητα που επιβαρύνει όχι μόνο οικονομικά αλλά και συναισθηματικά και οδηγεί σε ψυχολογικά αδιέξοδα.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η στήριξη της προσωπικότητας των γυναικών προβάλλει ως ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, να εκτιμήσουν τις ανάγκες τους κτλ., και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να μετουσιώσουν τη γνώση για τον εαυτό τους, τα θέλω και τις δυνατότητες τους σε καλή απόφαση.

1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Προκειμένου να κατανοήσουμε την επιρροή που μπορεί να επιφέρει η διαδικασία της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων στις γυναίκες πρέπει να γνωρίσουμε καταρχήν ποια «βήματα» ακολουθεί ένα άτομο, ποιές εμπειρίες και ποιοί παράγοντες επιδρούν σε μια απόφαση σταδιοδρομίας. Το ταξίδι αυτό της συγκομιδής παραστάσεων, γνώσεων και εμπειριών που μετουσιώνεται σε αποφάσεις καθώς και οι αποφάσεις οι ίδιες αλλά και οι συνέπειες που θα επιφέρουν στο άτομο σε σχέση με την καριέρα του, χαρακτηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη.

Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία ξεκινά στο πρώτο κεφάλαιο με μια ανασκόπηση των θεωριών της επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτές διαμορφώθηκαν δυναμικά τις τελευταίες δεκαετίες στην παγκόσμια βιβλιογραφία.. Το κεφάλαιο 2 παραθέτει αναλυτικά τις θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες οι ψυχολογικοί παράγοντες έχουν την μεγαλύτερη βαρύτητα στην επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη. Τα κεφάλαια 3 και 4 αναφέρονται σε παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας. Τα κεφάλαια 5, 6 και 7 στη συνέχεια, παρουσιάζουν κάποιους από τους παραγόντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή από την σκοπιά της αυτοαντίληψης, της αυτό-

αποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων και ειδικότερα των γυναικών. Τέλος, παρουσιάζεται η ανάγκη για την διαμόρφωση θεωρίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να δείξει με ποιόν τρόπο οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου που συνδέονται με την συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη και την αυτό-αποτελεσματικότητα μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη λήψη ορθών αποφάσεων που αφορούν την σταδιοδρομία. Η σύνδεση ανάμεσα στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτό-αντίληψης και της αυτό-αποτελεσματικότητας ως παράγοντα διευκόλυνσης της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας προς το συμφέρον των γυναικών που χρειάζονται στήριξη, θα ισχυροποιούσε την ανάγκη για διαμόρφωση ουσιαστική πρότασης στην επιστήμη της συμβουλευτικής του επαγγελματικού προσανατολισμού προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει με τον τρόπο της στην ενίσχυση του ψυχολογικού προφίλ των ανέργων γυναικών που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα από την απόρριψή τους από την αγορά εργασίας, δεν αντιλαμβάνονται σε πλήρη έκταση τις δυνατότητες τους αλλά και υστερούν σε δεξιότητες απαραίτητες για την επαγγελματική (και όχι μόνο) επιτυχία.

1. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Με το αντικείμενο της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ατόμου ασχολούνται πολλοί κλάδοι της ψυχολογίας, με κύριο κλάδο αυτόν της Εξελικτικής. Η προσωπικότητα ενός ατόμου δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αποτελείται από διάφορους τομείς όπως ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός, ο ψυχολογικός κλπ (Δημητρόπουλος, 1998). Ένας από αυτούς είναι και ο επαγγελματικός τομέας, τον οποίο θα δούμε στη συνέχεια.

Ως επαγγελματικό τομέα θεωρούμε, στην παρούσα εργασία, αυτόν που καλύπτει την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου, που αποτελεί τμήμα της συνολικής συμπεριφοράς του και σχετίζεται με την επαγγελματική ζωή (Isaacson & Brown, 1993). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), η έννοια της επαγγελματικής συμπεριφοράς ενός ατόμου δεν περιλαμβάνει μόνο τη διαδικασία άσκησης κάποιου επαγγέλματος, αλλά και τις φάσεις σκόπιμης προετοιμασίας για την άσκησή του, ακόμη και τις φάσεις εκείνες κατά τις οποίες παίρνουν μορφή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που μετέπειτα κατευθύνουν την προετοιμασία γι' αυτό το επάγγελμα και σε καθέναν απ' τους παρακάτω τομείς το άτομο εξελίσσεται, ακολουθώντας μια συνεχή πορεία που αρχίζει πολύ νωρίς στη ζωή του. Έτσι, γίνεται λόγος για κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, για ψυχολογική ανάπτυξη, για συναισθηματική ανάπτυξη, για γνωστική ανάπτυξη κ.ο.κ. Ανάλογα γίνεται λόγος για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Δημητρόπουλος, 1998).

Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας θα ορίσουμε την Επαγγελματική Ανάπτυξη του ατόμου ως την εξέλιξη της όψης εκείνης της προσωπικότητάς του που σχετίζεται με αυτήν η οποία εκλαμβάνεται ως επαγγελματική συμπεριφορά γενικά. Για μια φορά

ακόμη τονίζεται η ανάγκη να θεωρείται το άτομο έτσι όπως είναι, δηλαδή ως «όλον», στο οποίο πολλές φορές είναι αδύνατο ή αυθαίρετο να διακρίνονται οι λειτουργίες σε επαγγελματικές και μη (Δημητρόπουλος, 1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη, λοιπόν, όπως και οι άλλες όψεις της ανάπτυξης, είναι μια συνεχής εξελικτική πορεία με αρχή, διάρκεια και τέλος (Isaacson & Brown, 1993).

1.2. Ταξινόμηση των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπου έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών αλλά και ερευνητικών κλάδων εδώ και πολλά χρόνια (Kosmidou-Hardy, 1996 · Lent, Brown, & Hackett, 2000 · O' Brien & Fassinger, 1993 · Parr & Neimeyer, 1994 · Super, Savickas, & Super, 1996). Αυτή η άνοδος του ενδιαφέροντος είχε ως αποτέλεσμα να ερευνηθεί σε βάθος αυτή η όψη της εξέλιξης του ατόμου, να ερευνηθούν οι παράγοντες που την επηρεάζουν και να επινοηθούν τεχνικές και μέθοδοι που τη διευκολύνουν. Μαζί έκαναν την εμφάνιση τους ένα σύνολο θεωριών που στην βιβλιογραφία αναφέρονται με το γενικό τίτλο «Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης» στις οποίες εντάσσονται δύο ομάδες θεωριών : α) εκείνες που ασχολούνται πραγματικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και β) εκείνες που ασχολούνται μόνο με την επιλογή επαγγέλματος και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (Δημητρόπουλος, 1998). Πολλές φορές μάλιστα οι έννοιες της ανάπτυξης και της επιλογής χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αν και σαφώς δεν είναι ταυτόσημες. Σε γενικές γραμμές οι θεωρίες αυτές προσπαθούν, είτε κινούμενες μέσα σε αυστηρά εμπειρικά και θεωρητικά πλαίσια είτε βασιζόμενες απλώς σε σκέψεις, θέσεις και αναλύσεις, να προβλέψουν την επαγγελματική συμπεριφορά.

Για να διευκολυνθεί η εξέταση των θεωριών ακολουθεί η παρακάτω ονομαστική αναφορά, σύμφωνα με την ταξινόμηση που πρότεινε ο Crites και χρησιμοποιεί ο Δημητρόπουλος (Δημητρόπουλος, Θεοδοσίου, Παπαδημητρίου & Παπαθανασίου, 1994), δηλαδή με βάση τα κύρια χαρακτηριστικά τους και τον τομέα που δίνουν έμφαση, σε τρεις ευρείες κατηγορίες (μη ψυχολογικές θεωρίες, ψυχολογικές θεωρίες και γενικές θεωρίες) οι οποίες έχουν περαιτέρω υποδιαιρέσεις. Υπάρχουν και άλλοι τρόποι ταξινόμησης, όπως του Hilton, του Herr, του Osipow, του Super (Κάντας και Χατζή, 1991) ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι μερικές θεωρίες θα μπορούσαν να υπαχθούν σε περισσότερες από μια ομάδες.

Η γενική ταξινόμηση των θεωριών είναι η παρακάτω:

- **Μη ψυχολογικές θεωρίες :** α) τύχης, β) οικονομικές, γ) κοινωνικές
- **Ψυχολογικές θεωρίες :** α) χαρακτηριστικών και παραγόντων (Parsons), β) ψυχοδυναμικές (Bordin, Segal), γ) αναγκών (Roe, Hoprock), δ) τυπολογική (Holland), ε) εξελικτικές (Ginzberg, Super, Tiedeman, Gottfredson), στ) μάθησης (O'Hara, Miller, Krumboltz), ζ) λήψης απόφασης (Hilton, Gelatt).
- **Γενικές θεωρίες :** α) Blau, β) Super & Bachrach, γ) Law, δ) θεωρία των ζωντανών συστημάτων, ε) αντιστοίχισης, στ) ελληνική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης (Θεωρία δυναμικής εκλεκτικής εξελικτικής συμβουλευτικής)

Κύριο χαρακτηριστικό της πρώτης ομάδας θεωριών, των μη ψυχολογικών, είναι ότι αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και εκλογή σε παράγοντες εξωτερικούς για το άτομο. Η νοημοσύνη, τα ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα, οι αξίες κ.τ.λ. του ατόμου

δεν θεωρούνται ως οι κατεξοχήν καθοριστικοί παράγοντες στην εκλογή επαγγέλματος. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι τα άτομα προσέρχονται σε κάποιο επαγγελματικό περιβάλλον υπό την επίδραση εξωτερικών παραγόντων. Τρεις κατηγορίες τέτοιων παραγόντων αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση τριών, αντίστοιχα, ομάδων θεωριών επαγγελματικής εκλογής : α) τυχαίοι παράγοντες, β) παράγοντες οικονομικοί και γ) παράγοντες κοινωνικοί-πολιτιστικοί. Οι αντίστοιχες θεωρίες είναι: i) η θεωρία της τύχης ii) οι οικονομολογικές θεωρίες και iii) οι κοινωνιολογικές θεωρίες.

Η τρίτη ομάδα θεωριών, οι γενικές θεωρίες, μελετούν την υπάρξη παραγόντων από διάφορες κατηγορίες που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, είτε άμεσα είτε έμμεσα, είτε μεμονωμένα είτε με την αλληλεπίδραση τους. Σε αυτούς τους παράγοντες εντάσσονται τόσο χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου (προσωπικότητα, εκπαίδευση, κοινωνικά χαρακτηριστικά, αξίες κ.τ.λ.), όσο και παράγοντες του επαγγελματικού περιβάλλοντος (μορφή του οικονομικού συστήματος, επαγγελματικές απαιτήσεις, κανονισμοί, αμοιβές κ.τ.λ.). Κοινό στοιχείο των θεωριών είναι η άποψη ότι ως προς τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών, που σχετίζονται με την επαγγελματική συμπεριφορά, το άτομο ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, η οποία είναι συνεχής, αδιάλειπτη και δυναμική (Κάντας & Χατζή, 1991). Με βάση τη λογική αυτή, δημιουργήθηκε η τάση παρουσίασης γενικών σχημάτων σχετικά με την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου.

Σε αντίθεση με τις αμέσως προηγούμενες, στις θεωρίες που θα αναλυθούν λεπτομερώς στη συνέχεια, είναι φανερό η πρόθεση των εισηγητών τους να αποδώσουν την κύρια επίδραση στην επαγγελματική εκλογή σε μια συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων.

2. Οι ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Αντίθετα προς τις μη ψυχολογικές θεωρίες, που δίνουν μεγάλη έμφαση στους εξωτερικούς παράγοντες της επαγγελματικής επιλογής, οι ψυχολογικές τοποθετούν στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου και της επαγγελματικής επιλογής ψυχολογικούς, κυρίως, παράγοντες (Δημητρόπουλος, 1998).

Οι ψυχολογικές θεωρίες είναι πολλές και για την καλύτερη ταξινόμηση τους χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμηση του Κάντα (στο Κάντας & Χατζή, 1991), σε επτά ομάδες. Στην πρώτη ομάδα τοποθετήθηκε η θεωρία των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων, στη δεύτερη οι Ψυχοδυναμικές θεωρίες, στην Τρίτη τις θεωρίες Αναγκών, στην τέταρτη την Τυπολογική θεωρία, στην πέμπτη τις Εξελικτικές θεωρίες, στην έκτη τις θεωρίες Μάθησης και, τέλος, στην έβδομη τις θεωρίες Λήψης Αποφάσεων. Οι θεωρίες που ανήκουν στην ομάδα έχουν, μέχρις ένα βαθμό, κοινές αρχές, ενώ η διάκριση σε ομάδες έγινε με βάση την κύρια έμφαση και τη θεωρητική τους αφετηρία ή κατεύθυνση (Δημητρόπουλος, 1998).

2.1. Η θεωρία των χαρακτηριστικών και παραγόντων (Parsons)

Η θεωρία αυτή όπως διατυπώθηκε από τον Parsons το 1909, φέρεται ως η πρώτη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης, αν και στην ουσία θεωρείται θεωρία επαγγελματικής επιλογής (Δημητρόπουλος, 1998). Στηρίζεται στην ψυχολογία των ατομικών διαφορών και την ανάλυση των επαγγελμάτων. Δίνει έμφαση στην αντιστοιχία των χαρακτηριστικών του ατόμου με τα χαρακτηριστικά – προδιαγραφές του επαγγέλματος (Κάντας και Χατζή, 1991). Η λογική της θεωρίας του Parsons είναι απλή. Τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τα λοιπά

χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Ύστερα, κάθε επάγγελμα (ή ομάδα επαγγελματιών) απαιτεί σε διαφορετικό βαθμό την ύπαρξη των χαρακτηριστικών και των παραγόντων αυτών. Είναι επόμενο, λοιπόν, να διαφέρουν και τα άτομα που μπορούν να ακολουθήσουν το κάθε επάγγελμα ή την κάθε ομάδα επαγγελματιών. Η πορεία, που, κατά τον Parsons, ακολουθεί λογικά το άτομο μέχρι να φτάσει στην επιλογή του επαγγέλματος, περιλαμβάνει τρία στάδια: 1. την κατανόηση από το άτομο του ίδιου του εαυτού του, των ενδιαφερόντων του, των φιλοδοξιών του, των αξιών του, των μέσων που έχει στη διάθεσή του, των περιορισμών που το δεσμεύουν και την προέλευση αυτών των περιορισμών 2. τη γνώση των επαγγελμάτων, όπως των απαιτήσεων και των προδιαγραφών εισόδου στο επάγγελμα, των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων ενός επαγγέλματος, των προοπτικών απασχόλησης, των δυνατοτήτων εξέλιξης στο επάγγελμα κ.τ.λ., θεωρουμένων από τη σκοπιά του ενδιαφερόμενου και 3. τη λογική απόφαση, βασισμένη στις παραπάνω δύο ομάδες δεδομένων.

Με άλλα λόγια, η διαδικασία στην τελική της μορφή είναι μια «προσαρμογή» των ατομικών χαρακτηριστικών προς τις απαιτήσεις και τα δεδομένα του επαγγέλματος. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συστήματος του Parsons (Κάντας και Χατζή, 1991), η παραπάνω πορεία είναι και η διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται κατά τον προσανατολισμό. Να βοηθιέται, δηλαδή, το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, να γνωρίσει τον κόσμο της εργασίας και να πάρει κατόπιν μια ρεαλιστική απόφαση.

Για τον εντοπισμό των ατομικών χαρακτηριστικών και των επαγγελματικών απαιτήσεων ο Parsons χρησιμοποίησε όποια μέσα είχε τότε στη διάθεσή του (Κάντας και Χατζή, 1991). Η εξέλιξη στα διαγνωστικά μέσα που σημειώθηκε, κυρίως στις αρχές του αιώνα, βοήθησε ασφαλώς στη βελτίωση της μεθοδολογίας του συστήματος αυτού.

Ιδιαίτερα βοήθησε η εξέλιξη των ψυχολογικών τεστ, από τη μια πλευρά, και των τεχνικών ανάλυσης των επαγγελμάτων, από την άλλη.

Ο Fryer (Δημητρόπουλος, 1998) κατέταξε τα επαγγέλματα, με βάση τις νοητικές ικανότητες που απαιτούνται για το καθένα, στις εξής ομάδες: α) στα επιστημονικά, β) στα τεχνικά, γ) σε εκείνα που απαιτούν ημι-ειδίκευση και δ) σε εκείνα που δεν απαιτούν καμία ειδίκευση. Αυτή η κατάταξη των επαγγελμάτων αντιστοιχεί στην κατάταξη που γίνεται σήμερα με βάση το επίπεδο προετοιμασίας του εργατικού δυναμικού. Δείκτες νοημοσύνης, που αντιστοιχούσαν στις απαιτήσεις κάθε επαγγέλματος, βοηθούσαν στην προσαρμογή των ατόμων στα διάφορα επαγγέλματα.

Επί μισό και πλέον αιώνα το σύστημα του Parsons δέσποζε στην πράξη του Προσανατολισμού. Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες και ιδιαίτερα μετά το 1950, το σύστημα δέχθηκε έντονη κριτική (Crites, 1969· Super & Bohn, 1971), τα κύρια σημεία της οποίας ήταν η κατανομή των ατόμων σε επαγγέλματα με βάση το δείκτη νοημοσύνης, δεδομένης της επικάλυψης στις νοητικές ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση διαφόρων επαγγελμάτων, και η πεποίθηση ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι προϊόν στιγμιαίας απόφασης. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική συμπεριφορά είναι ανάπτυξη που οδηγεί στην επιλογή του επαγγέλματος και την προσαρμογή σε αυτό.

Παρά την πολεμική που υπέστη και υφίσταται η θεωρία του Parsons και παρά το πλήθος των θεωριών που διατυπώθηκαν μετά από αυτήν, οι αρχές της διατηρούνται ολόκληρες ή τεμαχισμένες, αυτούσιες ή συγκαλυμμένες, σε όλες τις νεότερες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Δημητρόπουλος, 1998).

2.2. Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες (Segal, Bodin)

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες έχουν ως κύριο αφετηριακό χώρο την Ψυχολογία του Βάθους και ξεκινούν από τις βασικές ψυχαναλυτικές θέσεις σχετικά με το ρόλο της εργασίας στην ψυχική υγεία του ατόμου (Δημητρόπουλος, 1998).

Θέσεις σχετικές με το πώς φτάνει κάποιο άτομο στο να επιλέγει ένα επάγγελμα είναι διάσπαρτες σε διάφορες ψυχαναλυτικές θεωρίες. Άξονας αναφοράς, όμως, είναι πάντα η βασική αρχή της Ψυχανάλυσης ότι κάθε δημιουργική εκδήλωση ή επαγγελματική δραστηριότητα δεν είναι παρά εκδήλωση «μετουσίωσης» (μετασηματισμού) απωθημένων επιθυμιών και ενστίκτων, των εσωτερικών παρορμήσεων γενικά, σε κοινωνικά παραδεκτές μορφές συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος, 1998). Η βάση για την εκλογή του επαγγέλματος τίθεται κατά τη διαμόρφωση των παραδεκτών αυτών μορφών συμπεριφοράς, μέσω των οποίων εξωτερικεύεται η απωθημένη ψυχική ενέργεια και οι οποίες, κατ' άλλη θεώρηση, δεν είναι παρά σχήματα «καθυστέρησης ικανοποίησης» των εσωτερικών παρορμήσεων (Δημητρόπουλος, 1998). Εκτός από το μηχανισμό της μετουσίωσης, καθοριστικό ρόλο, σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές απόψεις, διαδραματίζουν στην επιλογή του επαγγέλματος: 1. η αρχή της ευχαρίστησης/ικανοποίησης, 2. η αρχή της πραγματικότητας και 3. ο μηχανισμός της ταύτισης (Κάντας και Χατζή, 1991). Οι πιο γνωστές και πιο συγκροτημένες θεωρίες από το χώρο αυτό είναι η θεωρία του Bodin (1979) και η θεωρία του Segal (1961).

Η ψυχαναλυτική θεωρία, όπως τονίζουν και οι εισηγητές της, έχει ένα σοβαρό μειονέκτημα: περιορίζεται σε άτομα τα οποία αποκτούν ικανοποίηση από την εργασία, γιατί τη θεωρούν όχι απλώς ένα βιοποριστικό μέσο, αλλά ως εκδήλωση προσωπικών τάσεων. Πρόκειται, δηλαδή, για άτομα που έχουν απόλυτη ελευθερία επιλογής και δεν

επηρεάζονται στην εκλογή επαγγέλματος από εξωτερικούς παράγοντες, ιδίως οικονομικούς (Δημητρόπουλος, 1998β).

2.3. Οι θεωρίες αναγκών (Roe, Horrock)

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν διάφορες θεωρίες, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης ατομικών αναγκών και της επαγγελματικής εκλογής. Από αυτές παρουσιάζονται παρακάτω δυο, η θεωρία της Roe (1956) και του Horrock (1976).

Η Anne Roe, ξεκινώντας από ψυχαναλυτικές αφετηρίες, προσπάθησε να εξετάσει με τη σχέση μεταξύ των εμπειριών του ατόμου κατά την παιδική του ηλικία και της επαγγελματικής του συμπεριφοράς. Η θεωρία έχει ως βάση δύο κύρια στοιχεία: α) τις θεωρίες προσωπικότητας και αναγκών, ιδιαίτερα του Maslow (1970) και β) τις θεωρίες των γενετικών επιδράσεων στη συμπεριφορά του ατόμου.

Η Roe ερεύνησε την επίδραση των πρώτων εμπειριών μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον στη διαμόρφωση των αναγκών του ατόμου (Κάντας και Χατζή, 1991) Τρεις είναι οι κύριες προτάσεις στις οποίες κατέληξε: α) Οι ανάγκες που κατά την παιδική ηλικία ικανοποιούνται από τους γονείς κανονικά δε μετατρέπονται σε κίνητρα, β) αν ανάγκες χαμηλού επιπέδου στην κλίμακα του Maslow δεν ικανοποιούνται κανονικά, αυτές παρεμποδίζουν την εμφάνιση αναγκών ανωτέρου επιπέδου και γ) ανάγκες που δεν ικανοποιούνται κανονικά κατά την παιδική ηλικία μετατρέπονται σε κίνητρα και η ικανοποίησή τους γίνεται (συνειδητός ή υποσυνειδητός) σκοπός για το άτομο (Κάντας και Χατζή, 1991).

Η σχέση ανάμεσα στις παιδικές εμπειρίες, τους γενετικούς παράγοντες και τη μετέπειτα επαγγελματική συμπεριφορά είναι σαφής, σύμφωνα με τη θεωρία της Roe (1956). Ο τύπος του οικογενειακού περιβάλλοντος, ιδιαίτερα όπως καθορίζεται από την ψυχολογική συμπεριφορά των γονέων στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, οδηγεί στην ανάπτυξη ορισμένων τύπων προσωπικότητας και στη συνέχεια στην εκδήλωση ορισμένης επαγγελματικής συμπεριφοράς και σε συγκεκριμένες επιλογές (Κάντας και Χατζή, 1991).

Η Roe (1956) διαπιστώνει τρεις γενικές μορφές ψυχολογικής συμπεριφοράς των γονέων: α) τη συμπεριφορά παραδοχής του παιδιού, β) τη συμπεριφορά αδιαφορίας απέναντί του ή αποφυγής του και γ) την υπερπροστατευτική συμπεριφορά. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών είναι συνάρτηση της αντίστοιχης συμπεριφοράς των γονέων (Δημητρόπουλος, 1998). Τα παιδιά κάθε τύπου προσωπικότητας, όμως, τείνουν να εκδηλώσουν τον τύπο αυτό, επιλέγοντας ή προτιμώντας αργότερα ανάλογες επαγγελματικές δραστηριότητες. Παραδείγματος χάρη, άτομα που προέρχονται από γονείς που επέδειξαν «συμπεριφορά παραδοχής» δημιουργούν τύπους που γενικά αγαπούν τους ανθρώπους και ασχολούνται με αυτούς προτιμώντας συνήθως κοινωνικά και εκπαιδευτικά επαγγέλματα.

Σημεία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στη θεωρία αυτή είναι οι «ομάδες επαγγελματών», οι οποίες είναι, κατά τη Roe (1956), αποτέλεσμα, κυρίως, συνδυασμού αναγκών, συμπεριφοράς γονέων και γενετικών (κληρονομικών) παραγόντων και τα επίπεδα δραστηριότητας του κάθε ατόμου, στο πλαίσιο κάθε ομάδας επαγγελματών, τα οποία είναι αποτέλεσμα κυρίως, της επενέργειας γενετικών παραγόντων. Η Roe δίνει πέντε τέτοια επίπεδα: Επιστημονικά-διευθυντικά επαγγέλματα, ημι-επιστημονικά

επαγγέλματα-μικροεπιχειρηματίες, ειδικευμένοι, ημι-ειδικευμένοι και ανειδίκευτοι εργαζόμενοι.

Ο Horrock (1976) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου, διατύπωσε μια σειρά θέσεων που αποτελούν και τον άξονα της θεωρίας του. Οι θέσεις αυτές αντανakλούν στοιχεία διαφόρων θεωριών και ψυχολογικών κατευθύνσεων. Κεντρική, όμως, θέση στη θεωρία του κατέχει η άποψη ότι η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου και η επαγγελματική του επιλογή βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις ανάγκες του (Horrock, 1976).

Οι βασικές θέσεις της θεωρίας του Horrock μπορούν να παρουσιαστούν επιγραμματικά ως εξής:

1. Τα άτομα επιλέγουν επαγγέλματα που ελπίζουν ότι θα ικανοποιούν τις ανάγκες τους σε μεγαλύτερο βαθμό και σε αυτό το σημείο ορίζει ο Horrock την έναρξη της επαγγελματικής ανάπτυξης.
2. Τις ανάγκες μπορεί να τις αντιλαμβανόμαστε με γνωστικές διαδικασίες ή μπορεί απλώς να τις νιώθουμε, έστω και αόριστα, ως έλξη προς συγκεκριμένη κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση επηρεάζουν τις επιλογές μας.
3. Η επαγγελματική ανάπτυξη προχωρεί και η επαγγελματική επιλογή βελτιώνεται, καθώς γινόμαστε πιο ικανοί να προβλέπουμε πόσο καλά ένα πιθανό επάγγελμα θα ικανοποιήσει τις ανάγκες μας. Η ικανότητά μας, λοιπόν, να προβλέπουμε εξαρτάται από τη γνώση του εαυτού μας, τη γνώση των επαγγελμάτων και την ικανότητά μας να σκεφτούμε σοβαρά.
4. Οι πληροφορίες για το επάγγελμα επηρεάζουν την επαγγελματική μας επιλογή με το να μας βοηθούν να προβλέψουμε πόσο μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα ικανοποιηθούμε, επιλέγοντας αυτό κι όχι κάποιο άλλο επάγγελμα.

5. Η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από την έκταση στην οποία η εργασία ικανοποιεί τις ανάγκες που θα θέλαμε και μπορεί να αλλάξει τόσο σύντομα όσο αλλάζουν και η ανάγκες μας. Ο βαθμός ικανοποίησης καθορίζεται από το λόγο: «τι έχουμε» προς «τι θέλουμε» στο παρόν αλλά και στο μέλλον.

2.4. Η τυπολογική θεωρία του Holland

Πρόκειται στην ουσία για θεωρία προσωπικότητας, την οποία ο Holland οριστικοποίησε το 1985. Είναι καρπός της μακροχρόνιας έρευνας και της εμπειρίας του Holland ως επαγγελματικού συμβούλου. Στη διαμόρφωση της τον επηρέασαν ο πραγματισμός και οι θεωρίες προσωπικότητας, κυρίως των νεοφροϋδικών ψυχολόγων.

Η θεωρία του Holland (1985) διέπεται από τις παρακάτω αρχές:

1. Η εκλογή επαγγέλματος είναι έκφραση της προσωπικότητας.
2. Τα τεστ ενδιαφερόντων είναι στην ουσία τεστ προσωπικότητας.
3. Τα επαγγελματικά στερεότυπα προσφέρονται για αξιόπιστες ψυχολογικές και κοινωνικές ερμηνείες.
4. Τα άτομα που ασκούν ένα επάγγελμα έχουν όμοιες προσωπικότητες και παρόμοια προσωπική εξέλιξη.
5. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον έχουν όμοιες προσωπικότητες, είναι επόμενο να αντιδρούν σε πολλές καταστάσεις και σε πολλά προβλήματα κατά παρόμοιο τρόπο.
6. Η επαγγελματική ικανοποίηση, σταθερότητα και επιτυχία εξαρτώνται από το βαθμό αρμονικότητας μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και του επαγγελματικού του περιβάλλοντος.

Ο Holland (1985) στηρίχτηκε, επίσης, σε τέσσερις υποθέσεις που στην ουσία αποτελούν και το κέντρο της θεωρίας του, γιατί δίνουν τους τύπους προσωπικότητας, τις κατηγορίες του περιβάλλοντος, και τον τρόπο με τον οποίο τα δύο αυτά σχετίζονται σε ότι αφορά την επαγγελματική προτίμηση του ατόμου. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), οι υποθέσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να καταταγούν σε έναν από τους παρακάτω έξι τύπους προσωπικότητας: το Ρεαλιστικό-πρακτικό, τον Διανοητικό, τον Κοινωνικό, το Συμβατικό, τον Επιχειρηματικό και τον Καλλιτεχνικό. Όσο περισσότερο μοιάζει ένα άτομο με ένα συγκεκριμένο τύπο, τόσο πιο πιθανό είναι να παρουσιάσει τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που συνδέονται με αυτόν τον τύπο (Κάντας και Χατζή, 1991). Η διαμόρφωση και εξέλιξη αυτών των τύπων επηρεάζεται από δύο ομάδες παραγόντων: κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς.

α) Στο ρεαλιστικό-πρακτικό τύπο (realistic) ανήκουν τα άτομα που προτιμούν ρεαλιστικές και πρακτικές ασχολίες και δραστηριότητες, χρησιμοποιούν πρακτικούς τρόπους για να λύνουν τα προβλήματά τους, εκτιμούν χειροπιαστά πράγματα, όπως ισχύ, χρήμα και κοινωνική τάξη, στερούνται συνήθως ικανοτήτων για χειρισμό λεπτών ανθρώπινων σχέσεων, θεωρούν τους εαυτούς τους τεχνικά προσανατολισμένους, αποφεύγουν δραστηριότητες στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα και, γενικά, προτιμούν θετικές, τεχνικές και μηχανικές επαγγελματικές κατευθύνσεις.

β) Στο διανοητικό-ερευνητικό τύπο (investigative) ανήκουν τα άτομα που διαθέτουν ικανότητες παρατηρητικές, συμβολικές ή οργανωτικές και αποφεύγουν τις κοινωνικές δραστηριότητες. Αυτά τα άτομα επιλέγουν, συνήθως, επιστημονικές και μαθηματικές κατευθύνσεις.

γ) Στον κοινωνικό τύπο (social) ανήκουν τα άτομα που αποστρέφονται τις συστηματικές δραστηριότητες ή εκείνες που απαιτούν χειρωνακτική χρήση μηχανών, υλικών, εργαλείων. Αντίθετα, προτιμούν τομείς που σχετίζονται με κοινωνικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

δ) Στο συμβατικό τύπο (conventional) εντάσσονται τα άτομα που αγαπούν την τάξη, τη συστηματική τήρηση πραγμάτων, όπως αρχείων ή υλικών, και αποστρέφονται τις ελεύθερες, αμφίβολες και γενικά ασυστηματοποίητες δραστηριότητες. Άτομα αυτού του τύπου προτιμούν, κυρίως, υπαλληλικά επαγγέλματα.

ε) Στον επιχειρηματικό τύπο (enterprising) ανήκουν εκείνοι που έχουν δε διστάζουν να θυσιάσουν τα πάντα για την απόκτηση αγαθών. Στρέφονται, κυρίως, προς ηγετικές θέσεις σε οργανισμούς ή επιχειρήσεις και θεωρούν τον εαυτό τους δραστήριο, ομιλητικό, κοινωνικό, δημοφιλή. Επιζητούν πολιτικές επιρροές και επιδιώκουν την αναγνώριση και εξέλιξη με κάθε μέσο.

στ) Στον καλλιτεχνικό τύπο (artistic), τέλος, εντάσσονται τα άτομα εκείνα που κλίνουν προς ελεύθερες, απρογραμματίστες, αδέσμευτες, αισθητικές γενικά δραστηριότητες, οι οποίες οδηγούν σε δημιουργικά και πρωτότυπα αποτελέσματα. Η γλώσσα, η μουσική, το δράμα, η συγγραφή, η τέχνη γενικά, είναι μερικές από τις δραστηριότητες που προτιμούν τα άτομα αυτού του τύπου.

Για να κατατάξει ο Holland τα άτομα σε αυτούς τους τύπους χρησιμοποίησε τόσο ποσοτικές μετρήσεις, που προέρχονται από σταθμισμένα τεστ, όσο και ποιοτικά στοιχεία, όπως εκδηλωμένη προτίμηση, ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα, χρόνο ενασχόλησης με κάποιον τομέα κ.τ.λ.

2. Υπάρχουν, αντίστοιχα, έξι κατηγορίες περιβάλλοντος: Το ρεαλιστικό –πρακτικό, το διανοητικό, το κοινωνικό, το συμβατικό, το επιχειρηματικό και το καλλιτεχνικό. Σε

καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες αντιστοιχεί και ένας τύπος προσωπικότητας. Η κατάταξη αυτή των επαγγελματιών γίνεται με βάση τους τύπους που ασχολούνται με το καθένα.

3. Οι άνθρωποι προτιμούν τα περιβάλλοντα εκείνα, τα οποία διευκολύνουν την έκφραση της προσωπικότητάς τους, τη δραστηριοποίηση των ικανοτήτων τους ή την έκφραση και πραγμάτωση των αξιών τους.

4. Η τελική συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από την αλληλεπίδραση των ιδιοτήτων της προσωπικότητάς του και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος.

Η θεωρία του Holland είναι η περισσότερο χρησιμοποιούμενη στην πράξη από τους Συμβούλους Προσανατολισμού, επειδή είναι σαφής και διευκολύνει την εφαρμογή του Προσανατολισμού. Επίσης, ο Holland προσφέρει τα μέσα με τα οποία ο Σύμβουλος ή και το ίδιο το άτομο μπορεί εύκολα να διαπιστώσει τον τύπο της προσωπικότητας στο οποίο ανήκει κάποιος. Ειδικότερα, προσφέρει δύο εργαλεία: 1. SDS (Self Directed Search-Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση) και το 2. VPI (Vocational Preference Inventory-Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Προτιμήσεων).

2.5 Οι εξελικτικές θεωρίες (Ginzberg, Super, Tiedeman & O'Hara & Gottfredson)

Οι περισσότερες θεωρίες επαγγελματικής συμπεριφοράς προσεγγίζουν την επιλογή του επαγγέλματος ως απόφαση που παίρνεται σε ορισμένη ηλικιακή φάση. Οι εξελικτικές θεωρίες, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου είναι διαδικασία ανάπτυξης, μια συνεχής, μακρόχρονη διαδικασία, που αρχίζει στην πρώιμη παιδική ηλικία και συμπληρώνεται μετά την επαγγελματική αποκατάσταση και προσαρμογή του ατόμου στην επαγγελματική ζωή.

Το θεωρητικό υπόβαθρο των θεωριών αυτών βρίσκεται στην Εξελικτική Ψυχολογία. Στη συνέχεια εξετάζονται τέσσερις εξελικτικές θεωρίες: των Ginzberg, Super, Tiedeman & O'Hara και Gottfredson.

Οι Ginzberg, Ginsbourg, Axelrad & Herma, (1951) διατύπωσαν την πρώτη γνωστή εξελικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτέλεσμα μακρόχρονης έρευνας, η οποία διέπεται από τις τρεις αρχές: 1. Η επαγγελματική επιλογή είναι διαδικασία εξελικτική και όχι απόφαση στιγμιαία. Εκτείνεται από την ηλικία των 6, περίπου, ετών μέχρι την πρόωμη ηλικία της ωριμότητας. 2. Αυτή η διαδικασία είναι μη αναστρέψιμη με την έννοια ότι κάθε απόφαση που έχει ληφθεί έχει άμεση σχέση με την ηλικία και τη φάση ανάπτυξης του ατόμου κατά τη περίοδο λήψης της απόφασης οπότε και δεν μπορεί να επαναληφθεί. 3. Η διαδικασία επαγγελματικής επιλογής είναι στην ουσία συμβιβασμός των προσωπικών επιθυμιών και των επιδιώξεων του ατόμου με την πραγματικότητα της ζωής (Δημητρόπουλος, 1998).

Οι Ginzberg et. al., (1951) βασίστηκαν στα στοιχεία των συνεντεύξεων πενήντα έξι νέων φοιτητών επιλεγμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μικρού αριθμού φοιτητριών αντίστοιχου μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και δέκαεπτά μαθητών από μη προνομιούχο περιβάλλον και υποστήριξε ότι η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης πραγματώνεται σε τρεις εξελικτικές περιόδους, κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο μετατρέπει τις ανάγκες και επιθυμίες του σε επιλογή του επαγγέλματος.

Πρώτη είναι η περίοδος της *φαντασίας* (ηλικία 6-11 ετών), κατά την οποία το άτομο επιχειρεί πολλές και ποικίλες επιλογές επαγγέλματος που εκφράζουν τη φαντασία ή τις επιθυμίες του και είναι άσχετες με την ατομική και εξωτερική πραγματικότητα.

Ακολουθεί η *δοκιμαστική* περίοδος (11-17 ετών). Καθώς το άτομο μπαίνει στην εφηβεία, αρχίζει να ενδιαφέρεται όλο και περισσότερο για την πραγματικότητα και να συνειδητοποιεί την ανάγκη επαγγελματικής επιλογής. Είναι η περίοδος κατά την οποία ο έφηβος αρχίζει να αναπτύσσει μονιμότερα ενδιαφέροντα, να διαμορφώνει και να ελέγχει τις αξίες του, να αντιλαμβάνεται το δυναμικό του και, τέλος, να προσεγγίζει σταδιακά την πραγματικότητα. Η περίοδος αυτή χωρίζεται σε 4 επιμέρους στάδια: α) το στάδιο του ενδιαφέροντος (11-12): «Τι με ενδιαφέρει;», β) το στάδιο διερεύνησης των ικανοτήτων (12-14): «Τι είμαι ικανός να κάνω;», γ) το στάδιο διερεύνησης των αξιών (15-16): «Τι πιστεύω;» και δ) το στάδιο της μετάβασης (17-18): «Τι θα αποφασίσω; Τι θα κάνω;».

Τελευταία είναι η *ρεαλιστική* περίοδος (18-25). Κατά την περίοδο αυτή, το άτομο βρίσκεται μέσα σε ρεαλιστικά πλαίσια σκέψης και δράσης. Και η περίοδος αυτή χωρίζεται σε τρία επιμέρους στάδια: α) *το στάδιο της διερεύνησης*: το άτομο διερευνά διάφορες ευκαιρίες, β) *το στάδιο της αποκρυστάλλωσης*: το άτομο καταλήγει σε κάποιες προτιμήσεις και γ) *το στάδιο του οριστικού προσδιορισμού*: το άτομο κάνει την οριστική επιλογή εργασίας. Στο τελευταίο αυτό στάδιο είναι που, κυρίως, λαμβάνει χώρα ο συμβιβασμός, γιατί το άτομο προσπαθεί να βρεί το καλύτερο δυνατό ταίριασμα ανάμεσα στις ικανότητές του και τις αξίες του, από τη μια μεριά, και τον πραγματικό χώρο της εργασίας από την άλλη (Κάντας & Χατζή, 1991).

Στην παραπάνω πορεία του το άτομο σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), επηρεάζεται από τις παρακάτω τέσσερις ομάδες παραγόντων:

1. Την πραγματικότητα, την οποία συνθέτει ένα πλήθος συντελεστών που λειτουργούν για το άτομο κάθε στιγμή.

2. Την εκπαίδευση που έχει λάβει, η οποία και διευκολύνει ή εμποδίζει το άτομο να εξετάζει συγκεκριμένες διεξόδους.
3. Τα διάφορα στοιχεία προσωπικότητας και τα συναισθηματικά στοιχεία, που συνθέτουν την ατομική ταυτότητα του καθενός.
4. Τις αξίες του ατόμου, οι οποίες οργανωμένες σε ένα σύστημα αξιών, το οδηγούν προς συγκεκριμένες επιλογές.

Ο Ginzberg αναθεώρησε το 1972 τη θεωρία του και τροποποίησε ελαφρά ορισμένες από τις αρχικές του θέσεις, αφήνοντας ανοιχτό το τέλος της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης και περιορίζοντας αισθητά τη σημασία της δέσμευσης προηγούμενων αποφάσεων. Τέλος, το 1984 ο Ginzberg αναδιατύπωσε μερικώς τη θεωρία του (Δημητρόπουλος, 1998). Η βασική διαφοροποίηση εστιάζεται στη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη τη ζωή. Αυτό, όμως, ισχύει περισσότερο για εκείνους που επιδιώκουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σε πρώτη φάση ο Super (1953) διατύπωσε μια σειρά αρχών, που αποτελούσαν τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι αρχές αυτές σε περίληψη είναι οι εξής:

1. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητές και τα ενδιαφέροντά τους.
2. Με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, οι άνθρωποι είναι κατάλληλοι για κάποια επαγγέλματα.
3. Καθένα από αυτά τα επαγγέλματα απαιτεί ένα ξεχωριστό πλέγμα ικανοτήτων, αρκετά ευρείες ενοχές, ώστε να εξασφαλίζεται ποικιλία επαγγελματικών ενασχολήσεων για το άτομο και ποικιλία ατόμων για τον κάθε επαγγελματικό τομέα.

4. Οι επαγγελματικές προτιμήσεις και ικανότητες, οι καταστάσεις, μέσα στις οποίες οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται, και η αυτοεικόνα τους αλλάζουν με το χρόνο και την πείρα (παρά το γεγονός ότι η αυτοαντίληψη είναι σχετικά σταθερή από το τέλος της εφηβείας μέχρι την ύστερη ωριμότητα). Έτσι, η επαγγελματική επιλογή και προσαρμογή εμφανίζονται ως μια συνεχή διαδικασία.
5. Αυτή η διαδικασία μπορεί να συνοψιστεί στην παρακάτω αλληλουχία «περιόδων ζωής»: ανάπτυξη, διερεύνηση, δημιουργία, συντήρηση και παρακμή. Στη συνέχεια, η περίοδος «διερεύνηση» μπορεί να υποδιαιρεθεί στις εξής υποπεριόδους: «φαντασίας», «δοκιμαστική» και «ρεαλιστική», ενώ η περίοδος της «δημιουργίας» στις υποπεριόδους «δοκιμής» και «σταθερότητας».
6. Η φύση της επαγγελματικής ζωής (δηλαδή το επιτυγχανόμενο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και η συχνότητα, σειρά και διάρκεια των δοκιμαστικών και σταθερών ενασχολήσεων) καθορίζεται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του ατόμου, από τις νοητικές του ικανότητες, από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ευκαιρίες που του δίνονται.
7. Η πορεία του ατόμου μέσα από τις περιόδους ζωής μπορεί να διευκολυνθεί μέσω : α) της διαδικασίας ωρίμανσης των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων του και β) της διαδικασίας ελέγχου της πραγματικότητας και ανάπτυξης της αυτοαντίληψης.
8. Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης είναι στην ουσία διαδικασία διαμόρφωσης-εξέλιξης και αξιοποίησης της αυτό-εικόνας. Είναι μια διαδικασία συμβιβασμού, κατά την οποία μορφοποιείται μια αυτοαντίληψη, που είναι το

αποτέλεσμα αλληλενέργειας κληρονομικών ικανοτήτων, νευρο-ενδοκρινικής δομής, ευκαιριών που έχει το άτομο να αναλάβει διάφορους ρόλους και αξιολόγησης της έντασης με την οποία το αποτέλεσμα ανάληψης ενός ρόλου επιδοκιμάζεται από τους ανώτερους και ομοίους του.

9. Η διαδικασία του συμβιβασμού μεταξύ ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, μεταξύ αυτοαντίληψης και πραγματικότητας είναι διαδικασία ανάληψης ρόλων, ανεξάρτητα από το αν τους ρόλους τους παίζει τα άτομο στη φαντασία του, στη συμβουλευτική συνέντευξη ή με δραστηριότητες στην πραγματική ζωή, όπως για παράδειγμα στη σχολική τάξη, σε λέσχες, σε χώρους μερικής απασχόλησης ή με την είσοδό τους στην αγορά εργασίας.
10. Οι επαγγελματικές ικανοποιήσεις και οι ικανοποιήσεις από τη ζωή, γενικότερα, εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο το άτομο βρίσκει διεξόδους για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις αξίες του. Εξαρτώνται, ακόμη, από την είσοδό του στο επαγγελματικό περιβάλλον, σε ένα ρόλο τον οποίο η εξέλιξή του και οι διερευνητικές εμπειρίες του έκαναν το άτομο να θεωρεί κατάλληλο (Super, 1953, σελ. 189).

Από τις παραπάνω θέσεις προκύπτει ότι ο Super δέχτηκε τις απόψεις του Ginzberg, σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική εκλογή είναι διαδικασία συνεχής, μη αναστρέψιμη σε μεγάλη έκταση και αποτελεί συμβιβασμό μεταξύ ατόμου και πραγματικότητας.

Στη μορφή της θεωρίας που διατύπωσε ο Super τέσσερα χρόνια μετά μαζί με τον Bachrach (Δημητρόπουλος, 1999α) προστέθηκαν και άλλες δύο θέσεις:

11. Η έκταση ικανοποίησης που το άτομο εξασφαλίζει από την εργασία του είναι ανάλογη με την έκταση στην οποία, μέσω του επαγγέλματος, μπόρεσε να πραγματοποιήσει την αυτοαντίληψή του.
12. Το επάγγελμα προσφέρει στους περισσότερους ανθρώπους τον άξονα για την οργάνωση της προσωπικότητάς τους, αν και για μερικούς ανθρώπους ο άξονας αυτός δεν κατέχει αλλά τυχαία, ίσως κάποτε είναι και ανύπαρκτη, οπότε την κεντρική θέση την καταλαμβάνουν άλλοι άξονες, όπως το σπίτι Κι οι κοινωνικές δραστηριότητες.

Φαίνεται εδώ η έμφαση στην «αυτοαντίληψη» και στο ρόλο που αυτή παίζει στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (Κάντας & Χατζή, 1991). Αυτοαντίληψη είναι η εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Όσον αφορά το χώρο της εργασίας το άτομο συγκρίνει αυτή την εικόνα που έχει για τον εαυτό του με τις εικόνες που διαμορφώνει για τους ανθρώπους που επιτελούν διάφορες εργασίες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μοιάζει με μερικούς περισσότερο από ότι με άλλους. Προσπαθεί έτσι να επιλέξει ένα επάγγελμα που να ταιριάζει με την αυτοαντίληψή του και να επιτρέπει την πραγμάτωσή της. Ο Super επιπλέον θεωρεί ότι οι άνθρωποι δεν έχουν μια μοναδική αυτοαντίληψη αλλά σύνολα αυτοαντιλήψεων με διάφορες διαστάσεις που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και μεταδιαστάσεις που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των διαστάσεων αυτών, δηλαδή στη σαφήνεια, τη δομή, τη σταθερότητα και την αυτοεκτίμηση (Κάντας & Χατζή, 1991).

Σε επόμενη διατύπωση της θεωρίας του ο Super (1963) ανέπτυξε δικό του σχήμα εξελικτικών σταδίων, ξεκινώντας πάντοτε από τις βάσεις τις αρχικής τους θεωρίας, τις αρχές της Buehler και τη θεωρία του Ginzberg. Θεώρησε τις περιόδους «διερεύνησης» και «δημιουργίας» ως τις πιο σημαντικές περιόδους για την επαγγελματική

συμπεριφορά και πρότεινε μια διαδικασία κατά την οποία, όπως νόμιζε, συντελείται η διερεύνηση και στη συνέχεια η δημιουργία (Δημητρόπουλος, 1991). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Ανάπτυξη (- 14)
2. Αποκρυστάλλωση σε συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση (14-18)
3. Εστίαση στη κατεύθυνση αυτή (18-21)
4. Προγραμματισμός και εφαρμογή του σχεδίου επαγγελματικής σταδιοδρομίας: σπουδές και είσοδος στο επάγγελμα (21-24)
5. Σταθεροποίηση στο επάγγελμα (25-35)
6. Εξέλιξη στο επάγγελμα (35 και άνω)
7. Συντήρηση (45-64)
8. Παρακμή (65-)

Στην τελευταία αναδιατύπωση της θεωρίας του ο Super σχηματοποιεί την παρουσίαση των απόψεων του στη μορφή ενός ουράνιου τόξου σταδιοδρομίας (career rainbow), πάνω στο οποίο είναι τοποθετημένα τα γνωστά στάδια ζωής (life stages) (ανάπτυξη, διερεύνηση, δημιουργία, συντήρηση και παρακμή) μαζί με μια σειρά ρόλων που το άτομο παίζει κατά τα στάδια αυτά (παιδί, μαθητής, φοιτητής, πολίτης, εργαζόμενος/άνεργος, οικογενειάρχης, γονιός, συνταξιούχος) (Super, 1984).

Για να διευκολύνει την εφαρμογή της θεωρίας του ο Super ανέπτυξε ένα ψυχομετρικό εργαλείο, το Τεστ Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Career Development Inventory – CDI). Είναι ένα ερωτηματολόγιο που δημιούργησε με τους συνεργάτες του προκειμένου να διαπιστώσει το βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου.

Έχοντας ως αφετηρία τις θεωρητικές θέσεις για την κοινωνική ανάπτυξη του E. Erickson, οι Tiedeman και O'Hara (1963) διατύπωσαν μια άλλη εξελικτική θεωρία

επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατ' αυτούς η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης συντελείται κατά τη διάρκεια δύο εξελικτικών περιόδων: της προεπαγγελματικής ή περιόδου προπαρασκευής και της περιόδου υλοποίησης και προσαρμογής.

Η προεπαγγελματική περίοδος (η αλλιώς στάδιο προσμονής ή προετοιμασίας) περιλαμβάνει τις βαθμίδες – δραστηριότητες α) της διερεύνησης, κατά την οποία το άτομο ενημερώνεται και εξετάζει εναλλακτικές λύσεις, β) της αποκρυστάλλωσης, κατά την οποία το άτομο εστιάζει την προσοχή του σε μια μόνο περιοχή ή ομάδα λύσεων, γ) της επιλογής, κατά την οποία επιλέγει μια συγκεκριμένη κατεύθυνση και δ) της διασάφησης, κατά την οποία το άτομο οριστικοποιεί τις σκέψεις του και καταστρώνει λεπτομερές σχέδιο δράσης για την υλοποίησή τους.

Η περίοδος της υλοποίησης και προσαρμογής περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες που οδηγούν από τον προγραμματισμό στην εφαρμογή, δηλαδή στην εξειδίκευση, την είσοδο στο επάγγελμα και τη σταδιακή προσαρμογή σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δεύτερη αυτή περίοδο το άτομο διατρέχει: α) το στάδιο της εισαγωγής, κατά την οποία το άτομο, σε υλοποίηση της επιλογής που έχει ήδη κάνει, εισέρχεται σε έναν εκπαιδευτικό-επαγγελματικό χώρο και προσπαθεί να προσαρμοστεί σε αυτόν, β) το στάδιο της αναμόρφωσης, κατά το οποίο το άτομο, αφού έχει γίνει αποδεκτό, προσπαθεί να επηρεάσει το περιβάλλον του και γ) το στάδιο της ολοκλήρωσης, κατά το οποίο το άτομο επιτυγχάνει μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες, συμβιβάζοντας αμφίπλευρα τα στοιχεία που απαιτούνται. Κατά την παραπάνω διαδικασία το άτομο, ενσυνείδητα ή ασυνείδητα, ακολουθεί δύο διακριτές διαδικασίες: της «διαφοροποίησης», κατά την οποία διαφοροποιεί τις θέσεις του και απορρίπτει

εναλλακτικές λύσεις, και της «ταύτισης», κατά την οποία ταυτίζεται με πρόσωπα ή λύσεις. Τις δέχεται, δηλαδή, και πραγματοποιεί την επιλογή του ανάμεσα σε αυτές.

Ο Tiedeman, εκτός από τη συμβολή του στη διαμόρφωση της παραπάνω θεωρίας, έστρεψε την προσοχή του και προς την κατεύθυνση της εφαρμογής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην πράξη της διαδικασίας επαγγελματικής καθοδήγησης. Έτσι το 1968 (Δημητρόπουλος, 1999α) ανέπτυξε το λεγόμενο Πληροφοριακό Σύστημα για Επαγγελματικές Αποφάσεις (Information System for Vocational Decisions- ISVD), που είναι μια σημαντική προσπάθεια στον τομέα αυτό και πρόδρομος των σημερινών μεγάλων συστημάτων, όπως το DISCOVER SIGI (System for Interactive Guidance Information).

Τέλος, η θεωρία που διατυπώθηκε από τη Gottfredson (1981) είναι η νεότερη που εντάσσεται στο χώρο των εξελικτικών θεωριών και εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εξετάζει το θέμα των επαγγελματικών φιλοδοξιών του ατόμου, οι οποίες, διαμορφώνονται εξελικτικά σε τέσσερις φάσεις : 1. προσανατολισμός του ατόμου προς τη δύναμη (ηλικίες 3-5), 2. προσανατολισμός προς τους ρόλους του φύλου (6-8), 3. προσανατολισμός προς τις κοινωνικές αξίες (9-13) και 4. προσανατολισμός προς το μοναδικό εσωτερικό εαυτό του (14 και εξής). Είναι προφανές ότι εκείνο που τονίζεται σε αυτή τη θεωρία είναι ότι σε κάθε ηλικία κάποια στοιχεία του περιβάλλοντος επηρεάζουν το άτομο περισσότερο. Το κατά πόσον ένα επάγγελμα γίνεται ελκυστικότερο για το άτομο αυτό εξαρτάται από το επίπεδο αίγλης που έχει για το άτομο και την κατάταξή του ως προς τον τύπο φύλου (sextype). Έτσι, η Gottfredson (1981) κατασκεύασε ένα πίνακα κατάταξης των επαγγελμάτων κατά τύπο φύλου, όπου το άτομο στον οριζόντιο άξονα βαθμολογεί τη θηλυκότητα / ανδρικότητα ενός επαγγέλματος, ενώ στον κάθετο άξονα βαθμολογεί την κοινωνική αίγλη του στην

κλίμακα 0-100. Με αυτόν τον τρόπο το κάθε άτομο δημιουργεί μια «ζώνη αποδεκτών εναλλακτικών λύσεων».

Η συγγραφέας δίνει έμφαση στην αυτοεικόνα του κάθε ατόμου και στον τρόπο με τον οποίο αυτή οδηγεί στις επιλογές που σημειώθηκαν παραπάνω, και μάλιστα ιδιαίτερα στην αυτοαντίληψη φύλου, η οποία και οδηγεί στις επιλογές επαγγέλματος κατά τύπο φύλου (Δημητρόπουλος, 1998). Έτσι, ένα άτομο διαμορφώνει φιλοδοξίες, που στη συνέχεια μετατρέπει σε επιλογές, οι οποίες ανταποκρίνονται στο δικό του «τύπο φύλου» και στη δική του αυτοαντίληψη φύλου, από τη μια μεριά, και στη δικές του ανάγκες ως προς την κοινωνική αίγλη, από την άλλη. Και όταν σε ένα τεστ ενδιαφερόντων ένα άτομο δηλώνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για κάποια επαγγέλματα, το κάνει γιατί με αυτά αντιλαμβάνεται να ταιριάζουν οι δικές του φιλοδοξίες σε σχέση, κυρίως, με τον τύπο φύλου και την κοινωνική αίγλη (Δημητρόπουλος, 1998).

Τόσο, δε, ισχυρούς θεωρεί αυτούς τους δύο παράγοντες η Gottfredson που προτείνει ότι, όταν το άτομο είναι αναγκασμένο να κάνει συμβιβασμούς μεταξύ τύπου φύλου, αίγλης και επαγγελματικού πεδίου, ο συμβιβασμός λειτουργεί σε βάρος του επαγγελματικού πεδίου. Η σειρά αυτή θεωρείται ιεραρχική με την έννοια ότι πρώτα εγκαταλείπονται τα ενδιαφέροντα, κατόπιν η κοινωνική θέση και τελευταία οι αντιλήψεις για το τι ταιριάζει στο φύλο. Τα στερεότυπα για το φύλο εγκαταλείπονται πιο δύσκολα, γιατί η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται πολύ νωρίς και επομένως είναι οι ανθεκτικότερες. Αυτό εξηγεί γιατί οι γυναίκες συμβιβάζονται στα κοινωνικά πρότυπα και καταλήγουν σε «γυναικεία» επαγγέλματα ακόμα κι όταν υπάρχει πρόσβαση σε «καλύτερο» επάγγελμα που στερεοτυπικά θεωρείται ότι ταιριάζει στο άλλο φύλο (Κάντας και Χατζή, 1991).

Με την ολοκλήρωση της συνοπτικής συζήτησης των εξελικτικών θεωριών, καλό είναι να σημειωθεί ότι εκτός από τις θεωρίες του Ginzberg, του Super, του Tiedeman και της Gottfredson, που περιγράφηκαν, υπάρχουν και άλλες παρόμοιες θεωρίες. Θα προσθέσουμε εδώ μια ενδιαφέρουσα άποψη του Dysinger (Δημητρόπουλος, 1999β), ο οποίος υποστήριξε πως σπουδαίο ρόλο στην επαγγελματική επιλογή παίζουν οι αρνητικές αποφάσεις, αυτές που οδηγούν σε αποκλεισμό επαγγελμάτων. Πρόκειται για μια «διαδικασία απόρριψης». Υποστήριξε, επίσης, ότι η επιτυχής ή ανεπιτυχής επιλογή επαγγέλματος δεν είναι έγκυρο κριτήριο επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού πολλά άτομα υποχρεώνονται να προχωρήσουν σε επαγγελματική επιλογή, πριν ακόμη φθάσουν στο επίπεδο ωρίμασης που απαιτεί μια τέτοια απόφαση, άποψη η οποία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ρεαλιστική για τη δική μας κοινωνία.

2.6. Θεωρίες μάθησης (O'Hara, Miller, Krumboltz)

Μέχρι στιγμής δεν συναντήσαμε καμιά θεωρία που να έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τις απόψεις για τη μάθηση. Έχουν προταθεί μερικές τέτοιες θεωρίες, στις οποίες η κεντρική θέση είναι ότι η επαγγελματική συμπεριφορά, είτε θεωρηθεί ανάπτυξη είτε εκλογή, είναι στην ουσία της μια διαδικασία μάθησης. Θα παρουσιάσουμε εδώ τρεις τέτοιες θεωρίες: του O'Hara, του Miller και του Krumboltz.

Η θεωρία αυτή (O'Hara, 1968) είναι ίσως η πιο ενδιαφέρουσα. Υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ουσιαστικά ανάπτυξη της προσωπικότητας: και ότι το σχολείο, άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζει αποτελεσματικά αυτή την ανάπτυξη μέσω της μάθησης. Τα παιδιά *μαθαίνουν* να θέλουν να γίνουν γιατροί, δικηγόροι, νοσοκόμοι

κ.τ.λ. Παρ' ότι η θεωρία δεν παραβλέπει το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα, συγκεντρώνει την προσοχή και το ενδιαφέρον της στο νοητικό-γνωστικό τομέα.

Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως και κάθε διαδικασία μάθησης, βασίζεται σε τρία κυρίως, στοιχεία: την ετοιμότητα, την κατάσταση μάθησης και το συμβολισμό (Δημητρόπουλος, 1998β).

α) Η *ετοιμότητα* είναι βασική προϋπόθεση για κάθε είδους μάθηση. Η ετοιμότητα για επαγγελματική μάθηση έχει την αφετηρία της στις ανάγκες. Αν δεν υπάρχει ανάγκη, δεν υπάρχει ετοιμότητα. β) Η *κατάσταση μάθησης* αναφέρεται στις ευκαιρίες και τις εμπειρίες μάθησης, εκεί δηλαδή όπου το άτομο μαθαίνει την επαγγελματική συμπεριφορά, τις επαγγελματικές αξίες, τις επαγγελματικές προδιαθέσεις και στάσεις. Στην κατάσταση μάθησης που αφορά στην επαγγελματική μάθηση, αυτή συντελείται με τη δημιουργία επαγγελματικών ερεθισμάτων τα οποία, αν υπάρχει και η προϋπόθεση της ετοιμότητας, προκαλούν ανάλογες επαγγελματικές προτιμήσεις.

γ) Το τρίτο στοιχείο είναι ο *συμβολισμός*, η χρήση δηλαδή συμβόλων, ορολογίας, κωδίκων, κατηγοριών κ.τ.λ. στην προσπάθεια δημιουργίας επαγγελματικών ερεθισμάτων. Όσο περισσότερα ερεθίσματα από τον επαγγελματικό κόσμο προσφέρονται στο άτομο, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η διαδικασία επαγγελματικής μάθησης-ανάπτυξης.

Η θεωρία του Miller βασίζεται στη θεωρία μάθησης των ψυχολόγων της συμπεριφοράς που υποστηρίζει τη διαδικασία «ερέθισμα-αντίδραση-ενίσχυση». Μια θεωρία επαγγελματικής μάθησης, κατά τον Miller, πρέπει να προσφέρει τρεις δυνατότητες: πρόβλεψη, ερμηνεία και έλεγχο της συμπεριφοράς και η δική του εξασφαλίζει και τα τρία. Μπορεί να προβλέπει την επαγγελματική συμπεριφορά και, ιδιαίτερα, τις επαγγελματικές αποφάσεις, με τη γνώση στοιχείων από την εξέλιξη του

ατόμου, των καταστάσεων μάθησης του παρελθόντος κ.τ.λ. Μπορεί να είναι σαφής και κατανοητή, αφού ερμηνεύει με ευκρίνεια τη συμπεριφορά μάθησης, και μπορεί να ελέγξει τις επαγγελματικές αποφάσεις του ατόμου, αφού ελέγχει τις καταστάσεις μάθησης με τη χρήση της εξαρτημένης μάθησης.

Κατά τον Krumboltz (1976), η επαγγελματική ανάπτυξη και εκλογή είναι μια σειρά αλληλοεξαρτώμενων αποφάσεων-επιλογών, διαδικασία που αρχίζει από την παιδική ηλικία και δεν τελειώνει παρά με την έλευση της γεροντικής ηλικίας. Αυτή η ανάπτυξη εξαρτάται από διευκολυντικούς ή περιοριστικούς παράγοντες, τόσο ατομικούς όσο και εξωτερικούς. Από αυτούς τους παράγοντες μερικοί είναι σταθεροί, αμετάβλητοι (π.χ. το φύλο, τα φυσικά χαρακτηριστικά, η φυλή), ενώ άλλοι είναι δυνατόν να μεταβάλλονται (π.χ. το κοινωνικό, επαγγελματικό ή εκπαιδευτικό περιβάλλον). Και αυτή ακολουθεί τη θεωρητική κατεύθυνση της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, ειδικότερα τη «θεωρία της γνωστικής-κοινωνικής μάθησης», όπως διατυπώθηκε από τον Bandura (1977), η οποία, σε γενικές γραμμές, υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου είναι, κυρίως, διαδικασία και αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης.

Ειδικότερα επιλεγμένα σημεία της πιο πρόσφατης εξέλιξης της θεωρίας του Krumboltz σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) είναι τα παρακάτω:

1. Τέσσερις ομάδες παραγόντων συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής πορείας του ατόμου: α) οι κληρονομικοί, β) οι περιβαλλοντικοί, γ) οι μαθησιακές εμπειρίες του και δ) οι συνδυασμοί των τριών αυτών παραγόντων, που οδηγούν στην απόκτηση των «δεξιοτήτων προσέγγισης ενός έργου».
2. Αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παραπάνω στοιχείων είναι τρεις ξεχωριστές συνέπειες: α) Οι γενικεύσεις της εαυτο-παρατήρησης, β) Οι συναισθηματικο-γνωστικές προδιαθέσεις και γ) Οι αποφάσεις.

3. Οι προτιμήσεις των ατόμων είναι, κυρίως, αποτέλεσμα μάθησης και πιο συγκεκριμένα αυτής που προτείνεται από τη θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής μάθησης (μίμηση προτύπων, επαγωγική ενίσχυση κ.τ.λ.).
4. Στη διαμόρφωση των προτιμήσεων παίζουν θετικό ή αρνητικό ρόλο μια ολόκληρη σειρά παραγόντων, οι οποίοι οπωσδήποτε επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο που το άτομο βλέπει τον εαυτό του.

Οι δυνατότητες παρέμβασης από μέρος του Προσανατολισμού βρίσκονται στη διαδικασία μάθησης-λήψης αποφάσεων από το άτομο. Αυτή η διαδικασία είναι δυνατόν να προγραμματιστεί και να εφαρμοστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο να μάθει να παίρνει σωστές, ρεαλιστικές αποφάσεις. Θα είναι, μάλιστα, αποτελεσματικότερη η διαδικασία, αν εφαρμοστούν οι αρχές και οι μέθοδοι της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας μάθησης (Κάντας και Χατζή, 1991). Ιδιαίτερα προτείνονται τεχνικές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς, όπως είναι η «ενίσχυση», η «παρακολούθηση προτύπων» και η «χρήση προσομοίωσης» (Δημητρόπουλος, 1998).

3. Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και ακόμη περισσότερο αυτοί που επηρεάζουν έμμεσα την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999β) η επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται περισσότερο από συνδυασμό παραγόντων που επιδρούν στο άτομο και από την αλληλεπίδραση δεσμευτικών ή περιοριστικών ή διευκολυντικών – ενθαρρυντικών καταστάσεων.

Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε ατομικούς και τους εξωατομικούς παράγοντες. Οι πρώτοι αναφέρονται στους βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες (σωματική διάπλαση, έμφυτα ταλέντα κ.α.) και τους επίκτητους προσωπικούς, εκείνους δηλαδή που αποτελούν μόνιμα ή εξελίξιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης περιβάλλοντος και κληρονομικών καταβολών. Η αυτό-αντίληψη, αυτό-αποτελεσματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη που θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια, ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Εξωατομικούς παράγοντες ονομάζουμε αυτούς που είναι εξωγενείς προς το άτομο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του άμεσα ή έμμεσα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία ακόμη και τυχαία περιστατικά.

Εδώ θα μελετήσουμε αναλυτικά για το ρόλο της οικογένειας και την αλληλεπίδραση κοινωνίας και φύλου. Στο τέλος του κεφαλαίου υπάρχει η ενότητα της επαγγελματικής ωριμότητας, το αποτέλεσμα της οποίας εξαρτάται από την επιτυχή επεξεργασία από την πλευρά του ατόμου των παραπάνω παραγόντων.

3.1. Ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη

Μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων, η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Σχετικές έρευνες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει ομοιότητα των επαγγελματικών σχεδίων των παιδιών με τα επαγγέλματα των γονέων, και ιδιαίτερα με το επάγγελμα της μητέρας, όταν αυτή έχει σημαντική σταδιοδρομία (Trice & Knapp, 1992). Ο τρόπος επίδρασης φαίνεται να είναι πολύπλοκος. παρόλο που οι ευθείες συμβουλές και παραινέσεις των γονέων φαίνονται να επηρεάζουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις κατά την παιδική ηλικία, οι επιρροές εξασθενούν με την πάροδο του χρόνου (Trice, McClellan, & Hughes, 1992). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η οικογένεια και παράγοντες όπως η σειρά γέννησης παίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό επαγγελματικών στόχων, όταν οι στόχοι είναι ρεαλιστικοί και όχι ιδεαλιστικοί. Ο παράγοντας που μεσολαβεί σε αυτή την περίπτωση, είναι η αντίληψη του παιδιού για τη στάση της οικογένειας απέναντι στη μάθηση και, γενικότερα, απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Marjoribanks, 1995). Ο Marjoribanks (1991) υποστηρίζει ότι η διάκριση μεταξύ του ανθρώπινου και του κοινωνικού αποθέματος της οικογένειας έχει ιδιαίτερη σημασία. Το ανθρώπινο απόθεμα ορίζεται από τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων, ενώ το κοινωνικό απόθεμα από τις σχέσεις γονέων-παιδιού. Η σύνδεση είναι στενότερη μεταξύ του κοινωνικού αποθέματος της οικογένειας και των επαγγελματικών φιλοδοξιών των παιδιών. Πάντως, η οικογενειακή λειτουργικότητα είναι πιο συχνός και δυνατός προβλεπτικός παράγοντας της επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η ακαδημαϊκή απόδοση (Penick & Jepsen, 1992).

Η επίδραση της οικογένειας στις επαγγελματικές φιλοδοξίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκει. Στις υψηλότερες

τάξεις, η επίδραση της οικογένειας είναι μεγαλύτερη (Trice,1991), όταν μάλιστα οι γονείς ανήκουν σε τάξη που προσδίδει αξία στην κοινωνική άνοδο, οι γονείς επηρεάζουν περισσότερο τις υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών (Marjoribanks,1995). Παρόλο που στην εφηβεία οι επαγγελματικές φιλοδοξίες δε σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική προέλευση, η σχέση εγκαθιδρύεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και μπορεί να προβλέψει εκπαιδευτική επιτυχία (Jacobs, Karen & McClelland, 1991). Επίσης, το ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σχετίζεται με ευρύτερη ποικιλία σχεδίων σταδιοδρομίας και καλύτερη επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονται με την οργάνωση στην αναζήτηση κατάλληλης σταδιοδρομίας (Jessell & McDonald, 1992).

3.2. Ο ρόλος του φύλου στις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών

Η κοινωνική αντίληψη στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες χώρες, είναι διαφορετική για τους επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών. Με το φύλο προκαθορίζονται, ως ένα βαθμό, οι κλίσεις και οι επιθυμίες του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται εμπόδια ή δίνονται ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Κρίβα - Χάντζιου 1989, Arnold 1989, Meier 1991). Ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρούνται διαφορές ως προς τα ενδιαφέροντα, από την παιδική ακόμα ηλικία. Οι διαφορές αυτές αφορούν όχι μόνο τα παιχνίδια, τις δραστηριότητες και τον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά και το ρόλο που καλούνται να παίξουν, τα πρότυπα, τις παρέες, και, ακόμη, τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις (Παρασκευόπουλος 1992). Είναι φανερό ότι σχετικά με το φύλο υπάρχουν βαθιά ριζωμένες στερεότυπες αντιλήψεις. Αυτές καθορίζουν και επιβάλλουν συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους για άνδρες και γυναίκες (Σιδηροπούλου-

Δημακάκου 2000). Πρόκειται για τα γνωστά στερεότυπα των δύο φύλων τα οποία δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την επιλογή επαγγέλματος.

Αναλυτικότερα έχει κανείς να επισημάνει τα εξής: Το σύστημα αξιών της οικογένειας αναπτύσσει στο παιδί από τη μικρή του ηλικία κοινωνικά στερεότυπα που έχουν σχέση με το φύλο και το επάγγελμα. Η οικογένεια, κατά την παραδοσιακή αντίληψη, θέλει το αγόρι να επικεντρώνεται στη σταδιοδρομία του (καριέρα) και να έχει επαγγελματικές επιλογές δυναμικές και φιλόδοξες.

Αντίθετα, για το κορίτσι οι επιλογές αυτές παρουσιάζονται στατικές και σταθερές, ώστε να είναι σε θέση να συνδυάσει τις υποχρεώσεις του επαγγέλματος με τα οικογενειακά καθήκοντα. Για παράδειγμα, οι άνδρες ταυτίζονται με τον ρόλο του «κουβαλητή» και αυτού που θα συντηρήσει οικονομικά κυρίως την οικογένεια, ενώ οι γυναίκες με το ρόλο της συζύγου, της μητέρας και αυτής που θα υποστηρίξει συναισθηματικά κυρίως την οικογένεια (Gaskell, 1983, Wallace, 1987).

Οι πιέσεις της οικογένειας στρέφουν τα αγόρια προς την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική επιτυχία. Τα κορίτσια ενθαρρύνονται προς την απόκτηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εφοδίων, ταυτόχρονα, όμως, δίνεται σ' αυτά το μήνυμα ότι, ο προορισμός του κοριτσιού είναι ο γάμος και ο ρόλος του ως «νοικοκυράς», θεωρώντας συχνά το ρόλο της εργαζόμενης γυναίκας δευτερεύοντα. Αποτέλεσμα είναι να υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των δύο ρόλων και περιορισμός σε «γυναικεία» επαγγέλματα, όπως βεβαιώνεται πολύπλευρα (Τσολακίδου 1997).

Διαφοροποίηση με βάση το φύλο παρατηρήθηκε όχι μόνο στην επαγγελματική κατεύθυνση αλλά και στο επίπεδο των επαγγελμάτων από άποψη κοινωνικού γοήτρου. Συγκεκριμένα: Τα κορίτσια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για επαγγέλματα που παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες, για επαγγέλματα με λιγότερο κύρος και λιγότερα

χρήματα, επαγγέλματα με λιγότερες ευκαιρίες για προαγωγή και συνήθως υπαλληλικά επαγγέλματα. Επίσης επιλέγουν επαγγέλματα που τους προσφέρουν ευχάριστες συνθήκες εργασίας, ευχάριστο περιβάλλον και επαγγέλματα που τους προσφέρουν τη δυνατότητα να βοηθούν άλλους ανθρώπους. Ενδιαφέρονται ακόμη να έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και να αισθάνονται αποδοχή από τους άλλους. Αντίθετα, τα αγόρια προτιμούν επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού γοήτρου (όπως του γιατρού κ.λπ.) ελπίζοντας ότι θα εξασφαλίσουν μεγαλύτερη δύναμη και οικονομική άνεση και προτιμούν επιστημονικούς και τεχνικούς κλάδους στους οποίους ασκείται εξουσία. Επίσης ενδιαφέρονται περισσότερο για πράγματα παρά για πρόσωπα και προτιμούν να διοικούν παρά να διοικούνται. Γενικά, επιλέγουν επαγγέλματα με ψυχική αντοχή, υπευθυνότητα, ψυχραιμία, αλλά και επαγγέλματα που προσφέρουν ευκαιρίες για προαγωγή, περισσότερα χρήματα και ανεξαρτησία (Etaugh & Poertner 1991· Κάντας & Χαντζή 1991· Παρασκευόπουλος 1992).

Τα παραπάνω αφορούν, με βάση και τους αναφερόμενους ερευνητές, την ελληνική κοινωνία. Αλλά και σε άλλες χώρες τα θέματα αυτά δεν είναι οπωσδήποτε διαφορετικά. Συγκεκριμένα, στον Καναδά διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη για το ρόλο του φύλου επηρεάζει την επιλογή του επαγγέλματος. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε ν' ακολουθούν συμπεριφορές που είναι κατάλληλες, ή μη, για το φύλο τους και οι οποίες γενικεύονται στις επαγγελματικές ενασχολήσεις τους. Κατά συνέπεια, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν με την αντίληψη του ρόλου του φύλου τους, στενεύουν οι αντιλήψεις των κατάλληλων επαγγελματικών επιλογών, που σχετίζονται με το φύλο τους. Τα κορίτσια δίνουν προτεραιότητα στην οικογένεια παρά στα επαγγελματικά τους σχέδια. Γι' αυτό επιλέγουν κυρίως παραδοσιακά επαγγέλματα που απαιτούν λιγότερες υποχρεώσεις.

Σε πολλές έρευνες εξετάστηκαν τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου με αφετηρία παιδιά προσχολικής ηλικίας και κατάληξη μαθητές λυκείου. Διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές των φύλων ξεκινούν από την παιδική ηλικία. Αναλυτικότερα: Ο Stroehel (1994) στο Σικάγο εξέτασε τις «στάσεις» παιδιών νηπιαγωγείου που αφορούσαν τις «φιλοδοξίες» της σταδιοδρομίας τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ακόμα και τα παιδιά του νηπιαγωγείου επέλεξαν επαγγέλματα παραδοσιακά «γυναικεία» ή «ανδρικά», αντίστοιχα. Σε μεγάλο ποσοστό, κορίτσια και αγόρια απάντησαν ότι, το επάγγελμα του πυροσβέστη, του αστροναύτη και του αστυνομικού θα μπορούσαν να είναι μόνο για τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια προτιμούσαν περισσότερο παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως δασκάλα και νοσοκόμα.

Από έρευνα σε αμερικανούς μαθητές δημοτικού για τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, διαπιστώθηκε ότι, οι επιλογές επαγγελμάτων ακολουθούσαν παραδοσιακά σχήματα για κάθε φύλο. Τα αγόρια προτιμούσαν επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους, ενώ τα κορίτσια είχαν χαμηλότερες φιλοδοξίες για το επάγγελμά τους απ' ό,τι τα αγόρια. Επίσης, τα αγόρια έτειναν περισσότερο σε φανταστικά επαγγέλματα από ό,τι τα κορίτσια. Καθώς όμως ωριμάζουν, σύμφωνα και με το μοντέλο της Gottfredson (1981), οι επιλογές τους γίνονται ρεαλιστικές και τείνουν να επιλέγουν περισσότερο κοινωνικά επαγγέλματα, όπως του γιατρού και του δικηγόρου. Αντίθετα, τα κορίτσια μένουν περισσότερο σταθερά στις αρχικές τους επιλογές (Hammond & Dingley 1989,). Η παραπάνω διαφοροποίηση της σταθερής προτίμησης των επαγγελματικών επιλογών με βάση το φύλο, φαίνεται να είναι ευρύτερη, αφού και στην Ελλάδα έχουμε παρόμοιες διαπιστώσεις. Τα κορίτσια αποφασίζουν σε μικρή ηλικία για το μελλοντικό τους επάγγελμα και παραμένουν σταθερά στην απόφασή τους. Οι λόγοι φαίνεται να είναι κοινωνικοί. Ο κοινωνικός ρόλος της μητέρας και συζύγου αναγκάζει τα κορίτσια να

ωριμάσουν νωρίτερα από τα αγόρια, να επιλέγουν ένα επάγγελμα και να μένουν σταθερά σε αυτό.

Τα επαγγελματικά στερεότυπα του φύλου ερευνήθηκαν και σε λευκούς μαθητές της γ' γυμνασίου της Νότιας Αφρικής. Οι Νοτιοαφρικανοί μαθητές σ' αυτή την τάξη, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό τους σύστημα, επιλέγουν μια σειρά μαθημάτων που καθορίζει τη μελλοντική επαγγελματική τους απόφαση. Οι έρευνες αυτές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, τα επαγγέλματα που έχουν υψηλό κύρος παρατηρούνται στερεοτυπικά στα αγόρια, ενώ τα επαγγέλματα που έχουν χαμηλό γόητρο, παρουσιάζονται στερεοτυπικά στα κορίτσια. Μάλιστα, τα αγόρια επιδείκνυαν περισσότερο επαγγελματικά στερεότυπα σε σχέση με το φύλο τους απ' ό,τι τα κορίτσια. Υποστηρίζεται ότι τέτοια στερεότυπα είναι επίκτητα μέσω της κοινωνικοποίησης από τους γονείς και, ακόμη, ότι οφείλονται στην έλλειψη πληροφοριών. Αργότερα ενισχύονται από τις διαφημίσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης και το εκπαιδευτικό σύστημα, μελέτησαν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες μαύρων μαθητών λυκείου στην Αφρική (σύμφωνα με την τυπολογία του Holland) με βάση το φύλο. Οι περισσότεροι έφηβοι παρουσίασαν φιλοδοξίες σχετικές με κοινωνικά επαγγέλματα (δασκάλου, καθηγητή, γενικά εργασία με ανθρώπους) καθώς και με ερευνητικά - επιστημονικά (έρευνα φυσικών, βιολογικών φαινομένων) και γενικότερα με επαγγέλματα υψηλού κύρους. Μάλιστα τα κοινωνικά και ερευνητικά επαγγέλματα κάλυπταν 72% των μαθητών. Για περισσότερα από τα μισά κορίτσια οι φιλοδοξίες τους αφορούσαν κοινωνικά και λιγότερο ερευνητικά επαγγέλματα. Οι φιλοδοξίες των αγοριών ήταν περισσότερο συγκεντρωμένες σε επαγγέλματα υψηλού κύρους απ' ό,τι οι φιλοδοξίες των κοριτσιών. Παρόμοιες διαπιστώσεις, που δείχνουν τη διαφοροποίηση των φύλων

στις επαγγελματικές επιλογές, έγιναν και από έρευνες που διεξήχθησαν στην Αφρική στην Κίνα αλλά και στις Η.Π.Α. (Farmer et al. 1998) και γενικότερα στην Αμερική.

Υπάρχουν επαγγέλματα που φιλοδοξούν να ασκήσουν αποκλειστικά τα κορίτσια. Αυτά ανήκουν συνήθως στο χώρο του «φантаχτερού» και «εκθαμβωτικού» (αεροσυνοδός, φωτομοντέλο, ηθοποιός, τραγουδίστρια) ή σχετίζονται με την ομορφιά και τη μόδα (αισθητικός, κομμώτρια, μοντελίστ). Τα τεχνικά επαγγέλματα προσελκύουν κυρίως το ενδιαφέρον των αγοριών. Επικρατεί η άποψη ότι, τα τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα συνδυάζονται με την «αρρενωπότητα», ενώ τα κοινωνικά και μη χειρωνακτικά, με τη «θηλυκότητα». Ακόμη φαίνεται ότι τα κορίτσια προτιμούν κλάδους που έχουν σχέση με τη διδασκαλία. (Kootz 1996). Αντίθετα, τα αγόρια στρέφονται στις θετικές επιστήμες των οποίων το πτυχίο δίνει συνήθως μεγαλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και εξέλιξης και δε θίγεται τόσο εύκολα από τις οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές (Σιδηροπούλου - Δημακάκου 1995 · Kootz 1996 · Τσολακίδου 1997).

Τέλος, η γεωγραφική προέλευση των υποψηφίων για επαγγελματική σταδιοδρομία έχει κάποια επίδραση στα σχετικά σχέδια, τα ευρήματα όμως δεν είναι συνεπή. Στην εφηβεία, όπου οι επαγγελματικές φιλοδοξίες είναι μεγαλύτερες, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ εφήβων από αστικές ή αγροτικές περιοχές των Η.Π.Α., μάλιστα οι νέοι από αγροτικές περιοχές έχουν παρόμοιες φιλοδοξίες και προσδοκίες με άτομα που προέρχονται από αστικές περιοχές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό δείκτη (Apostal & Bilden, 1991). Στο τέλος όμως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι νέοι/ες από αγροτικές περιοχές δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον στη διερεύνηση επαγγελματικών ευκαιριών (Hall, Kelly, & Van Buren, 1995).

Οι παλαιότερες έρευνες έδειχναν μια σαφέστερη διαφοροποίηση εξαιτίας του φύλου. Αυτή όμως η διαφοροποίηση υποχωρεί εντυπωσιακά σε σχετικά πιο πρόσφατες έρευνες. Σήμερα, δύσκολα μπορούμε να μιλάμε για υπεροχή, ή μη, στις επαγγελματικές προτιμήσεις του ενός ή του άλλου φύλου (). Άνδρες και γυναίκες δε διαφέρουν σημαντικά στην επαγγελματική τους συμπεριφορά και τα επαγγελματικά κίνητρα. Η διαφορά βρίσκεται στο ότι οι γυναίκες κρίνουν με λιγότερη αισιοδοξία και σιγουριά, από ό,τι οι άνδρες, τις δυνατότητές τους και έχουν μειωμένες προσδοκίες για παρέμβασή τους στις επαγγελματικές διαδικασίες και στην επαγγελματική εξέλιξη (Κρίβας & Χάντζιου 1989). Στην ίδια άποψη φαίνεται να καταλήγουν και οι Erez, Borochon και Mannheim (Κάντας & Χατζή, 1991), οι οποίοι παρατηρούν ότι, η αποδυνάμωση του παραδοσιακού τύπου της οικογένειας και η ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην εργασία, επέφεραν αλλαγές στις επαγγελματικές αξίες των γυναικών. Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι, οι στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων αλλάζουν, ιδιαίτερα όσον αφορά τις γυναίκες. Ένας μικρός π.χ. αριθμός γυναικών σταδιακά καταλαμβάνει επαγγέλματα στα οποία παραδοσιακά κυριαρχούσαν οι άνδρες (ιατρική, διοίκηση επιχειρήσεων κ.λπ.). Όμως οι στερεότυπες αντιλήψεις, που έχουν οι άνδρες για τα φύλα, αλλάζουν με βραδύτερο ρυθμό. Λιγότεροι άνδρες προτιμούν επαγγέλματα τα οποία παραδοσιακά ασκούνταν από γυναίκες, όπως είναι το επάγγελμα της νοσοκόμας, της νηπιαγωγού, της γραμματέα κ.λπ. (Φλουρής, Μασσιάλας 1988). Για τις παραπάνω αναλογίες μπορεί κανείς να υποθέσει ότι έχουν στο μεταξύ διαφοροποιηθεί περισσότερο αριθμητικά ενάντια στις παραδοσιακές συσχετίσεις.

Σύμφωνα με την Chisholm (1994), τα κορίτσια δεν επιλέγουν τις πραγματικές τους προτιμήσεις, ωστόσο είναι ρεαλίστριες σε σχέση με τις πιθανότητες επιτυχίας τους στην

αγορά εργασίας, σε σχέση με τις δυσκολίες που εμπεριέχονται στο συνδυασμό μιας καριέρας με την οικογενειακή ζωή κάτω από τις παρούσες συνθήκες και, τέλος, σε σχέση με την απροθυμία των ανδρών να μοιραστούν ρόλους και υπευθυνότητες σε μια πιο ισότιμη βάση. Η ίδια ισχυρίζεται επιπλέον ότι, μελετώντας τις διαδικασίες της μετάβασης των γυναικών από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και όχι τα αποτελέσματα, μπορεί κανείς να ανακαλύψει την εμβρυακή έστω αντίσταση των γυναικών στην υιοθέτηση παραδοσιακών επαγγελματικών και οικογενειακών ρόλων στο μέλλον (Chisholm, 1994). Στην έρευνα που διεξήγαγε η Chisholm (1994), η αντίληψη των κοριτσιών για τον κόσμο της αγοράς εργασίας προσδιορίζεται έντονα από το φύλο τους και την κοινωνική τους τάξη, ενώ η απόσταση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές φιλοδοξίες και στις προσδοκίες για τον εαυτό τους μεγαλώνει ολοένα και περισσότερο καθώς ενηλικιώνονται. Έτσι, τα κορίτσια υποβαθμίζουν συνεχώς τις ελπίδες τους για το μέλλον, καθώς αναπτύσσουν μια μειονεκτική ιδέα για τον εαυτό τους, περιορίζοντας ακόμη περισσότερο το φάσμα των μελλοντικών τους επαγγελματικών επιδιώξεων.

Παρόμοια, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας σε σχέση με την εκπαίδευση των γυναικών αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα στερεότυπα φύλου που αναπαράγονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μελέτες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνονται αποκλειστικά στη θέση και στην εξέλιξη των γυναικών πανεπιστημιακών. Παρότι όλοι αναγνωρίζουν ότι οι ανώτατες σπουδές συμβάλλουν θετικά στην απελευθέρωση των γυναικών, δεν έχει μελετηθεί εάν και με ποιον τρόπο οι σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διευκολύνουν πραγματικά την είσοδο και εξέλιξη της Ελληνίδας στην αγορά εργασίας ή συμβάλλουν στη βελτίωση της θέσης της στην

οικογενειακή σφαίρα. Πράγματι, σημαντική είναι η έλλειψη μελετών που αναφέρονται στις διαδικασίες μετάβασης των φοιτητριών από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας και στις προσδοκίες που αναπτύσσουν σε σχέση με τους μελλοντικούς τους ρόλους, στους τομείς της εργασίας και της οικογένειας. Εξαιρέσεις αποτελούν ορισμένες μελέτες, οι οποίες πραγματεύονται τη μετάβαση των νέων από τη δευτεροβάθμια όμως εκπαίδευση στις σπουδές και στην εργασία. Οι μελέτες αυτές αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων που ολοκληρώνουν τη υποχρεωτική εκπαίδευση και προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Έτσι, από μια ευρύτερη έρευνα στο νομό Δωδεκανήσου, με δείγμα μαθητών από δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια της περιοχής, φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν εσωτερικεύσει σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα αγόρια τις αρχές της ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Ωστόσο, οι προοδευτικές αντιλήψεις των κοριτσιών χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από έντονες αντιφάσεις, όσον αφορά τους ρόλους των δύο φύλων, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ανισότητες της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας και τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Παρά τις φιλοδοξίες τους για σπουδές και καριέρα, όλα τα κορίτσια επιθυμούν να παντρευτούν αμέσως μετά τις σπουδές τους, προδιαγράφοντας για τους εαυτούς τους υποτελείς ρόλους μέσα στην οικογένεια αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Οι προοπτικές δε για την επίτευξη της ισότητας των φύλων περιορίζονται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι τα κορίτσια αυτά συμπορεύονται με μια γενιά αγοριών που σε γενικές γραμμές παραμένει προσανατολισμένη σε παραδοσιακούς και άνισους φυλετικούς ρόλους.

Σε μια άλλη μελέτη που αφορούσε στις επαγγελματικές επιλογές και στις προσδοκίες μαθητών γυμνασίου και λυκείου, από υποβαθμισμένες κοινωνικοοικονομικά περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης, βρέθηκε ότι και τα δύο φύλα θεωρούν την ανώτατη μόρφωση ως το εισιτήριο τους για την αγορά εργασίας, με τη διαφορά όμως ότι τα κορίτσια προσανατολίζονται περισσότερο στις σπουδές και σε εξωτερικούς παράγοντες, ενώ τα αγόρια δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στην εξυπνάδα τους (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997). Όσον αφορά στις αξίες και στις αντιλήψεις που καθοδηγούν τους νέους στην επιλογή επαγγέλματος, οι ερευνήτριες διαπίστωσαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Έτσι, τα κορίτσια επιλέγουν κυρίως τα επαγγέλματα που τις ενδιαφέρουν και που τις επιτρέπουν να συνδυάσουν την επαγγελματική με την οικογενειακή τους ζωή, είτε πρόκειται για ακαδημαϊκά, είτε για τυπικά γυναικεία επαγγέλματα. Αντίθετα, τα αγόρια δίνουν πολύ μεγαλύτερη έμφαση στις οικονομικές απολαβές και στην ασφάλεια που προσφέρει μια δουλειά και διαλέγουν περισσότερο από ότι τα κορίτσια τεχνικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα. Επιπλέον, η επαγγελματική αποκατάσταση φαίνεται ότι είναι πιο επιτακτική για τα αγόρια, τα οποία δέχονται για το λόγο αυτό περισσότερες πιέσεις από τους γονείς τους σε σχέση με το επάγγελμα που πρέπει να ακολουθήσουν (Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997).

Τέλος, τα στοιχεία από μια άλλη μελέτη σε 230 μαθητές και μαθήτριες τεχνικών και επαγγελματικών λυκείων της ευρύτερης περιοχής Αθηνών, που προέρχονταν κυρίως από οικογένειες μεσαίου και χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, επιβεβαιώνουν απόλυτα τα παραπάνω συμπεράσματα (Γιαννακοπούλου, 1997). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα κορίτσια προβάλλουν πρωταρχικά την κοινωνική αναγκαιότητα της εργασίας, την ατομική ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον της

απασχόλησης, ενώ αξιολογούν ισότιμα τη μισθωτή απασχόληση με το ελεύθερο επάγγελμα. Αντίθετα, τα αγόρια προβάλλουν πρωταρχικά την αμοιβή, ενώ αξιολογούν θετικά την ατομική ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον της απασχόλησης, δίνοντας όμως προτεραιότητα στο ελεύθερο επάγγελμα σε σχέση με τη μισθωτή εργασία. Η Γιαννακοπούλου (1997) αναφέρει ότι τα αξιολογικά κριτήρια και οι προσδοκίες των δύο φύλων σε σχέση με την απασχόληση διαμορφώνονται από τις ίδιες τις ευκαιρίες που προσφέρει η αγορά εργασίας, η οικογένεια και το σχολείο και είναι απόλυτα ρεαλιστικές. Ωστόσο, η διάκριση των φύλων σε όλους τους παραπάνω τομείς περιορίζει τις προσδοκίες των κοριτσιών, αποκλείοντας τις από πολλές κατηγορίες υψηλά αμειβομένων και με επαγγελματικό ενδιαφέρον θέσεων απασχόλησης.

3.3. Η έννοια της ωριμότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη

Παραπάνω έγινε εκτενής ανάλυση του όρου «Επαγγελματική Ανάπτυξη». Για να συμπληρωθεί η εξέταση των ψυχολογικών της διαστάσεων, κρίνεται απαραίτητη και η εξέταση της έννοιας της «Επαγγελματικής Ωριμότητας». Η έννοια αυτή προκαλεί κάποια σύγχυση στη βιβλιογραφία, γιατί πολλοί μελετητές συγχέουν τις δύο έννοιες. Ο Super (1955) έδωσε πρώτος ένα λειτουργικό ορισμό στην έννοια αυτή: «*Ο όρος επαγγελματική ωριμότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει το βαθμό ανάπτυξης, το σημείο που το άτομο έχει φτάσει πάνω στη γραμμή της Επαγγελματικής Ανάπτυξης από τη διερεύνηση μέχρι την παρακμή. Η Επαγγελματική Ωριμότητα μπορεί να θεωρηθεί ως επαγγελματική ηλικία, σε αντιστοιχία με τη νοητική ηλικία*» (σ. 153). Αποτέλεσμα μιας διαχρονικής έρευνας του Super είναι η διαπίστωση του πολυδιάστατου της επαγγελματικής ωριμότητας, όπως και η διατύπωση πέντε «διαστάσεων» της, στις οποίες αργότερα προστέθηκαν και οι «δείκτες» επαγγελματικής ωριμότητας (Super και

Overstreet, 1960). Οι πέντε διαστάσεις Επαγγελματικής Ωριμότητας που έδωσε ο Super για τον έφηβο είναι οι ακόλουθες:

1. Προσανατολισμός προς κάποια επαγγελματική επιλογή.
2. Πληροφόρηση και προγραμματισμός πάνω στην προτιμηθείσα απασχόληση.
3. Συνέπεια στις επαγγελματικές προτιμήσεις.
4. Σταθερότητα των ατομικών χαρακτηριστικών.
5. Σύνεση στις επαγγελματικές προτιμήσεις.

Είναι προφανές ότι η θεώρηση αυτή της επαγγελματικής ωριμότητας είναι κατ'εξοχήν στατική, παρά το ότι διατυπώνεται από έναν εξελικτικό ψυχολόγο.

Με το θέμα ασχολήθηκε και ο Baldwin (1955), ο οποίος πρότεινε τρία χαρακτηριστικά της ώριμης συμπεριφοράς: τη νοητική επάρκεια, την ικανότητα επιλογής σκοπών και τον ενσυνείδητο προσανατολισμό προς τους σκοπούς αυτούς.

Το πολυδιάστατο της υφής της επαγγελματικής ωριμότητας δέχεται και ο Crites (1978), ο οποίος προτείνει ένα σχήμα διαστάσεων και μεταβλητών παρόμοιο με εκείνο του Super πάνω στο οποίο κατασκευάζει το *Τεστ Επαγγελματικής Ωριμότητας*. Αργότερα, ο Betz (Δημητρόπουλος, 1998) πρότεινε ένα διαφορετικό μοντέλο για την έννοια της επαγγελματικής ωριμότητας, στο οποίο ξεχωρίζει τις «προηγούμενες συνθήκες» (νοημοσύνη, αποδοχή των αξιών της μεσαίας τάξης και βαθμό επαγγελματικών εμπειριών) από τις «προεκτάσεις» (ενδιαφέροντα, ικανότητες και συνέπεια).

Ακόμη, ο Savickas (1984) πρότεινε ένα διαφορετικό μοντέλο αντίληψης της επαγγελματικής ωριμότητας, το S-O-R-A (όπου S = Stimulus/Ερέθισμα, O = Organism/Οργανισμός, R = Response/Αντίδραση και A = Adjustment/ Προσαρμογή). Ειδικότερα το S αναφέρεται σε επαγγελματικές εξελικτικές δραστηριότητες, το R σε

συμπεριφορά αντιμετώπισης καταστάσεων (π.χ. λήψη αποφάσεων, σχεδιασμό κ.τ.λ.) που αξιοποιεί το άτομο προκειμένου ν' ανταποκριθεί στις εξελικτικές δραστηριότητες/υποχρεώσεις, το Ο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου που διευκολύνουν την παραπάνω διαδικασία (π.χ. διαθέσεις, στάσεις), ενώ, τέλος, το Α αναφέρεται στα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του ατόμου.

Γενικό συμπέρασμα των μελετών που προαναφέρθηκαν είναι ότι η Επαγγελματική Ωριμότητα είναι έννοια πολυδιάστατη, διαφορετική από την έννοια της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, πιο περιεκτική από την έννοια της επαγγελματικής επιλογής, και για το περιεχόμενο της δεν υπάρχει συμφωνία.

Μια άλλη θεώρηση της επαγγελματικής ωριμότητας είναι η εξελικτική. Όπως όλες οι όψεις της προσωπικότητας θεωρούνται ότι εξελίσσονται δυναμικά σε μια συνεχή πορεία, έτσι συμβαίνει και με την επαγγελματική ωριμότητα. Παρόμοιες θέσεις έχουν διατυπωθεί από θεωρητικούς της εξέλιξης, όπως ο Havinghurst για τη γενική εξέλιξη, ο Super για την επαγγελματική ανάπτυξη, ο Erikson για την κοινωνική ανάπτυξη, ο Kohlberg για την ηθική, ο Piaget για τη νοητική κ.τ.λ. και με αυτή την έννοια, ωριμότητα σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις δραστηριότητες της βαθμίδας εξέλιξης στην οποία βρίσκεται (Δημητρόπουλος, 1998).

Μια έννοια σημαντική σ' αυτή τη θεώρηση είναι η έννοια των *Εξελικτικών Δραστηριοτήτων* ή *Εξελικτικών Υποχρεώσεων*, όχι μόνο στην όψη που μας ενδιαφέρει εδώ, αλλά σ' όλες τις όψεις της προσωπικότητας. *Εξελικτικές δραστηριότητες είναι εκείνες οι μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνει η πλειοψηφία των υγιών ατόμων σε κάθε εξελικτική βαθμίδα.*

Αυτή η έννοια της ωριμότητας προσαρμόζεται σε όλες τις όψεις εξέλιξης, π.χ. την κοινωνική, την επαγγελματική, τη γνωστική, τη συναισθηματική κ.τ.λ. Για να

επανεέλθουμε στις προτάσεις των παραπάνω θεωρητικών, οι «εξελικτικές δραστηριότητες» αποτελούν μια τακτική συμπεριφοράς κατά βαθμίδα. Επιτυχής επίδοση σε κάθε διαδοχική δραστηριότητα οδηγεί τόσο στην ικανοποίηση του ίδιου του ατόμου, όσο και στην επιτυχή επίδοση σε κάθε επόμενη εξελικτική δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, αν και οι τρεις αυτοί συγγραφείς έχουν ασχοληθεί με το θέμα των εξελικτικών διαδικασιών σε τρεις διαφορετικές του όψεις, τείνουν οπωσδήποτε να συμφωνήσουν στα παρακάτω γενικά σημεία:

1. Η ατομική εξέλιξη είναι συνεχής.
2. Η ατομική εξέλιξη μπορεί να διακριθεί σε επιμέρους περιόδους ή βαθμίδες.
3. Τα άτομα που βρίσκονται σε καθεμιά απ' αυτές τις βαθμίδες διακρίνονται για κάποια ιδιαίτερα κοινά χαρακτηριστικά.
4. Αυτές τις εξελικτικές βαθμίδες τις διέρχονται οπωσδήποτε όλα τα υγιή άτομα μιας συγκεκριμένης κοινωνίας.
5. Κάθε κοινωνία έχει ορισμένες απαιτήσεις από τα μέλη της.
6. Αυτές οι απαιτήσεις είναι σχετικά ομοιόμορφες για όλα τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνίας.
7. Οι απαιτήσεις διαφέρουν από βαθμίδα σε βαθμίδα, καθώς το άτομο ακολουθεί την εξελικτική διαδικασία.
8. Όταν το άτομο εννοεί αυτές τις απαιτήσεις ως εντολές για τροποποίηση της συμπεριφοράς του, τότε αντιμετωπίζει εξελικτική κρίση.
9. Καθώς το άτομο προσπαθεί να αντεπεξέρχεται σ' αυτές τις κρίσεις, προωθείται από τη μια εξελικτική βαθμίδα ωριμότητας στην επόμενη.
10. Η προετοιμασία για την αντιμετώπιση μιας εξελικτικής κρίσης ή επιτέλεση μιας δραστηριότητας λαμβάνει χώρα στη βαθμίδα που προηγείται εκείνης στην οποία

αντιμετωπίζεται η κρίση ή επιτελείται η διαδικασία.

11. Το άτομο πρέπει να ανταπεξέλθει με επιτυχία σε κάθε κρίση ή δραστηριότητα, πριν προχωρήσει στην επόμενη βαθμίδα.

12. Η επιτυχία στην κρίση ή δραστηριότητα σε μια βαθμίδα οδηγεί σε κοινωνική επιδοκιμασία, επιτυχία και ευημερία και προετοιμάζει την επιτυχία στην επόμενη βαθμίδα.

13. Η αποτυχία σε μια κρίση ή δραστηριότητα οδηγεί σε κοινωνική αποδοκιμασία.

Μια ακραία ίσως θέση πάνω στο θέμα αυτό θα ήταν ότι όσο πιο εύκολα παίρνει κανείς αποφάσεις, τόσο πιο ανώριμος πρέπει να θεωρείται. Η άποψη του Mitchell (Δημητρόπουλος, 1998) ότι το άτομο θεωρείται ώριμο, όταν φτάσει στο επίπεδο συμπεριφοράς του ενήλικου, πάσχει από εσωτερική αδυναμία, δεδομένου ότι το πρόβλημα απλώς μετατοπίζεται στο κριτήριο διαπίστωσης της ωριμότητας του ενήλικου, αν βέβαια δεν βασιστούμε στην ηλικία και μόνο, όπως κάνει ο Mitchell.

Ο Super και ο Crites δίνουν μια σαφή απάντηση στο ερώτημα αυτό, τις απόψεις των οποίων παρουσιάσαμε περιληπτικά παραπάνω. Η Επαγγελματική Ωριμότητα μπορεί να διαπιστωθεί με ένα ή περισσότερα «τεστ επαγγελματικής ωριμότητας» που βασίζονται στις δικές τους θεωρητικές θέσεις ή σε παρόμοιες.

Με μόνη εξαίρεση τη σωματική εξέλιξη του ατόμου, για την οποία υπάρχουν σχετικά σαφή κριτήρια ανάπτυξης και ωρίμασης, δεν υπάρχουν ασφαλή κριτήρια βάσει των οποίων μπορεί να ορισθεί επακριβώς το επίπεδο εξέλιξης και ωρίμασης στις άλλες όψεις της προσωπικότητας του ατόμου, της επαγγελματικής συμπεριλαμβανομένης. Ακόμα και οι προτάσεις των Super, Crites, Baldwin έχουν εγγενή προβλήματα. Παραδείγματος χάρη, τι σημαίνει «συνετή επιλογή» ή πώς θα μετρήσουμε τη «νοητική επάρκεια»; Η άποψη που προτείνεται από τον Crites, ότι δηλαδή το άτομο που είναι σε

θέση να πάρει επαγγελματική απόφαση είναι επαγγελματικά ώριμο, φοβάμαι ότι δεν ικανοποιεί, για τον απλό λόγο ότι μπορεί κανείς να παίρνει επαγγελματικές αποφάσεις χωρίς να είναι οπωσδήποτε επαγγελματικά ώριμος.

Η διαπίστωση της επαγγελματικής ωριμότητας του ατόμου δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο με βάση τη σύνεση των εκπαιδευτικών-επαγγελματικών και άλλων αποφάσεων του (Δημητρόπουλος, 1998). Αυτό σημαίνει, βέβαια, ότι σ' αυτή τη διαπίστωση δεν υπάρχει προγνωστική, αλλά *επιβεβαιωτική αξία*. Θα μπορούσε, ίσως, να ισχυριστεί κανείς ότι η πρακτική προγνωστική αξία της επαγγελματικής ωριμότητας είναι σχετικά περιορισμένη, δεδομένου ότι το κάθε άτομο δεν έχει ασφαλώς την ευχέρεια να περιμένει να διαπιστωθεί η ωριμότητα, του για να πάρει τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές του αποφάσεις. Το σημείο στο οποίο λαμβάνονται αυτές οι αποφάσεις και οι προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες λαμβάνονται, καθορίζονται από πολλούς παράγοντες, τις περισσότερες φορές άσχετους με την επαγγελματική ωριμότητα.

4. Μοντέλα λήψης αποφάσεων

Η θεωρία λήψης αποφάσεων, που είχε μεγάλη ανάπτυξη στον τομέα των οικονομικών, εισήχθη στο χώρο της ψυχολογίας κατά τη δεκαετία του 1960 ειδικότερα μετά τη δημοσίευση δύο σημαντικών άρθρων από τον Edwards που έδειχναν ότι η σχετική θεωρία μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια να ερμηνευτεί η διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής στο πλαίσιο της θεωρίας λήψης αποφάσεων (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994). Οι Jepsen και Dillely (Μαλικιώση-Λοϊζου, χ.χ.) συνοψίζουν τις βασικές αρχές της συμπεριφορικής θεωρίας λήψης αποφάσεων ως εξής:

“Το εννοιολογικό πλαίσιο της λήψης αποφάσεων δέχεται ότι υπάρχει ένα άτομο που αποφασίζει (decision-maker), μια κατάσταση για λήψη απόφασης (decision situation) και οι σχετικές πληροφορίες που προέρχονται τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και έξω από αυτό. Οι πληροφορίες είναι διευθετημένες σε έννοιες λήψης αποφάσεων (decision-making concepts) ανάλογα με τις λειτουργίες που επιτελούν. Γίνεται νοητική επεξεργασία δύο ή περισσότερων εναλλακτικών πράξεων και από κάθε μια από τις πράξεις αυτές αναμένονται διάφορα αποτελέσματα ή συνέπειες. Κάθε αποτέλεσμα έχει δύο χαρακτηριστικά: την πιθανότητα, πόσο δηλαδή ενδέχεται να συμβεί στο μέλλον και την αξία, τη σχετική δηλαδή σπουδαιότητα γι’ αυτόν που λαμβάνει την απόφαση. Οι πληροφορίες διευθετούνται σύμφωνα με κάποια στρατηγική, ώστε αυτός που λαμβάνει την απόφαση να μπορεί εύκολα να ξεχωρίσει μια πλεονεκτική πορεία δράσης και να αφοσιωθεί στη δράση αυτή” (σελ.332).

4.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις της λήψης αποφάσεων και τα στάδια τους

Η λήψη σωστών αποφάσεων διακρίνεται από τα δικά της στάδια και έχει τη δική της διαδικασία. Πολλοί θεωρητικοί έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό και έχουν γράψει αξιόλογες μελέτες για τη διαδικασία απόκτησης της ικανότητας του ατόμου να λαμβάνει μόνο του τις αποφάσεις του.

Σύμφωνα με ορισμένους, η ικανότητα λήψης αποφάσεων απορρέει από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, τις οποίες υιοθετεί ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η εξελικτική πορεία της ικανότητας λήψης αποφάσεων περνά, κατά τις αντιλήψεις αυτές, μέσα από δύο στάδια: *α)* το στάδιο της πρόβλεψης και *β)* το στάδιο της εκτέλεσης και της προσαρμογής (Van Esbroeck, Butcher, Broonen, & Klaver, 1997).

Στο στάδιο της πρόβλεψης, οι άνθρωποι διερευνούν αρχικά τις εναλλακτικές επιλογές που τους προσφέρονται. Όταν αυτές γίνουν αρκετά σαφείς, τότε τα άτομα αποφασίζουν να επιλέξουν εκείνες που τους ταιριάζουν. Στη δεύτερη φάση, της εκτέλεσης και προσαρμογής, οι άνθρωποι πραγματοποιούν τις επιλογές τους και κατόπιν τις διαμορφώνουν ή τις αλλάζουν ανάλογα με το πόσο ικανοποιητικά ανταποκρίνονται αυτές στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Αυτή η διαδικασία παίρνει τη μορφή της συνεχούς εναλλαγής επιλογών, καθώς οι άνθρωποι που τις κάνουν και δρουν σύμφωνα μ' αυτές, προσδιορίζουν νέες επιλογές για το μέλλον τους, βασιζόμενοι στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πραγματοποίηση των αρχικών επιλογών τους. Αυτή η διαδικασία, αντί να καταλήγει σε μια τελική επαγγελματική απόφαση, οδηγεί, αντίθετα, στη συνέχιση της διαδικασίας αυτής σ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Άλλοι θεωρητικοί όπως οι Hazler & Roberts στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν και να ορίσουν πιο αναλυτικά την πορεία προς τη λήψη αποφάσεων, διακρίνουν τις ακόλουθες έξι φάσεις της (Μαλικιώση-Λοϊζου, χ.χ.):

- α) Διερεύνηση των εναλλακτικών επιλογών.
- β) Συλλογή πληροφοριών σχετικών με τα πιθανά αποτελέσματα τους, η οποία θα επιτρέψει τον περιορισμό των πιθανών εναλλακτικών επιλογών.
- γ) Επιλογή βασισμένη στα επιθυμητά αποτελέσματα.
- δ) Ρεαλιστική δοκιμή με εφαρμογές στην πραγματικότητα.
- ε) Εμπλουτισμός της σχετικής πληροφόρησης.
- στ) Προώθηση αποφάσεων, βασισμένων στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων προηγούμενων επιλογών.

Ένα τρίτο μοντέλο, που στοχεύει στην αύξηση των ικανοτήτων για ορθές λήψεις αποφάσεων, διακρίνει τρία στάδια στη σχετική διαδικασία: *α) το στάδιο της ανίχνευσης, β) το στάδιο της ανάλυσης και γ) το στάδιο της επιλογής.*

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η λήψη αποφάσεων θεωρείται, κατά κανόνα, μια λογική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση πληροφοριών την ανάλυση τους και την τελική επιλογή. Η *συγκέντρωση πληροφοριών* επιτυγχάνεται μέσα από σχετικές συζητήσεις και τη μελέτη έντυπου υλικού. Η *ανάλυση* περιλαμβάνει την επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν συλλέγει. Μια επιτυχημένη επεξεργασία των πληροφοριών οδηγεί σε αποσαφήνιση και κατανόηση της ποικιλίας των εναλλακτικών επιλογών που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση. Η *επιλογή*, τέλος, προϋποθέτει δέσμευση. Κάποιοι άνθρωποι μπορούν και καταλήγουν σε απόφαση μετά από μια συνάντηση με το σύμβουλο, ενώ άλλοι έχουν ανάγκη να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην

ανίχνευση και την κατανόηση των πληροφοριών, πριν καταλήξουν στη λήψη απόφασης.

Στην πραγματικότητα, η ικανότητα λήψης αποφάσεων στην καθημερινή ζωή και στη συμβουλευτική δεν είναι πάντα μια απλή λογική διαδικασία, όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω (Herppner, 1989). Συχνά είναι μια αμφίροπη και πολύ μπερδεμένη υπόθεση που δύσκολα μπορεί να περιγραφεί (Schoemaker & Russo, 1990). Για παράδειγμα, στη συγκέντρωση πληροφοριών τα πράγματα δεν είναι πάντα ξεκάθαρα: πολλοί άνθρωποι συχνά εμπλέκονται σε ανεπαρκείς αναζητήσεις, συγκεντρώνοντας άλλοτε πολλές, άλλοτε λίγες, άλλοτε ασαφείς και συγκεχυμένες πληροφορίες (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η αναζήτηση πληροφοριών συχνά φορτίζεται συναισθηματικά.

Η επεξεργασία των πληροφοριών επηρεάζεται ακόμη από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η συλλογή τους. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών είναι τα συναισθήματα, οι αξίες και τα κίνητρα του συμβουλευόμενου. Για το λόγο αυτό δεν υπάρχει απόλυτα αντικειμενική επεξεργασία πληροφοριών. Οι άνθρωποι, λόγω των προκαταλήψεων τους, επικεντρώνονται συχνά σε μέρος των πληροφοριών που έχουν συλλέξει και όχι στη συνολική εικόνα που αυτές παρέχουν. Επιπλέον, λίγοι είναι εκείνοι που έχουν τη διάθεση ή την υπομονή να επεξεργαστούν όλες τις πιθανές επιλογές που υπάρχουν και να ζυγίσουν τα υπέρ και τα κατά της καθεμιάς από αυτές.

Τέλος, στο επίπεδο της επιλογής και της δέσμευσης υπάρχουν, επίσης, εμπόδια (Μαλικιώση-Λοϊζου, χ.χ.). Επειδή οι εκάστοτε επιλογές δε διευκολύνουν πάντα τη ζωή αλλά τη δυσχεραίνουν αρκετές φορές, δεν είναι εύκολο να καταλήξει κανείς σε μια απόφαση.

Από όσα προηγήθηκαν προκύπτει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για ξεκάθαρη, ευθύγραμμη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Υπάρχει μια διάσταση λογικής στη λήψη αποφάσεων, αλλά και μια συναισθηματική διάσταση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994). Το μοντέλο που περιγράφηκε παραπάνω στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η εκμάθηση τρόπων λήψης αποφάσεων βασίζεται στην ταυτότητα σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (χ.χ.), όταν το άτομο αποφεύγει ή δεν μπορεί να πάρει οποιαδήποτε απόφαση, ξεφεύγει από την υποχρέωση που έχει απέναντι στον εαυτό του. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να δράσει, να αναπτυχθεί και να ελέγξει τη ζωή του. Αυτό θα είναι το πρώτο βήμα (ή το πρώτο στάδιο) στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Στη συνέχεια (δεύτερο στάδιο) θα πρέπει να προσπαθήσει να συνδέσει τις αξίες του με την όλη διαδικασία, να αναγνωρίσει τις βασικές του ανάγκες, τις αξίες και τον τρόπο, με τον οποίο αυτές συνδέονται με τις προτιμήσεις του, να ανιχνεύσει τις επιπτώσεις αυτών των αξιών στην προτιμώμενη επιλογή και να σκεφθεί τις βραχυχρόνιες και τις μακροχρόνιες επιπτώσεις των επιλογών του. Σε ένα τρίτο στάδιο, το άτομο θα πρέπει να εκφράσει τις βαθύτερες πεποιθήσεις του και τις προσδοκίες για τον εαυτό του και να κατανοήσει με ποιο τρόπο αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ως προς τις αποφάσεις που θα πάρει. Στο τέταρτο στάδιο, το άτομο πρέπει να αναπτύξει προσαρμόσιμη συμπεριφορά, σύμφωνη με τις βασικές πεποιθήσεις του και να δεσμευτεί για τη συνέχιση του σχεδίου και τη λήψη απόφασης.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων ενισχύει, επίσης, και τις εκβάσεις επίλυσης διαφόρων εξελικτικών προβλημάτων. Όταν οι νέοι, για παράδειγμα, βοηθούνται να πάρουν μια απόφαση και να ενεργοποιηθούν σε σχέση με ένα άμεσο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, η ρεαλιστική δοκιμή που θα ακολουθήσει θα τροποποιήσει την αυτοαντίληψή τους. Αυτή η δοκιμή θα έχει άμεση επίδραση σε αποφάσεις

μακροπρόθεσμων προσωπικών στόχων. Αποτέλεσμα της εφαρμογής της τεχνικής αυτής είναι να έχουν αναπτύξει οι νέοι, που προετοιμάζονται να πάρουν επαγγελματικές και προσωπικές αποφάσεις, οι οποίες θα έχουν μελλοντικές οικονομικές, κοινωνικές και προσωπικές επιπτώσεις, καθαρότερη εικόνα για τον εαυτό τους, για τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν αποφάσεις και για τα αποτελέσματα που μπορούν να προσδοκούν απ' αυτές (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1994).

Ιδιαίτερα χρήσιμη για τη στήριξη όλων των μελλοντικών επαγγελματικών αποφάσεων είναι και η διευκόλυνση για τη διαφοροποίηση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών, των επιθυμιών, δηλαδή, των μελλοντικών εργαζομένων, και επαγγελματικών προσδοκιών, οι οποίες αντανακλούν τις πιθανότητες για την πραγματοποίηση των φιλοδοξιών (Johnson, 1995). Και οι δυο έννοιες είναι πολυδιάστατες, και επηρεάζονται από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο συστηματικός σχεδιασμός της καριέρας εξαρτάται από το συνδυασμό φιλοδοξιών και προσδοκιών που καταλήγουν σε κίνητρα σταδιοδρομίας, κίνητρα επιτυχίας και αφοσίωση σε επαγγελματικούς στόχους (Farmer & Chung, 1995).

Είναι σαφές (Van Esbroeck et al., 1997) ότι η ικανότητα λήψης αποφάσεων αποτελεί προϋπόθεση της δια βίου μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης, η οποία παραπέμπει σε ένα νέο είδος ταυτότητας που πρέπει να διαθέτει ο άνθρωπος: *την ταυτότητα σταδιοδρομίας*.

5. Ο αυτό-αντίληψη στις γυναίκες

Για να μπορέσει κάποιος να επιλέξει τη σχολική κατεύθυνση που θα ακολουθήσει ή το επάγγελμα που θα ασκήσει, δεν αρκεί η πληροφόρηση για τις ευκαιρίες που του προσφέρονται. Χρειάζεται, ακόμη, να έχει ξεκαθαρίσει τι θέλει. Πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τι του ταιριάζει. Επιβάλλεται να έχει αποκρυσταλλώσει τα κριτήρια με βάση τα οποία θα επιλέξει τη δραστηριότητα που θα ασκήσει στη ζωή του και να έχει αποσαφηνίσει τις προσωπικές του αξίες (Φλουρής, 1998). Είναι απαραίτητο να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, για να μπορεί να προσδιορίσει με ρεαλισμό και με αυξημένη πιθανότητα επιτυχίας τις επιδιώξεις του. Απαιτείται, με άλλα λόγια, να έχει καλή αυτογνωσία. Έτσι, το άτομο δεν θα αποδοθεί σε έναν αγώνα απραγματοποίητων ονείρων που θα το οδηγούσε, ίσως, στην απογοήτευση και την κοινωνική μνησικακία, ούτε κινδυνεύει να υποτιμήσει τον εαυτό του, αφήνοντας αναξιοποίητες τις ικανότητες και τα ταλέντα του.

Η ανάγκη για αυτογνωσία γίνεται ακόμη πιο έντονη στην εποχή μας, εξαιτίας της αλματώδους εξέλιξης που τη χαρακτηρίζει και των τεράστιων αλλαγών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο σύγχρονος άνθρωπος (Φλουρής, 1998). Η παγκοσμιοποίηση διευρύνει τον ορίζοντα των επιλογών του, του δημιουργεί νέες προκλήσεις, του διαμορφώνει καινούργια ενδιαφέροντα και μεταβάλλει συχνά ολόκληρη την κοσμοθεωρία του για την ανθρωπότητα και το δικό του προσωπικό ρόλο. Το πλήθος των πολιτιστικών επιδράσεων που δέχεται ο σύγχρονος άνθρωπος, ο κυκεώνας των πληροφοριών που τον κατακλύζουν και το συνονθύλευμα των ιδεολογικών ρευμάτων και τάσεων με τις οποίες βρίσκεται καθημερινά αντιμέτωπος απειλούν συχνά τη δική του ταυτότητα και δυσκολεύουν όχι μόνο τον επαγγελματικό, αλλά και το γενικότερο ιδεολογικό προσανατολισμό του. Η συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων του καθενός

και η αποσαφήνιση των προσωπικών αξιών, κριτηρίων, επιδιώξεων και στόχων του, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αυτογνωσίας, ενισχύει τις αντιστάσεις των πολιτών στη λαίλαπα της ομοιογενοποίησης και υποβοηθάει την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στην παγκοσμιοποίηση (Φλουρής, 1998).

Η αυτογνωσία σχετίζεται άμεσα με το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας τον εαυτό του, δηλαδή με την αυτοαντίληψη που έχει για το πρόσωπό του. Για το λόγο αυτό, θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με την αυτοαντίληψη και θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε σαφέστερα τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σ' αυτήν και την αυτογνωσία.

5.1. Η έννοια της αυτοαντίληψης και άλλες συναφείς έννοιες

Σήμερα, με τον όρο αυτοαντίληψη εννοούμε τη στάση, τη γνώμη, την ιδέα που σχηματίζει ένα άτομο για το πρόσωπο του, μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους (Φλουρής, 1998). Με άλλα λόγια, η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τις αξιολογικές κρίσεις που κάνει το άτομο για το πρόσωπό του, με βάση τις οποίες διαμορφώνει απόψεις για το κατά πόσο θεωρεί τον εαυτό του ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο, αξιόλογο ή του προσδίδει άλλες ιδιότητες και αναπτύσσει θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς του. Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις αυτές είναι, βέβαια, υποκειμενικές, καθορίζουν, όμως, σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου, τον τρόπο ζωής του, τις στάσεις του έναντι των άλλων και, κατά συνέπεια, και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές. Τόσο ο όρος αυτοεκτίμηση όσο και ο όρος αυτοαντίληψη σχετίζονται με το περιεχόμενο του όρου της αυτογνωσίας. Συχνά οι δύο αυτοί όροι εναλλάσσονται, χωρίς δηλαδή ιδιαίτερη διάκριση του νοήματός τους. Όμως, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι, ο όρος αυτοαντίληψη είναι γενικότερος και έχει

περισσότερο γνωστική αναφορά, ενώ ο όρος αυτοεκτίμηση έχει περιορισμένη αναφορά στη σημασία και την αξιολόγηση του ίδιου του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του (Φλούρης, 1989). Η αυτοαντίληψη ως «λίγο ή πολύ ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό μας, αποτελεί ένα είδος μέτρου ή κατευθυντήριας γραμμής της συμπεριφοράς σε καταστάσεις που συμμετέχει βιωματικά το Εγώ» (Φλούρης, Κουλοπούλου & Σπυριδάκης, 1981).

Η σταδιακή εσωτερίκευση του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι αντιμετωπίζουν το άτομο και, κυρίως, οι ενισχύσεις, θετικές ή αρνητικές, που δέχεται από αυτούς αποτελούν τη βάση της αυτοαντίληψής του. Συνεπώς, ο βαθμός της αυτοαντίληψης του καθενός είναι συνάρτηση της ικανότητάς του να αξιολογεί τις προσωπικές του εμπειρίες, από το ένα μέρος, και της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει με τους συνανθρώπους του, από το άλλο.

Συνήθως, το άτομο, που έχει υψηλό βαθμό αυτοαντίληψης, βάζει υψηλούς στόχους, αφού θεωρεί ότι έχει τις ικανότητες και τις λοιπές αναγκαίες προϋποθέσεις για να τους επιτύχει (Φλούρης, 1998). Προσανατολίζεται, κατά κανόνα, προς ανώτατες σπουδές και επιλέγει επαγγελματικές δραστηριότητες αυξημένων απαιτήσεων. Το αντίθετο συμβαίνει στις περιπτώσεις που το άτομο έχει διαμορφώσει χαμηλή αυτοαντίληψη για το πρόσωπο του, κατάσταση η οποία εγκυμονεί τον κίνδυνο της αυτό-υποτίμησης και της μη επαρκούς αξιοποίησης των ικανοτήτων του. Κίνδυνοι, όμως, και ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα μπορεί να εμφανιστούν και στην περίπτωση θετικής αυτοαντίληψης, αν αυτή δεν είναι ρεαλιστική, αν δεν βρίσκεται, δηλαδή, σε αντιστοιχία με την πραγματικότητα. Η απογοήτευση, στην περίπτωση αυτή, από τη μη επίτευξη των υψηλών στόχων που τίθενται, εξαιτίας της έλλειψης των αναγκαίων προσόντων, και ο κίνδυνος εμφάνισης αντικοινωνικών συμπεριφορών ή ψυχολογικών αποκλίσεων

είναι πιθανά. Για όλους αυτούς τους λόγους, το ζητούμενο είναι η διαμόρφωση θετικής, αλλά συμβατής με την πραγματικότητα αυτοαντίληψης. Τη ρεαλιστική αυτή γνώση του εαυτού μας, η οποία γίνεται αποδεκτή χωρίς αρνητικά συναισθήματα ή άλλου είδους ψυχολογικές αναστολές ή υπερβολές, αποκαλούμε αυτογνωσία. Με άλλα λόγια, αυτογνωσία είναι η βαθύτερη γνώση και η ρεαλιστική αντίληψη του εαυτού μας, καθώς και επίγνωση του συνολικού τρόπου αντίδρασης μας στις διάφορες καταστάσεις (Φλουρής, 1998).

Η αυτογνωσία βοηθάει το άτομο να προβαίνει σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και στις πραγματικές του ικανότητες, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα επιτυχίας του (Φλουρής, 1998). Ενισχύει την αυτοπεποίθηση του, διευκολύνει την επαφή και τη συνεργασία του με τους άλλους και συντελεί στην εξασφάλιση της ατομικής του ευτυχίας.

Στενά συνδεδεμένες με την έννοια της αυτοαντίληψης είναι και άλλες συναφείς έννοιες, όπως: αυτοσυναίσθημα, αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, αυτό-αποτελεσματικότητα και άλλες. Ο όρος *αυτοεικόνα* υποδηλώνει την παράσταση που το άτομο έχει σχηματίσει για τον εαυτό του με βάση τις εικόνες τις οποίες διαμορφώνει γι' αυτόν από τα ερεθίσματα τα οποία δέχεται από το περιβάλλον του. Η έννοια της αυτό-εικόνας συνδέεται στενά με την έννοια της αυτοαντίληψης, αν και η τελευταία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί προϊόν περαιτέρω γνωστικής επεξεργασίας της αυτό-εικόνας του κάθε προσώπου (Φλουρής, 1998).

Ο όρος *αυτοσυναίσθημα* επικαλύπτεται, επίσης, εννοιολογικά από τον όρο αυτοαντίληψη, δίνει, όμως, περισσότερη έμφαση στη συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης, παρά στη λογική διεργασία των εξωτερικών ερεθισμάτων που αφορούν το άτομο μας (Φλουρής, 1998). Αξίζει, πάντως, να υπογραμμισθεί ότι η

συναισθηματική βίωση των ενισχύσεων ή των απογοητεύσεων που δεχόμαστε από τους άλλους και η συναισθηματική επένδυση του τρόπου με τον οποίο ο καθένας από μας εισπράττει τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι, άμεσα ή έμμεσα, τον αντιμετωπίζουν, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αυτοαντίληψη μας (Κάντας και Χατζή, 1991).

Είναι γνωστό ότι τόσο η ταυτότητα, όσο και η αυτοαντίληψη αποτελούν καθοριστικές «οργανωτικές μεταβλητές» για τη ζωή και τη βιοθεωρία του ατόμου (Φλουρής, 1998). Ωστόσο, η ταυτότητα αναφέρεται περισσότερο σε εξωγενείς και συγκεκριμένους πολιτισμικούς ρόλους, οι οποίοι καθορίζουν τις στάσεις του ατόμου και καθοδηγούν τη συνολική και σταδιακή συμπεριφορά του, ενώ η αυτοαντίληψη είναι η εσωτερική βίωση του τρόπου που μας αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Ειδικότερα, η ταυτότητα αναφέρεται στα συνολικά χαρακτηριστικά και/ή στις σημαντικές ιδιότητες του ατόμου (π.χ. σωματικές, συναισθηματικές, γνωστικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές κ.λπ.), οι οποίες το καθιστούν «διακριτή» οντότητα στα πλαίσια ενός ευρύτερου πολιτισμικού συγκείμενου (Flouris, 1998). Κατά συνέπεια, η ταυτότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ατομικότητας, καθώς συμβάλλει στην «παγίωση» και οικοδόμηση της αυτοαντίληψης του προσώπου, παρέχοντάς του ένα πλαίσιο «διάκρισης» από την ετερότητα (Flouris, Kassotakis & Vamvouris, 1990). Επιπρόσθετα, η ταυτότητα αποτελεί ουσιαστικό χαρακτηριστικό της συνολικής ύπαρξης του ατόμου που συντελεί στη σταθεροποίηση της προσωπικότητας του, στην ενίσχυση της συναισθηματικής του ισορροπίας, αλλά και στη δημιουργία μηχανισμών «άμυνας» και προστασίας του (Bloom, 1990· Giddens, 1991). Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαντίληψη και η ταυτότητα έχουν μεγάλη σημασία για το άτομο, γιατί αποτελούν το βασικό πυρήνα της προσωπικότητας του και σχετίζονται άμεσα με όλες τις πτυχές της

συμπεριφοράς και των δραστηριοτήτων του, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονται και οι επαγγελματικές δραστηριότητες.

5.2. Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν

Σύμφωνα με τον Φλουρή (1998), η πλειονότητα των ειδικών υποστηρίζει ότι η αντίληψη για τον *εαυτό* αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του ατόμου και συνεχίζει να διαμορφώνεται σε όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του. Οι πρώτες, λοιπόν, εμπειρίες που αποκτά το παιδί κατά την προσχολική και σχολική ηλικία έχουν ιδιαίτερα μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του, η οποία υπόκειται στη συνέχεια σε αλλαγές. Όσα προαναφέρθηκαν σημαίνουν ότι η αυτοαντίληψη δεν είναι κατάσταση που κληρονομείται, αλλά οικοδομείται από το άτομο σταδιακά, κάτω από την επίδραση του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Η θέση αυτή παραπέμπει στη θεωρία για τον *«αυτό-καθρεπτιζόμενο εαυτό»* (looking glass self) για τον οποίο έκανε λόγο ο Cooley (Φλούρης, 1989). Πιο συγκεκριμένα, ο Cooley υποστηρίζει ότι οι εντυπώσεις που ο καθένας θεωρεί ότι οι άλλοι έχουν για το πρόσωπο τους αποτελούν ένας είδος κοινωνικού καθρέπτη, μέσα στον οποίο βλέπει τον εαυτό του και διαμορφώνει την εικόνα του γι' αυτόν. Πρέπει, βέβαια, να τονισθεί ότι όλα τα πρόσωπα του κοινωνικού περίγυρου του ατόμου δεν έχουν την ίδια επίδραση στη διαμόρφωση της αυτό-εικόνας του, καθώς ενώ ορισμένα από αυτά διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο, η άποψη άλλων είναι μικρής σημασίας ή και τελείως αδιάφορη (Φλουρή, 1998). Οι πρώτοι αποκαλούνται, σύμφωνα με την ορολογία του Mead *«ουσιώδεις άλλοι»*, ενώ οι υπόλοιποι κατατάσσονται στους *«γενικούς άλλους»* (Φλούρης, 1989). Οι ουσιώδεις άλλοι αλλάζουν ανάλογα με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, την επαγγελματική του

δραστηριότητα, την κοινωνική του ανέλιξη και καταξίωση και την ιδιομορφία της γενικότερης κουλτούρας μέσα στην οποία ζει. Είναι προφανές ότι τα πρόσωπα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος ανήκουν στην κατηγορία των ουσιωδών άλλων και ο τρόπος αντιμετώπισης των ατόμων από αυτά είναι, ίσως, ο πιο καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψής τους.

Η οικογένεια θεωρείται ένας από τους πιο παλιούς κοινωνικούς θεσμούς. Αποτελεί το πρώτο φυσικό σχολείο του παιδιού και συνιστά σημαντικό παράγοντα αγωγής, ο οποίος, άλλοτε ενσυνείδητα και σκόπιμα, άλλοτε τυχαία και ασυνείδητα, επιδρά αποφασιστικά στην ανάπτυξη του. Είναι γνωστό ότι το άτομο μέσα στα πλαίσια της οικογένειας θέτει τα θεμέλια της προσωπικότητάς του (Φλουρής, 1998). Μεταξύ των μελών της οικογένειας δημιουργείται άμεση και αυθόρμητη προσωπική σχέση που βασίζεται σε ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, στην αλληλεξάρτηση και στις αμοιβαίες υποχρεώσεις ανάμεσα στα μέλη της. Η βασική αυτή διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται στην οικογένεια, γνωστή ως πρωτογενής κοινωνικοποίηση, αποτελεί το υπόβαθρο όλων των άλλων σχέσεων που αναπτύσσει το άτομο κατά τις επόμενες φάσεις της κοινωνικής του εξέλιξης. Το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο των ενηλίκων, όπως αυτός αντανακλάται στην οικογενειακή συμβίωση των γονέων του και των άλλων μελών της οικογένειας, με τη διευρυμένη της μορφή. Αναπτύσσεται καθημερινά συμμετέχοντας στις επιτυχίες, τις αποτυχίες, τις στενοχώριες, τις χαρές και τις λύπες της οικογένειας και στην αντιμετώπιση ποικίλων καταστάσεων. Ενστερνίζεται τις αξίες και τις θέσεις της. Με βάση τα πρότυπα και τα κίνητρα που του παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον, το άτομο διαμορφώνει σταδιακά τα επαγγελματικά του σχέδια και εσωτερικοποιεί τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα πάρει, όταν χρειαστεί, τις αποφάσεις του για το μέλλον. Οι ενισχύσεις και ο έπαινος των γονέων και των λοιπών

μελών της οικογένειας, οι επιπλήξεις και οι τιμωρίες που επιβάλλουν στο αναπτυσσόμενο άτομο και, γενικά, ο τρόπος με τον οποίο το αντιμετωπίζουν διαμορφώνει το πλαίσιο της αυτοαντίληψής του (Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Το παιδί που μεγαλώνει σε οικογενειακό περιβάλλον αποδοχής και σταθερής υποστήριξης -που δεν φτάνει, όμως, στα όρια της υπερπροστασίας- διαμορφώνει, συνήθως, θετική στάση απέναντι στον εαυτό του και υψηλή αντίληψη για τις ικανότητες και τα προσόντα του (Φλουρής, 1998). Το αντίθετο συμβαίνει, όταν το παιδί αναπτύσσεται σε απορριπτικό οικογενειακό περιβάλλον και αντιμετωπίζει τη συνεχή επίκριση και την αρνητική αξιολόγηση των προσπαθειών του. Αρνητικές επιπτώσεις για τη διαμόρφωση θετικής στάσης του ατόμου απέναντι στις ικανότητες του έχει και η υπερπροστατευτική συμπεριφορά εκ μέρους των γονέων. Η πλήρης ικανοποίηση όλων των αναγκών των παιδιών από τους γονείς δεν ευνοεί τη δημιουργία κινήτρων, όπως παρατηρεί η Roe (1972) και ο περιορισμός της ανάπτυξης πρωτοβουλιών δεν επιτρέπει την ανάπτυξη και αυτο-αξιολόγηση των ατομικών ικανοτήτων.

Το σχολείο συγκαταλέγεται, επίσης, στους σημαντικούς παράγοντες αγωγής και κοινωνικοποίησης του ατόμου και, κατά συνέπεια, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Παραδοσιακά, κύριος ρόλος του σχολείου υπήρξε η παροχή γνώσεων στα εκπαιδευόμενα άτομα, η καλλιέργεια σ' αυτά γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων και η μετάδοση αξιών και άλλων μορφωτικών αγαθών, που κληρονομούνται από τη μια γενιά στην άλλη. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, πριν το παιδί πάει στο σχολείο, η αυτοαντίληψή του, θετική ή αρνητική, βασίζεται, κυρίως, στις αλληλεπιδράσεις του με τους γονείς του και τα λοιπά πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Με τη φοίτηση στο σχολείο, τα παιδιά αρχίζουν να ανεξαρτητοποιούνται σταδιακά από τον έντονο συναισθηματικό δεσμό με τις

οικογένειες τους. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την εικόνα που σχηματίζουν τα άτομα για τις ικανότητες τους διαδραματίζουν οι αξιολογήσεις της επίδοσης τους στα διάφορα σχολικά μαθήματα και οι κρίσεις των δασκάλων και των καθηγητών, αργότερα, για τα προσόντα και τις δυνατότητες τους. Οι βαθμοί που παίρνει ένας μαθητής στο σχολείο λειτουργούν ως «τεκμήρια» της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, με βάση τα οποία λαμβάνει συχνά αποφάσεις για τις σπουδές και τα επαγγέλματα τα οποία θα ακολουθήσει. Όλες σχεδόν οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας, αλλά και αλλού, για τα κριτήρια με βάση τα οποία οι απόφοιτοι Λυκείου επιλέγουν τις σπουδές, που θα ακολουθήσουν μετά την αποφοίτηση τους από αυτό, δείχνουν ότι εκτιμούν τις κλίσεις τους στους διάφορους επιστημονικούς τομείς στηριζόμενοι, κυρίως, στη βαθμολογία που έχουν στα διάφορα μαθήματα (Κασσωτάκης & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1992).

Εκτός από τους θεσμούς της οικογένειας και του σχολείου, σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου ασκούν οι συνομήλικοι. Ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο, αναπτύσσει και την αντίστοιχη συμπεριφορά και «μαθαίνει» να συμμορφώνεται με τα πρότυπα και τους άτυπους κανόνες που ισχύουν σ' αυτή. Με τη συμπεριφορά του το άτομο ζητεί να επιβεβαιωθεί για τις πράξεις του από την ομάδα των ομηλικών και επιδιώκει να γίνει πλήρως αποδεκτό από αυτούς. Έτσι, μυείται στην «υποκοουλτούρα» της ομάδας του και παράλληλα αποδεικνύει στον εαυτό του, μέσα από την αποδοχή του από τα μέλη της ομάδας των συνομηλικών, πόσο ικανό, τολμηρό, γοητευτικό, επιθυμητό άτομο είναι. Στην προσπάθεια του αυτή, πέρα από την εσωτερίκευση της ιδιαίτερης «υποκοουλτούρας» που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των συνομηλικών (ιδιότυπη γλώσσα, ενδυμασία, τρόποι συμπεριφοράς, κανόνες, αξίες κ.λπ.). Δεδομένου ότι το άτομο δεν είναι σε θέση να αποκρύψει την εμφάνιση του από τους άλλους, αλλά

ούτε και να αποφύγει σχόλια που κάνουν εκείνοι γι' αυτήν, υπόκειται στις επιδράσεις που του παρέχει και συνιστά σημαντική πηγή για τον αυτοπροσδιορισμό του. Ο βαθμός αποδοχής της σωματικής εμφάνισης του κάθε ατόμου σχετίζεται άμεσα με την αυτοεικόνα του.

Μία άλλη παράμετρος που συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι το φύλο του ατόμου. Επισκοπήσεις (Wylie, 1979) των διαφορών που παρουσιάζουν τα δύο φύλα όσον αφορά την αυτοαντίληψη, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους κυρίως στις συνολικές βαθμολογίες, π.χ. της συνολικής αυτοαντίληψης ή και αυτοεκτίμησης, διαπιστώνουν ελάχιστες ή και καθόλου διαφορές. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα δύο φύλα μοιάζουν παρά διαφέρουν σχετικά με τη συνολική εικόνα του εαυτού, ενώ οι μικρές διαφορές που εντοπίζονται σε συγκεκριμένες περιοχές της αυτο-εικόνας συμφωνούν με τα στερεότυπα για τα φύλα και δεν έχουν κλινική σημασία (Crain, 1996).

Σύμφωνα με άλλους, μέσα από τους κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς κ.λπ. ρόλους οι γυναίκες και οι άνδρες κατανοούν και βιώνουν διαφορετικά τη διάκριση «εαυτός/μη εαυτός» (Φλουρής, 1998). Οι γυναίκες μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση με τους «άλλους» αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους διαφορετικά από τους άνδρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα δύο φύλα να εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, κατάσταση που ορισμένες φορές, σε παλαιότερες εποχές ιδιαίτερα, τείνει να τα εγκλωβίζει σε συγκεκριμένους ρόλους (οικογενειακούς, επαγγελματικούς κ.λπ.) και σε τυποποιημένες συμπεριφορές, αντί να ελευθερώνει τις δυνάμεις και τα ταλέντα τους. Οι άντρες αντιλαμβάνονται, συνήθως, τον εαυτό τους πιο αυτόνομο και πιο ανεξάρτητο σε σύγκριση με τις γυναίκες, γιατί δέχονται από τον κοινωνικό περίγυρο λιγότερες πιέσεις για εγκλωβισμό σε συγκεκριμένους ρόλους. Η ευελιξία αυτή που τους παρέχεται από το κοινωνικό σύνολο

τους εξασφαλίζει περισσότερη ελευθερία. Η κατάσταση, όμως, αυτή δεν είναι κοινωνικά και ηθικά δίκαιη, αφού η ισότητα ανδρών και γυναικών έχει διασφαλιστεί εδώ και πολλές δεκαετίες. Εντούτοις, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα στερεότυπα που αφορούν τις γυναίκες και τους άνδρες έχουν αρχίσει να αμβλύνονται σημαντικά στις μέρες μας (Φλουρήs & Μασιάλαs, 1988).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) αποτελούν, επίσης, ένα πολύ σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου. Αν και, αντίθετα, από τους άλλους φορείς, δεν δημιουργούν μια άμεση και στενή προσωπική σχέση και αλληλεπίδραση με το άτομο, εντούτοις, η επίδραση που ασκούν σ' αυτό θεωρείται ισχυρή για τους εξής λόγους: «Πρώτον, το περιεχόμενο και η φύση των Μ.Μ.Ε. διαθέτουν "αξία κύρους" μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. Δεύτερον, όπως αποδεικνύεται ειδικά από τις διαφημίσεις, ασκούν ισχυρή επιρροή στο ευρύτερο κοινό. Τρίτον, τα τελευταία, κυρίως, χρόνια, αποτελούν μέρος του κόσμου του παιδιού, τόσο όταν είναι ακόμη μικρό, όσο και όταν μεγαλώνει, οπότε και αυξάνεται ο χρόνος παρακολούθησης τους. Τέλος, προβάλλουν πολλά χαρακτηριστικά της δημοφιλούς κουλτούρας, όπως το ρομαντισμό, το χιούμορ, την υπερβολή κ.ά., που οι άλλοι φορείς δεν μεταδίδουν» Εκτός από γνώσεις και πληροφορίες, τα Μ.Μ.Ε. προσφέρουν, επίσης, πρότυπα, στάσεις, αξίες και άλλα ιδεώδη κοινωνικών θέσεων και ρόλων και παρουσιάζουν ως μοντέλα συμπεριφοράς προσωπικότητες και από διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, τις οποίες οι θεατές προσπαθούν να μιμηθούν.

Η θρησκεία διασφαλίζει το συναίσθημα της σιγουριάς και της εμπιστοσύνης στον εαυτό που έρχεται ως προέκταση της ύπαρξης του Θεού. Μέσα στα πλαίσια της μεταφυσικής αυτής διάστασης, το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κάτι το μοναδικό και αξιόλογο (θετική αυτοαντίληψη). Από την άλλη πλευρά, όμως, η

δυναμική απειλή της τιμωρίας του Θεού, ο οποίος είναι πανταχού παρών και παρακολουθεί κάθε βήμα του ανθρώπου, μπορεί, μερικές φορές, να επηρεάσει αρνητικά τη θετική αυτοεικόνα του ανθρώπου και να του προκαλέσει παθολογικά συναισθήματα (π.χ. ενοχής, αυτοτιμωρίας κ.τ.λ.), τα οποία ενδέχεται να λειτουργήσουν ως ανασταλτικοί παράγοντες της ψυχικής του υγείας (Φλουρής, 1998).

Οι σύγχρονες θεωρητικές συλλήψεις τονίζουν ακόμη την επίδραση του *πολιτισμικού πλαισίου* στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Είναι γεγονός, ότι στις διάφορες κοινωνίες επικρατούν μεγάλες διαφορές μεταξύ των μελών τους -κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, πολιτισμικές κ.λπ.- όπως εξάλλου υπάρχουν και μεγάλες ομοιότητες μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, ιδιαίτερα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της ομοιογενοποίησης των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων. Η ακριβής επίδραση αυτών των διαφορετικών πολιτισμικών σχημάτων στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων.

Ανακεφαλαιώνοντας, σημειώνουμε ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου είναι το προϊόν ποικίλων συνειδητοποιημένων εμπειριών του, που αναπτύσσονται από τις ποιοτικές σχέσεις του με τους «ουσιώδεις άλλους», με τους οποίους διατηρεί μια συνεχή και άμεση επαφή στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και, έμμεσα, με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στον ευρύτερο πολιτιστικό περίγυρο μέσα στον οποίο ζει.

5.3. Θεωρίες επαγγελματικών επιλογών και αυτοαντίληψη

Το ζήτημα της αυτοαντίληψης έχει γίνει αντικείμενο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων. Η ικανότητα αυτοεκτίμησης και γενικά η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης

είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου να μπορέσει το άτομο να ωριμάσει και να αποκτήσει ψυχική ισορροπία, στοιχεία απαραίτητα για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, όπως αυτή της επιλογής επαγγέλματος (Τσιώρα, 1998). Ας δούμε συνοπτικά τι υποστηρίζουν ορισμένες από τις θεωρίες που αναφέρονται στη σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης και τη σημασία της στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος.

Οι θεωρίες για την επαγγελματική επιλογή διαμορφώθηκαν, κυρίως, σε βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες (Η.Π.Α., Βρετανία, Γαλλία, πρώην Δυτική Γερμανία) με διαφοροποιημένη δομή επαγγελμάτων και με αναπτυγμένη αγορά εργασίας. Η πιο αντιπροσωπευτική από αυτές είναι η θεωρία του Super η οποία αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Super, όπως προαναφέρθηκε, θεωρεί την επιλογή του επαγγέλματος ως διαδικασία «επαγγελματικής ανάπτυξης», επειδή εμπεριέχονται σ' αυτήν οι έννοιες της προτίμησης, της επιλογής, της εισόδου στο επάγγελμα και της προσαρμογής σ' αυτό. Επιπρόσθετα, συσχετίζει την έννοια της επαγγελματικής «ωριμότητας» με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να καθορίσει το επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης, στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Στο επίκεντρο της θεωρίας του τοποθετείται η αυτοαντίληψη του προσώπου. Το άτομο προσπαθεί να δοκιμάσει, να πραγματώσει και να διαμορφώσει την επαγγελματική του αυτοαντίληψη με απώτερο στόχο να πλησιάσει όλο και περισσότερο την επαγγελματική πραγματικότητα. Η θεωρία του περιλαμβάνεται μεταξύ εκείνων που έχουν συχνότερα δοκιμαστεί και εφαρμοσθεί στην πράξη (βλ. και Βρετάκου, 1990· Κάντας & Χαντζή, 1991).

Τέλος, ο Korman, εκτός από το μόνιμο συναίσθημα αυτοεκτίμησης, κάνει λόγο και για ένα προσωρινό, το οποίο κατά την άποψη του εξαρτάται από τα συγκεκριμένα

καθήκοντα και τους κοινωνικούς παράγοντες του περιβάλλοντος του ατόμου. Έτσι, εξηγεί γιατί άτομα με υψηλή γενική αυτοεκτίμηση ενδέχεται μερικές φορές να εμφανίζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση ως προς τη δυνατότητα τους να εκπληρώνουν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.

Στην τυπολογική θεωρία του ο Holland διακρίνει 6 τύπους προσωπικότητας, καθένας από τους οποίους προσδιορίζεται από συγκεκριμένες ανάγκες, κίνητρα, επαγγελματικούς στόχους και προσδοκίες ρόλων. Σε κάθε τύπο αντιστοιχεί ένα διαφορετικό περιβάλλον, το οποίο αντιπροσωπεύει τον αντίστοιχο τρόπο ζωής. Κατά συνέπεια, οι άνθρωποι επιζητούν το περιβάλλον και το επάγγελμα εκείνο που αντιστοιχεί στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, η οποία καθορίζεται τόσο από την ευφυΐα, όσο και από την αυτοεκτίμησή τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης του Super (1957) η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι μια προσπάθεια του ατόμου να πραγματοποιήσει την έννοια του εαυτού του. Ο έφηβος καλείται να αποκτήσει μια όσο το δυνατόν «αποκρυσταλλωμένη» επαγγελματική επιλογή, κάτι που σχετίζεται άμεσα με την εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του. Η ύπαρξη υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης επηρεάζει τη διαδικασία διαμόρφωσης «αποκρυσταλλωμένης» επαγγελματικής επιλογής. Κατά τον Super (1957) η πορεία της επιλογής του επαγγέλματος ολοκληρώνεται από τη στιγμή που συμβιβάζεται η αυτοαντίληψη με την αντικειμενική πραγματικότητα. Τα βασικά στάδια για τη διαμόρφωση επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαντίληψης είναι τα ακόλουθα:

- Αποκρυστάλλωση σε συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση (14-18 ετών).
- Εστίαση στην κατεύθυνση αυτή (18-21 ετών).
- Σπουδές και είσοδος στο επάγγελμα (21-24 ετών).

- Σταθεροποίηση στο επάγγελμα (25-35 ετών).
- Εξέλιξη στο επάγγελμα (36 και εξής).

Το άτομο προσπαθεί να πραγματώσει την επαγγελματική του αυτοαντίληψη περνώντας μέσα από τα παραπάνω πέντε στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική αυτοαντίληψη αλλάζει με την πάροδο του χρόνου και γίνεται σταθερότερη σε ωριμότερα στάδια ηλικίας.

Συνοψίζοντας τις θέσεις για την αυτοαντίληψη που προκύπτουν από τις διάφορες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη, οι οποίες είναι δυνατόν να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, σημειώνουμε τα εξής:

1. Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση παίζουν αποφασιστικό ρόλο τόσο στην επιλογή του επαγγελματικού κλάδου, όσο και στην επιλογή του επαγγελματικού επιπέδου.
2. Όσο σαφέστερη είναι η αυτογνωσία και όσο μεγαλύτερη η αυτοπεποίθηση του ατόμου, τόσο ευκολότερη είναι η λήψη των αποφάσεων και πιο επιτυχημένη η επαγγελματική επιλογή.
3. Όσο πιο ασαφής είναι η αυτογνωσία και όσο πιο χαμηλά βρίσκεται η αυτοεκτίμηση, τόσο μεγαλύτερος είναι ο φόβος του ατόμου μπροστά στην απόφαση επιλογής επαγγέλματος και τόσο μεγαλύτερη η εξάρτησή της από εξωτερικούς παράγοντες.
4. Η έλλειψη σαφήνειας στην αυτοαντίληψη συνεπάγεται και έλλειψη ακρίβειας στην αντίληψη του περιβάλλοντος.
5. Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου αναπτύσσονται και μεταβάλλονται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να εξετάζεται η σχέση τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, τις επαγγελματικές απαιτήσεις,

καθώς και τις κοινωνικές συνθήκες.

6. Η επαγγελματική εξέλιξη ακολουθεί παράλληλη διαδρομή με τις διαδικασίες βιολογικής ωρίμανσης. Πρέπει, λοιπόν, να λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα, οι δυσκολίες και οι μεταβολές στη συμπεριφορά για κάθε ηλικιακή βαθμίδα.
7. Η προσωπικότητα κάθε ατόμου και ο ρυθμός ανάπτυξης του έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.
8. Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση προκύπτουν από την ίδια τη ζωή, ακριβώς, όπως και άλλα στοιχεία της συμπεριφοράς του ατόμου, και επομένως εξαρτώνται από συγκεκριμένες καταστάσεις. Ανάλογες πρέπει να είναι και οι μέθοδοι που τις αναλύουν και προσπαθούν να τις τροποποιήσουν
9. Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια διαδικασία που αποτελεί μόνιμο πρόβλημα. Πρέπει να είναι ένας σχεδιασμός σταδιοδρομίας μακράς πνοής (Βρετάκου, 1990)

Η αυτοαντίληψη σχετίζεται με τη διαμόρφωση της «ταυτότητας του Εγώ» που αποτελεί τη βασικότερη αναπτυξιακή απαίτηση στον τομέα της προσωπικότητας κατά την εφηβεία, αφού στην ηλικία αυτή ο έφηβος καλείται κατά τον Erikson, να αποκτήσει σαφή εικόνα του ποιος είναι και τι θέλει στη ζωή, ώστε να μπορέσει να απαντήσει σε κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με τις σπουδές, την εργασία, την οικογένεια κ.ά. Βέβαια η ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο κατά την εφηβεία δε μένει στατική αλλά εξελίσσεται καθώς νέες εμπειρίες και νέοι ρόλοι προστίθενται στη ζωή του. Έτσι, πριν ακόμη το άτομο φτάσει στην εφηβική ηλικία, έχει κάποιες πρώιμες μορφές αυτογνωσίας (στάσεις και εμπειρίες του παρελθόντος, σχέσεις, ταυτόσεις, ενδιαφέροντα, ρόλους) τις οποίες χρειάζεται να συνενώσει και να επεξεργαστεί με το παρόν, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει το μέλλον (Παρασκευόπουλος, 1992). Η Λεονταρή (1998, σελ. 114) συνδέει την αναζήτηση ταυτότητας του εφήβου με την

ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και σημειώνει τα εξής: «Οι έφηβοι πρέπει να αρχίσουν να ξεκαθαρίζουν τα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με την επιλογή καριέρας.... πρέπει να επιλέξουν και να καθορίσουν κάποιο ρόλο και να σταθεροποιηθούν σ' αυτόν που επέλεξαν» .

Ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ατόμου μπορεί να είναι ενδεικτικός της ικανότητας να λάβει αποφάσεις και να διαχειριστεί τα προβλήματά του. Άτομα που έχουν θετική αυτοεκτίμηση, έχουν καλές σχέσεις με τον εαυτό τους και με τους γύρω τους, διακρίνονται από ψυχική ισορροπία και συναισθηματική σταθερότητα, είναι περισσότερο ευτυχημένα και μπορούν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται (Crain, 1996). Άτομα με αρνητική αυτοεκτίμηση, δυσκολεύονται να βρουν σημεία επαφής με τον εαυτό τους και τους γύρω τους, στοιχείο που δυσχεραίνει τη συγκρότηση μιας υγιούς και ρεαλιστικής προσωπικότητας. Η εντύπωση που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του, η διαμόρφωση, δηλαδή, της θετικής ή αρνητικής αυτοεκτίμησης, δεν είναι κάτι έμφυτο αλλά είναι αποτέλεσμα των εμπειριών και των συναισθημάτων που διαμορφώνει ο άνθρωπος στην πορεία του και ακόμη των αλληλεπιδράσεών του με το κοινωνικό του περιβάλλον (Λεονταρή 1998).

Από σχετικές έρευνες (Resnick, Fauble & Osipow, 1970 · Chiu, 1990) διαπιστώθηκε ότι, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό βεβαιότητας και «αποκρυστάλλωσης» (vocational crystallization) στην επιλογή του επαγγέλματος σε σχέση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγούνται στις επιλογές τους με υποκειμενικά - προσωπικά κριτήρια, θεωρώντας ότι έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται για το επάγγελμα που επιλέγουν. Αντίθετα, στα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, η επιλογή εξαρτάται από εξωτερικούς

παράγοντες και για το λόγο αυτό το επάγγελμα που επιλέγουν δεν ανταποκρίνεται στην ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών και επιθυμιών τους. Η επιλογή τους αυτή προσαρμόζεται απλώς και μόνο σε κάποιες κοινωνικές αξίες (Φλούρης, 1998).

Από τις παραπάνω θέσεις και επισημάνσεις, συμπεραίνει κανείς, ότι, η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί επιμέρους διαδικασία της ωριμότητας του ατόμου. Το άτομο έχει όχι μόνο ολοκληρωμένη, κατά το δυνατό, αντίληψη και γνώση του εαυτού του αλλά συγχρόνως και αρκετά αναπτυγμένη την ικανότητα συσχέτισης του εαυτού του, ως πυρήνα του εγώ, με προσωπικές τάσεις, εμπειρίες και αξίες και με δεδομένα του περιβάλλοντος. Μέσα σε αυτά, η αυτοαντίληψή του, και πιο συγκεκριμένα η ικανότητα εκτίμησης του εαυτού, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως διαδικασία προσαρμογής και γέφυρας του εγώ με τον κοινωνικό και συγκεκριμένα τον επαγγελματικό κόσμο.

6. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών

Ο Bandura ορίζει την **αυτό-αποτελεσματικότητα** ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Σύμφωνα με τη θεωρία της αντίληψης της επάρκειας του Εαυτού (που πρώτος διατύπωσε ο Bandura, 1995), οι άνθρωποι αναπτύσσουν πεποιθήσεις για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς. Οι πεποιθήσεις αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους προσδιορίζοντας τις προσωπικές τους επιδιώξεις, το επίπεδο των επιχειρούμενων επιτευγμάτων τους, το βαθμό της προσπάθειας που καταβάλλουν κατά την απόδοσή τους στη συγκεκριμένη κατάσταση ή στον συγκεκριμένο τομέα. Η αυτο-αποτελεσματικότητα καθορίζει πώς και σε ποιο βαθμό το άτομο θα εφαρμόσει τη γνώση που νομίζει ότι έχει, επομένως και σε ποιο βαθμό και σε ποια κατεύθυνση θα προσανατολίσει τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες της προσωπικής του ανάπτυξης (Κάντας & Χατζή, 1991).

Ο Bandura (1995) όρισε την αυτο-αποτελεσματικότητα ως μια υποκειμενική εκτίμηση που κάνει το άτομο, όσον αφορά τη δυνατότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών για την αποτελεσματική επίτευξη ενός έργου ή την αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Η αυτο-αποτελεσματικότητα, με άλλα λόγια, αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχουμε για το κατά πόσον θα μπορούσαμε να φέρουμε σε πέρας με επιτυχία μια δραστηριότητα ή να ανταπεξέλθουμε αποτελεσματικά στις απαιτήσεις ενός ρόλου ή μιας προβληματικής κατάστασης. Όπως αναφέρει ο Bandura (1995), η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ένας γνωστικός, ενδοπροσωπικός

παράγοντας που, μαζί με άλλους, παίζει ρόλο στην άσκηση από μέρους του ατόμου ενός βαθμού προσωπικού ελέγχου πάνω στα κίνητρά του.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura έχει ήδη μία ευρεία αποδοχή. Ο άξονας της εφαρμογής της είναι η αξιοποίηση της *μίμησης προτύπου* (modeling). Οι χρήσεις της στη Συμβουλευτική γενικά και ειδικότερα στην Επαγγελματική Συμβουλευτική είναι πολλές: από τη θεραπεία μέχρι την προσωπική ανάπτυξη με βελτίωση της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας, τον προγραμματισμό και την κατάστρωση σχεδίων ζωής, την αξιοποίηση των πηγών πληροφοριών κ.ά. Οι συνέπειες της συμπεριφοράς που προβάλλει το πρότυπο λειτουργούν για τον παρατηρητή ως κίνητρα, έχουν χαρακτήρα πληροφοριακό, παρωθητικό, θυμικό - συναισθηματικό και αξιολογικό (Bandura, 1997 · Κολιάδης, 1995).

Οι Mitchell & Krumboltz (1996) ακολούθως συνδύασαν την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας από τη θεωρία του Bandura με την διαδικασία της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η θεωρία τους έδωσε έμφαση «στην διαδικασία της μάθησης, η οποία ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επίδραση της ενίσχυσης αυτής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας» (Isaacson & Brown, 2000, σελ. 38). Οι Mitchell & Krumboltz (1996) αναγνωρίζουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, η πρώτη αφορά τις γενετικές καταβολές του ατόμου όπως η φυλή, το γένος και η νοημοσύνη. Ακολουθούν οι περιβαλλοντικές συνθήκες μαζί με τα γεγονότα εκείνα που δεν μπορεί να ελέγξει το άτομο όπως ένας πόλεμος ή μια φυσική καταστροφή, ενώ ο τρίτος παράγοντας αφορά τη γνώση που αποκομίζει κανείς από τις ατομικές εμπειρίες μάθησης. Ως τέτοιες νοούνται «αυτές που λαμβάνουν χώρα όταν το άτομο ενισχύεται θετικά ή τιμωρείται κατά την άσκηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς

και των αντίστοιχων γνωστικών δεξιοτήτων που τη συνοδεύουν» (Mitchell & Krumboltz, 1996, σελ. 234) και αυτές που δημιουργούνται όταν υπάρχουν αρνητικές ή θετικές αντιδράσεις κατά την επανάληψη ουδέτερων παρελθοντικών εμπειριών (Zucker, 2002). Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν όλες οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο σαν αποτέλεσμα των τριών πρώτων παραγόντων (Stacy, 2003). Ο Krumboltz θεωρεί ότι οι άνθρωποι δε σταματούν ποτέ να βιώνουν εμπειρίες μάθησης από τις οποίες αποκομίζουν μόνο προσόντα για την καθημερινότητα και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Isaacson & Brown, 2000).

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας στο χώρο της επαγγελματικής καθοδήγησης, προβλέπει ενδιαφέροντα και επιλογές και σε επίπεδο σπουδών, αλλά και επαγγελματικής λειτουργικότητας (Betz, Harmon, & Borgen, 1996 · Lent, Brown, & Hackett, 1994). Για παράδειγμα, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε τριτοετής φοιτητές κολεγίου σε σχέση με την επιλογή μεταπτυχιακού, η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών σε σχέση με τα προσφερόμενα προγράμματα προέβλεπε την τελική επιλογή των σπουδαστών (Pajares, 1997). Με άλλα λόγια οι φοιτητές επέλεξαν σπουδές στις οποίες ένιωθαν περισσότερο ικανοί και απέφευγαν αυτές στις οποίες ένιωθαν λιγότεροι ικανοί ή ανταγωνιστικοί, χωρίς όμως να έχουν κάνει αυτό το συλλογισμό κατά τη διάρκεια της έρευνας δεδομένου ότι απείχαν αρκετό διάστημα από την αποφοίτησή τους. Σε σχέση με άλλες μεταβλητές, η αυτό-αποτελεσματικότητα εμφανίζεται να αποτελεί έγκυρο παράγοντα πρόβλεψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, λιγότερο σε νεαρές ηλικίες και πιο έγκυρο όσο αυξάνει η ηλικία του ατόμου (Luzzo, 1993 · Peterson, 1993).

6.1. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών ως προς τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας

Στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής, η αυτό-αποτελεσματικότητα σημαίνει την πίστη του ατόμου ότι διαθέτει τις ικανότητες και τις προϋποθέσεις γενικότερα ώστε να επιδιώξει κάποιο επάγγελμα ή τομέα σπουδών (Κάντας & Χατζή, 1991). Έχει βρεθεί ότι όσο πιο υψηλή είναι η εκτίμηση της αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις απαιτήσεις συγκεκριμένων τομέων εκπαίδευσης και εργασίας, τόσο μεγαλύτερο είναι και το εύρος των επαγγελματικών προοπτικών που σκέφτονται οι άνθρωποι να επιδιώξουν (Betz & Hackett, 1981· Rooney & Osipow, 1992).

Συγκεκριμένα, οι Fitzgerald & Betz (1994), ισχυρίζονται ότι οι πιο διαδεδομένες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν μπορούν να εξηγήσουν γιατί ειδικά οι γυναίκες με πολλά προσόντα δεν ακολουθούν επαγγέλματα, τα οποία ανταποκρίνονται στο επίπεδο των υψηλών ικανοτήτων τους. Σε συμφωνία με τις παραπάνω θέσεις, η Farmer (1997) προσάρμοσε τη θεωρία της στις ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης των γυναικών χρησιμοποιώντας την ευρύτερη γνωστική και κοινωνική θεώρηση του Bandura, η οποία δίνει έμφαση στη μάθηση που προκύπτει μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, καθώς και στην ενεργητική στάση κάθε ανθρώπου σε σχέση με τις απόψεις του, τις επιλογές του και την ικανότητα του να σχεδιάζει το μέλλον του. Πολύ νωρίτερα από τη Farmer, οι Hackett και Betz (1981) είχαν προσεγγίσει και αυτοί την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών μέσω της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης του Bandura.

Το μοντέλο των Hackett και Betz (1981) υποστηρίζει ότι οι γυναίκες δεν έρχονται σε επαφή με τις κατάλληλες κοινωνικοποιητικές εμπειρίες ώστε να είναι σε θέση να

εκμεταλλευτούν στο έπακρο και να εξερευνήσουν τις ικανότητες, τα ταλέντα και ενδιαφέροντά τους στο κυνήγι της εργασίας και να αποκτήσουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Επομένως με βάση το μοντέλο αυτό, οι γυναίκες έχουν περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές οι οποίες κατά κύριο λόγο τις οδηγούν σε παραδοσιακά γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, με λιγότερα λεφτά και ελάχιστες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη σε σχέση με τις δυνατότητές τους. Αν και η θεωρία αυτή αντανακλά την κοινωνία πριν 20-30 χρόνια και παρόλα τα βήματα προόδου που έχουν κατοχυρωθεί με τις γυναίκες να έχουν διπλασιάσει από το 1950 έως το 1998 τα ποσοστά απασχόλησής στο εργατικό δυναμικό των ΗΠΑ (Griffiths, 2006) τους εντούτοις σύγχρονες έρευνες συνεχίζουν να αναφέρουν ότι είναι πολύ μικρότερος ο αριθμός των γυναικών που προσλαμβάνεται σε επαγγέλματα που δραστηριοποιούνται σε τεχνολογίες αιχμής (π.χ. ρομποτική, μηχανολογία και υπολογιστές) ενώ είναι πολύ πιο πιθανό να απασχοληθούν σε επαγγέλματα με συγκριτικά χαμηλότερες απολαβές (π.χ. ως δασκάλες και υπάλληλοι διοίκησης (Griffiths, 2006).

Οι ίδιοι οι συγγραφείς (Hackett και Betz, 1981) κάνουν λόγο για διάφορους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των γυναικών σε σχέση με την επαγγελματική σταδιοδρομία και κατά συνέπεια με τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Fitzgerald & Betz, 1994). Σύμφωνα με έρευνα σε γυναίκες από διάφορα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα που φοιτούν σε πανεπιστήμια, οι φοιτήτριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα εμφανίζουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, ανεξαρτήτως ακαδημαϊκής επίδοσης (Stacy, 2003). Στους κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνουν τις διακρίσεις φύλου, το «αδιάφορο» κοινωνικό περιβάλλον σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, το πρόβλημα της συμφιλίωσης της εργασίας με

την οικογένεια, τα στερεότυπα σε σχέση με τα επαγγέλματα και τη σεξουαλική παρενόχληση στο χώρο της εργασίας. Στους πολιτισμικούς παράγοντες περιλαμβάνουν την διαφορετική κοινωνικοποίηση των δύο φύλων και τους περιορισμούς της μητρότητας.

Οι Betz & Hackett (1981) επιβεβαίωσαν τα παραπάνω και ερευνητικά. Σε δείγμα φοιτητών και φοιτητριών βρέθηκε ότι οι φοιτητές παρουσίαζαν τον ίδιο βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας, τόσο ως προς τις «αντρικές» όσο και τις «γυναικείες» δουλειές ενώ οι γυναίκες παρουσίαζαν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας μόνο στις «γυναικείες» ενασχολήσεις (Κάντας & Χατζή, 1991). Παρ'όλο που νεότερες έρευνες (Wilson, 2000) δεν επιβεβαιώνουν διαφορές στα δύο φύλα σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, άλλες έρευνες (Bergeron & Romano, 1994) αναφέρουν ότι οι γυναίκες δεν επιλέγουν συχνά παραδοσιακά επαγγέλματα επειδή σε αυτά υπάρχουν αυξημένα επαγγελματικά εμπόδια (π.χ. προκατάληψη, ανταγωνισμός) τα οποία μειώνουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους αλλά και η επιτυχία σε αυτά προϋποθέτει αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις οι οποίες ανταγωνίζονται τις υποχρεώσεις προς το σπίτι και την οικογένεια (Stickel & Bonett, 1991).

Στα θέματα που αφορούν την οικογένεια σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων καριέρας, η βιβλιογραφία δεν έχει να προσφέρει πολλά (Stacy, 2003) πέρα από τη γενικευμένη διαπίστωση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών αυξάνει τις προσδοκίες που με τη σειρά τους αυξάνουν τις επαγγελματικές υποχρεώσεις που σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη διαχείριση οικογενειακών ευθυνών και την επιθυμία για κάλυψη ατομικών αναγκών οδηγούν σε συγκρούσεις ρόλων (Zunker, 2002). Αν δεν επιλυθούν τέτοια προβλήματα

θα λειτουργήσουν σίγουρα κατά της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών είτε με παραίτηση από εργασιακά καθήκοντα είτε με αύξηση φαινομένων όπως στρες, άγχος και ενοχών (Stacy, 2003). Γεγονότα που συνδέονται με τη μητρότητα, όπως η φύλαξη των παιδιών και η λοχεία ακόμη και ένα διαζύγιο είναι φαινόμενα που μπορούν να επηρεάσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα της λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας στις γυναίκες (Zunker, 2002).

7. Η συναισθηματική νοημοσύνη

Τα τελευταία χρόνια έχει φανεί ξεκάθαρα ότι η ευφυΐα δεν εγγυάται τη προσωπική και επαγγελματική επιτυχία. Αντίθετα, αυτό που φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του ατόμου. Αυτή η θεωρητική μετατόπιση είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί η σημασία που είχε δοθεί στην έως τότε έννοια της νοημοσύνης και να εμφανιστεί μια καινούργια έννοια, αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει τις τελευταίες δεκαετίες ένα πολύ δημοφιλές θέμα (Mayer & Salovey, 1997· Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes, & Wendorf, 2001· Law, Wong & Song, 2004). Αν και υπάρχει αυτή τη στιγμή ένα πλήθος θεωριών για το θέμα (Bar-On, 2000· Goleman, 1995, 1998· Mayer & Salovey, 1997) οι περισσότερες από αυτές τείνουν να υπερκαλύπτουν η μια την άλλη (Emmerling & Cherniss, 2003· Ciarrochi, Chan, και Caputi (2000). Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2005, σελ.1) την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, «...άλλοι την ερμηνεύουν ως ένα συνδυασμό από κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ., Bar-On, 2000), κι άλλοι τη θεωρούν ως μια βασική παράμετρο για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης στο οποιοδήποτε πεδίο ενασχόλησης (π.χ. Goleman, 1998)». Όλες οι υπάρχουσες θεωρίες, πάντως, έχουν ένα κοινό στόχο, μοιράζονται την επιθυμία να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, κατανοούν, επεξεργάζονται και εκφράζουν τα συναισθήματα τους (Ciarrochi et al., 2000).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συγκεντρώσει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στους επιστημονικούς κύκλους αλλά και στο ευρύ κοινό,

κυρίως μετά και τη δημοσίευση του ομώνυμου βιβλίου του Goleman το 1995. Παρ' όλη τη δυναμική της όμως την δεκαετία που διανύουμε αλλά και τις δύο προηγούμενες, η πρώτη αναφορά στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να εντοπισθεί δημοσιευμένη μόλις το 1920 στο έργο του Edward Thorndike για την κοινωνική νοημοσύνη. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Bar-On (2006) οι πρώτοι συσχετισμοί με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αφετηρία μόλις το 1872 στο έργο του Δαρβίνου για την σπουδαιότητα του ρόλου των συναισθημάτων στην επιβίωση και την προσαρμοστικότητα του ατόμου.

Ο Howard Gardner (1983) ήταν από τους πρώτους που μίλησε για διαφορετικά είδη νοημοσύνης που αντιστοιχούν σε ποικίλες ικανότητες. Δύο από αυτές, με τη γενική ονομασία προσωπική νοημοσύνη αναφέρονται στα εξής: “διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, την ψυχοσύνθεση, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων, ενώ ενδοπροσωπική είναι η ικανότητα πρόσβασης του ανθρώπου στα προσωπικά του αισθήματα, και διάκρισης μεταξύ τους, αντλώντας από αυτά στοιχεία που θα καθοδηγούν τη συμπεριφορά του” (Gardner, 1983). Παρόλο που ο Gardner αναφέρθηκε στα συναισθήματα, δεν μελέτησε με λεπτομέρεια το ρόλο των συναισθημάτων σε αυτά τα είδη νοημοσύνης, δίνοντας έμφαση στο γνωστικό τομέα, δηλαδή στα γνωστικά στοιχεία που υπάρχουν στα είδη της προσωπικής νοημοσύνης (Gardner, 1983).

Η πρώτη ακαδημαϊκή αναφορά στην όρο συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εντοπισθεί, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004), στο έργο του φοιτητή Leon Payne, το 1985 ενώ από εκεί και πέρα ένα πολύ μεγάλο πλήθος ερευνών και θεωρητικών προσεγγίσεων της έννοιας έχουν διατυπωθεί. Σε μια προσπάθεια να οριοθετηθούν οι τάσεις της σύγχρονης αυτής επιστημονικής έννοιας, η Εγκυκλοπαίδεια της

Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας το 2004 (Spielberger) κάνει σαφή αναφορά σε τρεις ξεχωριστές τάσεις και μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης: (α) το μοντέλο των Salovey & Mayer (Mayer & Salovey, 1997) το οποίο την ορίζει σαν την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και των άλλων και να τα χρησιμοποιεί για να καθοδηγεί την συμπεριφορά του (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) (β) το μοντέλο του Goleman (1995, 1998) το οποίο προσεγγίζει την έννοια μέσω του συνόλου των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που μπορούν να προβλέψουν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα του ατόμου σε διάφορους τομείς (Boyatzis, Goleman & Haygroup, 2001) και (γ) του Bar-On (1997) ο οποίος συνδιάζει ικανότητες με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (Bar-On, 2006). Τις τρεις αυτές θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης θα δούμε αναλυτικότερα στην ενότητα που ακολουθεί.

7.1. Θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης

Η θεωρία των Mayer και Salovey

Η πρώτη επίσημη αναφορά στον όρο “συναισθηματική νοημοσύνη” έγινε από τους Mayer και Salovey, ορίζοντας την ως «την ικανότητα να ρυθμίζει κανείς τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να κατευθύνει τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1997). Οι ίδιοι, λίγα χρόνια αργότερα, θεωρώντας τον αρχικό ορισμό ασαφή και ότι παρέλειψαν την σκέψη για τα συναισθήματα επαναπροσδιόρισαν τον ορισμό της

συναισθηματικής νοημοσύνης ως εξής: «η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου : 1) να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, 2) να έχει πρόσβαση στα συναισθήματα που βιώνει, ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για να διευκολυνθεί η διαδικασία της σκέψης, 3) να κατανοεί τα συναισθήματά του και 4) να ρυθμίζει τα συναισθήματά του για να προάγει τη συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997). Η κάθε μια από τις επιμέρους βασικές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης διαχωρίζεται σε επιμέρους ικανότητες.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει σε κάποιον να κατανοεί το περιεχόμενο και τις σχέσεις των συναισθημάτων και να μπορεί να διαλογίζεται και να λύνει προβλήματα με βάση αυτή την κατανόηση, ενώ επίσης εμπλέκει τις ικανότητες αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών όσο και των άλλων ανθρώπων (Πλατσίδου, 2004).

Σύμφωνα με τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα άτομα που είναι συναισθηματικά πιο ευφυή από άλλα είναι ικανότερα να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων ανθρώπων, διακρίνοντας ακόμα και τις λεπτές αποχρώσεις τους. Μπορούν επίσης να εκφράζουν με ακρίβεια αυτό που νιώθουν, χωρίς να δημιουργούν σύγχυση στους άλλους σχετικά με αυτό που νιώθουν, χωρίς να δημιουργούν σύγχυση στους άλλους σχετικά με αυτό που θέλουν να προβάλλουν (εάν είναι θυμωμένοι θα εκφράσουν θυμό και όχι λύπη). Παράλληλα, ένα συναισθηματικά ευφυές άτομο μπορεί να κατανοήσει και να αναλύσει τα συναισθήματα, διαφοροποιώντας για παράδειγμα το συναίσθημα της ντροπής από αυτό της ενοχής.

Τέλος, έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγουν τη νοητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τέτοια παραδείγματα είναι να μην ενεργούν παρασυρόμενοι από συναισθηματικές παρορμήσεις και να συνδυάζουν το συναίσθημα με τη λογική (Mayer & Geher, 1996· Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1995).

Η θεωρία του Goleman

Παρόλη την καθοριστική συμβολή των Mayer και Salovey στην αποσαφήνιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, η διάδοση του όρου στην επιστημονική κοινότητα όσο και στο ευρύτερο κοινό έγινε το 1995 με την έκδοση του βιβλίου του Daniel Coleman «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Ο Goleman, αν και βασίστηκε στη θεωρία των Mayer & Salovey, στη συνέχεια τη διεύρυνε περιλαμβάνοντας στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που δεν είχαν συσχετιστεί με την έννοια στο παρελθόν. Χαρακτηριστικά που συμπεριέλαβε πρώτος ο Goleman στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα του ατόμου να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του, να έχει αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία και επιμονή (Goleman, 1995).

Ο Goleman θεώρησε ότι ο δείκτης νοημοσύνης και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι δύο αντικρουόμενες, αλλά μάλλον δύο ξεχωριστές ικανότητες, αν και οι συναισθηματικές μας δεξιότητες μπορούν να επηρεάσουν και το πόσο θα αξιοποιήσουμε τις νοητικές μας ικανότητες. Κατέταξε τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πέντε βασικούς τομείς: στη γνώση των συναισθημάτων, στον έλεγχο των συναισθημάτων, στην εξεύρεση κινήτρων

για τον εαυτό μας, στην αναγνώριση των άλλων και στον χειρισμό των σχέσεων (Goleman, 1995).

Πιο αναλυτικά, ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει την αυτοεπίγνωση (την αναγνώριση ενός συναισθήματος την ώρα που δημιουργείται) που είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τον Goleman. Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς κάθε στιγμή τι νιώθει είναι βασικός παράγοντας για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων της ζωής του, όπως είναι η επιλογή επαγγέλματος, η επιλογή συντρόφου κ.α. που δεν μπορούν να ληφθούν μόνο με τη λογική (Goleman, 1995).

Ο Goleman αναφέρει ότι κάποιοι άνθρωποι πιθανόν να έχουν πολλά προσόντα, όμως δεν καταφέρνουν να επιτύχουν σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο. Αντίθετα, άλλοι με λιγότερες νοητικές ικανότητες, καταλαμβάνουν θέσεις ηγετικές και τα καταφέρνουν με ό,τι ασχοληθούν. Πίσω από αυτή την επιτυχία τους κρύβεται ίσως η ικανότητά τους να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να δείχνουν αυτοσυγκράτηση, επιμονή, υπομονή και μεγάλη άνεση στη συνεργασία με τους άλλους (Jordan et al., 2002). Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με τον Goleman, αποτελούν τη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και ανήκουν στο χώρο της προσωπικότητας.

Πάνω στην αυτοεπίγνωση οικοδομείται ο έλεγχος των συναισθημάτων που αναφέρεται στη διαχείριση αυτών, ώστε να είναι κατάλληλα, δηλαδή ανάλογα με την εκάστοτε συνθήκη. Ο έλεγχος των συναισθημάτων αφορά κυρίως την ένταση και τη διάρκεια του συναισθήματος. Το σχεδόν ανύπαρκτο συναίσθημα προκαλεί απάθεια και αποστασιοποίηση και δεν κινητοποιεί το άτομο σε θετική δράση, ενώ τα ακραία, πολύ έντονα και επίμονα συναισθήματα μπλοκάρουν τη λειτουργία του ατόμου και κάποιες φορές γίνονται παθολογικά (Goleman, 1995).

Ο έλεγχος των συναισθημάτων συνδέεται άμεσα με το συναισθηματικό αυτοέλεγχο και τη διοχεύτηση των συναισθημάτων προς ένα παραγωγικό σκοπό, που ο Goleman κατατάσσει στον τρίτο τομέα, την εύρεση των κινήτρων για τον εαυτό μας. Εδώ ο Goleman περιλαμβάνει τον έλεγχο ή την αναβολή της παρόρμησης με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση ενός σκοπού, την οποία θεωρεί την πεμπτούσια της συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Δύο ακόμα ικανότητες-χαρακτηριστικά σχετίζονται με την εξερεύνηση κινήτρων για τον εαυτό μας: η ελπίδα και η αισιοδοξία (Goleman, 1995).

Εκτός από την γνώση των δικών μας συναισθημάτων, ο Goleman πιστεύει ότι τα συναισθηματικά ευφυή άτομα θα πρέπει να έχουν και την ικανότητα της ενσυναίσθησης, της αναγνώρισης δηλαδή των συναισθημάτων των άλλων. Τέτοια άτομα είναι πιο δεκτικά στα σιωπηλά κοινωνικά σήματα και γενικότερα στα μη λεκτικά σήματα που υποδεικνύουν τι θέλουν ή τι έχουν ανάγκη οι άλλοι που είναι απαραίτητα για την ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους. Αντίθετα, άτομα που στερούνται αυτής της ικανότητας δυσκολεύονται τόσο στις προσωπικές όσο και στις επαγγελματικές τους σχέσεις, ενώ στην πιο ακραία τους μορφή έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και είναι δράστες αποτρόπαιων εγκλημάτων (Goleman, 1995).

Καθοριστική για την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και για τη δημιουργία ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι η ύπαρξη της πέμπτης ικανότητας: του χειρισμού των σχέσεων. Η ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων κάποιου άλλου είναι κατά τον Goleman ο πυρήνας της τέχνης των ανθρώπινων σχέσεων και απαιτεί την ωρίμανση δύο άλλων συναισθηματικών δεξιοτήτων: του αυτοελέγχου και της ενσυναίσθησης. Άτομα με κοινωνικές δεξιότητες έχουν την οξύνοια να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων και να διευθετήσουν τυχόν διαφορές που μοιραία εμφανίζονται σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ή να εναρμονιστούν με τους

τρόπους που αντιδρούν οι άλλοι, δρώντας παράλληλα σε αρμονία με τις βαθύτερες αρχές και αξίες τους, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνέπειες (Goleman, 1995).

Ο Goleman (1995) παραθέτει ερευνητικά δεδομένα, τα οποία υποστηρίζουν την άποψη ότι η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς τις δυσκολίες της ζωής συχνά δε σχετίζεται με τη νοητική νοημοσύνη. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, έχουν δείξει ότι τα πρώτα άτομα δεν ήταν περισσότερο πετυχημένα στον επαγγελματικό τομέα, ούτε ήταν περισσότερο ικανοποιημένα από τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις. Αντίθετα, οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι είναι πιο ευτυχισμένοι στο γάμο τους, είναι πιο επιτυχημένοι και παραγωγικοί στην εργασία τους, διατηρώντας ταυτόχρονα αρμονικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και έχουν λιγότερα προβλήματα με τη σωματική και ψυχική τους υγεία (π.χ. άσθμα, καρδιακές παθήσεις, πεπτικά έλκη, πονοκεφάλους, άγχος, κατάθλιψη). Ο Goleman καταλήγει ότι οι άνθρωποι που είναι συναισθηματικά ικανοί βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε κάθε τομέα της ζωής τους και τονίζει ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη συναισθηματική παιδεία τόσο από το οικογενειακό πλαίσιο όσο και από την εκπαίδευση.

Η θεωρία του Bar-On

Ο Reuven Bar-on το 1988 μίλησε για Δείκτη Συναισθηματικότητας (Emotional Quotient, EQ) - σε αναλογία με το Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient, IQ) - και έκανε μια πρώτη προσπάθεια να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο πιο πρόσφατο μοντέλο του ο Bar-on (2000) διακρίνει πέντε διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης: ενδοπροσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills), διαπροσωπικές

δεξιότητες (interpersonal skills), προσαρμοστικότητα (adaptability), έλεγχο στρες (stress management) και γενική διάθεση (general mood). Η θεωρία του Bar-On ερμηνεύεται ως ένα συνδυασμός από κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2005),

7.2. Ο ρόλος των συναισθημάτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας

Για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων παράγοντες όπως κοινωνικοί, βιολογικοί, ψυχολογικοί και οικονομικοί ενεργούν συνδυασμένα, για να οδηγήσουν το άτομο στην τελική του επιλογή. Με δεδομένο ότι κατά τη λήψη μιας επαγγελματικής απόφασης χρησιμοποιούνται και ορθολογικά κριτήρια, η επιρροή των συναισθημάτων φαίνεται αρχικά ως κάτι που πρέπει να αποφεύγεται κατά λήψη σημαντικών αποφάσεων, εντούτοις ερευνητικά συμπεράσματα (π.χ., Bechara, Damasio, Damasio, & Lee, 1999 · Bechara, Damasio, Tranel, & Damasio, 1997 · LeDoux, 1996) και θεωρίες της ΣΝ (βλ. προηγούμενη ενότητα) προτείνουν ότι τα συναισθήματα συνδέονται και πρέπει να συνδέονται στενά με τη γνώση που προκύπτει από τη λήψη αποφάσεων και μπορούν πραγματικά να συμβάλλουν στη λήψη καλύτερων, έστω όχι χειρότερων, αποφάσεων.

Στο πλαίσιο δύο πειραματικών παιχνιδιών όταν συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων χωρίς βλάβη με εκείνων με δυσλειτουργία μιας περιοχής του εγκεφάλου πίσω από το μέτωπο που συνδέεται με εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής ανταπόκρισης αλλά ειδάλλως κανονικής γνωστικής λειτουργίας, διαπιστώθηκε ότι συμμετέχοντες που είχαν υποστεί ζημία στον φλοιό τους απέτυχαν να παρατηρήσουν και να ενσωματώσουν συναισθηματικά συνθήματα στη λήψη

αποφάσεων. Το γεγονός αυτό εμποδίζει τη λήψη απόφασης με προηγούμενη συναισθηματική χροιά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι αποφάσεις που λαμβάνονται κάτω από αυτό το καθεστώς να μην είναι σε θέση να εξασφαλίσουν συμφέρουσα συμπεριφορά, όταν η προφανής γνώση του ορθού είναι ανεπαρκής (Bechara et al., 1997, σελ. 129). Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν ένδειξη για τη σοβαρότητα του ρόλου των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων που συνοδεύουν τα αποτελέσματα των αποφάσεων μας. Η στεναχώρια μετά από μια κακή απόφαση ή η ευτυχία που συνοδεύει μια επιτυχία για παράδειγμα μας είναι απαραίτητες διότι μας επιτρέπουν να επικαλεστούμε ξανά τις εμπειρίες μας αυτές σε επόμενες αποφάσεις με σκοπό την λήψη ορθότερων αποφάσεων.

Αυτό το φαινόμενο, το οποίο ονομάστηκε «Υπόθεση του σωματικού δείκτη» (somatic marker hypothesis) (Damasio, 1994), υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα που βιώνονται ως ευδιάκριτες συγκινήσεις, κωδικοποιούνται έπειτα ως συναισθηματικές μνήμες. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι επιλογές μας είναι μαρκαρισμένες με σωματικές καταστάσεις (συναισθηματικά σήματα) που επανενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψεων αποφάσεων, παράγοντας έτσι καλυμμένες και προφανείς προκαταλήψεις κατά τη διαδικασία λήψεων αποφάσεων (Bechara, Tranel, & Damasio, 2000). Με άλλα λόγια, είναι αυτή η «τράπεζα συναισθηματικών μνημών» που μας επιτρέπει γρήγορα και αποτελεσματικά να κρίνουμε τις διάφορες επιλογές που παρουσιάζονται σε μας βασισμένοι στην προηγούμενη εμπειρία μας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας καθιερώνουν περαιτέρω τη σταθερή και συχνά ασυναίσθητη επίδραση αυτής της επιρροής στη διαδικασία λήψης απόφασης. Τέτοιες συναισθηματικές μνήμες, ακόμα και πολύ ανεπαίσθητες, επηρεάζουν την διαδικασία λήψης απόφασης.

Αν μεταφέρουμε το παραπάνω παράδειγμα στην λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, θα κατανοήσουμε πως οι άνεργες γυναίκες που έχουν δυσκολία να βιώσουν, να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, είτε λόγω σωματικής υστέρησης είτε λόγω ψυχολογικής, δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από τις προηγούμενες εμπειρίες τους και να διευκολύνουν τις διαδικασίες λήψεων αποφάσεων. Μια γυναίκα για παράδειγμα που δεν έχει εργαστεί ποτέ στη ζωή της και σε μεγάλη ηλικία προσεγγίζει την αγορά εργασίας, αν δεν διδαχθεί πώς να αντιμετωπίσει τα τη θλίψη που θα γεννήσει μια πιθανή απόρριψη ή τα συναισθήματα ανεπάρκειας που μπορεί να προκύψουν σε σύγκριση με άλλες γυναίκες που έχουν εμπειρία, μπορεί να βιώσει όλη την εμπειρία με θυμό και να καταλήξει σε γενικευμένα σενάρια (π.χ. Δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας για κάποια σαν εμένα). Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να την οδηγήσει επαγγέλματα που απαιτούν λιγότερες δεξιότητες ή ακόμα και στην παραίτηση από την προσπάθεια ανεύρεσης εργασίας.

Η διαδικασία παροχής συμβουλών σταδιοδρομίας άλλωστε διευκολύνεται όταν τα άτομα είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση και να χρησιμοποιήσουν τις συναισθηματικές μνήμες στις ανταποκρίσεις τους στα όργανα αξιολόγησης ή κατά απάντηση στις ερωτήσεις από έναν σύμβουλο. Είναι πιθανό ότι οι ωφελούμενοι της συμβουλευτικής χρησιμοποιούν τέτοιες συναισθηματικές μνήμες όταν κρίνουν και αξιολογούν εργασιακές αξίες και ενδιαφέροντα κατά την διάρκεια της διαδικασίας. Η ταχύτητα με την οποία ανταποκρίνονται σε τέτοιες αξιολογήσεις υποδηλώνει ότι οι συμβουλευόμενοι είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση γρήγορα στα συναισθήματά τους για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και αξίες. Εκείνοι που στερούνται τέτοιες δεξιότητες θα αντιμετώπιζαν πιθανώς περισσότερη δυσκολία με τους στόχους που συνδέονται με τη διαδικασία παροχής συμβουλών σταδιοδρομίας, όπως η αξιολόγηση

του ενδιαφέροντος και η αυτο-εξερεύνηση. Αν και μερικοί μπορούν να υποστηρίξουν ότι η αξιολόγηση των εργασιακών ενδιαφερόντων και των αξιών ανήκει περισσότερο στο γνωστικό από τον συναισθηματικό τομέα (Zajonc, 1980), οι συναισθηματικές αντιδράσεις στα ερεθίσματα είναι συχνά οι πρώτες αντιδράσεις μας, τείνουν να εμφανίζονται αυτόματα, και καθοδηγούν υποσυνείδητα την επεξεργασία πληροφοριών και την αξιολόγηση. Μια τέτοια θέση είναι σύμφωνη με τη θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Δεδομένου ότι κάθε επαγγελματική απόφαση κρύβει ένα ποσοστό ρίσκου, μεγαλύτερο ή μικρότερο κάθε φορά, θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουμε και τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με μια επαγγελματική απόφαση από αυτή την σκοπιά. Η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου κατά τη διάρκεια της λήψης μιας απόφασης αλληλεπιδρά με την υιοθέτηση ή αποφυγή μιας επιλογής με αντικειμενικά υψηλό δείκτη ρίσκου. Έρευνες (Isen, Nygren & Ashby, 1988) έχουν επισημάνει ότι άτομα σε θετική συναισθηματική κατάσταση συχνά λαμβάνουν αποφάσεις που εμπεριέχουν υψηλότερο δείκτη ρίσκου σε σχέση με τα άτομα που βρίσκονται σε ουδέτερη ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα άτομα με θετική συναισθηματική φόρτιση προσπαθούν να συντηρήσουν αυτή τη διάθεση όσο το δυνατόν περισσότερο και δεν διστάζουν να πάρουν υψηλότερο ρίσκο, εν γνώσει τους, προκειμένου να διατηρηθεί αυτή η ψυχική κατάσταση.

Από την άλλη μεριά, φαίνεται λογικότερο τα άτομα που είναι αρνητικά φορτισμένα να μην είναι σε θέση να αποφύγουν τον κίνδυνο, δρώντας σε καταστάσεις πανικού, εντούτοις οι επιδράσεις των αρνητικών συναισθημάτων είναι συνθετότερες από αυτές των θετικών. Ο Keinan (1987) διαπίστωσε ότι τα άτομα που βίωναν, κατά τη διάρκεια

της απόφασης, επίπεδα υψηλού στρες απέτυχαν να ζυγίσουν συστηματικά τις επιλογές που παρουσιάστηκαν σε αυτούς. Αντ' αυτού, έτειναν να δεχθούν την πρώτη επιλογή που τους παρουσιάστηκε κι ας ήταν, με κοινωνικά κριτήρια, η ελάχιστη αποδεκτή. Μάλιστα, σε έρευνες (Leith & Baumeister, 1996) τα ευρήματα έδειξαν ότι άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις υψηλού ρίσκου, είναι φορτισμένα με αρνητικά συναισθήματα με υψηλό επίπεδο διέγερσης (π.χ., αμηχανία ή θυμός), αντίθετως άτομα που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα με χαμηλό επίπεδο διέγερσης (π.χ. θλίψη), δεν επιβεβαιώνουν τέτοια συμπεριφορά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα άτομα που βιώνουν υψηλό επίπεδο αρνητικής διέγερσης τείνουν να παίρνουν βιαστικές και επιπόλαιες αποφάσεις ως πιθανή «θεραπεία» στην αρνητική διάθεσή τους και γι' αυτό αποτυχαίνουν να εξετάσουν επαρκώς τις πιθανές αρνητικές συνέπειες τέτοιων επιλογών. Εντούτοις, αυτό φαίνεται να ισχύει μόνο όταν ισχύουν και οι δύο παράγοντες, το αρνητικό συναισθηματικό σθένος με τα υψηλά επίπεδα της διέγερσης, διότι όταν ισχύει μόνο ένας από τους δύο παράγοντες (π.χ. άτομα με αρνητικό σθένος και χαμηλή διέγερση) τα άτομα τείνουν να υιοθετήσουν περισσότερες συστηματικές στρατηγικές επεξεργασίας ακόμη και από τα άτομα στις ευτυχείς διαθέσεις (π.χ. θετικό σθένος και υψηλή διέγερση).

Αν και η έρευνα στον τομέα έχει αρχίσει πρόσφατα να συσσωρεύει τα στοιχεία όσον αφορά την επανατροφοδότηση από τη διαδικασία λήψης απόφασης, τα συναισθήματα που προσδοκούμε ότι θα ακολουθήσουν ως αποτέλεσμα των επιλογών μας, μπορούν επίσης να έχουν μια ισχυρή επίδραση στη διαδικασία με την οποία αποφασίζουμε. Έρευνα των Mellers, Schwartz, & Ritov, (1999) προϋποθέτει ότι τα άτομα προσδοκούν τις συγκινήσεις που θα προκύψουν από τις διάφορες επιλογές τους και επιλέγουν με βάση τη μέγιστη προβλεφθείσα ευχαρίστηση. Εντούτοις, η έρευνα

στις πραγματικές τοποθετήσεις έχει διαπιστώσει ότι οι άνθρωποι υπερεκτιμούν συχνά τη δυσαρέσκεια που προκύπτει από τις δυσμενείς εκβάσεις. Παραδείγματος χάριν, οι Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg, και Wheatley (1998) ζήτησαν από καθηγητές να αξιολογήσουν πώς θα αισθάνονταν μετά τη λήψη ή όχι ενός ακαδημαϊκού αξιώματος. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι καθηγητές που δεν έλαβαν τελικά κάποιο αξίωμα στενοχωρήθηκαν εντέλει πολύ λιγότερο από ότι είχαν προβλέψει οι ίδιοι.

Οι Emmerling & Cherniss (2003) υποστήριξαν ότι, σύμφωνα με την θεωρία των Mayer & Salovey, τα άτομα με υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις έτσι ώστε να διευκολύνουν την λήψη αποφάσεων και να επιλέξουν επαγγέλματα που θα τους αποφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, εκείνοι με μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, θα ήταν πιθανώς πιο ικανοί να προβλέψουν τις συναισθηματικές συνέπειες μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής επιλογής. Επομένως, τα άτομα αυτά μπορούν με μεγαλύτερη άνεση να επιδιώκουν τις επιλογές σταδιοδρομίας που θα οδηγήσουν σε υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο άγχος (Emmerling & Cherniss, 2003).

Σε άλλη έρευνα (Brown, Curran & Smith, 2003) όπου εξετάστηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων καριέρας και σε σχέση με τη διερεύνηση για τη διαμόρφωση στόχων σταδιοδρομίας και την πίστη σε αυτούς τους στόχους βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση σε αυτούς τους δείκτες με πολλές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναλυτικά, η θετική σχέση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της θεωρίας των Mayer & Salovey με την αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας. Με

απλά λόγια, υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, η σημασία της οποίας αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να διαχωρίζουν και τέλος να χρησιμοποιούν την γνώση αυτή για να καθοδηγούν τις πράξεις και τις επιλογές τους αναμένεται να επιδείξουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές τους αποφάσεις τους, τόσο πριν, όσο κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της διαδικασίας της λήψης μιας απόφασης σταδιοδρομίας (Brown et al., 2003).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, δεξιότητες που διαθέτουν άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων και η διαχείρισή τους, μπορούν να παίξουν ένα πολύ ουσιαστικό ρόλο στην λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας.

7.3. Η συναισθηματική νοημοσύνη απαραίτητο προσόν για επαγγελματική ανάπτυξη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται: α) από τη σύνθεση των χαρακτηριστικών του εαυτού, όπως τα αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο, β) από την πραγματικότητα των ευκαιριών που του παρέχονται και γ) από τους περιορισμούς που συναντά η επαγγελματική ανάπτυξη, αρκετοί από τους οποίους σχετίζονται με τη γνώση του εαυτού, τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στο άτομο μας, τους άλλους και τη ζωή, την αξιοποίηση και τη διεύρυνση των θετικών πτυχών του χαρακτήρα μας, τη σφυρηλάτηση ισχυρής ταυτότητας και άλλα παρόμοια (Φλουρής, 1998). Έχει διαπιστωθεί ότι όσοι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επιλέξει

συνειδητά τις σπουδές τους, δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση σε επαγγελματικούς στόχους, είναι πιο ώριμοι στις διαδικασίες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και επιδεικνύουν υψηλότερη γενική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση (Bloor & Brook, 1993 Luzzo-Darrell, 1995).

Ωστόσο, έρευνες (π.χ. Goleman, 1998· Shivpuri & Kim, 2004) υποδεικνύουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους ανακαλύπτουν ότι δεν είχαν προετοιμαστεί να αντιμετωπίσουν πολλές πλευρές της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι η έλλειψη γνώσεων ή πρακτικής άσκησης του επαγγέλματος που αγχώνει τους απόφοιτους αλλά η συνειδητοποίηση ότι στερούνται άλλων πιο περιζήτητων δεξιοτήτων, των κοινωνικών (Liptak, 2005). Αντίθετα από τις επαγγελματικές δεξιότητες οι οποίες διδάσκονται, οι δεξιότητες όπως η διαχείριση του άγχους, η λύση προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα, ο αυτοσεβασμός, η ενσυναίσθηση και άλλες, δεν διδάσκονται συστηματικά σε κανένα πανεπιστήμιο, εκτός κι αν για κάποιο λόγο λόγω συνδέονται με το επάγγελμα που θα ακολουθήσει ο φοιτητής. Μάλιστα, σε έρευνα των Shivpuri & Kim (2004), με δείγμα 640 τυχαία επιλεγμένους εργοδότες αποφοίτων κολεγίου, για το ποιες δεξιότητες είναι πιο περιζήτητες σε αυτούς και προτιμούνται στις συνεντεύξεις για την ανεύρεση προσωπικού, οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες αποτελούν την πρώτη επιλογή των εργοδοτών και ακολουθούν το ήθος, η ακεραιότητα χαρακτήρα, οι ηγετικές ικανότητες, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία και τέλος οι πληρότητα των γνώσεων πάνω στο αντικείμενο. Από αυτή την έρευνα μπορεί να γίνει κατανοητή η ανάγκη όχι μόνο για κατάρτιση των ανέργων γυναικών πάνω σε επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις αλλά για ουσιαστικότερη εκπαίδευση του ανέργου πάνω στην κατανόηση του εαυτού του και την καλλιέργεια περισσότερων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ανεξαρτήτως διαφορών που παρουσιάζονται στις διάφορες θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται στη βάση της από ένα σύνολο ικανοτήτων που συνοδεύονται από δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν και είναι εξαιρετικά ωφέλιμες σε διάφορα επίπεδα (π.χ. καριέρα, διαχείριση φιλικών και οικογενειακών σχέσεων) σε όποιον τις διαθέτει και τις καλλιεργεί. Ο Goleman (1995) υποστήριξε ότι «Η συναισθηματική ζωή είναι ένας τομέας που, όπως τα Μαθηματικά και η ανάγνωση, μπορεί να αντιμετωπιστεί με μεγαλύτερη ή μικρότερη δεξιοτεχνία και απαιτεί ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων» (σελ. 36). Οι Salovey, Mayer & Caruso (2002) πρότειναν 4 πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες είναι απαραίτητες στα άτομα για επιτυχία: η συναισθηματική αντίληψη και εκφραστικότητα, η ενεργοποίηση και κατεύθυνση της σκέψης μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, η κατανόηση των συναισθημάτων και η ορθή διαχείρισή τους.

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σίγουρο διαβατήριο για την είσοδο στον κόσμο της επαγγελματικής επιτυχίας και σε αυτή την κατεύθυνση ο Goleman, αλλά και άλλοι θεωρητικοί του είδους, έχουν διεξάγει πλήθος ερευνών με ευρήματα που τεκμηριώνουν ότι τα άτομα με υψηλά ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι ευτυχισμένα και αποτελεσματικά στην εργασία τους αλλά και στη ζωή τους γενικότερα (Goleman, 1995). Τα αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι οι συναισθηματικά νοήμονες - αυτοί δηλαδή που αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται ορθά τα συναισθήματά τους αλλά και των άλλων- έχουν πλεονέκτημα σε κάθε τομέα της ζωής τους (Liptak, 2005). Οι Salovey et al. (2002) συμπέραναν ότι οι συναισθηματικά νοήμονες κατέχουν

ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι ανεξαρτήτως του οργανισμού στον οποίο εργάζεται κανείς και του επαγγέλματος του οποίου ασκεί, θα αξιολογηθεί σε δεδομένη στιγμή για ένα σύνολο δεξιοτήτων, πολλές από τις οποίες δεν θα έχουν άμεση σχέση με την εργασία του. Άρα η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως ένα άρτιο πλαίσιο πάνω στο οποίο θα στηριχθούν οι άνθρωποι που αναζητούν εργασία, όχι μόνο ως προς την επιτυχή ανεύρεσή της αλλά και προς την άσκησή των εργασιακών τους καθηκόντων με επιτυχία (Liptak, 2005).

8. Τρόποι στήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών

Στο παραπάνω κεφάλαιο αναπτύχθηκε ο ρόλο και η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων. Η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως εκφράζεται μέσα από ένα σύνολο λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, είναι μια διαδικασία που ξεκινά από την ηλικία που διαμορφώνονται οι πρώτες σκέψεις του παιδιού για το ρόλο στην κοινωνία, τίθεται σε εφαρμογή στο σχολείο όπου τα παιδιά καλούνται να πάρουν ουσιαστικές επαγγελματικές αποφάσεις και ολοκληρώνεται με την έξοδο του ατόμου από την αγορά εργασίας.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα μελετήσουμε τις προοπτικές που υπάρχουν αλλά και την αναγκαιότητα λήψης τέτοιων μέτρων στήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών.

8.1. Ανάγκη για διαμόρφωση ειδικής θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών

Πολλοί θεωρητικοί, κατά το παρελθόν, υποστήριξαν ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν νέα μοντέλα σχετικά με την εξέλιξη της καριέρας, ειδικά για τις γυναίκες, τα οποία να συμπεριλαμβάνουν τις έμφυλες διαφορές ως προς την κοινωνικοποίηση, τις στάσεις, τις προσδοκίες ρόλων που υφίστανται άμεσα και έμμεσα (Diamond, 1987).

Όπως και τότε, έτσι και σήμερα είναι εμφανές ότι οι διακρίσεις, τα στερεότυπα για την «καταλληλότητα» των ρόλων των δύο φύλων, οι διαφορετικά οριζόμενες γονεϊκές συμπεριφορές, οι λιγότερες ευκαιρίες για κατάρτιση και η σύγκρουση μεταξύ εργασιακών και οικογενειακών υποχρεώσεων (δίλημμα για τις γυναίκες εργαζόμενες) δρουν ανασταλτικά στην επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών.

Σημαντικό εύρημα για την ανάγκη δημιουργίας μιας ειδικής επαγγελματικής θεωρίας αποτελεί και το ότι τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της επιτυχίας. Οι γυναίκες δίνουν έμφαση στις προσωπικές διαστάσεις της επιτυχίας (ισορροπία ανάμεσα στην εργασιακή και προσωπική ζωή, αρμονικές σχέσεις με το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό, διαπροσωπικές επιδοκμασίες, ασφάλεια), ενώ οι άντρες στις οικονομικές ανταμοιβές ή ανταμοιβές κύρους (ικανότητα επιρροής στην πολιτική του οργανισμού, υλικές ανταμοιβές, προαγωγές, κύρος, αναγνώριση, μισθός, θέση στην ιεραρχία).

Στις μέρες ακόμη φαίνεται να υπάρχει μια θεωρητική αβεβαιότητα για τη φύση της επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών καθώς και για το σαφή καθορισμό του τι σημαίνει σταδιοδρομία για τις γυναίκες και αν, πράγματι, πρέπει να διατυπωθούν διαφορετικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τα δύο φύλα (Walsh & Osipow, 1994). Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός των γυναικών όμως που αναζητούν εκπαίδευση και εργασία δείχνει πόσο σημαντικό είναι να κατανοηθούν οι διαφορές των προτύπων επαγγελματικής ανάπτυξης μεταξύ ανδρών και γυναικών και η επίδραση που έχουν αυτές οι διαφορές στον επαγγελματικό σχεδιασμό των ατόμων, καθώς και στις αντίστοιχες θεωρίες μέσω των οποίων προσεγγίζεται ο σχεδιασμός αυτός.

Εξετάζοντας τις επαγγελματικές επιλογές φαίνεται πως οι γυναίκες συνηθίζουν να επιλέγουν επαγγέλματα που κατά παράδοση θεωρούνται γυναικεία και κυρίως εκείνα που σχετίζονται με τα κοινωνικά και συμβατικά θέματα, εν μέρει, επειδή συχνά υποτιμούν και συνεπώς δεν αξιοποιούν τις ικανότητές τους σε άλλους τομείς (Betz, Heesacker & Shuttleworth, 1990). Οι τάσεις αυτές, βέβαια, αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και φαίνεται ότι παρουσιάζεται αύξηση στον αριθμό των γυναικών που επιλέγουν: α) επαγγέλματα, όπου ο αριθμός των γυναικών και των ανδρών

εργαζομένων είναι περίπου ο ίδιος και β) επαγγέλματα στα οποία εργάζονται πολύ περισσότεροι άνδρες από γυναίκες. Επίσης, φαίνεται να αυξάνεται η τάση των γυναικών πτυχιούχων να επιλέγουν επαγγέλματα βασιζόμενα περισσότερο στα ενδιαφέροντα τους και όχι σε στερεότυπα. Παρ' όλα όμως τα βήματα απέχουμε κατά πολύ από την εργασιακή ισότητα σε πάρα πολλά επίπεδα. Παρά τις τεράστιες κοινωνικές αλλαγές και τις αλλαγές νοοτροπίας και κριτηρίων (ισότητα των δύο φύλων κ.λπ.), το φύλο συνεχίζει να αποτελεί μέχρι και σήμερα ένα λιγότερο ή περισσότερο αποφασιστικό παράγοντα στην επιλογή επαγγέλματος.

Από την απαρχή της γυναικείας χειραφέτησης και την μαζική είσοδο γυναικών στην αγορά εργασίας, πολλοί θεωρητικοί του επαγγελματικού προσανατολισμού είχαν την άποψη πως όσο περισσότερο εισέρχονται οι γυναίκες στην αγορά εργασίας, τόσο θα συμπεριφέρονται όπως οι άνδρες στο θέμα των επαγγελματικών επιλογών και της εξέλιξης της σταδιοδρομίας τους (Gutek, & Larwood, 1987). Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται ως ένα βαθμό μέσω του ολοένα αυξανόμενου ποσοστού γυναικών που φοιτούν στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Όσο όμως και να εξισώνονται οι φιλοδοξίες και η διεκδίκηση επαγγελματικής σταδιοδρομίας από την πλευρά των δύο φύλων θα συνεχίσουν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές (Gati, Osipow, & Givon, 1995. Lichtenstein, 1996). Επιπλέον, συγκρίσεις σε επίπεδο προσδοκιών αντανακλούν τις στερεότυπες αντιλήψεις για τις διαφορές των δύο φύλων. Ενώ άνδρες και γυναίκες ενδιαφέρονται περίπου σε ίδιο ποσοστό να ισορροπήσουν ανάγκες καριέρας και οικογένειας (Higgins, Sutton, Huss, & Davis, 1995), οι γυναίκες εκφράζουν φόβους για τη ρεαλιστικότητα τέτοιων στόχων, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται σε κλάδους παραδοσιακά ανδροκρατούμενους

(όπως, π.χ., διοίκηση επιχειρήσεων) (Cooper, Arkkelin, & Tiebert, 1994). Ειδικότερα οι Betz και Hackett (1981) αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/τριών ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με τη φύση και το εύρος των επαγγελματικών τους προοπτικών, γεγονός που υποστηρίζουν και σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Liket, 2005).

Παρά τις διαπιστωμένες ομοιότητες όσον αφορά στην επαγγελματική σταδιοδρομία, η διαδικασία επιλογής και σταδιοδρομίας θα παραμένει περισσότερο σύνθετη για τις γυναίκες, συγκριτικά με τους άνδρες, και καθορίζεται από παράγοντες όπως οι σχέσεις μητρότητας. Επιπλέον, υπάρχουν πολλά ιδιαίτερα στοιχεία στην επαγγελματική πορεία των γυναικών, τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν μέσα από ένα «ανδρικό» μοντέλο. Καθώς, μάλιστα, παρατηρείται συχνά ότι οι διατυπωμένες θεωρίες δεν είναι επαρκείς ούτε για την ερμηνεία της επαγγελματικής συμπεριφοράς όλων των ανδρών, διάφοροι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι ένα καλό μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών θα μπορούσε να εξηγήσει με μεγαλύτερη σαφήνεια την επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο φύλων.

8.2. Σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης των γυναικών με έμφαση στην ψυχολογική ενίσχυση.

Ο κορεσμός ή και η εξαφάνιση επαγγελμάτων που κάποτε φαινόταν να έχουν υψηλή ζήτηση και η εμφάνιση νέων είναι κάποια μόνο από τα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν ήδη τον σύγχρονο κόσμο και καθιστούν δυσμενείς τις προβλέψεις για την οικονομική, πολιτική και κοινωνική σταθερότητα στο μέλλον. Ο όρος μετάβαση που ως χαρακτηρισμός μιας συγκεκριμένης και χρονικά καθορισμένης περιόδου της

ζωής του ανθρώπου που συμπίπτει απαραίτητα με την ολοκλήρωση των σπουδών και το πέρασμά του από το σχολείο στην εργασία. Η μετάβαση αυτή πλέον απειλεί να εμφανιστεί σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής αφού η έννοια της εκπαίδευσης σε μια μόνο ειδικότητα και σε ένα επάγγελμα ανήκει στο παρελθόν και η ίδια η έννοια της μετάβασης πλέον δεν χαρακτηρίζει την είσοδο στην ασφάλεια της αγοράς εργασίας αλλά και στην επώδυνη και ψυχοφθόρα εμπειρία της σύντομης ή μακροχρόνιας ανεργίας (Κοσμίδου-Hardy, 2005).

Σε αυτό το σημείο επεμβαίνει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εθνικών προγραμμάτων κατάρτισης με χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου με κύριο στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω μιας διαρκούς υποστηρικτικής διαδικασίας, η οποία δραστηριοποιεί και δίνει δύναμη στα άτομα να αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και την κατανόηση που θα χρειάζεται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και να τις χρησιμοποιούν και να τις εφαρμόζουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και απόλαυση σε όλους τους ρόλους, τις περιστάσεις και τα περιβάλλοντα (Longworth, 1999).

Στην πράξη τα προγράμματα αυτά προσφέρουν επαγγελματικά εφόδια και δεξιότητες με πολύ ουσιαστικό τρόπο επενδύοντας σε μια ανάπτυξη του αισθήματος της δια βίου μάθησης στον πολίτη ως μια διαρκή ανάγκη και στάση ζωής. Όμως ενώ οι σχεδιασμοί αυτοί έχουν επιβάλλει μέσω συγκεκριμένων πολιτικών την στήριξη των γυναικών, πολύ λίγα είναι τα προγράμματα κατάρτισης σε όλη τη χώρα που προσφέρουν ολοκληρωμένη παρέμβαση, δηλαδή συνδυασμό επαγγελματικής κατάρτισης και συμβουλευτικής υποστήριξης.

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ο λόγος για τον οποίο η μικρή αυτή τάση των τελευταίων χρόνων, για παροχή προγραμμάτων ολοκληρωμένων

παρεμβάσεων πρέπει να πολλαπλασιαστεί όχι μόνο στους μηχανισμούς δημιουργίας εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και στο ίδιο το άτομο καθώς η ίδια η έννοια της συμβουλευτικής διαδικασίας βασίζεται στην αβίαστη ανάγκη του ατόμου για αλλαγή.

Η υποβολή μιας ολοκληρωμένης πρότασης προς αυτήν την πλευρά θα απαιτούσε μια βαθιά γνώση των αρχών της συμβουλευτικής στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Παρ' όλα αυτά με τη μικρή εμπειρία μου μέσω της επαγγελματικής μου ενασχόλησης θεωρώ ως πρωταρχικής σημασίας μια διαδικασία που θα περιλάμβανε τουλάχιστον την αξιολόγηση της άνεργης γυναίκας ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, της μελέτης της αυτό-αντίληψής της και την ταυτοποίηση της αυτό-αποτελεσματικότητας σε επίπεδο λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας για αλλαγή, την παροχή κινήτρων και ξεκάθαρων στόχων ώστε να είναι μετρήσιμη η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

9. Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων λίγων δεκαετιών, έχει γίνει ευρέως αντιληπτό μέσα στον τομέα της επαγγελματικής ψυχολογίας ότι τα μοντέλα της λήψης απόφασης σταδιοδρομίας που υπάρχουν, δεν είναι σε θέση να αναπαραστήσουν την αληθινή πολυπλοκότητα της διαδικασίας λήψης απόφασης λόγω του ότι αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι πρέπει να έρθουν αντιμέτωποι με τις αμφιβολίες ως προς τις ικανότητές τους, τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες εναλλακτικών επαγγελματικών προοπτικών, τη δυνατότητα πρόσβασης σε πιθανές σταδιοδρομίες αλλά και να αξιολογήσουν τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τους στόχους τους και το είδος της προσωπικής ταυτότητας που επιδιώκουν να κατασκευάσουν (Bandura, 1997).

Στην εργασία αυτή, όμως, έγινε και προσπάθεια να τοποθετηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη δίπλα σε κάποιες έννοιες όπως αυτό-αντίληψη, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτό-αποτελεσματικότητα από την πλευρά των γυναικών. Σε σχέση με την αυτοεκτίμηση αναλύθηκε ο ρόλος της, οποίος σχετίζεται θετικά με το εύρος και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, την ακαδημαϊκή και εργασιακή επίδοση και

επιτυχία, την ικανότητα ηγεσίας, την ψυχική υγεία, την ικανοποίηση από τη ζωή και την υποκειμενική ευεξία (Πλατσίδου, 2006, σελ.21). Η μικρή παρουσία εμπειρικής έρευνας για τις συναισθηματικές διαδικασίες στη βιβλιογραφία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και τη γενικότερη βιβλιογραφία στη λήψη αποφάσεων (Finucane, Alhakami, Slovic, & Johnson, 2000), δημιουργεί στους ερευνητές και τους επαγγελματίες περιορισμένη “ορατότητα” για αυτή τη σημαντική πλευρά της διανοητικής ζωής (Emmerling και Cherniss, 2003).

Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για περισσότερη έρευνα ώστε να διευκρινιστεί ο ακριβής τρόπος με τον οποίο οι έννοιες της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτό-αποτελεσματικότητας ασκούν κάποιο ρόλο, έμμεσο ή άμεσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας ώστε να στηριχθεί όπου είναι απαραίτητο ο άνεργος. Σε πρακτικό επίπεδο οι εφαρμογές ενός τέτοιου εγχειρήματος θα πρόσδιδαν άλλη δυναμική και στην Επαγγελματική Συμβουλευτική αλλά και στην δημιουργία συνδυασμένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης με στόχο όχι μόνο την παροχή επαγγελματικών δεξιοτήτων και πρακτικών γνώσεων αλλά δημιουργώντας ολοκληρωμένες προσωπικότητες, εφοδιασμένες κατάλληλα ώστε να αντιμετωπίσουν μια αγορά εργασίας, η οποία στις μέρες μας, τείνει να επενδύει σε προσωπικότητες με μεγάλη ευελιξία. Φυσικά οι περισσότερες από τις παραπάνω αλλαγές απαιτούν εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο πολιτικής καθώς και έναν επαρκή οικονομικό προϋπολογισμό για την επιτυχημένη εφαρμογή τους.

Στόχος της εν λόγω εργασίας ήταν η μελέτη μερικών από τους παράγοντες που εμπλέκονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών, ο τρόπος με την οποία αυτή συντελείται και η αναγνώριση του ρόλου που διαδραματίζουν οι έννοιες της αυτό-αποτελεσματικότητας σε επίπεδο λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας, της

συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αντίληψης στη λήψη ανταποδοτικών αποφάσεων σταδιοδρομίας για τις γυναίκες. Είναι ανάγκη η μελλοντική έρευνα να αναδείξει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά οι αξιολογήσεις και τα προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν στόχο τη βελτίωση της απόδοσης ή της λήψης αποφάσεων στον εργασιακό χώρο. Ελπίζω η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες πάνω σε αυτά τα ζητήματα ώστε κάποια στιγμή κάθε γυναίκα που βαδίζει σε μια περίοδο αυξανόμενης εργασιακής αστάθειας και αλλαγών να εφοδιαστεί με χρήσιμες δεξιότητες για να αντιμετωπίσει ένα μεταβαλλόμενο, με γρήγορους ρυθμούς, εργασιακό τοπίο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two-cohort longitudinal study of undergraduate students and recent graduates. *Journal of Occupational Psychology*, 62(2), 163-176.

Apostal, R. & Bilden, J. (1991). Educational and occupational aspirations of rural high school students. *Journal of Career Development*, 18, 153-160.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. USA: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. USA: W. H. Freeman and Company.

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.

Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., & Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *Journal of Neuroscience*, 19, 5473-5481.

Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A. R. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275, 1293-1295.

Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, A. R. (2000). *Poor judgment in spite of high intellect*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 192-214). San Francisco: Jossey-Bass.

Bergeron, L. M., & Romano, J. L. (1994). The relationships among career decision making self-efficacy, educational indecision, vocational indecision, and gender. *Journal of College Student Development*, 35, 19-24.

Betz, N.E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology* 28 (5): 399-410.

- Betz, N.E., Harmon, L.W., & Borgen, F.H. (1996). The relationship of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1): 90-98.
- Betz, N.E., Heesacker, R.S., & Shuttleworth, C. (1990). Moderators of the congruence and realism of major and occupational plans in college students: A replication and extension. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 269-276.
- Bloom, W. (1990). *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloor, D. & Brook, J. (1993). "Career development of students pursuing higher education", *New Zealand Journal of Educational Studies* 28: 57-68.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 16, 252-260.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & HayGroup (2001). *The Emotional Competence Inventory (ECI)*. Boston: HayGroup.
- Brake, R. G. (2001). The effects of DISCOVER career guidance software on career decision-making self-efficacy of adolescents in foster care. *Dissertation Abstracts International*, 62, 2477. (UMI No. 3017002).
- Brown, D., & Brooks, L. (1984). *Career Choice and Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, G. S., & Strange, C. (1981). The relationship of academic major and career choice status to anxiety among college freshman. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 328-334.
- Chisholm, L. (1994). *Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης*. στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561
- Coles, B. & Maynard, M. (1990). "Moving towards a fair start: equal gender opportunities and the careers service", *Gender and Education* 2(3): 297-307.
- Cooper, S. E., Arkkelin, D. L., & Tiebert, M. J. (1994). Work-relationship values and gender role differences in relation to career-marriage aspirations. *Journal of Counseling and Development*, 73, 63-68.

- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 13*, 653–665.
- Costa, P. T. Jr., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*, 322-331.
- Cox, S. H. (1996). The effectiveness of career planning courses in enhancing career decision-making self-efficacy. (Doctoral Dissertation, University of Dayton, 1996). *Dissertation Abstracts International, 57*, 4272. (UMI No. 9709900).
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: Wiley.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J. O. (1974). Career counseling: A review of major approaches. *Counseling Psychologist, 4*, 3-23.
- Crites, J. O. (1978). *Career maturity inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 989–1015.
- Davis, Jr., R. B. (1998). The effect of a computer-assisted career guidance system exercise on the career self-efficacy of freshman liberal arts students (Resume writing, decision-making). (Doctoral dissertation, University of South Carolina, 1998). *Dissertation Abstracts International, 59*, 1469.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Diamond, E. (1987). Theories of career development and the reality of women at work. In B.A. Gutek and L. Larwood (eds) *Women's Career Development* , (pp. 7-14). Newbury Park, California: Sage.
- Downing, L.N. (1975). *Counseling Theories and Techniques*. Chicago: Nelson-Hall.
- Emmerling, R. J. & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment, 11*(2),153-167.

- Etaugh, C., & Poertner, P. (1991). Perceptions of Parents Whose Work and Parenting Behaviors Deviate from Role Expectations, *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol. 39, 1998
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of counseling psychology*, 32, 363-390.
- Farmer, H. S. (1987). A multivariate model for explaining gender differences in career and achievement motivation. *Educational Researcher*, 16, 5-9.
- Farmer, H. S., & Chung, B. Y. (1995). Variables related to career commitment, mastery motivation, and level of career aspiration among college students. *Journal of Career Development*, 21, 265-278.
- Farmer, H., Rottela, S., Anderson, C., & Wardrop, J. (1998) Gender differences in science, math and technology careers: Prestige level and Holland interest type. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 73-96.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429–456.
- Finucane, M. L., Alhakami, A., Slovic, P., & Johnson, S. M. (2000). The affect heuristic in judgements of risks and benefits. *Journal of Behavioral Decision Making*, 13, 1–17.
- Flouris G. (1998). Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 93-110.
- Flouris, G., Kassotakis, M. & Vamvoukas, M. (1990) The Self-Concept and Career Aspirations of Greek Students in Greece, France, Germany and Egypt: *School Psychology International*, Vol. 11, No. 4, 261-271 (1990)
- Fox, S., & Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: It's not all just "g". *Journal of Organizational Behavior*, 21, 203-220.
- Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 175-186.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gati, I., Osipow S.H., & Givon, M. (1995), Gender differences in career decision making: The content and structure of preferences. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 204-216.

- Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. C., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617-638.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J.I. (1951). *Occupational Choice: An approach to a general theory*. NY: College University Press.
- Ginzberg, E. (1972). Towards a theory of occupational choice. A restatement. *Vocational Guidance Quaterly*, 20, 169-176.
- Goleman, D., (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations (Monograph). *Journal of counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gutek, B. & Larwood, L. (1987). Women's Careers are important and different. Στο Gutek, B. & Larwood, L., *Women's Career Development*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hall, A. S., Kelly, K. R., & Van-Buren, J. B. (1995). Effects of grade level, community of residence, and sex on adolescent career interests in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Career Development*, 21, 223-232.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G. & Lonborg, S.D. (1993). Career Assessment for Women: Trends and Issues. *Journal of Career Assessment*, 1 (3), 197-216.
- Hammond, D., Dingley, J. (1989), "Sex differences in career preferences of lower sixth formers in Belfast grammar schools", *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 62 No.3, pp.263-5.
- Heppner, P. P. (1989). Identifying the complexities within clients' thinking and decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 257-259.
- Higgins, M. R., Sutton, A. M., Huss, M. T., & Davis, S. F. (1995). Perceptions of career, family, and sex relationships. *Psychological Reports*, 76, 622.
- Fineman, S. (1993). *Organizations as emotional arenas*. In S. Fineman (Ed.), *Emotions in organizations* (pp. 9-35). London: Sage.
- Holland, J. L. (1985) *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, (2nd ed.) Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice Hall.
- Hoppock, R., (1976). *Occupational Information*. New York: Mc Graw-Hill.

Hough, L. M. (1998). Personality at work: Issues and evidence. In M. Hakel (Ed.), *Beyond multiple choice: Evaluating alternatives to traditional testing for selection* (pp. 131–159). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Isaacson, L. E. & Brown, D., (1993). *Career Information, Career Counseling and Career Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Isen, A. M., & Geva, N. (1987). The influence of positive affect on acceptable level of risk: The person with a large canoe has a large worry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 145-154.

Isen, A. M., Nygren, T. E., & Ashby, F. G. (1988). Influence of positive affect on the subjective utility of gains and losses: It is just not worth the risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(5), 710-717.

Jacobs, J. A., Karen, D., & McClelland, K. (1991). The dynamics of young men's career aspirations. *Sociological Forum*, 6, 609-639.

Jessell, J. C., & McDonald, J. L. (1992). Influence of selected variables on occupational attitudes and perceived occupational ability of young adolescents. *Journal of Career Development*, 18, 239-250.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Hartel, C. E. J., (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27(3), 361-372.

Johnson, I. (1995). A multidimensional analysis of the vocational aspirations of college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 28, 25-44.

Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W, & Bretz, R.D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48, 485-519.

Keinan, G. (1987). Decision making under stress: Scanning of alternatives under controllable and uncontrollable threats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 639-644.

Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 272-288.

Krieshok, T. S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *Career Development Quarterly*, 46, 210-229.

Krumboltz, J. D., Kinnier, R. T., Rude, S. S., Scherba, D. S., & Hamel, D. A. (1986). Teaching a rational approach to career decision making: Who benefits most? *Journal of Vocational Behavior*, 29, 1–6.

- Krumboltz, J.D. & Nichols, C.W. (1990). *Intergrating the Social Learning Theory to career decision making*. In W. Walsh and S. Osipow, 159-192
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song L. J. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies. *Journal of applied psychology*, 89(3), 483–496.
- Leith, K. P., & Baumeister, R. F. (1996). Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk taking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1250-1267.
- 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. (1996). *Career development from a social cognitive perspective*. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, 36-49.
- Lichtenstein, S. (1996), Gender differences in the education and employment of young adults. *Remedial and Special Education*, 17(1), 4-20.
- Lipsett (1962). Social factors in vocational development. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 432-437.
- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page
- Luzzo-Darrell, A. (1995). “The relationship between career aspiration-current occupation congruence and the career maturity of undergraduates”, *Journal of Employment Counseling* 32: 132-140.
- Luzzo, D. A. (1996). Exploring the relationship between the perception of occupational barriers and career development. *Journal of Career Development*, 22(4), 239-248.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Marjoribanks, K. (1991). Family human and social capital and young adults’ educational attainment and occupational aspirations. *Psychological Reports*, 69, 237-238.
- Marjoribanks, K. (1995). Birth order, family environments, and young adults’ occupational aspirations. *Psychological Reports*, 77, 626-628.

- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 439-456.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000b). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 320–342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Mc Donald, J.L. & Jessell, J.C. (1992), Influence of selected variables on occupational attitudes and perceived occupational abilities of young adolescents. *Journal of Career Development*, 18(4), 239-250.
- Meier, S. T. (1991). Vocational behavior, 1988-1990: Vocational choice, decision-making, career development interventions, and assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 131-181.
- Mellers, B. A., Schwartz, A., & Ritov, I. (1999). Emotion-based choice. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 332-345.
- Mitchell, G. & Fandt, P. (1995), Examining the relationship between role-defining characteristics and self-esteem of college students. *College-Student Journal*, 29(1), 96-102.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling.. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Montana, P., (1978). *The early years. Career life planning for Americans*. Higginson M. N.Y.: Amacon.

- Musgrave, P.W. (1967). Towards a sociological theory of occupational choice. *The Sociological Review*, 15, 1967.
- O'Brien, K.M. & Fassinger, R.E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 456-469.
- O'Hara, R.P. (1968). A theoretical foundation for use of occupational information in guidance. *Personnel and Guidance Journal*, 46, 636-640.
- Osipow, S.H., & Fitzgerald, L.F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Parr J. & Neimeyer G. J. (1994). Effects of gender, construct type, occupational information, and career relevance on vocational differentiation. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 27-33.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In Maehr, M. & Pintrich, P. R. (Eds). *Advances in motivation and achievement*. Προσπελάστηκε 24/12/2008, στο <http://www.es.emory.edu/mfp/effchapter.html>.
- Penick, N. I. & Jepsen, D.A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and social and academic integration of underprepared college students: Variations based on background characteristics. *Journal of Vocational Education Research*, 18(1), 77-115.
- Phillips, S.D. & Paziienza, N.J. (1988). *History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making*. In Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.), *Career Decision Making* (pp.1-31). Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Rooney, R. & Osipow, S.H. (1992). "Task-specific occupational self-efficacy scale: the development and validation of a prototype", *Journal of Vocational behavior* 40: 14-32.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler J. B. & Mayer J.D., (1995). Coping intelligently; emotional intelligence and the coping process. *Imagination, Cognition and personality*, 9, 185-211.
- Saucier, G., Georgiades, S., Tsaousis, I., & Goldberg, L. R. (2005). The Factor Structure of Greek Personality Adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (5), 856-875.

- Savickas, M.L. (1984). Career maturity. The construct and the measures. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 222-231.
- Schaefers, K.G., Epperson, D.L., & Nauta, M.M. (1997), Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 173-183.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C. Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schoemaker, P.J.H. & Russo, J.E. (1990). *Decision traps*. New York: Doubleday.
- Segal, S.J. (1961). A psychoanalytic Analysis of Personality Factors in Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 202-210.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.
- Stacy, E. M., (2003). Influences of selected demographic variables on the career decision-making self-efficacy of college seniors. (Ph.D Thesis) Louisiana State University.
- Stickel, S. A., & Bonett, R. M. (1991). Gender difference in career self-efficacy: combining a career with home and family. *Journal of College Student Development*, 32, 297-301.
- Sullivan, K. R., & Mahalik, J. R. (2000). Increasing career self-efficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78, 54-62.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., & Bohn, M. (1971). *Occupational psychology*. London: Tavistock Publications.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Duane Brown, Linda Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development (3rd ed.)*, 12 1-1 78. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tiedeman, D.V. και O'Hara, R.P. (1963). *Career Development, Choice and Adjustment*. New York: CEEB.

Thomas, K. (1990). *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Trice, A. D. & Knapp, L. (1992). Relationship of children's career aspirations to parents' occupations. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 355-357.

Trice, A. D., McClellan, N., & Hughes M. A. (1992). Origins of children's career aspirations: II. Direct suggestions as a method of transmitting occupational preferences. *Psychological Reports*, 71, 253-254.

Trice, A. D. (1991). A retrospective study of career development: I. Relationship among first aspirations, parental occupations, and current occupations. *Psychological Reports*, 68, 287-290.

Tsaousis, I., & Kerpelis, P. (2004). The Traits Personality Questionnaire 5 (TPQue5): Psychometric properties of a shortened version of a Big five Measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (3), 180-191.

Tsaousis, I. (2007). Measuring Trait Emotional Intelligence: Development and Psychometric Properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). Paper submitted for publication. *Psychologia*.

Van Esbroeck, R., Butcher, V., Broomen, P. and Klaver, A.M. (1997). *Decision Making for Lifelong Learning*. Brussels: VUPress –FEDORA.

Wallace, C. (1987). "From girls and boys to women and men: the social reproduction of gender" in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman and Open University Press.

Walsh, W. & Osipow, S.H. (1994). *Career Counseling for Women*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

West, J. & Lyon, K. (1995). "The trouble with equal opportunities: the case of women academics", *Gender and Education* 7(1): 51-68.

Wilson, L. M. (2000). The relationship between parental attachment, career decision-making self-efficacy, gender, race and career indecision. (Florida State University). *Dissertation Abstracts International*, 61, 2800.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D (2004). Emotional intelligence in the workplace: a critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (3), 371-399.

Zeldin, A. L., & Pajares, F. (1997, March). *Against the odds: Self-efficacy beliefs of women with math related careers*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Zunker, V. G. (2002). *Career counseling: Applied concepts to life planning* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Ελληνική

Αβδελά, Ε. (1986). Ποιες δουλειές παίρνουν οι γυναίκες, *Δίψη* 1: 60-61

Βαΐου, Ν. & Στρατηγάκη, Μ. (1989). *Η εργασία των γυναικών: ανάμεσα σε δύο κόσμους*. Σύγχρονα Θέματα 40: 16-23.

Βενιοπούλου, Κ. (1999). Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας σε φορείς παροχής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού ενηλίκων γυναικών σε 12 χώρες της Ε.Ε. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 50-51: 163-170.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Δελιγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας

Βουτυράς, Σ. (1987). *Μητρικός Μισθός: Επαναστατική Προοπτική ή Οπισθοδρόμηση στην Ισότητα των Φύλων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Βρετάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). «Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης» στο Δελιγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Γιαννουλόπουλος, Χ. (1996). «Οι νέες μορφές εργασίας στις επιχειρήσεις ευνοούν ή όχι το θέμα οικογένεια και εργασία» στο *Οικογένεια και Εργασία: Νέες Τάσεις στην Απασχόληση*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη και Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999^α). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Μέρος Πρώτο: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (Δ')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999^β). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Μέρος Δεύτερο: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (Θ')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.

- Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. και Παπαθανασίου, Π., (1994). *Οι προτιμήσεις των Νέων για Σπουδές και Επάγγελμα. Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης; (Β')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ιγγλέση, Χ. (1990). Πρόσωπα Γυναικών, Προσωπεία Συνείδησης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ιγγλέση, Χ. (1996). *Γυναικείες Σπουδές και Ταυτότητες Φύλου: Ένα Παράδειγμα από τη Σκοπιά της Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Καβουνίδη, Τ. (1989). «Ο έλεγχος της εργασίας της γυναίκας», Σύγχρονα Θέματα 40: 71-80.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α, (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. (1998). «Επιλογή επαγγέλματος: Ο ρόλος των γνωστικών σχημάτων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής», Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46-47: 19-31.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1992). Ο Προσανατολισμός των Ελληνίδων μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2-3, 159-180.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1995). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Τόμος Β'. (γ' έκδοση). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1990). Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες Μάθησης. Λήμμα στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*. Τόμος 5, σελ. 2709. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1996). Ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα_ *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 38-39, 25-52.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ., Δροσινού, Μ. & Μπούκα Α. (2007). Δεξιότητες συμβουλευτικής : Κριτική – Ολική προσέγγιση, Οδηγός Απασχόλησης ΕΚΕΠ, Κεφ. 4, προσπελάστηκε 23/12/2008 στο http://www.ekep.gr/library/ekdoseis/odigoi/ODHGOS_APASXOLISHS/chapter_A4.pdf

Κοψιδά, Α. (1999). «Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51: 171-176.

Κρίβας, Σ. (1997), Από την ικανότητα για προσδοκία στην πίστη στην προσδοκία της πραγμάτωσης: Η σημασία της προσδοκίας για αυτεπάρκεια στην επαγγελματική εκλογή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 40-41, 29-44.

Κρίβας, Σ., Χάτζιου, Ε. (1989). Διαφορές μεταξύ φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 79-87.

Κυπριωτάκης, Α. & Παπαγεωργίου, Γ. (1999). Επαγγελματικός προσανατολισμός και εκλογή επαγγέλματος. Στο: Οργανισμός Ανάπτυξης Ανατολικής Κρήτης (Ο.Α.Ν.Α.Κ). *Εγχειρίδιο επαγγελματικού προσανατολισμού κατάρτισης - στήριξης*. Ηράκλειο.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία των κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή Α. (1998), *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (χ.χ.). Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1994). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνος, Κ. (1997). *Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση*, τομ. 2. Αθήνα: Εκδόσεις Μάνου

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). *Η Οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά Πρότυπα και Συζυγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Μισέλ, Α. (1981). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου. Βασικά Στοιχεία για την Ελληνική Οικογένεια..* Αθήνα: Gutenberg.

Μουσούρου, Λ. (1985). *Γυναικεία Απασχόληση και Οικογένεια*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Εστία.

Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). «Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1980). *Νοητικές ικανότητες και εκλογή επαγγέλματος. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1992). *Ψυχολογία των ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (2000). *Επαγγελματική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση*. Αθήνα: ISS ΕΠΕ.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού» στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επ. έκδ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Σινόπουλος, Π.Α. (1986). «Ο επαγγελματικός χρόνος της γυναίκας και η κοινωνική ποιότητά της», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 61: 212-230.

Σκόδρα, Ε. (1993). *Η Ψυχολογία της Γυναίκας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζαννόνε- Τζώρτζη, Κ. (1981). «Η εργασία της γυναίκας και η οικογένεια», *Οικονομικός Ταχυδρόμος* 12: 50.

Τσαούσης, Ι. (1999). Αναζητώντας τη δομή της προσωπικότητας: Το μοντέλο των πέντε παραγόντων. *Ψυχολογία*, 6 (1), 88-103.

Τσολακίδου, Ε., (1997). *Οι Επαγγελματικές Προτιμήσεις των Νέων*. Αθήνα: Προσκήνιο

Φλουρής, Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*. Ηράκλειο

Φλουρής, Γ. και Μασσιάλας, Β. (1988). Στάσεις μαθητών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: Μια πανελλήνια έρευνα. *Νέα Παιδεία*, τ. 46, Άνοιξη 1988, 30-48

Φλουρή Γ., (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.