

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ



ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Hellenic Society of Counselling and Guidance / www.elesyp.gr

Ελληνική
Εταιρεία
Συμβουλευτικής και
Προσανατολισμού

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ –ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
QUARTERLY REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Διπλό Τεύχος 140-141, 2025

Συντακτική Επιτροπή:

- **Επίτιμα μέλη:** Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, panosam33@gmail.com, Αρχάγγελος Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, egavri@hotmail.com
- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Ράνυ Καλούρη, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, rkalouri@hotmail.com
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., fkatsamp@yahoo.gr, Νίνα Μυλωνά-Καλαβά, Σύμβουλος Ε.Π., ninacalmyl@gmail.com
- **Μέλη:** Αναστασία Μπότου, Σύμβουλος Ε.Π., botouanastasia@gmail.com, Ευγενία Κατσίγιαννη Msc, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, eukat@yahoo.com, Νεκτάριος Κολετζάκης, Msc ΣυΕΠ, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, nkoletzak@yahoo.gr, Ιωάννα Κοντζίνου, Msc ΣυΕΠ, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, kontzinou.anny@gmail.com, Ελευθερία Παλούση, Msc ΣυΕΠ, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Προσανατολισμού, epalousi@yahoo.gr, Νικόλαος Ζήκος, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, nzikoschem@gmail.com

Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στο e-mail της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. elesyp@gmail.com. Δικτυακός τόπος: www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Ουρανία [Ράνυ] Καλούρη
Αντιπρόεδρος: Αναστασία Μπότου
Γραμματέας: Ευγενία Κατσίγιαννη
Ταμίας: Ιωάννα Κοντζίνου
Μέλος: Ελευθερία Παλούση

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Υπεύθυνοι Έκδοσης

Δημητρώπουλος Ευστάθιος, καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 1986-1994

Σαμοΐλης Παναγιώτης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, 1995-2001

Κασσωτάκης Μιχάλης, καθηγητής Παν/ου Αθηνών, 2002-2013

το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ τους ευχαριστεί θερμά και τους τιμά! (Φθινόπωρο 2013)

Επιστημονική Επιτροπή

Δημητρίου Λουκία, Καθηγήτρια παν/ου Frederick

Καλαβά-Μυλωνά Νίνα, Δρ. Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Καλούρη Ράνυ, Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκ-
παίδευσης

Κανδηλάκη Αγάπη, Καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κασσωτάκης Μιχάλης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κατσαμά, Ειρήνη, Επ. καθηγήτρια Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Κατσαμπούρη Φωτεινή, Δρ Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Κουλούρης, Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Μαρμαρινός Γιάννης, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μπότου Αναστασία, Δρ Παιδαγωγικής

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παπαβασιλείου Ιωάννα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Πουλόπουλος, Μπάμπης, Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Τσέργας Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Τσιμπουκλή Άννα , Επ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα ενυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων οι οποίοι έχουν την ευθύνη της σύνταξης και του περιεχομένου των κειμένων τους (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2-3, του τεύχους 36-37, του τεύχους 60-61 και του τεύχους 92-93 για τη σύνταξη εργασιών, καθώς και στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. www.elesyp.gr

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας: βλ. καταστατικό στο τ.1 του περιοδικού και στο τ. 60-61. Καθώς και στο www.elesyp.gr

Διάθεση του περιοδικού:

Ελεύθερη πρόσβαση στο www.elesyp.gr

Copyright 2025: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ISSN 1105-2449

Εκδόσεις Πεδίο

Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr/>

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο

Λυκαβηπτού 1 & Ακαδημίας, 10672, Αθήνα

Τηλ.: 210 3229620, 213 0887306

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

CONTENTS

(Articles in Parts B and Γ with Abstracts in English, French or German)

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ	7-8
-----------------------------	-----

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	9-11
--	------

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. <i>Οδυσσέας Διαμάντης, Κατερίνα Αργυροπούλου.</i> Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις και προσανατολισμοί της εργασίας: Μια αφηγηματική ανασκόπηση για τη μετάβαση των νέων στην αγορά εργασίας	13-22
2. <i>Δήμητρα Κανκά.</i> Σταδιοδρομία σε κίνηση: Ο ρολος της ελπίδας στη ροή της σταδιοδρομίας	23-38
3. <i>Κυριακή Παπαδοπούλου.</i> Η συμβολή της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	39-48
4. <i>Ευανθία-Βέρα Πάυλου, Αικατερίνη Λαρεντζάκη.</i> Η αναγκαιότητα της πρακτικής άσκησης και της παρουσίας του μέντορα-συμβούλου στην αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	49-59
5. <i>Ολυμπία Χαϊδεμενάκη, Αικατερίνη Αργυροπούλου.</i> Η Συμπληρωματικότητα της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων για άτομα υπό απεξάρτηση	60-70
6. <i>Φώτιος Ντάγκας, Γεωργία Γκαντώνα.</i> Η εφαρμογή του διαλογικού μοντέλου σταδίων σε ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτορρύθμισης	71-82

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

1. <i>Δρ. Δημήτριος Γαϊτάνης.</i> Μεταμορφώνοντας τις υπηρεσίες Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ) με το πρότυπο «Matrix Standard»	83-99
--	-------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα νέα της ΕΛΕΣΥΠ	101
-------------------------	-----

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι το επίσημο όργανο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.). Στοχεύει, κυρίως, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της Εταιρείας, στην προβολή επιστημονικών απόψεων και θέσεων σχετικά με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, στη διάδοση των προτάσεων της Εταιρείας και στη γνωστοποίησή τους προς όλους τους αρμόδιους παράγοντες.

Η παρουσίαση των σύγχρονων εξελίξεων που αφορούν θέματα θεωρίας και πράξης της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού εντάσσεται, επίσης, στους στόχους του περιοδικού. Ο στόχος αυτός έχει ιδιαίτερη σημασία για τη χώρα μας, δεδομένου ότι ο παραπάνω θεσμός θεωρείται ακόμη νέος στην ελληνική πραγματικότητα. Χρειάζεται, λοιπόν, όσοι ασχολούμαστε άμεσα ή έμμεσα με αυτόν να διαμορφώσουμε κοινούς στόχους, να προβάλλουμε και να υποστηρίξουμε ιδέες και προτάσεις που τον προάγουν και τον αναβαθμίζουν.

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση όλων όσοι θέλουν να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή. Αποτελεί βήμα για όσους ενδιαφέρονται για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, ένα βήμα ελεύθερο από όπουν η φωνή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μπορεί να ακούγεται δυνατότερη προς κάθε κατεύθυνση. Τα κείμενα που δημοσιεύονται έχουν θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και ενημερωτικό χαρακτήρα και μπορούν να αναφέρονται τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο. Έτσι το περιοδικό καλύπτει και τα ενδιαφέροντα των ειδικών στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό και τις ανάγκες εκείνων που επιθυμούν να βρουν σ' αυτό στοιχεία πρακτικών εφαρμογών ή πληροφορίες για τις εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επίσημη γλώσσα του περιοδικού είναι η Ελληνική. Δημοσιεύονται όμως κείμενα και στα Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά, ενώ τα ελληνικά άρθρα συνοδεύονται από σύντομη περίληψη σε μία από τις παραπάνω γλώσσες. Τα επιστημονικά κείμενα που δημοσιεύονται στο περιοδικό κρίνονται από ειδικούς επιστήμονες στους οποίους η Συντακτική Επιτροπή τα διαβιβάζει, απαλείφοντας το όνομα του συγγραφέα (η των συγγραφέων).

Η απήχηση που έχει η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε όσους ασχολούνται ή εφαρμόζουν τον αντίστοιχο θεσμό στην εκπαίδευση, την απασχόληση ή σε άλλους τομείς είναι σημαντική. Μπορούμε, όμως, να την κάνουμε ακόμη πιο μεγάλη και πιο σημαντική. Καλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *, να συμβάλουν με τις εργασίες τους στην περαιτέρω αναβάθμιση του περιοδικού και να το καταστήσουν γνωστό και σε άλλους.

* Στα τεύχη 1, 60-61 και 92-93 και στην ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει δημοσιευθεί το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι, τόσο τα μέλη, όσο και καθένας που ενδιαφέρεται να γίνει μέλος, σχετικά με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της αλλά και τη λειτουργία της. Εκεί περιλαμβάνεται και η διαδικασία εγγραφής μέλους.

Είναι ανάγκη να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας και να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για να προωθήσουμε το θεσμό Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Ένα θεσμό τόσο απαραίτητο και σημαντικό στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

The Review of Counseling and Guidance is a journal of the Hellenic Society of Counseling and Guidance (HE.S.CO.G). It aims to facilitate the communication among the HE.S.CO.G. members, to promote valid scientific knowledge concerning counselling and vocational guidance in Greece and abroad, to disseminate the activities and the proposals of the HE.S.CO.G. and make them known to all interested agents.

The analysis also of recent evolutions in the theory and practice of counselling and guidance is another goal of this Review. This goal is of particular importance to Greece where the establishment of Counselling and Guidance is relatively recent. Therefore, it is of high value for all those who work in this field to form common goals, to disseminate and support ideas and propositions for the development of Counselling and Guidance and improvement of their application. The HE.S.CO.G. journal is available to all those who wish to participate in this effort and support it.

The contents of the Review include theoretical studies, scientific research, practical experience and information texts concerning Counselling and Guidance and its applications in Greece and abroad. All submitted papers are reviewed by referees.

The Review is published quarterly (4 issues a year) since 1988. The official language of the Review is Greek. However, papers in English, French or German are welcome. In addition, all scientific papers published in Greek are followed by a summary in English, French or German.

The impact of the Review is very high among Greek scientists and practitioners related with Counselling and Guidance. We invite all friends and Colleagues who are practicing Counselling and Guidance in education and in the services for employment or in other areas of the public or private domain, to become members of the HE.S.CO.G. and to publish papers in its official journal. We can thus unite knowledge and experience and develop the services of our Counselling and Guidance for the benefit of the people in the modern Greek Society.

The Editorial Board

Η ζωή χορεύει στον καθρέφτη

Υπάρχει μια σιωπή που δεν είναι ήσυχη. Γεμάτη από συζητήσεις που δεν έγιναν ανάμεσα σε μαθητές και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα θέματα πολλά: ποιος είμαι, τι μου αρέσει, τι μπορώ, τι ονειρεύομαι, πως θα φτάσω εκεί που επιθυμώ. Χώρος και χρόνος για εξερεύνηση, σκέψη, αυτογνωσία, πληροφόρηση, επιλογή και μετάβαση.

Κι όλα αυτά εντός της σχολικής κοινότητας και δωρεάν. Παλιότερα αυτά βέβαια, μέχρι πριν τέσσερα περίπου χρόνια.

Και μετά η σιωπή του μονολόγου των τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Ενός μονολόγου που «αντανακλά» τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις ικανότητες του ατόμου. Και του τα ταΐζει με ένα κουταλάκι που γράφει ΑΙ και δεν το αμφισβητεί σχεδόν κανείς. Γι αυτό και ακολουθεί πληροφόρηση για ό,τι το κουτάλι τάισε. Δεν υπάρχει και χρόνος. Όλα πρέπει να γίνουν σε δυο - τρεις συνεδρίες των 45 λεπτών περίπου. Κι όποιος κατάλαβε, κατάλαβε.

Η εποχή που ο σύμβουλος εκπαιδεύεται να διαβάζει αναφορές τεστ κι όχι τις ανάγκες του ατόμου, είναι αυτή που ζούμε.

Και τους έφηβους ποιος τους ακούει; Κανείς. Τους διαβάζει, τις απαντήσεις τους δηλαδή, η τεχνητή νοημοσύνη.

Αφού λοιπόν δεν τους ακούει κανείς, μην εκπλαγούμε αν χαθούν μέσα σε «τεχνητές» επιλογές.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, αυτός ο τόσο παρεξηγημένος θεσμός, δεν είναι όμως μόνο αναφορές τεστ και μια λίστα επαγγελμάτων και σχολών. Είναι μια πράξη φροντίδας. Είναι ένα ανοιχτό παράθυρο για να κοιτάξει ο νέος άνθρωπος μέσα του, να γνωρίσει τον εαυτό του, να αφουγκραστεί τις αξίες του, να ανακαλύψει τι τον κινητοποιεί πραγματικά και να το μετατρέψει σε απόφαση, σε κατεύθυνση, σε ελπίδα.

Στα σχολεία μας αυτό το παράθυρο μένει κλειστό. Σαν επτασφράγιστο μυστικό.

Μπορούν τα πράγματα να αλλάξουν; Μπορούν. Αρκεί να δώσουμε στους εφήβους μας χώρο να εκφραστούν, τα κατάλληλα εργαλεία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και ανθρώπους να τους ακούσουν. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν είναι πολυτέλεια· είναι ανάγκη. Είναι καθρέφτης – εκεί όπου ο νέος άνθρωπος κοιτάζει, όχι για να δει τι περιμένουν οι άλλοι, αλλά για να αναγνωρίσει το άτομο που πραγματικά είναι.

Γιατί όταν ένας έφηβος αρχίσει να ακούει τη φωνή μέσα του, τότε η σιωπή λυγίζει.
Όταν αρχίζει να βλέπει με καθαρό βλέμμα τα όνειρά του, τότε η ζωή βρίσκει ρυθμό.

Η ζωή χορεύει στον καθρέφτη. Κι αυτός ο χορός ξεκινά τη στιγμή που κάποιος τον κοιτά στα μάτια και του λέει: «Σε ακούω.»

Ελευθερία Παλούση

Εκπαιδευτικός

Σύμβουλος Σταδιοδρομίας/

Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Επαγγελματικό Περίγραμμα: Σύμβουλος Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Διαβάζουμε στο site του ΕΟΠΠΕΠ ότι «ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διεθνώς για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών Δια Βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (Συ.Ε.Π.) προς όφελος του κοινωνικού συνόλου είναι η Επάρκεια των Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού (PRACTITIONER COMPETENCE), δηλαδή η διασφάλιση ότι οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας που παρέχουν σχετικές υπηρεσίες στους πολίτες διαθέτουν αποδεδειγμένα τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για την επιτέλεση του έργου τους» (<https://www.eopppep.gr/index.php/el/%CF%83%CF%85-%CE%B5-%CF%80/eopppep-upgrade-actions/syep-personel>).

Και συμφωνούμε απόλυτα!! Είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι «οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας που παρέχουν σχετικές υπηρεσίες στους πολίτες διαθέτουν αποδεδειγμένα τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για την επιτέλεση του έργου τους».

Όμως, στο επαγγελματικό περίγραμμα του συμβούλου σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού που αναρτήθηκε πρόσφατα από τον ΕΟΠΠΕΠ (<https://ergonesti.eopppep.gr/prof-outlines/symvoulos-stadiodromias-epangelmatikou-prosanatolismou/>) διαβάζουμε στις Προϋποθέσεις άσκησης επαγγέλματος ότι «Επί του παρόντος δεν προβλέπεται ειδική άδεια εργασίας για τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (σελ. 13).

Και αναρωτιόμαστε....

Αφού δεν προβλέπεται «ειδική άδεια εργασίας για τους Συμβούλους Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού» και κατά συνέπεια ο καθένας/καθεμία μπορεί να «εργαστεί» ως σύμβουλος σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού, ειδικά ως ελεύθερος επαγγελματίας, πως διασφαλίζεται ότι διαθέτει «αποδεδειγμένα τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για την επιτέλεση του έργου του;»

Νομίζοντας ότι τα σχόλια περιττεύουν..., σημειώνουμε ότι ελπίζουμε κάποια στιγμή η Πολιτεία να δώσει στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού την θέση που της αναλογεί, προς όφελος του συνόλου της κοινωνίας.

Ράνυ Καλούρη
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Πρόεδρος ΕΛΕΣΥΠ

Οδυσσέας Διαμάντης, Κατερίνα Αργυροπούλου***

**ΘΕΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ
ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΙΑ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Περίληψη: Η παρούσα αφηγηματική ανασκόπηση εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ειδικότερα, σκοπός της είναι η παρουσίαση της έως τώρα μελέτης ενός εύρους θετικών ψυχοκοινωνικών μεταβλητών στην Ελλάδα (θάρρος, ευγνωμοσύνη, ελπίδα, ευ ζην, οραματισμός μέλλοντος και ψυχολογική ανθεκτικότητα), καθώς και οι πιθανές επιδράσεις τους στους προσανατολισμούς εργασίας. Η ανασκόπηση αναδεικνύει σημαντικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα και παρεμβάσεις με εστίαση στον πληθυσμό των φοιτητών που βρίσκονται σε μετάβαση από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας, σε περίοδο κρίσιμη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις, προσανατολισμοί της εργασίας, αφηγηματική ανασκόπηση, μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

**POSITIVE PSYCHOSOCIAL RESOURCES AND WORK ORIENTATIONS:
A NARRATIVE REVIEW OF YOUTH TRANSITION TO THE LABOR MARKET**

Abstract: This narrative review is situated within the scientific field of Career Counseling and Vocational Guidance. In particular, its purpose is to present the study so far of a range of positive psychosocial variables in Greece, a range of positive psychosocial forces (courage, gratitude, hope, well-being, future orientation and psychological resilience), as well as their possible effects on work orientations. The review highlights important suggestions for future research and interventions focusing on the population of students who are transitioning from University to the labor market, at a critical time for their professional development.

Keywords: positive psychosocial resources, work orientation, narrative review, transition from university to the labor market.

* Ο Ο.Δ. είναι Ψυχολόγος (M.Sc), απόφοιτος του ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ, Υποψήφιος Διδάκτορας και επιστημονικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: odydiam@eds.uoa.gr.

** Η Κ.Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, 15784. Επικοινωνία: kargirop@eds.uoa.gr.

Εισαγωγή

Το νόημα ζωής αποτελεί μία προσωπική κατασκευή. Το νόημα αποτελείται από προσωπικούς στόχους, αξίες, αίσθηση συνοχής, αίσθημα του ανήκειν και της υπέρβασης του εαυτού. Όταν το άτομο βιώνει την εργασία του ως πηγή νοήματος, αντέχει και προσαρμόζεται στις δυσκολίες και ευημερεί ψυχολογικά (Αργυροπούλου et al., 2020).

Καθώς η σύγχρονη σταδιοδρομία χαρακτηρίζεται από συνεχείς εναλλαγές και προκλήσεις (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020), τα άτομα πρέπει συνεχώς να επαναπροσδιορίζουν επιλογές και ρόλους ζωής (Savickas et al., 2009), κατά τις διαδικασίες μετάβασης, όπως είναι η μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις

Οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις αποτελούν ένα πλέγμα αυτορρυθμιζόμενων δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν την ικανότητα του ατόμου για μάθηση, προσαρμογή, πρόβλεψη, διερεύνηση, δημιουργία αλλαγών και αντιμετώπιση μεταβάσεων. Παράλληλα, αποτελούν σημαντικά «εφόδια» στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου (ΕΟΠΠΕΠ, 2013). Πρόκειται, δηλαδή, για έναν συνδυασμό στοιχείων προσωπικότητας, συμπεριφορών και δεξιοτήτων, που φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη συνδιαλλαγή μεταξύ της εσωτερικής-ψυχολογικής πλευράς και της εξωτερικής-κοινωνικής πλευράς του ατόμου, στη δόμηση και την εξέλιξη

της σταδιοδρομίας του (Αργυροπούλου, 2019). Οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις συμβάλλουν στην απόδοση νοήματος στην εργασία, γιατί μπορεί να διευκολύνουν τους ανθρώπους να αναζητήσουν στη σταδιοδρομία τους εκείνον τον προσανατολισμό που θα αξιοποιήσει όλες τις πτυχές της επαγγελματικής τους κατεύθυνσης και –κατά συνέπεια– την ικανοποίησή τους από την άσκηση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας (Sovet, et al., 2018).

Εάν το άτομο καταφέρει να αναπτύξει και να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τις ψυχοκοινωνικές του δυνάμεις, είναι πολύ πιθανό να διαμορφώσει ένα σαφές όραμα για το μέλλον της σταδιοδρομίας του. Παράλληλα, θα μπορέσει να δημιουργήσει ένα συνεκτικό σχέδιο επαγγελματικής πορείας, ευθυγραμμισμένο με τους μακροπρόθεσμους επαγγελματικούς του στόχους (Argyropoulou et al., 2021)

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να γνωρίζει κάποιος ποιες ψυχοκοινωνικές δυνάμεις επηρεάζουν τη νοηματοδότηση της εργασίας του με τρόπο τέτοιο, ώστε να αποκτά μία βαθιά σχέση γεμάτη νόημα με την εργασία του. Μία νοηματοδότηση της εργασίας πέραν της χρηματικής αμοιβής, ιδίως στην περίοδο που οι νέοι ενήλικες κάνουν τη μετάβαση από τις σπουδές σε έναν αβέβαιο και ρευστό εργασιακό στίβο, κρίνεται ως μία απαραίτητη συνθήκη για να ενταχθούν οι νέοι ομαλά στην αγορά εργασίας. Κατά τη νεανική περίοδο, δεν αρκούν μόνο η αυτογνωσία ή η επαγγελματική πληροφόρηση, αλλά είναι αναγκαία και η συνειδητή αναγνώριση και αξιοποίηση των προσωπικών τους δυνάμεων, ώστε οι νέοι να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές

μεταβάσεις που ανοίγονται μπροστά τους και να κάνουν σχέδια για το μέλλον, με νόημα και σκοπό (Αργυροπούλου, 2022).

Προσανατολισμοί της εργασίας

Σύμφωνα με την Willner και τους συνεργάτες της, ένας (εν δυνάμει) εργαζόμενος μπορεί να αντλεί νόημα από την εργασία του μέσα από ποικίλους προσανατολισμούς, οι οποίοι είναι: (α) η εργασία ως δουλειά, δηλαδή πηγή χρηματικών απολαβών, (β) η εργασία ως καριέρα, όπου έμφαση δίνεται στην εξέλιξη και κοινωνική επιρροή, (γ) η εργασία ως κάλεσμα, πλήρωση των υπέρτατων προσωπικών αξιών, (δ) η εργασία ως μέσον για την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης του ατόμου μέσα σε σύνολα στα οποία καλύπτεται η ανάγκη του ανήκειν, (ε) η εργασία ως απασχολησιμότητα, ως δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου (Willner et al., 2020).

Υπάρχουν βασικές παραδοχές για κάθε προσανατολισμό της εργασίας. Συγκεκριμένα, η εργασία ως μέσον οικονομικών απολαβών, συνδέεται με περισσότερο τυποποιημένες εργασίες χαμηλής εξειδίκευσης, ενώ δεν συνδέεται με ξεκάθαρους και σαφείς επαγγελματικούς στόχους (Αργυροπούλου & Μουράτογλου, 2022), ούτε με αίσθηση ασφάλειας (Fossen & Vredenburg, 2014). Ο προσανατολισμός της καριέρας σχετίζεται με υψηλό ανταγωνισμό, ατομικισμό και επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη (Abessolo & Hirschi, 2019).

Το δε κάλεσμα συνδέεται με αυξημένη ικανοποίηση και δέσμευση, μπορεί να

οδηγήσει σε επαγγελματική εξάντληση αν παραμένει ανεκπλήρωτο. Έρευνες δείχνουν πως χαρακτηριστικά όπως η ευσυνειδησία, ο ενεργός αναστοχασμός και η αίσθηση επίτευξης επηρεάζουν τη σταθερότητα της αίσθησης καλέσματος (Zhang, et al., 2020).

Ο εργασιακός προσανατολισμός της κοινωνικής ενσωμάτωσης συνδέεται με την ανάγκη για υποστήριξη, αυτονομία, επίτευξη και αίσθηση του ανήκειν και συμβάλλει στη γενικότερη ψυχική ευεξία (Willner et al., 2020). Η έλλειψη κοινωνικών δεσμών συσχετίζεται με ψυχολογικές δυσκολίες, ενώ η αίσθηση σύνδεσης ενισχύει την ποιότητα ζωής και μειώνει την εξουθένωση (Somoray et al., 2017). Σύμφωνα με το μοντέλο των Willner και συνεργατών (2020- 2024), ο προσανατολισμός της απασχόλησης στον ελεύθερο χρόνο (busyness orientation) αντικατοπτρίζει την ανάγκη των ατόμων για παραγωγικές ενασχολήσεις και συναισθηματική ισορροπία. Η εργασία προσφέρει συνοχή, αποφυγή της πλήξης, με τρόπο ευχάριστο και παραγωγικό (Posch et al., 2024).

Η μετάβαση από την τρίτοβάθμια εκπαίδευση στον εργασιακό στίβο αποτελεί μία κρίσιμη περίοδο στη ζωή των νέων. Σε αυτή την περίοδο, οι προσωπικές δεξιότητες, η εκπαίδευση σε κοινωνικοσυναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ένταξή τους στην εργασία (Monteiro, et al., 2021).

Οι νέοι συχνά νοσηματοδοτούν την εργασία κυρίως ως πηγή εισοδήματος, ενώ η σύνδεσή της με την κοινωνική

ενσωμάτωση και την προσωπική ολοκλήρωση διαμορφώνεται σταδιακά μέσω εμπειριών και ωρίμανσης (Pitacho & Cordeiro, 2023). Παράλληλα, η ανεργία έχει αρνητικό αντίκτυπο στη νοηματοδότηση της εργασίας, ιδιαίτερα στους νεότερους, καθώς συχνά αισθάνονται περιθωριακοί και λιγότερο ανταγωνιστικοί στην αγορά (Albath, et al., 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο σταδιακής επαγγελματικής ανάπτυξης, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να υποστηρίξει την προσαρμογή των νέων, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες και να νοηματοδοτήσουν την επαγγελματική τους ζωή με τρόπο που προάγει τόσο την ευημερία όσο και την κοινωνική ενσωμάτωση (Αργυροπούλου, 2023).

Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Θετική Ψυχολογία

Κατά Parola και Marcionetti (2023) υπάρχει σαφής σύνδεση μεταξύ της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ) και της Θετικής Ψυχολογίας (ΘΨ), του επιστημονικού κλάδου που ασχολείται με την ανάπτυξη και ενίσχυση της θετικότητας και των δυνατών στοιχείων ατόμων, ομάδων και κοινοτήτων. Η σύγχρονη σταδιοδρομία συνδέεται στενά με την προσωπική ανάπτυξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, με έμφαση στη δόμηση μιας υγιούς προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Di Fabio et al., 2016), η οποία επιτυγχάνεται μέσω της καλλιέργειας και αξιοποίησης ψυχοκοινωνικών πόρων και δυνάμεων

(Αργυροπούλου & Μουράτογλου, 2022). Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας για να προσφέρουν αποτελεσματικές υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους συμβουλευόμενους τους να κατανοήσουν *τι θέλουν και τι μπορούν να γίνουν* στη ζωή και τη σταδιοδρομία τους, μέσα από μια διαδικασία νοηματοδότησης των εμπειριών τους.

Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις και η σύνδεσή τους με τους προσανατολισμούς της εργασίας

Οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη νοηματοδότηση της εργασίας και συνδέονται με διαφορετικούς εργασιακούς προσανατολισμούς. Ειδικότερα, ο μελλοντικός προσανατολισμός, όπως περιγράφεται από την Αργυροπούλου και συνεργάτες (2021), αναφέρεται στην ικανότητα σχεδιασμού και οραματισμού μακροπρόθεσμων στόχων, επηρεάζοντας άμεσα τη στοχοθεσία και τις επαγγελματικές επιλογές. Νέοι με θετική μελλοντική οπτική, ιδιαίτερα σε ελληνικό πλαίσιο, παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και ενεργητική εμπλοκή στις επαγγελματικές αποφάσεις τους. Νέοι με θετική μελλοντική οπτική εμφανίζουν αισιόδοξες και ενεργητικές συμπεριφορές κατά τη διερεύνηση της καριέρας τους, ενώ παράλληλα καλλιεργούν δεξιότητες απαραίτητες για τον πρωτεύικό χαρακτήρα σταδιοδρομίας, δηλαδή για την ανάληψη ελέγχου της επαγγελματικής τους πορείας (Chui et al., 2022).

Η ευγνωμοσύνη, ως σχεσιακή δύναμη, ενισχύει την κοινωνική ενσωμάτωση και την αίσθηση ανήκειν, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ της προσωπικής ικανοποίησης και της συνεισφοράς προς τους άλλους (Przepiorka & Sobol-Kwapinska, 2021).

Η σύνδεση αυτών των δυνάμεων με τους εργασιακούς προσανατολισμούς είναι εμφανής: ο μελλοντικός προσανατολισμός ευνοεί τη σταδιοδρομία και το κάλεσμα, ενώ η ευγνωμοσύνη αλλά και η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύουν την κοινωνική ενσωμάτωση και τη δέσμευση (Willner et al., 2020).

Η ψυχική ανθεκτικότητα, η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται θετικά παρά τις δυσκολίες (Paquette et al., 2023), αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού. Συνδέεται με πλήθος θετικών αποτελεσμάτων, όπως η επιμονή στην αναζήτηση εργασίας, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Hull et al., 2018; Zammitti et al., 2023).

Η ψυχολογική ανθεκτικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας συσχετίζεται με άλλες θετικές δυνάμεις, όπως η κοινωνική υποστήριξη, η αισιοδοξία και η ευγνωμοσύνη (Nahar et al., 2023).

Σε βάθος χρόνου, η ψυχολογική ανθεκτικότητα συμβάλλει στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα, η οποία ενισχύει την εργασιακή δέσμευση και την ενεργό εμπλοκή των νέων εργαζομένων (J. Zhang et al., 2023). Έτσι, προάγει προσανατολισμούς εργασίας όπως η σταδιοδρομία και το κάλεσμα, επιτρέποντας στα άτομα να ανταποκρίνονται

δυναμικά στις προκλήσεις της αγοράς και να επιδιώκουν μακροπρόθεσμη επαγγελματική ανάπτυξη (Willner et al., 2020).

Η ελπίδα, ως ψυχοκοινωνική δύναμη, αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τη δέσμευση, την ανθεκτικότητα και τη στοχοθεσία στον επαγγελματικό χώρο. Σύμφωνα με τον Snyder (2002), η ελπίδα αναφέρεται στη δυνατότητα σχεδιασμού διαδρομών για την επίτευξη στόχων και την αντιληπτή ικανότητα υλοποίησής τους. Η σύνδεσή της με θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις, όπως η ευγνωμοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα, δημιουργεί μια βάση για βελτιωμένη ψυχολογική ευεξία → ευζην και αποτελεσματικότητα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ελπίδα συνδέεται με αυξημένη βίωση θετικών συναισθημάτων, ενεργητική συμπεριφορά και την ικανότητα διαχείρισης προκλήσεων (Yotsidi et al., 2018). Ειδικότερα, οι ελπιδοφόροι εργαζόμενοι και φοιτητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και σαφέστερη στοχοθεσία, στοιχεία απαραίτητα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Lutz, et al., 2023).

Η ελπίδα, σε συνδυασμό με τη θετική νοηματοδότηση της εργασίας, ενισχύει εργασιακούς προσανατολισμούς όπως η σταδιοδρομία και το κάλεσμα, ενώ διευκολύνει την υιοθέτηση ευέλικτων σχεδίων και τη διατήρηση υψηλού κινήτρου για την επίτευξη στόχων (Αργυροπούλου & Λορέντζος, 2023; Κ. Αργυροπούλου & Μουράτογλου, 2024). Η σχέση της με την ευγνωμοσύνη δημιουργεί μια ψυχολογική βάση που προάγει τη σύνδεση με τους άλλους και την αίσθηση του ανήκειν, διαμορφώνοντας έναν συνολικότερο

προσανατολισμό ευημερίας στην εργασία (Zhang & Wang, 2023).

Το θάρρος αποτελεί μία σημαντική θετική ψυχοκοινωνική δύναμη την οποία οι Norton και Weiss (2010) ορίζουν ως συμπεριφορά υπέρβασης του φόβου και υπομονής σε δύσκολες καταστάσεις. Στον επαγγελματικό στίβο, το θάρρος έχει βρεθεί να συμβάλλει στην προσαρμοστικότητα της σταδιοδρομίας, ενισχύοντας τη διαχείριση αβεβαιότητας και την αναζήτηση νοήματος στην εργασία (Camussi et al., 2023). Έρευνες δείχνουν ότι ενισχύει την ψυχολογική ανθεκτικότητα, την ελπίδα και την αισιοδοξία, ενώ προάγει την ικανοποίηση από τη ζωή και την επαγγελματική επιτυχία (Lodi et al., 2022).

Ειδικά για τους Έλληνες νέους που μεταβαίνουν στην αγορά εργασίας, το θάρρος συνδέεται με την υιοθέτηση υγιών στρατηγικών αντιμετώπισης επαγγελματικής αβεβαιότητας και τη δημιουργία μακροπρόθεσμων πλάνων καριέρας (Argyropoulou, et al., 2021). Το θάρρος, σύμφωνα με την έρευνα της Αργυροπούλου των συνεργατών της, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο για τους Έλληνες μαθητές και φοιτητές στη διαχείριση της επαγγελματικής αβεβαιότητας. Τα άτομα που επιδεικνύουν θάρρος τείνουν να λαμβάνουν γρηγορότερα αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους και να διαθέτουν υψηλή αυτοπεποίθηση, υιοθετώντας υγιείς στρατηγικές για τη διαχείριση προκλήσεων (Αργυροπούλου et al., 2018).

Το ευ ζην περιγράφεται ως θετική ψυχική υγεία και εστιάζει στην ύπαρξη θετικού συναισθήματος, νοήματος, αυτονομίας, αισιοδοξίας και θετικών σχέσεων (Diener, 2009). Έρευνες δεί-

χνουν πως άτομα σε ψυχολογική άνθηση παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση και επαγγελματική δέσμευση, ιδιαίτερα στους τομείς της εκπαίδευσης και της κοινωνικής προσφοράς (Jurcec, 2019· Mesurado et al., 2022· Αργυροπούλου et al., 2020), ενώ συνδέεται και με τους προσανατολισμούς καλέσματος και καριέρας (Rosso et al., 2010).

Συμπεράσματα

Η παρούσα ανασκόπηση ανέδειξε την καίρια επίδραση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, όπως η ψυχολογική ανθεκτικότητα, η ευγνωμοσύνη, η ελπίδα, το θάρρος και το ευ ζην, στη διαμόρφωση των προσανατολισμών εργασίας και στη σταδιοδρομία. Μελλοντικές ποσοτικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν τη συσχέτιση αυτών των δυνάμεων με συγκεκριμένους προσανατολισμούς εργασίας, όπως η αντίληψη της εργασίας ως καλέσματος ή κοινωνικής ενσωμάτωσης, σε φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων που βρίσκονται στη μετάβαση προς την αγορά εργασίας (Argyropoulou et al., 2021). Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ερωτήματα αφορούν το πώς η ψυχολογική ανθεκτικότητα και η ελπίδα διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ του ευ ζην και της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, ή το πώς η ευγνωμοσύνη επηρεάζει την αντίληψη νοήματος στην εργασία (Argyropoulou & Kaliris, 2018· Rosso et al., 2010).

Προτείνεται επίσης η ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με έμφαση στη θετική

νοηματοδότηση της εργασίας και στην ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η αυτονομία και η προσαρμοστικότητα. Ενδεικτικά, η εισαγωγή προγραμμάτων κατάρτισης που συνδυάζουν την καλλιέργεια προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και της ελπίδας θα μπορούσε να ενδυναμώσει τους νέους επαγγελματίες (Argyropoulou et al., 2021· Magnano et al., 2019).

Η ανάπτυξη τέτοιων παρεμβάσεων στο ελληνικό πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη προσαρμογής των νέων στις ραγδαίες αλλαγές της αγοράς εργασίας και την αντιμετώπιση της ανεργίας. Οι παρεμβάσεις θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην ενίσχυση του μελλοντι-

κού προσανατολισμού, προσφέροντας στους φοιτητές πρακτικά εργαλεία για τη δημιουργία ευέλικτων επαγγελματικών σχεδίων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον ελληνικό πληθυσμό, όπου η μετάβαση στην αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από προκλήσεις όπως οι περιορισμένες ευκαιρίες και η επαγγελματική αβεβαιότητα (Charokopaki & Argyropoulou, 2019· Αργυροπούλου & Λορέντζος, 2023)

Η ανάπτυξη τέτοιων προσεγγίσεων στην ελληνική πραγματικότητα είναι ζωτικής σημασίας, δεδομένων των υψηλών επιπέδων ανεργίας στους νέους, της ανάγκης για ενίσχυση των οριζόντιων δεξιοτήτων και της απαίτησης για προσαρμογή στις ραγδαίες αλλαγές της αγοράς εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abessolo, M., & Hirschi, A. (2019). Development and Validation of a Multidimensional Career Values Questionnaire: A Measure Integrating Work Values, Career Orientations, and Career Anchors, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0894845319846567>
- Albath, E. A., Sibley, C. G., Büttner, C. M., Greifeneder, R., & Rudert, S. C. (2023). Young, unemployed, excluded: Unemployed young adults report more ostracism. *European Journal of Social Psychology*, (March), 1078-1097. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2953>
- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision - making to career decision - management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10), 483-502. <https://doi.org/10.14738/assrj.510.5406>
- Argyropoulou, Katerina, Kaliris, A., Charokopaki, A., & Katsioulas, P. (2021). Coping with career indecision: the role of courage and future orientation in secondary education students from Greek provincial cities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(3), 671-696. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09465-4>
- Camussi, E., Meneghetti, D., Sbarra, M. L., Rella, R., Grigis, P., & Annovazzi, C. (2023). What future are you talking about? Efficacy of Life Design Psy-Lab, as career guidance intervention, to support university students' needs during COVID-19 emergency. *Frontiers in Psychology*, 13(January), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023738>
- Charokopaki, A., & Argyropoulou, K. (2019). Optimism, Career Decision Self-Efficacy and Career Indecision Among Greek Adolescents. In: *Education Quarterly Reviews*, 2(1), 185-197. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.01.52>

- Chui, H., Li, H., & Ngo, H. Y. (2022). Linking Protean Career Orientation with Career Optimism: Career Adaptability and Career Decision Self-Efficacy as Mediators. *Journal of Career Development*, 49(1), 161-173. <https://doi.org/10.1177/0894845320912526>
- Diener, E. (2009). Assessing Well-Being. The Collected Works of Ed Diener. *Springer*, (August 2014), 101-102. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4>
- Fabio, A. Di, Kenny, M. E., & Allan, B. (2016). From Decent Work to Decent Lives: Positive Self and Relational Management (PS & RM) in the Twenty-First Century. *Frontiers in Psychology*, 7(March), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00361>
- Fossen, R. J. S., & Vredenburg, D. J. (2014). Exploring Differences in Work's Meaning: An Investigation of Individual Attributes Associated with Work Orientations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 101-120.
- Hull, D. M., Saxon, T. F., Fagan, M. A., Williams, L. O., & Verdisco, A. E. (2018). Positive youth development: An experimental trial with unattached adolescents. *Journal of Adolescence*, 67(June), 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.006>
- Jurcec, L. (2019). Teachers' Work Orientations And Flourishing: Mediated By Flow In Different Domains. In *10th ICEPSY 2019 International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 40-56). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.4>
- Lodi, E., Perrella, L., Zarbo, R., & Patrizi, P. (2022). Courage as Mediator between Positive Resources and General/Domain-Specific Well-Being Indices. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 1067-1081. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080076>
- Lutz, K., Amundson, N., & Nishikawara, R. (2023). Addressing Compassion Fatigue Using Career Engagement and the Hope-Centered Model for Career Development. *Canadian Journal of Career Development*, 22(1), 41-50. <https://doi.org/10.53379/cjcd.2023.351>
- Magnano, P., Santisi, G., Zammitti, A., Zarbo, R., & Nuovo, S. Di. (2019). Self-perceived employability and meaningful work: The mediating role of courage on quality of life. *Sustainability (Switzerland)*, 11(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su11030764>
- Mesurado, B., Carlier, S. I., Rodríguez, O., Debeljuh, P., & Crespo, R. F. (2022). Work orientation and flourishing life in twelve Ibero-American countries. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 94-103. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.11>
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & García-Aracil, A. (2021). "It's a very different world": Work transition and employability of Higher Education graduates. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 164-181.
- Nahar, N., Parvin, M., & Begum, F. (2023). Gratitude and Resilience of Young Adults: Examining the Mediating Role of Optimism and Social Support: Gratitude and Resilience of Young Adults. *European Journal of Applied Sciences*, 11(4), 204-216. <https://doi.org/10.14738/aivp.114.15215>
- Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2010). The role of courage on behavioral approach in a fear-eliciting situation. *Anxiety*, 23(2), 212-217. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.07.002>
- The Paquette, V., Vallerand, R. J., Houffort, N., & Fredrickson, B. L. (2023). Thriving through adversity: The role of passion and emotions in the resilience process. *Journal of Personality*, 91(3), 789-805. <https://doi.org/10.1111/jopy.12774>
- Parola, A., & Marcionetti, J. (2023). Positive Resources for Flourishing: The Effect of Courage, Self-Esteem, and Career Adaptability in Adolescence. *Societies*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.3390/soc13010005>
- Pitacho, L., & Cordeiro, J. P. (2023). The Relationship between Career Calling and Work-

- aholism: The Mediating Role of Career Orientation. *Social Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/socsci12100564>
- Posch, M., Hüffmeier, J., Cevik, A., John, J., & Zacher, H. (2024). (How) Would You Continue Working? A Comparison of Responses to the Lottery Question and a Basic Income Question. *Zeitschrift Für Arbeits-Und Organisationspsychologie A&O*.
- Przepiorka, A., & Sobol-Kwapinska, M. (2021). People with Positive Time Perspective are More Grateful and Happier: Gratitude Mediates the Relationship Between Time Perspective and Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00221-z>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30(C), 91-127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Eduarda, M., Guichard, J., ... Vianen, A. E. M. Van. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind Author (s): C. R. Snyder Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Somoray, K., Shakespeare-Finch, J., & Armstrong, D. (2017). The impact of personality and workplace belongingness on mental health workers' professional quality of life. *Australian Psychologist*, 52(1), 52-60.
- Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, Maria Cristina, A. K., & Lodi, E. (2018). Life Design in Adolescence: The Role of Positive Psychological Resources. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Eds.), *New Perspectives on Career Counseling and Guidance in Europe: Building Careers in Changing and Diverse Societies* (pp. 21-38). Springer International Publishing AG.
- Willner, T., Lipshits-brazilier, Y., & Gati, I. (2024). Testing the Validity of the Expanded Five-Dimensional Model of Work Orientations. *Journal of Career Assessment*, 32(4), 721-744. <https://doi.org/10.1177/10690727241232437>
- Willner, T., Lipshits-Brazilier, Y., & Gati, I. (2020). Construction and Initial Validation of the Work Orientation Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 28(1), 109-127. <https://doi.org/10.1177/1069072719830293>
- Yotsidi, V., Pagoulitou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The Role of Hope in Academic and Work Environments: An Integrative Literature Review. *Psychology*, 09(03), 385-402. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.93024>
- Zammiti, A., Russo, A., Ginevra, M. C., & Magnano, P. (2023). "Imagine Your Career after the COVID-19 Pandemic": An Online Group Career Counseling Training for University Students. *Behavioral Sciences*, 13(1). <https://doi.org/10.3390/bs13010048>
- Zhang, C., Hirschi, A., & You, X. (2020). Trajectories of Calling in the Transition From University to Work: A Growth Mixture Analysis. *Journal of Career Assessment*, 29(199), 98-114. <https://doi.org/10.1177/1069072720931010>
- Zhang, J., Zhao, C., Li, F., Wang, X., Xu, H., Zhou, M., ... Zhang, G. (2023). Longitudinal relationships among career adaptability, resilience, and career commitment in chinese nursing undergraduates: testing differences in career interest between cross-lagged models. *BMC Nursing*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01224-w>
- Zhang, Y., & Wang, X. (2023). Effects of gratitude on intrinsic and extrinsic motivators in career decision-making. *Motivation and Emotion*, 47(5), 669-678. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10020-7>

- Αργυροπούλου Κ. (Επιστημονική Επιμέλεια) (2019). Επαγγελματικός προσανατολισμός και λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Πρακτικές εφαρμογές για συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2022). *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ζητήματα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2020). Σταδιοδρομία και δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 15-33). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Α., & Λορέντζος, Α. (2023). Η Ψυχοκοινωνική Δύναμη της Ελπίδας ως Μέσο Αξιοποίησης στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Ευάλωτων Πληθυσμών. In Γεωργογιάννης, Π. (2023), *Ειδικές Επιστήμες: Λογοθεραπεία, Αγωγή Υγείας, Ειδική Αγωγή, Συμβουλευτική, Παιδαγωγική Θεραπεία, Κοινωνική Παιδαγωγική – Οικογενειακή και σχολική Βία, Διαπολιτισμικότητα, Σεξουαλική αγωγή, Πρακτικά 37ου Διεθνούς Συνεδρίου*, (pp. 125-134).
- Αργυροπούλου, Α., Κατσιούλα, Π., Δρόσσος, Ν., & Καλίρης, Α. (2018). Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και θάρρος: Η περίπτωση μαθητών / μαθητριών σε Γενικά Λύκεια του Κιλκίς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 115, 23-38.
- Αργυροπούλου, Κ. (2023). Αξιοποιώντας την Αφηγηματική Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για την Ενίσχυση της Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 12(1), 164-181. <https://doi.org/10.12681/hjre.34640>
- Αργυροπούλου, Κ., & Μουράτογλου, Ν. (2022). Αναστοχαστικότητα Και Προσανατολισμοί Εργασίας: Ευρήματα Μελέτης Παρέμβασης σε Συμβούλους Σταδιοδρομίας. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 11(1), 130-143. <https://doi.org/10.12681/hjre.29768>
- Αργυροπούλου, Κ., & Μουράτογλου, Ν. (2024). Η δεξιότητα της ελπίδας και η αίσθηση προσωπικής επάρκειας ως πηγές ευρύτερου νοήματος στη ζωή και τη σταδιοδρομία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 135-136(February), 13-24.
- Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ., & Χαροκοπάκη, Α. (2021). Μεταδεξιότητες Σταδιοδρομίας και Λήψη Αποφάσεων στην εφηβική ηλικία: αίσθηση χρονικής προοπτικής, σχεδιασμός μέλλοντος και ανθεκτικότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Και Προσανατολισμού*, 126-127, 22-39.
- Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ., Χαροκοπάκη, Α., & Μουράτογλου, Ν. (2020). Το νόημα της εργασίας υπό το πρίσμα της εργασιακής δυσχέρειας: Μια νέα πρόκληση στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία στη σύγχρονη εποχή. *Νέα Παιδεία*, 175, 42-58.
- ΕΟΠΠΕΠ (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

*Δήμητρα Κανκά**

ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΣΕ ΚΙΝΗΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΛΠΙΔΑΣ ΣΤΗ ΡΟΗ ΤΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Περίληψη: Η εργασιακή μεταβλητότητα που παρατηρείται σήμερα διαμορφώνει νέες συνθήκες κοινωνικής και προσωπικής ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα καλούνται να διαχειρισθούν τη ροή της σταδιοδρομίας τους, να ανα-γνωρίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν και να επιδείξουν την ανάλογη επαγγελματική προσαρμοστικότητα, προκειμένου να δημιουργήσουν μια ζωή με νόημα. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη σημασία και τον ρόλο της ελπίδας στη ροή της σταδιοδρομίας. Ειδικότερα αναδεικνύει την αξία της ως μοχλού προσωπικής ανάπτυξης και ψυχικής ανθεκτικότητας σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές και αβεβαιότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ελπίδα, επαγγελματική προσαρμοστικότητα, συμβουλευτική, συμβουλευτική διαδικασία.

CAREERS ON THE MOVE: THE ROLE OF HOPE IN THE CAREER FLOW

Abstract: The job volatility observed today shapes new conditions of social and personal life. In this context, individuals are called upon to manage the flow of their careers, to recognize the difficulties that arise and to demonstrate the appropriate professional adaptability in order to create a meaningful life. This paper focuses on the importance and role of hope in the career flow. In particular, it highlights its value as a lever for personal development and psychological resilience in a world characterised by constant change and uncertainty.

Keywords: Hope, professional adaptability, counselling, counselling process.

Εισαγωγή

Στο γύρισμα του 21ου αιώνα, η γραμμική μορφή της σταδιοδρομίας εγκαταλείπεται και αντικαθίσταται από μια ευμετάβολη σταδιοδρομία (Αργυροπούλου, 2016),

απόρροια των συνεχών αλλαγών και ανακατατάξεων.

Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικότητας τα άτομα θα πρέπει να επιδεικνύουν υπεύθυνη, ρεαλιστική στάση και προσαρμοστικότητα αλλά και δεξιότητες διαχεί-

* Η Δ.Κ. είναι μέλος Ε.ΔΙ.Π. στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Email: dimitrakauka@gmail.gr & dkafka@aspete.gr

ρισης των εμποδίων στη λήψη απόφασης. Να διαθέτουν αυτογνωσία, δεξιότητες ανταπόκρισης στο επαγγελματικό τους έργο και ισχυρή δια-σύνδεση με αυτό, προκειμένου να επιτύχουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιθυμητή πορεία-ροή στη σταδιοδρομία τους.

- Πώς όμως τα άτομα δια-συνδέονται με το εργασιακό τους περιβάλλον;
- Πώς διαμορφώνουν την επιθυμητή πορεία-ροή στη σταδιοδρομία τους;
- Ποιόν συναισθηματικό παράγοντα επιστρατεύουν για να αντιμετωπίσουν τις επαγγελματικές δυσκολίες;

Τα συγκεκριμένα ερωτήματα απαντώνται μέσα από τη οπτική της θεωρίας Ελπίδας-Δράσης του Snyder (1998). Η συγκεκριμένη θεωρία εκκινεί από τη θέση ότι τα άτομα, αφού οριοθετήσουν και οργανώσουν τους στόχους τους, αναζητούν «δρόμους-μονοπάτια» που θα τους οδηγήσουν σε αυτούς (Snyder, 1998). Μέσα από τον αναστοχασμό, τον οραματισμό, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την προσαρμογή και τις στρατηγικές αναζήτησης των κατάλληλων «δρόμων-μονοπατιών», τα άτομα έχουν περισσότερες πιθανότητες να θέσουν σε κίνηση τα σχέδιά τους και να οδηγηθούν στον στόχο τους.

Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η συγκεκριμένη εργασία, αξιοποιώντας τα δεδομένα μελετών και ερευνών εστιάζει στον αντίκτυπο της ελπίδας στην ψυχική ενδυνάμωση, την ανθεκτικότητα και την αυτοπεποίθηση του ατόμου. Παράλληλα, μέσα από ένα συνοπτικό πλάνο συμβουλευτικής παρέμβασης αναδεικνύει την πορεία ενεργοποίησης του ψυχολογικού πόρου της ελπίδας και τον ρόλο της στη διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Η έννοια της σταδιοδρομίας και της ροής σταδιοδρομίας

Ο Hughes (1937, p. 404) ερμηνεύει τη σταδιοδρομία ως αλληλουχία ρόλων, καταστάσεων και θέσεων που κατέχει το άτομο. Οι Adamson et al. (1998, p. 252) την ερμηνεύουν ως το σύνολο των ενασχολήσεων του ατόμου με όλες εκείνες τις εργασίες που τους εξασφαλίζουν την επιβίωσή τους. Ο Arnold (1997) ερμηνεύει τη σταδιοδρομία ως αλληλουχία θέσεων και ρόλων, δραστηριοτήτων και εμπειριών που αποκομίζει το άτομο στο πλαίσιο της εργασίας του. Οι Arthur, Hall & Lawrence (1989) χαρακτηρίζουν τη σταδιοδρομία ως εξελισσόμενη εργασιακή εμπειρία του ατόμου. Ο Super (1990) την περιγράφει ως μία ακολουθία κύκλων, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των πολλαπλών μεταβάσεων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Όπως διαφαίνεται από τις εννοιολογήσεις του όρου, η σταδιοδρομία αποτελεί ένα δυναμικό και μεταβαλλόμενο πεδίο στη ζωή του ατόμου, το οποίο δημιουργείται στο πλαίσιο των ατομικών επιλογών και των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

Τα άτομα ωστόσο σήμερα παρά το γεγονός ότι επιδιώκουν να δημιουργήσουν σταδιοδρομίες που έχουν νόημα, αξία και ενδιαφέρον για τα ίδια (Mueller, Flickinger & Dorner, 2015. Harrington, Fraone, Lee, & Levey, 2016. Kaufman & Uhlenberg, 2000), φαίνεται ότι αδυνατούν να τις διαχειρισθούν στον επιθυμητό βαθμό, καθώς οι επιστημονικές και κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τόσο το εργασιακό τοπίο όσο και τον τρόπο

διαχείρισης της σταδιοδρομίας. Σύμφωνα με μελέτες και έρευνες (Chudzikowski, 2012. Guan, Arthur, Khapova, Hall, & Lord, 2019. Sullivan & Baruch, 2009) τα άτομα σήμερα αλλάζουν εργασιακούς ρόλους και θέσεις εργασίας και κάνουν μεταβάσεις άλλοτε ηθελημένες και άλλοτε όχι. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα άτομα, πολλές φορές, να συνθλίβονται κάτω από το άγχος και την ψυχολογική πίεση στην προσπάθειά τους να βρουν εργασία, να ανταποκριθούν στις νέες εργασιακές απαιτήσεις, να διατηρήσουν την επιθυμητή εργασιακή πορεία-ροή και να την εξελίσσουν.

Η ροή σταδιοδρομίας βασίζεται στη θέση ότι η επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια δυναμική πορεία γεμάτη προκλήσεις, απρόβλεπτες καταστάσεις και νέες ευκαιρίες (Niles et al., 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία της ροής (Csikszentmihalyi, 1990), όταν τα άτομα βρίσκονται σε κατάσταση ροής, βιώνουν αυξημένη συγκέντρωση, αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Είναι μια εμπειρία ικανοποίησης παρατηρεί ο Bakker (2008) που παρακινεί τα άτομα σε συνεχή δράση. Έτσι, το άτομο χάνει την αίσθηση του χρόνου, δεν αισθάνεται κόπωση και οι σκέψεις του είναι απορροφημένες στο έργο που επιτελεί (Deci, 1975. White, 1959). Αναφέρεται σε μια ισορροπημένη διασύνδεση του ατόμου με καθήκοντα και δράσεις, οι οποίες είναι ανάλογες των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων του (Berlyne, 1960· Hunt, 1965). Στη βάση αυτή, τα άτομα με εμπειρίες ροής πέραν της θετικής λειτουργίας στην καθημερινή τους ζωή, βιώνουν ικανοποίηση και ένα

συναίσθημα προοδευτικά αυξημένης ανταποδοτικής εμπειρίας, με αποτέλεσμα να ακμάζουν ψυχικά και να επιτυγχάνουν επαγγελματικά.

Προκύπτει επομένως ότι όταν το άτομο διαθέτει δεξιότητες που ανταποκρίνονται πλήρως στα εργασιακά ζητούμενα, λειτουργεί με αποτελεσματικότητα, ταυτίζεται με το εργασιακό του περιβάλλον, βιώνει πλήρη ικανοποίηση και επιδίδεται με θέληση στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Αποτέλεσμα αυτού είναι, να βιώνει το άτομο τη βέλτιστη ροή.

Η έννοια της επαγγελματικής ροής συσχετίζεται μεταφορικά με τις συνθήκες του νερού (στάσιμα, κινούμενα, καταρράκτες). Τα κινούμενα νερά δημιουργούν την αίσθηση της πρόκλησης ή και της ανησυχίας πολλές φορές. Κατ' αναλογία αυτού και η μεταβλητότητα στο επαγγελματικό πεδίο διαμορφώνει «σταδιοδρομίες σε κίνηση» δημιουργώντας μια σειρά προκλήσεων και ανησυχιών στο άτομο. Έτσι, καθώς τα άτομα βιώνουν συνεχείς επαγγελματικές αλλαγές, προκλήσεις και απαιτήσεις, ενδέχεται, να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους απαιτήσεις ή να μην βιώνουν ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας τους, με αποτέλεσμα να μην ταυτίζονται, να μην δεσμεύονται με αυτήν και να μη βιώνουν τη βέλτιστη ροή. Συνεπώς, ζητούμενο αποτελεί η ενεργοποίηση του ατόμου στο να αναζητήσει ή και να δημιουργήσει τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ευνοϊκά στη διαμόρφωση της βέλτιστης ροής στη σταδιοδρομία τους.

Μελέτες και έρευνες σήμερα έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη

αυτών των παραγόντων και υποστηρίζουν ότι τα άτομα είναι ικανά να δημιουργήσουν εμπειρίες ροής. Όπως επισημαίνεται, στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, υπάρχουν τρία δομικά στοιχεία που μπορούν συμβάλλουν στη βέλτιστη ροή της σταδιοδρομίας (Deci και Vansteenkiste 2004). Το πρώτο είναι ότι τα ανθρώπινα όντα διαθέτουν την τάση να ενεργούν και να κυριαρχούν στις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις και να επηρεάζουν το εργασιακό τους περιβάλλον, προκειμένου να επιτύχουν την βέλτιστη απόδοση. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι οι άνθρωποι έχουν μια εγγενή τάση προς την ανάπτυξη και εξέλιξη. Μάλιστα οι Deci και Vansteenkiste (2004, p 24) υποστηρίζουν ότι τα άτομα «...δεν είναι απλά προϊόντα κοινωνικής μάθησης ή προγραμματισμού, αλλά αντίθετα προσανατολίζονται προς την ανάπτυξη διασυνδέοντας τις εσωτερικές τους δυνάμεις με το εξωτερικό περιβάλλον με τρόπους που προάγουν τις θετικές διαδικασίες και οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα». Το τρίτο στοιχείο είναι ότι οι άνθρωποι μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, αλλά χρειάζονται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για να τις αναδείξουν και να τις ενεργοποιήσουν (Deci και Ryan 2000).

- Ποιες συνέπειες όμως μπορεί να έχει για το άτομο η θέση ότι η όποια προσπάθεια για επιτυχία δεν έχει νόημα;
- Όταν ο σχεδιασμός για το μέλλον χαρακτηρίζεται από το άτομο ως χάσιμο χρόνου;

Τα παραπάνω ερωτήματα παραπέμπουν στην αναζήτηση και την αξιοποίηση των θετικών ψυχολογικών πόρων,

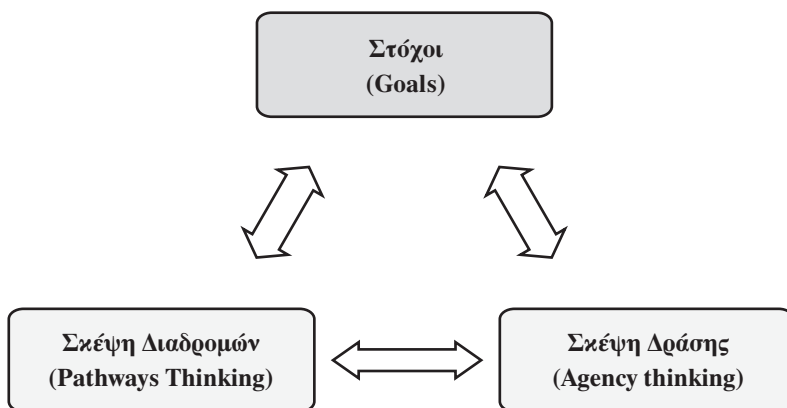
όπως η ελπίδα, η οποία σύμφωνα με τη θετική ψυχολογία παρέχει στο άτομο την αίσθηση θετικής προοπτικής, σε αντίθεση με την απαισιοδοξία, η οποία εγκλωβίζει τα άτομα σε μια συνεχή εναφρορά των αρνητικών, εκφράζοντας την απελπισία τους για το μέλλον (Alloy, & Ahrens, 1987).

Η έννοια της ελπίδας και ο ρόλος της στη σταδιοδρομία του ατόμου

Η θεωρία της ελπίδας, όπως διαμορφώθηκε από τον Charles R. Snyder, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες θεωρίες στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Snyder (1994), η ελπίδα δεν είναι απλώς ένα συναίσθημα αλλά μια γνωστική διαδικασία που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να θέτει και να επιτυγχάνει στόχους.

Οι Snyder & Cantor (1998) περιγράφουν την ελπίδα ως την αντιλαμβανόμενη ικανότητα να ανακαλύπτει κάποιος μονοπάτια προς τους επιθυμητούς στόχους και να παρακινεί τον εαυτό του, μέσω της ενεργητικής σκέψης, να ακολουθήσει αυτά τα μονοπάτια. Όπως επισημαίνουν, η ελπιδοφόρα σκέψη τοποθετείται πάνω από την ευφυΐα και την ικανότητα αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία. Ο Snyder (1994b) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα ελπίδας αναπτύσσουν θετικό εσωτερικό λόγο, που τους οδηγεί στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Παράλληλα, όπως αναφέρει, λειτουργεί και ως υπόβαθρο για την επίλυση των δυσκολιών που παρουσιάζονται στο άτομο.

Ο Stephenson (1991) προσεγγίζει την



Σχήμα 1: Το τρίπτυχο της ελπίδας

ελπίδα ως «μια διαδικασία προσμονής, που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση σκέψης, δράσης και συναισθήματος για τη μελλοντική εκπλήρωση στόχων, για μια προσωπική ζωή με νόημα». Σύμφωνα με τον ορισμό του Stephenson (1991), η ελπίδα αποτελεί διαδικασία με βασικά χαρακτηριστικά τη συνδεσιμότητα με τη ζωή, καθώς η ζωή χάνει τον σκοπό της χωρίς ελπίδα (Morse & Doberneck, 1995), αλλά και τον προσανατολισμό της στο μέλλον (Farran et al., 1995· Morse & Doberneck, 1995). Σε άλλες μελέτες η ελπίδα συνδέεται στενά με την ψυχική ευεξία. Βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν ανθεκτικότητα και να αντιμετωπίσουν τραυματικές εμπειρίες και δύσκολες καταστάσεις (Gallagher, et al., 2009). Επίσης, τα άτομα με υψηλά επίπεδα ελπίδας είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν καταθλιπτικά συμπτώματα σύμφωνα με τους Snyder et al. (2000).

Υπό αυτήν την έννοια, η ελπίδα λειτουργεί αποκαταστατικά και κατευθυντικά προς την εκπλήρωση κάποιου στόχου και παράλληλα παρέχει στο

άτομο την ικανότητα να δημιουργεί, να ανακαλύπτει οδούς-διαδρομές προς επιθυμητούς στόχους (Snyder, 2002). Ως εκ τούτου, τα άτομα με υψηλά επίπεδα ελπίδας αναπτύσσουν κίνητρα, δίνουν κουράγιο στον εαυτό τους, βρίσκουν τη δύναμη και την ευελιξία που απαιτείται, για να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Αποτέλεσμα αυτού είναι, να αναπτύσσουν σε υψηλό βαθμό επαγγελματική προσαρμοστικότητα στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους.

Σύμφωνα με τον Snyder (2002) η ελπίδα δεν είναι απλώς ένα συναίσθημα, αλλά μια γνωστική διαδικασία με δομικά στοιχεία: τη Στοχοθεσία, τη Σκέψη Δράσης (Agency thinking) που περιλαμβάνει τα κίνητρα και την επιμονή για την επίτευξη των στόχων ακόμα και μπροστά σε εμποδία και τη Σκέψη Διαδρομών (Pathways thinking) που περιλαμβάνουν την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων για την επίτευξη των στόχων (Σχήμα1). Προκύπτει επομένως, ότι η ελπίδα επηρεάζει τις αντιλήψεις των ατόμων και παράλληλα τα υποστη-

ρίζει στο να εμβαθύνουν στους στόχους τους, να αναπτύσσουν συγκεκριμένες στρατηγικές για την επίτευξή τους, να αναζητούν, να εντοπίζουν, να διατηρούν τα κίνητρά τους και να υιοθετούν με ευκολία στρατηγικές δράσης (Snyder et al., 2003), καθώς η ελπιδοφόρα σκέψη, όπως υποστηρίζουν, συνδέεται θετικά με την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση (Snyder et al., 1997).

Η Σκέψη Δράσης (Agency thinking) αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του να πετύχει τον στόχο του. Η πεποίθησή του ότι *«μπορώ να το κάνω, θα κάνω ότι είναι δυνατόν για να πετύχω τον στόχο μου»*, δημιουργούν στο άτομο τις παρακινητικές εκείνες εσωτερικές δυνάμεις που έχει ανάγκη για να ξεκινήσει και να συνεχίσει τη δράση του. Η ελπιδοφόρα αυτή σκέψη, όπως παρατηρεί ο Snyder (1998) είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας. Η αυτοπεποίθηση με την έννοια της πεποίθησης του ατόμου ότι μπορεί να τα καταφέρει και η αυτο-παρακίνηση, με την έννοια της εσωτερικής ενθάρρυνσης του ατόμου για συνέχιση των προσπαθειών του, αποτελούν στοιχεία που προσδιορίζουν τη Σκέψη - Δράση (Agency thinking) του ατόμου.

Η Σκέψη Διαδρομών (Pathways Thinking) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εφευρίσκει λύσεις και να διαμορφώνει νέα σχέδια δράσης όταν παρουσιάζονται εμπόδια. Στοιχεία που προσδιορίζουν τη Σκέψη Διαδρομών (Pathways Thinking) είναι εστίαση στη λύση και η εστίαση στην αναζήτηση επιλογών που θα βοηθήσουν το άτομο να ξεπεράσει τα εμπόδια και να φθάσει στον στόχο του. Η πεποίθησή του *«θα βρω*

τον τρόπο για να πετύχω τον στόχο μου» καθιστά το άτομο προσηλωμένο στον στόχο ή τους στόχους που έχει θέσει, προκειμένου να εντοπίσει τη διαδρομή εκείνη που θα είναι η πλέον αποτελεσματική. Ανάμεσα στο (Agency thinking) Σκέψη Δράσης και στο (Pathways thinking) Σκέψη Διαδρομών δημιουργείται ένα αλληλοτροφοδοτούμενο δίκτυο, το οποίο καθιστά το άτομο ικανό να δράσει και να επιτύχει τον στόχο του.

Συνεπώς, τα άτομα με υψηλά επίπεδα ελπίδας αναπτύσσουν κίνητρα, δίνουν κουράγιο στον εαυτό τους και βρίσκουν τη δύναμη και την ευελιξία που απαιτείται, για να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Τα στοιχεία αυτά επιτρέπουν στο άτομο να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό επαγγελματική προσαρμοστικότητα κατά τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους.

Υπό αυτή την έννοια, η ελπίδα συναρτάται άμεσα με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, καθώς λειτουργεί παρακινητικά, ωθώντας το άτομο σε δράση, αλλά και αποκαταστατικά αναστέλλοντας κάθε δυσλειτουργική πεποίθηση του ατόμου.

Το μοντέλο της Ελπίδας - Δράσης στη συμβουλευτική διαδικασία

Το μοντέλο της Ελπίδας-Δράσης (Hope-Action Model) αποτελεί ένα σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο για την υποστήριξη των ατόμων στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βασίζεται στη θετική ψυχολογία και ενσωματώνει την έννοια της ελπίδας ως κινητήρια δύναμη για την ανάληψη δράσης και τη λήψη απόφασης (Niles et al., 2010). Σχετίζεται με τη θεωρία της ροής σταδιοδρομίας



Σχήμα 2: Το μοντέλο της Ελπίδας-Δράσης

Πηγή: wikipedia

(Career Flow), καθώς η θεωρητική της βάση εστιάζεται στη διαχείριση της αβεβαιότητας, στη σημασία της θετικής ψυχολογίας και στην προσαρμοστικότητα του ατόμου (Niles et al., 2010).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο στόχος είναι, να καλλιεργηθούν ή και να ενεργοποιηθούν οι ελπιδοφόρες σκέψεις, να βελτιωθούν τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, ώστε το άτομο να πιστέψει στον εαυτό του και να παρακινηθεί σε δράση. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στο χτίσιμο θετικών σκέψεων και συναισθημάτων που κινητοποιούν τα άτομα προς την επίτευξη των στόχων τους (Cheavens & Guter, 2018). Στο πλαίσιο αυτό η ελπίδα διαδραματίζει ρυθμιστικό παράγοντα της ροής στα-

διοδρομίας (Niles, Amundson & Neault, 2011). Αποτελεί βασικό ψυχολογικό πόρο που βοηθά το άτομο να διαχειριστεί τόσο την επαγγελματική του πορεία όσο και κάθε αλλαγή που προκύπτει στο πλαίσιο της.

Σχηματικά, η ελπίδα ως έννοια, βρίσκεται στο κέντρο μιας αναπαράστασης (Σχήμα 2) και πλαισιώνεται από τις έννοιες του **αναστοχασμού, της αυτεπίγνωση, του οραματισμού, του καθορισμού και προγραμματισμού στόχων, της εφαρμογής και προσαρμογής.**

Σημαντική παράμετρο για το μοντέλο Ελπίδας-Δράσης αποτελεί το περιβάλλον, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές του ατόμου ασκώντας συνεχή επιρροή σε κάθε ενέργεια



Σχήμα 3: Ο κύκλος της συμβουλευτικής παρέμβασης

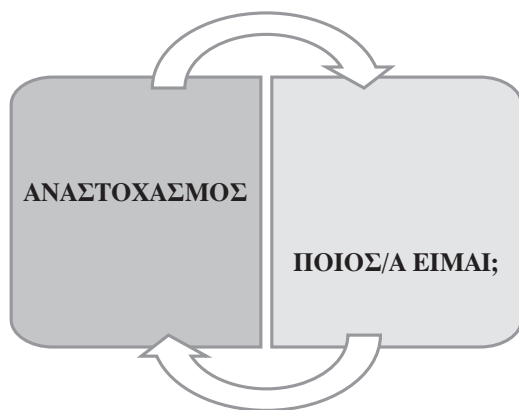
και δράση του. Επομένως, το άτομο θα πρέπει να έχει μία σαφή επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του και να διαθέτει ικανότητα εκτίμησης του τρόπου και του βαθμού ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος, με την έννοια ότι οι κοινωνικές και επαγγελματικές αλλαγές που παρατηρούνται σε αυτό, επιδρούν στην πραγματοποίηση των στόχων του (Τσεχελίδου, 2020). Στο πλαίσιο της θεωρίας Ελπίδας-Δράσης το πώς το άτομο οραματίζεται το επαγγελματικό του μέλλον έχει ιδιαίτερη σημασία. Υπό αυτήν την έννοια στόχος είναι μέσα από πρακτικές αναστοχασμού, αυτεπίγνωσης, οραματισμού, καθορισμού στόχων και εφαρμογής το άτομο να μεγιστοποιήσει την αυτοαποτελεσματικότητά του και τα κίνητρά του.

Ο κύκλος της συμβουλευτικής παρέμβασης με βάση το μοντέλο Ελπίδας-Δράσης

Ο κύκλος της συμβουλευτικής παρέμβασης που ακολουθεί, βασίζεται στους άξονες του μοντέλου Ελπίδας -Δράσης και αναπτύσσεται σε μια κυκλική διαδικασία όπως διαφαίνεται στο σχήμα 3 που ακολουθεί.

Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός αναφέρεται στη διερεύνηση των σκέψεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών του ατόμου. Αποτελεί μια βαθύτερη αίσθηση αυτογνωσίας, η οποία κατευθύνει το άτομο και το οδηγεί σε μια αποτελεσματική εξερεύνηση, σχεδιασμό και διαχείριση της σταδιοδρομίας του (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Αναστοχασμός

Στο πλαίσιο αυτού του σταδίου ο/η ωφελούμενος/η κινητοποιείται σε σκέψη σχετικά με τον εαυτό του, εστιάζοντας στις επιθυμίες του, στις ικανότητες και τις δεξιότητές του.

➤ Διαδικασία εφαρμογής: πλαίσιο ενδεικτικών αναστοχαστικών ερωτήσεων

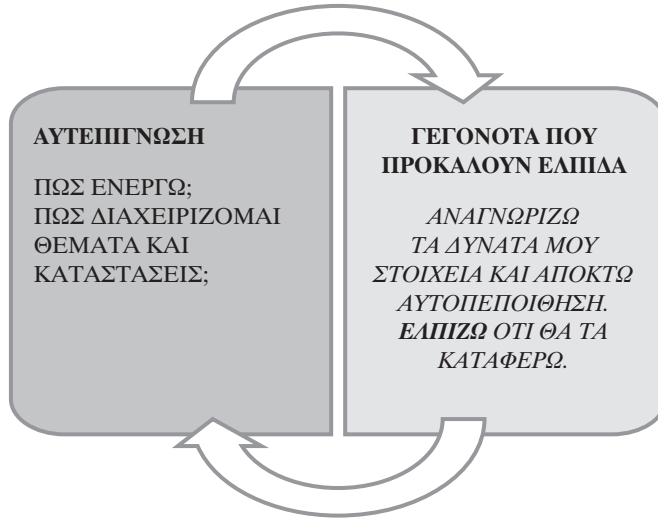
- Τι είναι σημαντικό για εμένα;
- Τι είναι αυτό που μου δίνει μεγάλη ικανοποίηση στην καθημερινότητά μου;
- Ποιες δεξιότητές μου αξιοποιώ στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων μου; *[Οι δραστηριότητες μπορεί να σχετίζονται με το σχολικό, κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον]*.
- Ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξω;
- Τι μου δίνει την αίσθηση του σκοπού;

○ Το πρώτο αυτό στάδιο είναι εξαιρετικά σημαντικό για το άτομο, καθώς οι

πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας.

Αυτεπίγνωση

Η αυτεπίγνωση αναφέρεται στην κατανόηση των ενδιαφερόντων, των αξιών των κινήτρων και των στόχων του ατόμου. Εμπεριέχει στοιχεία αναστοχασμού και βοηθά σημαντικά στη θέσπιση στόχων (Niles, Amundson, & Neault, 2010). Αποτελεί μια μορφή «δήλωσης» της αντίληψης σχετικά με τον εαυτό αλλά και για όσα το άτομο διαθέτει ως ικανότητες και δεξιότητες. Με βάση τη μεταβλητότητα που παρατηρείται σήμερα στη σταδιοδρομία των ατόμων, γίνεται επιτακτική η ανάγκη για εξερεύνηση και γνώση του εαυτού. Μόνο μέσα από τις συγκεκριμένες διαδικασίες τα άτομα θα μπορέσουν να «γνωρίσουν» τον εαυτό τους, να «επι-κοινωνήσουν» με το επαγγελματικό περιβάλλον και να λάβουν σωστές αποφάσεις (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Αυτεπίγνωση

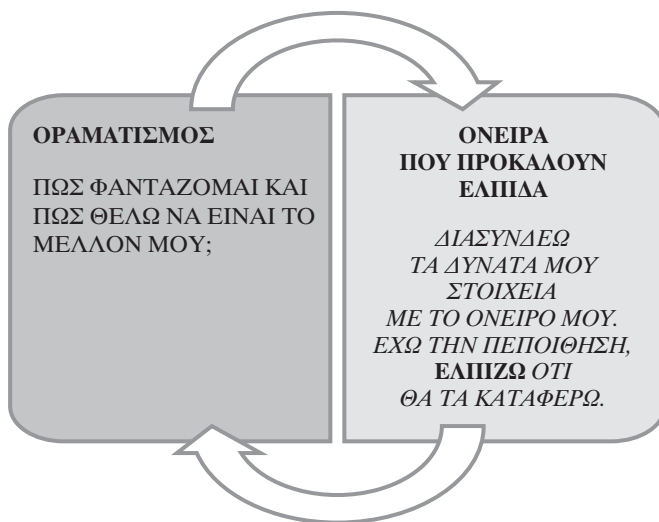
➤ *Διαδικασία εφαρμογής: πλαίσιο ενδεικτικών ερωτήσεων*

- Ανέτρεξε σε καταστάσεις του εργασιακού ή κάποιου άλλου περιβάλλοντος που έχεις δραστηριοποιηθεί [σχολικό, κοινωνικό κ.λπ.] και κατηγοριοποίησε καταστάσεις που αντιμετώπισες και διαχειρίστηκες σε «ενδυναμωτικές» ή «αποστραγγιστικές».
- Πώς αντιμετώπισες «αποστραγγιστικές» καταστάσεις;
- Ποια συναισθήματα σου προκάλεσαν;
- Από τις καθημερινές δραστηριότητες ποια/ποιες είναι για εσένα πιο «ενδυναμωτική/ές»;
- Ποια συναισθήματα σου προκαλούν;
- Ποιες θεωρείς ως δυνατές εργασιακές σχέσεις;
- Στον χώρο που δραστηριοποιείσαι έχεις συναντήσει τέτοιες σχέσεις;

- Ποια συναισθήματα σας προκαλούν;
- Πόσο αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν την απόδοσή σου;

➤ *Κατανοώ τα δυνατά μου στοιχεία*

- Δημιούργησε μια λίστα με τα δυνατά σου στοιχεία.
- Σκέψου εάν αυτά τα στοιχεία εντάσσονται στο «φωτεινό» ιστορικό των πλαισίων που δραστηριοποιείσαι.
- Μπορείς να τα συσχετίσεις με συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Τι συμπεραίνεις για τον ρόλο των δυνατών σου στοιχείων;
- Τα στοιχεία αυτά σε βοήθησαν να βρεις τον «δικό σου χώρο», ρόλο και ταυτότητα στους χώρους που δραστηριοποιείσαι; [Ο χώρος δραστηριοποίησης μπορεί να περιλαμβάνει τον εργασιακό χώρο, τον σχολικό, τον κοινωνικό κ.ά.].



Σχήμα 6: Οραματισμός

Ο Η περιγραφή των στοιχείων που διαθέτει ο/η ωφελούμενος/η, ως προσωπικότητα, καθώς και η περιγραφή του τρόπου διαχείρισης διαφόρων και διαφορετικών καταστάσεων καλλιεργεί στον/στην ωφελούμενο/η την ελπίδα ότι μπορεί να τα καταφέρει (Snyder et al. 1994).

Οραματισμός

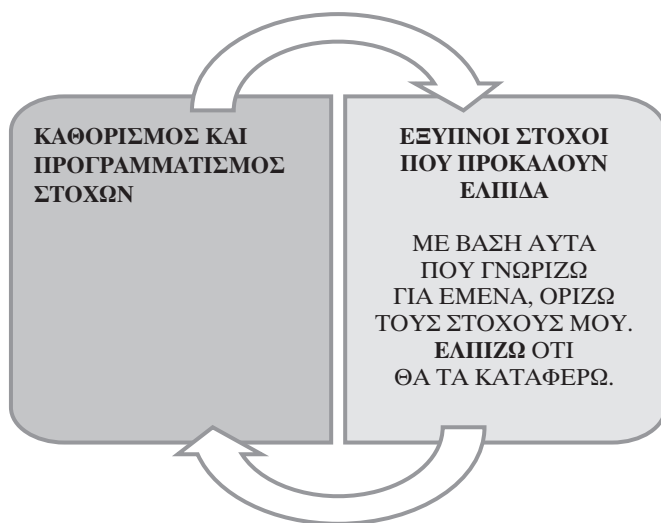
Ο οραματισμός αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να διαμορφώσει ένα επαγγελματικό μέλλον που να ανταποκρίνεται στις αξίες και τα θέλω του (Boayatzis & Mckee, 2019).

Μέσα από την πλοήγηση στην επιθυμητή κατάσταση, ο/η ωφελούμενος/η διατυπώνει την επιθυμία ή τις επιθυμίες και έρχεται πιο κοντά στο επαγγελματικό του όνειρο. Υπό αυτή την έννοια, ο οραματισμός αποτελεί ένα βήμα εγρήγορσης για τη θέσπιση σαφών στόχων (Σχήμα 6).

➤ *Διαδικασία εφαρμογής: πλαίσιο ενδεικτικών ερωτήσεων*

- Κατέγραψε έναν στόχο που θέλεις να επιτύχεις μέσα στον επόμενο χρόνο.
- Μπορεί αυτός ο στόχος να επιτευχθεί;
- Ποια στοιχεία του εαυτού σου πιστεύεις ότι θα σε οδηγήσουν στο όνειρό σου;
- Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;

Ο Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αναμένεται από το άτομο να διατυπώσει το όραμά του, την επιθυμία του για το επαγγελματικό του μέλλον και να αναζητήσει τους υποστηρικτικούς εκείνους παράγοντες που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση της βαθιάς επιθυμίας του. Η χαρτογράφηση αυτή ενεργοποιεί την ελπίδα και ενδυναμώνει την πεποίθηση ότι θα καταφέρει να φθάσει στον «προορισμό» του.



Σχήμα 7: Καθορισμός και προγραμματισμός στόχων

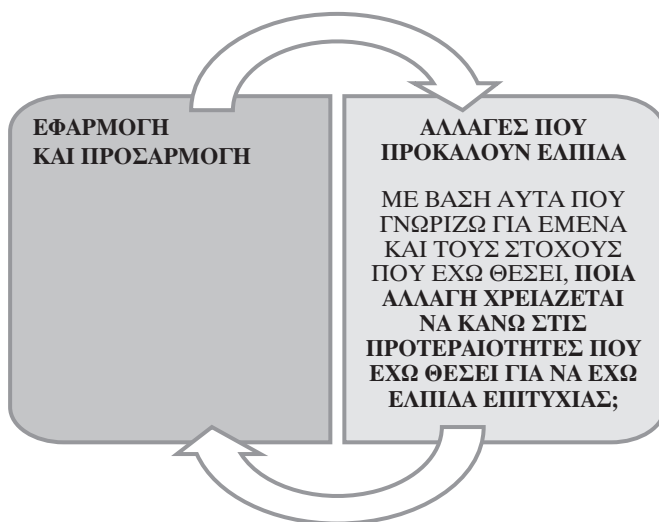
Καθορισμός και προγραμματισμός στόχων

Ο καθορισμός και προγραμματισμός στόχων και ο σχεδιασμός βημάτων για την επίτευξη των στόχων αποτελεί σημαντική παράμετρο για τον/την ωφελούμενο/η. Ο επαγγελματικός σύμβουλος καλείται να κινητοποιήσει το άτομο, ώστε να αναπτύξει ενεργή δράση στη θέσπιση στόχων και να οδηγηθεί σε αποφάσεις που δίνουν νόημα και πληρότητα στη ζωή του.

Ο Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να ανα-γνωρίσει και να συνειδητοποιήσει ο/η ωφελούμενος/η την ποιότητα των στόχων που έχει θέσει όσον αφορά την εργασία του ή τη μελλοντική του εργασία. Αφού έχει περάσει από τα προηγούμενα στάδια, έρχεται να δώσει μορφή και σχήμα στον στόχο του, να τον κάνει μετρήσιμο και να τον περιγράψει με ακρίβεια (Σχήμα 7).

➤ Διαδικασία εφαρμογής: πλαίσιο ενδεικτικών ερωτήσεων

- Ποιος είναι ο σημαντικότερος επαγγελματικός σου στόχος;
- Γιατί είναι σημαντικός για εσένα;
- Ποια ή ποιες ανάγκες σου ικανοποιεί;
- Πιστεύεις ότι μπορεί να υλοποιηθεί;
- Κατέγραψε στόχους που ελπίζεις ότι θα πετύχεις τον επόμενο χρόνο.
- Κατηγοριοποίησε αυτούς τους στόχους σε κλίμακα υψηλή από 1-3 [Δεν είναι πιθανό, κάπως πιθανό, πολύ πιθανό].
- Προσδιόρισε αυτά που πρέπει να κάνεις για να προχωρήσεις προς την επίτευξη αυτών των στόχων.
- Τοποθέτησε αυτά τα βήματα σε ένα χρονοδιάγραμμα.



Σχήμα 8: Εφαρμογή και προσαρμογή

Εφαρμογή και προσαρμογή

Η εφαρμογή και προσαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προβεί σε ανάλογες προσαρμογές. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζονται οι εναλλακτικές δυνατότητες όπως επισημαίνει ο Krumboltz (2009) στη θεωρία του, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπισθούν ως ευκαιρίες (Σχήμα 8).

➤ Διαδικασία εφαρμογής: πλαίσιο ενδεικτικών ερωτήσεων

- Τι γνωρίζεις τώρα που δεν γνώριζες πριν;
- Με βάση αυτά που έμαθες, πιστεύεις ότι χρειάζεται να προσαρμόσεις τους στόχους σου σε κάποια δεδομένα;

Ο Με βάση τα παραπάνω, η διαδικασία επικεντρώνεται στο πλάνο σκέψης-δράσης (Snyder Harris, Anderson, et al.,

1991). Στη βάση αυτή, η διαδικασία της επιδίωξης στόχου αποκτά γνωστικό χαρακτήρα (Snyder, 2010), με αποτέλεσμα τα υψηλότερα επίπεδα ελπίδας να οδηγούν σε μια ισχυρότερη εστίαση στον καθορισμό και την επίτευξη στόχων, ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα ελπίδας να διαμορφώνουν συνθήκες απόγνωσης και απάθειας στον καθορισμό και την επίτευξη στόχων (Snyder Harris, Anderson, et al., 1991).

Ο ρόλος του συμβούλου σταδιοδρομίας

Μα βάση τα όσα αναφέρθηκαν για τη σημασία και τον ρόλο της ελπίδας, ο σύμβουλος σταδιοδρομίας μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην αναζήτηση, αξιοποίηση ή και ανάκτησή της. Πιο συγκεκριμένα, πρακτικές όπως, η ενίσχυση της αυτεπίγνωσης και

αυτοπεποίθησης μέσα από υποστηρικτική καθοδήγηση, ενισχύει την πίστη των συμβουλευόμενων στις ικανότητές τους, ο καθορισμός στόχων, η ανάπτυξη στρατηγικών που κατευθύνουν τον ωφελούμενο/η στον εντοπισμό εναλλακτικών διαδρομών για την επίτευξη των στόχων, μεγεθύνουν τα επίπεδα ελπίδας και τον/την καθιστούν αποτελεσματικότερο/η στη διαχείριση της σταδιοδρομίας του/της.

Δεδομένου ότι άτομα τα οποία διαθέτουν χαμηλά επίπεδα ελπίδας χάνουν αφενός την αυτοπεποίθησή τους και αφετέρου έχουν εγκαταλείψει κάθε παρακινητική δύναμη που ενδεχομένως διαθέτουν, η ενσωμάτωση της θεωρία της Ελπίδας-Δράσης, στο συμβουλευτικό πλάνο μπορεί να ενεργοποιήσει ισχυρές εσωτερικές παρακινητικές δυνάμεις.

Ο Με βάση τα παραπάνω, ο σύμβουλος καθοδηγεί τον/την ωφελούμενο/η να επα-

ναδιατυπώσει την «αρνητική συζήτηση» με τον εαυτό που πολύ συχνά καταφεύγει, λόγω της μεταβλητότητας που βιώνει και να διαμορφώσει μια θετική και ελπιδοφόρα σκέψη για την επαγγελματική του ζωή (Lopez et al., 2000).

Συμπέρασμα

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση η ελπίδα δεν αποτελεί απλώς ένα συναίσθημα, αλλά μια εσωτερική κατάσταση που καθοδηγεί τη σκέψη και τη δράση προσφέροντας τη δύναμη να ξεπερνιούνται εμπόδια και να αναζητούνται νέες προοπτικές. Δεδομένου ότι τα άτομα αντιμετωπίζουν συχνές προκλήσεις στη σταδιοδρομία τους, η υιοθέτηση μιας προσέγγισης με επίκεντρο την ελπίδα μπορεί να δημιουργήσει θετική ώθηση στη διαδικασία αυτοδιαχείρισης σταδιοδρομίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adamson, S. J., Doherty, N., & Viney, C. (1998). The meanings of career revisited: Implications for theory and practice. *British Journal of Management*, 9(4), 251-259.
- Alloy, L. B., & Ahrens, A. H. (1987). Depression and pessimism for the future: Biased use of statistically relevant information in predictions for self versus others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 366-378.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, (72), 400-414.
- Brown & L. Brooks, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). Jossey-Bass.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, (43).
- Arnold J., (1997). *Managing Careers into the 21st Century*. London: Paul Chapman Publishing.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (Eds.). (1989). *Handbook of career theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459>.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bowers, J., & Hatch, T. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

- Cheavens, J. S., & Guter, M. M. (2018). *Hope therapy*. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 133-142). Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow in everyday life*. New York: Basic Books.
- Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the 'new' career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.005>.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(1), 227-268.
- Farran, C.J., Herth, K.A. and Popovich, J.M. (1995) *Hope and hopelessness: Critical clinical constructs*. Thousand Oaks, Sage, California.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The Hierarchical Structure of Well-Being. *Journal of Personality*, 77(1), 1025-1050. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00573.x>
- Guan, Y., Arthur, M. B., Khapova, S. N., Hall, R. J., & Lord, R. G. (2019). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110 (Part B), 390-402. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.013>.
- Harrington, B., Fraone, J.S., Lee, J., & Levey, L. (2016). *The millennial new dad: Understanding the paradox of today's father*. Research report published by the Boston College Center for Work & Family. Retrieved from: www.bc.edu/content/dam/files/centers/cwf/pdf/BCCWF%20The%20New%20Dad%202016%20FINAL.pdf Google Scholar.
- Hunt, J. (1965). Intrinsic motivation and its role in development. *Nebraska Symposium on Motivation*, 12, 189-28.
- Herth, K. (1990). Fostering hope in terminally ill people. *Journal of Advanced Nursing*, 15(1), 125-129.
- Kaufman, G., & Uhlenberg, P. (2000). The influence of parenthood on the work effort of married men and women. *Social Forces*, 78 (3), 931-947. <https://doi.org/10.2307/3005936>
- Müller, E.; Flickinger, M.; Dorner, V. (2015). Knowledge junkies or careerbuilders? A mixed-methods approach to exploring the determinants of students' intention to earn a PhD. *Journal of Vocational Behavior*, 90(1), 75-89. doi:10.1016/j.jvb.2015.07.001.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press and Washington DC: American Psychological Association. <http://www.viacharacter.org>.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17 (2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Morse, J. M., & Doberneck, B. (1995). Delineating the concept of hope. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 27(4), 277-285. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1995.tb00888.x>.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. & Neault, R. A. (2010). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston, MA: Pearson Education.
- Niles, S. G., Amundson, N. E., & Neault, R. A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Pearson: Columbus, OH.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. G. (2009). *Career development interventions in the 21st century (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35 (6), 1542-1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Super, D.E. (1990). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career*

- choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey Bass.
- Snyder, M., & Cantor, N. (1998). Understanding personality and social behavior: A functionalist strategy. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 635-679). McGraw-Hill.
- Snyder, C. R. (2010). *Psychology of Hope: You Can Get Here from There*. Riverside, CA: Free Press.
- Snyder, C. R. (1994b). The psychology of hope: You can get there from here. New York: Free Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15(5), 262-295.
- Snyder, C. R. (2002). *Hope theory: Rainbows in the mind*. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>.
- Snyder, C. R. (2000). *Hypothesis: There is hope*. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3-21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50003-8>.
- Snyder, C. R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Simpson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(1), 107-118.
- Stephenson, C. (1991) The concept of hope revisited for nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 16(1), 1456-1461.
- Weingarten, Kathy, (2000) Witnessing, Wonder, and Hope. *Family Process*, 39(4), 389-402.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Αρμάου, Μ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2007). Ο ρόλος της ελπίδας και της αισιοδοξίας στο εργασιακό πλαίσιο. Στο *Ψυχολογία υγείας στο χώρο εργασίας*. Τομ. Α. Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Αργυροπούλου, Κ. (2016). Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας: Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι συμβουλευτικής παρέμβασης. *Επιθέωρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 108(1), 26-36.
- Αργυροπούλου, Κ. (2020). Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Ένα αναπτυξιακό-προληπτικό μοντέλο συμβουλευτικής παρέμβασης. *Psychology the Journal of the Hellenic Psychological Society* 13(4):1DOI:10.12681/psy_hps.23915.
- Τσεχελίδου, Κ. (2020). Ενδυναμώνοντας το αίσθημα ελπίδας στη διαχείριση σταδιοδρομίας. Στο Αργυροπούλου, Κ., & Αντωνίου, Α., *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον - Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 245-261). Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

*Κυριακή Παπαδοπούλου**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

Περίληψη: Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες κατασκευάζονται μέσα στην ίδια την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με δρώντα υποκείμενα τα ίδια τα παιδιά. Στην προσχολική ηλικία οι παιδαγωγοί, κατέχοντας το ρόλο του συμβούλου μέσα από το παιχνίδι έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της κινητικής επιδεξιότητας, της προσωπικότητας, της κοινωνικοποίησης των παιδιών, αλλά και την παρατήρηση αλλαγών στη συμπεριφορά τους μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι (α) η συμβολή της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και (β) η διερεύνηση της σχέσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Οι παιδαγωγοί κατέχοντας το ρόλο του συμβούλου αξιολογούν τη συμπεριφορά των παιδιών, μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματικές δεξιότητες, παιχνίδι, συμβουλευτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Abstract: Social and emotional skills are constructed within the everyday life of the educational process, with the children themselves as the actors. In preschool age, educators, playing the role of counselor through play, aim to develop children's motor skills, personality, and socialization, as well as to observe changes in their behavior through collaborative learning. The purpose of this research is a) the contribution of counseling to the development of children's social and emotional skills and b) the investigation of the relationship between the social and emotional skills that children develop with the implementation of collaborative learning. Educators, holding the role of counselor, evaluate the behavior of children through the process of play.

Keywords: social skills and emotional skills, play, counseling and collaborative learning.

* Η Κ.Π είναι Νηπιαγωγός ΠΕ60.5, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων με Ειδικευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, e-mail: papadopoloukyriaki7@gmail.com

Εισαγωγή

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση οργανώνει το μαθητικό δυναμικό και τη διαδικασία της διδασκαλίας σκοπεύοντας σε ένα βασικό στόχο, τη συνεργασία, που κυριαρχούν οι σχέσεις της οργανωμένης μαθητικής ομάδας. Τα μέσα και ο τρόπος διεξαγωγής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης δεν περιορίζει και δε δεσμεύει τον παιδαγωγό σε συγκεκριμένες επιλογές δραστηριοτήτων. Ο παιδαγωγός επιλέγει μέσα, όπως το παιχνίδι και προωθεί όλες εκείνες τις δραστηριότητες για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, εξελίσσει τις αντίστοιχες δραστηριότητες και τις προσαρμόζει ανάλογα με το μαθητικό κοινό που απευθύνεται και ειδικότερα ανάλογα με την προσωπικότητα του εκάστοτε παιδιού, καθώς οι ιδιαιτερότητες και ο τρόπος προσέγγισης των παιδιών διαφέρουν και εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες. Παρακάτω εξετάζεται κατά πόσο η συμβουλευτική σαν διαδικασία χρησιμοποιείται και ασκείται από τους ίδιους τους παιδαγωγούς για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Η σημασία της συμβουλευτικής στην προσχολική ηλικία

Ο ορισμός της συμβουλευτικής διαδικασίας

Σύμφωνα με τη Βρετανική Εταιρεία Συμβουλευτικής, οι άνθρωποι εμπλέκονται σε μια συμβουλευτική διαδικασία όταν επιθυμούν να αποσαφηνίσουν και να εξερευνήσουν δρόμους ζωής.

Η συμβουλευτική έχει πολλά κοινά με τη διαδικασία της ψυχοθεραπείας και αποτελεί μια ευέλικτη διαδικασία, είτε ατομικά είτε ομαδικά και παρέχεται ως είδος βοήθειας σε ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, όπως συμβουλευτική τρίτης ηλικίας, αποκατάστασης, επανένταξης κλπ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα όρια ανάμεσα στη συμβουλευτική και τη ψυχοθεραπεία δεν είναι απόλυτα, διότι όπως υποστηρίζει και ο Super (1977) η βασική διαφορά ανάμεσά τους είναι πως η πρώτη ενισχύει και προωθεί τις θετικές πλευρές του ατόμου, ενώ η δεύτερη εξετάζει και διορθώνει το λανθασμένο. Για τους Κοσμίδου-Hardy και Γαλουνουδάκη-Ράπτη (1996) οι ορισμοί της συμβουλευτικής ποικίλουν. Ο Rogers το 1945 ορίζει τη συμβουλευτική ως την επιθυμητή εποικοδομητική αλλαγή του ατόμου με τη βοήθεια του συμβούλου. Ο Back το 1963 την παρουσιάζει ως τη βοήθεια ενός ατόμου (συμβούλου) σε κάποιο άλλο (συμβουλευόμενος) ή και σε μια ομάδα αντίστοιχα προς την αναζήτηση ενός καλύτερου τρόπου δράσης. Έπειτα το 1973, ο Block αναγνωρίζει στη συμβουλευτική διαδικασία την ιδιότητα να βοηθά τους ενδιαφερόμενους να ανακαλύψουν τους εαυτούς τους και τις ιδιότητές τους και ο Ellis το 1977, την ορίζει ως τη διαδικασία αναγνώρισης του λογικού, αποτρέποντας αυτοκαταστροφικά συναισθήματα και συμπεριφορές. Μια άλλη προσέγγιση του όρου γίνεται από τους Δημητρόπουλο και Μπακατσή (1996) ορίζοντάς την ως «μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια της κοινωνίας που έχει ως γενικό σκοπό της να προσφέρει οργανωμένη βοήθεια στο κάθε μέλος της ώστε να εξελιχθεί σωστά, να ενταχθεί

επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο και να αξιοποιήσει τον εαυτό του προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και του συνόλου». Οι ορισμοί και τα νοήματα που δίνονται ως περιεχόμενο για τη διαδικασία της συμβουλευτικής, όπως προαναφέρθηκε ποικίλουν και αυτό γίνεται ακόμα πιο σαφές όταν οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο.

Ο ρόλος του παιδαγωγού

Ο οδηγός παιδαγωγού για το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας (2011), αναφέρει πως η επιρροή που ασκείται στο μαθητή από μέρος του παιδαγωγού είναι τέτοια, ώστε να επιδρά όχι μόνο σαν μια επιπλέον περιβαλλοντική επίδραση, αλλά και ως πρότυπο. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, λοιπόν, αφορά έμμεσα και τον ίδιο τον παιδαγωγό. Η προσωπική σχέση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού πρέπει να διακατέχεται από ασφάλεια, εμπιστοσύνη και αποδοχή. Η σχέση αυτή διαμορφώνεται και αναπτύσσεται καθημερινά. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το παιδί είναι το «κλειδί» του ίδιου του παιδαγωγού για να κατανοήσει τον κάθε μαθητή, για την αναγνώριση, προβολή, ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων του. Η καθημερινή επαφή παιδαγωγού και παιδιού επιτρέπει τη δημιουργία μιας σχέσης τέτοιας που προβάλλει τα πρότυπα και οι παιδαγωγοί βρίσκονται στη θέση όπου παρατηρούνται από τα παιδιά τόσο σε συμπεριφορά όσο και σε εμφάνιση. Γίνεται επομένως λόγος για ένα επικοινωνιακό παιχνίδι που ασχολείται από τη μίμηση συμπεριφο-

ράς και εικόνας του παιδιού προς τον παιδαγωγό.

Οι δεξιότητες και οι τεχνικές που αναπτύσσει ο παιδαγωγός ως σύμβουλος για την υποστήριξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Ενθάρρυνση

Η καθημερινή ενθάρρυνση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα από τα βασικά βήματα αποδοχής του παιδιού τόσο από τους συνομηλίκους του όσο και από τον ίδιο του τον εαυτό. Εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μια από τις βασικές τεχνικές που αξιοποιεί ο παιδαγωγός για την ομαλή ένταξη ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο και για την αποδοχή του από τους συνομηλίκους του είναι η ενθάρρυνση. Η παρατήρηση και η αποδοχή, η ενθάρρυνση και τα συναισθήματα σχετικά με αυτό είναι ικανά, ώστε να καθορίσουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η ενθάρρυνση μπορεί να γίνει είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο και θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από προτροπή και όχι πίεση, να είναι ανάλογη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού και στον ανάλογο βαθμό και ρυθμό (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2018).

Ενίσχυση-επιβράβευση

Η ενίσχυση και η επιβράβευση ως τεχνική γίνονται κατανοητές ως εκείνες οι δεξιότητες που αναπτύσσει ο νηπιαγωγός για την επιβεβαίωση ενός παιδιού. Το θετικό χαρακτηριστικό της επιβράβευσης για τα παιδιά λειτουργεί ως κίνητρο για την επανάληψη και εξασφάλιση της θετικής συμπεριφοράς. Η ανάλογη διαχείριση

και ο ελιγμός του παιδαγωγού θα φέρουν και τις ανάλογες συμπεριφορές. Η επιβράβευση μπορεί να έχει διάφορες μορφές, όπως ένα λεκτικό σχόλιο ή μια σημαντική εκδήλωση αποδοχής και για να γίνει μια τέτοια διαδικασία αποτελεσματική, βασική προϋπόθεση είναι η αποδοχή και η αναγνώριση από το ίδιο το παιδί των ικανοτήτων του και των δεξιοτήτων του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2018).

Συζήτηση

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού και η δυνατότητα να αναπτύξει και να υποστηρίξει την άποψή του ως σημαντική είναι μια συνθήκη επιτυχίας. Όταν το παιδί είναι σε θέση να παρουσιάσει και να ξετυλίξει τις δεξιότητές του είναι απόδειξη επιτυχίας του παιδαγωγού. Ο τελευταίος, χρησιμοποιώντας μεθόδους εξελίσσεται συνεχώς με στόχο την προσέγγιση των παιδιών. Μια σημαντική μέθοδος είναι η μέθοδος της εκμείευσης που μέσω της συζήτησης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, ανακαλούνται σκέψεις, γνώσεις, ερεθίσματα και συναισθήματα με τη χρήση γενικών ερωτήσεων δίνοντας το ερέθισμα της συζήτησης σε όλους. Έπειτα συνεχίζει με διευκρινιστικές ερωτήσεις, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στη διευκόλυνση έκφρασης του παιδιού. Η ακρόαση, οι διευκρινιστικές ερωτήσεις και η διατύπωση περαιτέρω προβληματισμών κατέχουν σημαντικό ρόλο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2018).

Χρήση εκφραστικών μέσων

Τα παιδιά εκφράζονται αυθόρμητα ακόμα και όταν βρίσκονται στο στάδιο

αναγνώρισης των δυνατοτήτων τους. Το παιχνίδι, το σχέδιο και οι δραστηριότητες αποτελούν πεδίο δράσης. Το παιδί επιλέγει το δικό του εκφραστικό μέσο και ξεδιπλώνεται. Για παράδειγμα, το σχέδιο είναι ένας τρόπος έκφρασης μέσα από τον οποίο μικροί και μεγάλοι εκφράζονται ελεύθερα για ένα θέμα, όπως οικογένεια, φόβος, θυμός. Το ενδιαφέρον του παιδαγωγού για την αναγνώριση και την επεξήγηση αυτού είναι σημαντική για την οργάνωση των προσωπικών εκτιμήσεων του παιδιού. Επίσης, το παραμύθι αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης και εκτόνωσης συναισθημάτων. Τα παιδιά κυρίως στη νηπιακή ηλικία ταυτίζονται έντονα με τους ήρωες των παιχνιδιών και των παραμυθιών, ενσωματώνουν χαρακτηριστικά τους και παρουσιάζουν παρόμοιους προβληματισμούς. Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί επίτευγμα για τον εκπαιδευτικό ο οποίος εντάσσει την ενότητα του παραμυθιού ως μέσω έκφρασης. Το παιδί μέσα από την ακρόαση του παραμυθιού μπορεί, όπως προαναφέρθηκε να ταυτιστεί με κάποιον ήρωα και έχοντας κάποια αντίστοιχη προσωπική εμπειρία να δράσει ανάλογα. Για το λόγο αυτό η επιλογή μια ιστορίας ή ενός παραμυθιού, τις περισσότερες φορές, δε γίνεται τυχαία. Πολύ σημαντική θεωρείται και δε θα μπορούσε να παραληφθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Οι ρόλοι και οι όροι που πρέπει να ακολουθηθούν προτρέπουν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες συμπεριφοράς. Η παρορμητική τους δράση στα πλαίσια του παιχνιδιού δεν αναιρεί τη σημασία κάποιων κοινωνικών αξιών. Οι μορφές παιχνιδιού ποικίλουν (κατασκευής,

συμβολικό) και αντιπροσωπεύουν το κα-
θένα μια μορφή ανάπτυξης δεξιοτήτων.
Σημαντικό εδώ είναι να αναφερθεί πως
είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των
μαθητών και σε καμία περίπτωση δεν
ενθαρρύνεται η απομάκρυνση ή απομό-
νωση. Κάποιες φορές ο εναλλακτικός
τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας
είναι πιο αποτελεσματικός, καθώς δε
διαχωρίζουν όλοι οι μαθητές τις δεξιό-
τητές τους με τον ίδιο τρόπο. Η έκφραση
των παιδιών επηρεάζεται από τον τρόπο
που έχουν κατανοήσει τις δυνατότητές
τους. Όταν ένα παιδί για παράδειγμα,
δεν είναι σε θέση να συμμετάσχει σε
κάποια άλλη δραστηριότητα, όπως η
ζωγραφική ή η γραφή, γιατί θεωρεί πως
δεν του ταιριάζει επιλέγει έναν τρόπο
έκφρασης που θα το αντιπροσωπεύει
καλύτερα για να επικοινωνήσει και να
κατανοήσει τον εαυτό του ως μέλος του
συνόλου μιας ομάδας χορού (Μαλικιώ-
ση-Λοϊζου, 2018).

Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία

Ορισμός κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Οι κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με
τους Salovey, Brackett, και Mayer (2007)
είναι οι ικανότητες και οι συμπεριφορές
που βοηθούν το άτομο να εστιάσει σε
μια συμπεριφορά που είναι έξω από
τον εαυτό του, προς την κατεύθυνση
μιας ευθυγράμμισης με άλλα άτομα.
Ειδικότερα, οι κοινωνικές δεξιότητες
αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου
για συνεργασία και επικοινωνία, στο

ομαδικό πνεύμα, στην ανοιχτότητα, στην
κοινωνικότητα, σε διαπολιτισμικές και
γλωσσικές δεξιότητες, στην ενεργητική
ακρόαση, στην ανατροφοδότηση, στην
ενσυναίσθηση, στην ικανότητα του ατό-
μου να δίνει και να παίρνει αναγνώριση,
να επιλύει συγκρούσεις και να συμβι-
βάζεται. Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι
οποίες θεωρούνται δομικά στοιχεία της
κοινωνικής ικανότητας, εμπεριέχουν
έννοιες όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις,
η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα και η
επικοινωνία. Οι διαπροσωπικές σχέσεις
αφορούν τη συναλλαγή με άλλους ανθρώ-
πους, τη δημιουργία φιλικών σχέσεων.
Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται
στην κατανόηση της μοναδικότητας του
κάθε ανθρώπου και στην αποδοχή των
προσωπικών δυνατοτήτων του, που βοη-
θούν στον προσδιορισμό της πορείας
της ζωής του και προσδίδουν σε αυτήν
ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός
του κοινωνικού ρόλου του κάθε ατόμου,
της αξίας του και η υπέρβαση των αρ-
νητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν
τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά
δρώμενα και την κατάκτηση θετικών
κοινωνικών εμπειριών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι
οι κοινωνικές και συναισθηματικές δε-
ξιότητες αποτελούν τη βάση για τη δια-
μόρφωση θετικών σχέσεων στο σχολικό
περιβάλλον. Παράλληλα, οι αντιλήψεις
για την κοινωνική και συναισθηματική
μάθηση, που συνιστούν τη γενικευμένη
έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης
στο χώρο της εκπαίδευσης, αφορούν τις
πεποιθήσεις για τη διαδικασία απόκτη-
σης δεξιοτήτων για την αναγνώριση και
διαχείριση συναισθημάτων, τη διαμόρ-
φωση θετικών αλληλεπιδράσεων και

του χειρισμού δύσκολων καταστάσεων με αποτελεσματικό τρόπο (Jennings & Greenberg, 2009).

Επισημαίνεται ότι στην παιδική ηλικία η συναισθηματικότητα του παιδιού είναι ζωντανή, έντονη και εκρηκτική. Έτσι δεν είναι εύκολο να διακριθούν τα πραγματικά συναισθήματα. Κάποιες φορές οι συναισθηματικές εκδηλώσεις του παιδιού δεν είναι αποδεκτές από τους συνομηλίκους του, με αποτέλεσμα να αποκτάει το παιδί ένα ισχυρό κίνητρο, ώστε να μάθει να ελέγχει την εξωτερική του έκφραση των όσων νιώθει. Παράλληλα με την εκμάθηση των αποδεκτών συναισθηματικών εκδηλώσεων, αναπτύσσεται και η όλη συναισθηματικότητα του παιδιού. Τα έντονα συναισθήματα που νιώθουν συνήθως τα παιδιά τριών έως οχτώ ετών είναι ο φόβος, ο θυμός, η ζήλια, η περιέργεια, η αγάπη, η στοργή και η χαρά (Κασιώλας, 1975).

Η σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν συναισθηματικούς δεσμούς με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους. Αρχικά αυτό γίνεται με το δέσιμο που αναπτύσσει το βρέφος με τη μητέρα του όμως καθώς το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται ψυχοκινητικά και νοητικά αρχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη και άλλοι παράγοντες όπως η οικογένεια, οι ομάδες των συνομηλίκων, το σχολείο και γενικότερα ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού (Ρεϊμόν-Ριβιέ, 1989). Η

συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να επηρεαστεί από ποικίλους παράγοντες, την ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, τις ατομικές διαφορές των παιδιών, τις διαφορές φύλου, τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, τη νοητική ανάπτυξη, το οικογενειακό περιβάλλον και τις επιρροές του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Ντολιοπούλου, 2003). Η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντική στη μετέπειτα σχολική του επιτυχία, καθώς και στην ένταξή του στην κοινωνία στην ενήλικη ζωή. Τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη μέχρι 6 ετών διατρέχουν κινδύνους, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η παραβατική συμπεριφορά και η χρήση ναρκωτικών ουσιών (Katz & McClellan, 1991).

Η κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών οδηγεί στην αυτογνωσία και στην εύρεση τρόπων, ώστε να νιώθουν καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις. Από την άλλη, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων παιδιών τα βοηθάει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στην ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία. Οι συζητήσεις με τα παιδιά για καταστάσεις που τους προκαλούν διάφορα συναισθήματα και για τις πιθανές αντιδράσεις τους σε αυτά τα συναισθήματα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και εκτόνωση των συναισθημάτων τους (Ντολιοπούλου, 2003). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και

με αυτόν τον τρόπο να συντελέσει στην ολοκλήρωση ενός νέου απόμου το οποίο θα εφαρμόσει και στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή όλα όσα μπορεί να του αποδειχθούν χρήσιμα στη μετέπειτα εξέλιξή του (Taylor, 2020). Οι Raver και Zigler (1997), εκπρόσωποι της αναπτυξιακής ψυχολογίας, υποστηρίζουν ότι η κοινωνική δεξιότητα είναι ατομική συμπεριφορά. Στην έρευνά τους θέτουν ένα σύνολο από δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα παιδί και το αξιολογούν με βάση αυτές. Αν και υπήρχαν διαφωνίες ως προς το ποιες ακριβώς έπρεπε να είναι αυτές οι δεξιότητες, σε γενικές γραμμές συμφωνούσαν ότι είναι οι ικανότητες του ατόμου σε διάφορους τομείς, όπως η κοινωνική αποδοχή, η ακαδημαϊκή επίδοση, η συμμόρφωση του ατόμου με τους κανόνες κ.α. Θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο έλεγχος των συναισθημάτων και ότι το παιδί πρέπει να συμπεριφέρεται, λαμβάνοντας υπόψη του το περιβάλλον. Επίσης, είναι σημαντικές οι σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί στο σχολείο, αλλά και σχέσεις μέσα στο σπίτι (γονείς, αδέρφια). Το παιδί πρέπει να έχει θετικές ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Δηλαδή, να συμπεριφέρεται θετικά προς τους άλλους και παράλληλα να νιώθει καλά με τον εαυτό του. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να γίνεται από όλους (εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά), καθώς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους σε ένα σύνολο περιεχομένων που πιθανώς δε συμμετείχαν ή δεν είδαν οι εκπαιδευτικοί. Για αυτό, η άποψη των παιδιών ουσιαστικά συμπληρώνει την άποψη των εκπαιδευτικών.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση

Ορισμός της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη, κατά την οποία η εκπαίδευση κατέχει πληροφοριακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ασπάζεται τη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση. Η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει αυθεντικές συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας, χωρίς να καλλιεργούνται μόνο συνθήκες και δυνατότητες άμεσης μετάδοσης του πληροφοριακού περιεχομένου (Ματσαγγούρας, 2000). Ως ομαδοκεντρική διδασκαλία στην περιοχή του σχολείου εννοεί κανείς την κοινωνική μορφή σχολικής εργασίας, κατά την οποία φέρονται σε πέρας σχετικά αυτόνομα από ομάδες μαθητών οι μαθησιακοί σκοποί και διδακτικοί στόχοι. Είναι μια μορφή εναλλακτικής διδασκαλίας, με ρόλο συμπληρωματικό στην κύρια διδασκαλία (Κανάκης, 2006). Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα υποστηρίζει πως υπάρχουν εσωτερικές συγκρούσεις οι οποίες επιλύονται μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ατόμου, τόσο με το φυσικό όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον. Η γνώση που αποκτάται είναι κοινωνική κατασκευή και με κοινωνικούς περιορισμούς και βέβαια γίνεται αντιληπτή διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με τον εκάστοτε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2000).

Σκοπός και σημασία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Στόχος της ομαδοκεντρικής μάθησης αποτελεί η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που επιφέρει εξίσου σημαντικά αποτελέσματα και στο γνωστικό τομέα. Είναι κατά κύριο λόγο η μέθοδος που προβάλλει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών για την επίτευξη κάποιων στόχων, σαν ομάδα (Ζωγόπουλος, 2013). Πολύ σημαντική αναδεικνύεται η αίσθηση αυτή που πρέπει να καλλιεργηθεί στους μαθητές για την επίτευξη του στόχου, τη μαθησιακή ενεργοποίηση των μαθητών και τη μετέπειτα κατάκτηση και δημιουργική αξιοποίηση της προσωπικής γνώσης. Τα ομαδοσυνεργατικά προγράμματα επιχειρούν να εκπαιδεύσουν το μαθητή μέσα από διαπροσωπική συνεργασία και αντιπαράθεση και με τον τρόπο αυτό επιδιώκουν την ταυτόχρονη ανάπτυξη του ατόμου και την ενθάρρυνση της ικανότητας των μαθητών να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικοι. Μεταξύ των άλλων, σαν τρόπος διδασκαλίας εξασφαλίζει την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων, που εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου (Ματσαγγούρας, 2000) Μια τέτοια συνθήκη βέβαια δεν είναι απόλυτη και κάθετη, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει να δουλέψει με το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν μια ομάδα σύνθετη και με δικά της κριτήρια (φιλίες, συμπάθειες, κοινά ενδιαφέροντα κ.ά.), αναδεικνύοντας τις κοινωνικές σχέσεις. Κάτι τέτοιο βέβαιο θα ήταν εφικτό μέσω

του κοινωνιογράμματος, ένας τρόπος οργάνωσης για τη συνεργασία τους για την επίτευξη της σχολικής αγωγής. Σύμφωνα με το Ζωγόπουλο (2013) η επιτυχής έκβαση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προβάλλει τα αισθήματα αλληλεξάρτησης, της αλληλεπίδρασης και της συνοχής. Οι διαδικασίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται με τέτοιο τρόπο που να κατανέμονται σωστά τόσο οι ρόλοι σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο όσο και το αίσθημα της ευθύνης. Επιπλέον, σημαντική θεωρείται και η ανομοιογένεια μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να λαμβάνουν διάφορα ερεθίσματα (φύλο, κουλτούρα κλπ). Βέβαια δε θα μπορούσε να παραληφθεί και η αναφορά στο ρόλο του νηπιαγωγού που σαν συντονιστής και επιβλέπων, θα πρέπει να καλλιεργήσει μια τέτοια σχέση μεταξύ αυτού και των μαθητών του, ώστε να δημιουργηθούν προϋποθέσεις επιτυχίας.

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών όπως αυτοπειθαρχία, ανεκτικότητα, υπομονή, επιμονή, ευγένεια, ελεύθερη έκφραση κ.ά., πρέπει να προωθούνται και να αναδεικνύονται με στόχο:

- Την αμοιβαία υποστήριξη και βοήθεια.
- Ανταλλαγή πληροφοριακού υλικού και αποτελεσματική του επεξεργασία.
- Ανατροφοδότηση των μελών ως προς το αντικείμενο και τις ευθύνες που έχουν ανατεθεί.
- Κριτική θεώρηση των συμπερασμάτων που να οδηγεί σε αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και μεγαλύτερη διεισδυτικότητα στη θεματολογική δραστηριότητα.

- Αμοιβαία απαίτηση και προσπάθεια για την επίτευξη του ομαδικού στόχου.
- Ενεργοποίηση σχέσεων εμπιστοσύνης.
- Μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων μελών της ομάδας σε σχέση με άλλες μη συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (Πούλου, 2015).

Γίνεται κατανοητό πως η ομαδοσυνεργατική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με τη συμμετοχή των μαθητών τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη. Αυτή όμως δεν παύει να είναι μια συνθήκη η οποία αναιρεί και την έννοια της αυτονομίας για την προσωπική ανάπτυξη, η οποία προέρχεται από τη συλλογική δράση. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως στο χώρο της εκπαίδευσης η συνεργασία σε σχέση με τον ανταγωνισμό είναι ανώτερη και πολυπλοκότερη κοινωνική σχέση και πιο αποτελεσματική μορφή μάθησης και ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 2000).

Επίλογος

Από τα παραπάνω επομένως γίνεται αντιληπτό πως η ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αναπτύσσει ένα φιλικό περιβάλλον μάθησης και προσεγγίζονται περισσότερες απόψεις για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι μαθησιακές ευκαιρίες που παρουσιάζονται μέσω της μεθόδου, επιτρέπουν στους μαθητές την ανακάλυψη, την αναγνώριση και επεξεργασία του εαυτού τους, της προσωπικότητάς τους και περαιτέρω των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Κλουβάτος, 2014). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι για να αντιμετωπιστούν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος, μπορούν να εφαρμοστούν προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τα οποία βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και μειώνουν τον κίνδυνο εμφάνισης στρεσογόνων καταστάσεων σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση στο Δημοτικό σχολείο (McCabe & Altamura, 2011). Η έγκαιρη παρέμβαση μέσω της συμβουλευτικής δύναται να μειώσει σοβαρές δυσκολίες, αλλά και διαταραχές των παιδιών στο μέλλον, οπότε είναι αναγκαία να χρησιμοποιείται από κάθε παιδαγωγό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος Ε. & Μπακατσάκη Ρ. (1996). *Ο θεσμός «Συμβουλευτικής Προσανατολισμού» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας-μια πρόταση πλαισίου. Ηλέσχη των Εκπαιδευτών.*
- Ζωγράφου, Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106.
- Jennings, P.S., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Κασιώλας, Α. Ε. (1975). *«Εξελικτική ψυχολογία»*. Αθήνα: ιδιωτική.

- Katz, L. G., McClellan, D. E. (1991). The Teacher's Role in the Social Development of Young Children. *Office of Educational Research and Improvement (ED)*, Washington, 91, 1-78.
- Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό. Ενότητα Α*.
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλουνουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική θεωρία και πρακτική*, Αθήνα: Ασημάκης.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2018). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». *Εισήγηση στο Δήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γεώργιος Δαρδάνος.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.).
- Πούλου, Μ. Σ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Ρέιμον-Ριβιέ, Μ. (1996). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού* (μεταφρ. Ντε Κάστρο Μ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Raver, C. C. & Zingler, E. (1997). Social Competence: An Untapped Dimension in Evaluating Head Start's Success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385.
- Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. (2007). *Emotional Intelligence*. USA: Quality Books.
- Super, D. E. (1977). The identity crises of counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 7(2), 13-15.
- Taylor, D. (2020). Reflective practice in the art and science of counselling: A scoping review. *Psychotherapy and Counselling Journal of Australia*, 8(1).

Ευανθία-Βέρα Παύλου, Αικατερίνη Λαρεντζάκη***

**Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ-ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Περίληψη: Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αλλαγής της επιθυμίας των σπουδαστών της Ανώτατης Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής εκπαίδευσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση-μετασχηματισμός των αναπαραστάσεων της μελλοντικής τους επαγγελματικής ταυτότητας παρουσία του επόπτη-μέντορα κατά την διάρκεια του εργαστηρίου Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το ρόλο του μέντορα στον μετασχηματισμό αυτό και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της αρχικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με πρακτική άσκηση παρουσία μέντορα στην διαμόρφωση της θέσης τους.

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας, επιθυμία για το επάγγελμα, διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας, μέντορας-σύμβουλος.

**THE NECESSITY OF PRACTICAL TEACHING EXERCISES
AND OF THE PRESENCE MENTOR-CONSULTANT
IN THE INITIAL TEACHER EDUCATION**

Abstract: The aim of the present research is to investigate the perceptions and attitudes of ASPAITE undergraduate students, who participate in the Practical Teaching Exercises Laboratory (PAD), regarding the formation of their desire to practice the teaching profession and the role of the mentor-consultant. A mixed research approach is followed –both quantitative and qualitative. Results show that teaching practice processes in the Laboratory cause multiple internal movement of almost all participants in terms of their professional identity, even those who consistently do not wish to work as teachers. Conclusion: University Pedagogy needs to include experiential-teaching processes scoping at the continuous formation via mentoring, consulting.

Keywords: Practical Teaching Exercises (PAD), Higher Education, undergraduate students, formation of teaching desire, mentor, consultant, professional identity.

* Η Ε.Π. είναι μέλος ΔΕΠ, καθηγήτρια εφαρμογών στην ΑΣΠΑΙΤΕ, evavlou@aspete.gr

** Η Κ.Λ. ήταν μέλος ΔΕΠ, καθηγήτρια εφαρμογών στην ΑΣΠΑΙΤΕ, έφυγε από τη ζωή το 2023

Εισαγωγή

Σε ένα άρθρο τους οι καθηγητές Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1983) επισημαίνουν τις ιδιαιτερότητες του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού ο οποίος περνά από «τα θρανία στην έδρα» έχοντας εσωτερικεύσει κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής ως μαθητή, τους ρόλους, τύπους και πρότυπα δασκάλων τα οποία συγκροτούν τις αναπαραστάσεις του ως νυν εκπαιδευτικού και καθορίζουν την στάση του.

Ελάχιστες σχολές που οδηγούν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα έχουν μια πρακτική άσκηση πριν το πτυχίο η οποία να φέρνει σε επαφή τον σπουδαστή με το περιβάλλον της τάξης. Απουσιάζει επιπλέον η αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσία ενός μέντορα κατά το πρώτο διάστημα της επαγγελματικής του πορείας. Εμπειρία που υφίσταται σε άλλες χώρες της Ευρώπης όπως στη Γαλλία (Instituts Universitaires de formation professionnelle des maîtres).

Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης παρέχει εδώ και πάρα πολλά χρόνια ένα πλήρες πρόγραμμα επιμόρφωσης των σπουδαστών σε συνθήκες τάξης. Οι σπουδαστές της Ασπαιτε έχουν εξ αρχής διπλή ιδιότητα: τεχνολόγου και εκπαιδευτικού. Το παιδαγωγικό πρόγραμμα σπουδών είναι ενσωματωμένο και στα πέντε έτη με θεωρητικά μαθήματα παιδαγωγικής, διδακτικής, ψυχολογίας, εκπαιδευτικής έρευνας και χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η αποκρυστάλλωση αυτής της γνώσης γίνεται στα τελευταία έτη στο εργαστήριο των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας. Εκεί ο σπουδα-

στής περνά σε μία προσομοίωση τεσσάρων διδασκαλιών, παρουσίας κοινού, των συμφοιτητών του, με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών εποπτικών μέσων. Ο σπουδαστής σχεδιάζει τη διδασκαλία σε σχέδιο μαθήματος με στόχους, βήματα εξέλιξης, αναφορά του εποπτικού υλικού και των εργασιών που θα δώσει στους μαθητές στην τάξη και στο σπίτι. Οι ενότητες αφορούν μαθήματα της ειδικότητάς του για τα Επαγγελματικά Λύκεια. Οι διδασκαλίες, τρεις δεκαπεντάλεπτες και μία μισάωρη, γίνονται με διαφορετικές μεθοδολογίες: Επεξεργασία εννοιών, ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, βιωματική, παρουσία επόπτη που παίζει το ρόλο του μέντορα. Η διδασκαλία βιντεοσκοπείται και σε δεύτερο χρόνο μετά την προβολή της γίνεται συζήτηση. Στο επόμενο εξάμηνο οι σπουδαστές πραγματοποιούν μία μισάωρη διδασκαλία σε σχολείο, σε πραγματική τάξη, πάνω στην διδακτέα ύλη, παρουσία του εκπαιδευτικού του σχολείου που παίζει πλέον το ρόλο του μέντορα.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε δεν ξεκινά από θεωρητικές και βιβλιογραφικές αναφορές αλλά από την ίδια μας την εμπειρία ως εποπτών-μεντόρων επί σειρά ετών. Στη διάρκεια αυτής της πορείας, συζητώντας με τους φοιτητές, διαπιστώσαμε ότι το εργαστήριο επηρεάζει δραστικά την αναπαράσταση της μελλοντικής τους επαγγελματικής ταυτότητας. Κάποιοι που δεν είχαν σκεφτεί να γίνουν εκπαιδευτικοί αρχίζουν να νοιώθουν ότι αυτό είναι το μέλλον τους ενώ άλλοι που το επιθυμούσαν αναγνωρίζουν την δυσκολία. Μετασχηματισμοί πραγματοποιούνται τους οποίους αποφασίσαμε να διερευνήσουμε

με ερωτηματολόγια τα οποία συνοδεύονταν με σχόλια δικά τους αλλά και με μίνι συνεντεύξεις στην διάρκεια της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε διαζώσης παράλληλα με την εποπτεία. Η έρευνα έγινε στη διάρκεια ενός χρόνου, με ερωτηματολόγια προκαταρκτικά και με ένα τελικό ερωτηματολόγιο.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας

Τα τελευταία χρόνια στην έρευνα και στην βιβλιογραφία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, εισέρχεται η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Στη νεωτερικότητα αρχίζει να αναφέρεται ο εκπαιδευτικός ως επάγγελμα και όχι ως λειτουργήμα ή ρόλος και να μελετάται η έννοια της ταυτότητας. Κεντρικές έννοιες στην θεωρία της ταυτότητας είναι: α/ο αυτοπροσδιορισμός του ίδιου του εκπαιδευτικού β/ο αναστοχασμός πάνω στην επιθυμία για το επάγγελμα και στην πράξη της διδασκαλίας γ/η αυτοαντίληψη δ/η αυτοσυνείδηση ε/η δέσμευση (Meyer 1998).

Κατά τον Erickson (1964,1968) ο οποίος καθιέρωσε μια ισχυρή παράδοση σε μια ψυχολογικά προσανατολισμένη θεωρία της ταυτότητας, ο ορισμός του, παρόλο που περιλάμβανε ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις, τόνιζε την «υποκειμενική αίσθηση τονωτικής ομοιότητας και συνέχειας». Καθώς το άτομο αποκτά επίγνωση του περιβάλλοντος και των σχέσεων βρίσκεται μπροστά στην ευκαιρία μετατοπίσεων της οπτικής και των πεποιθήσεων του.

Επιπλέον η ταυτότητα είναι ούτως ή άλλως συνδεδεμένη με την αναγνωρισιμότητα και την αυτο-εικόνα όπως διαμορφώνεται από το άτομο μέσω του άλλου: ποιος είμαι, ποιες ιδιότητες και ικανότητες μου αποδίδω και ποιες μου αποδίδουν οι άλλοι. Όταν κάποιος αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο πλαίσιο οι άλλοι τον αναγνωρίζουν ως ορισμένου είδους πρόσωπο ή και ως διάφορα είδη ταυτόχρονα (Gee, 1999).

Η έρευνα για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η οποία αναπτύσσεται σε αχαρτογράφητα νερά από τα δεκαετία του 1990, στηρίχθηκε σε τρία κύρια χαρακτηριστικά: α/ το αντικείμενο που διδάσκουν β/ τις σχέσεις τους με τους μαθητές γ/ την αντίληψή τους για το ρόλο τους. Η γνώση του εαυτού θεωρείται ως κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν τη φύση της εργασίας τους (Φρυδάκη 2015).

Η διαδικασία της επαγγελματικής ταυτότητας συνδέθηκε με την έννοια της μετασχηματιστικής μάθησης. Θεωρία που μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια επιστημολογία σχετική με το πώς οι ενήλικες μαθαίνουν να σκέπτονται τον εαυτό τους (Mezirow, 2003). Η μετασχηματιστική μάθηση δεν αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής μιας άποψης ή την υιοθέτηση μιας πιο «ορθής» οπτικής αλλά μια διαδικασία για το πώς μέσα από διάφορα πλαίσια αναφοράς μπορούμε να γίνουμε πιο «ανοιχτοί» στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω μας άρα και στον τρόπο που αυτοπροσδιοριζόμαστε και γινόμαστε αναγνωρίσιμοι από τους άλλους (Φρυδάκη 2015).

Η εν δυνάμει διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας

Ο φοιτητικός πληθυσμός στον οποίο αναφερόμαστε μέσα από την έρευνα βρίσκεται σε μια διαδικασία δυναμικής διαμόρφωσης ταυτότητας η οποία δεν είναι οριστική και δεν αναφέρεται σε πραγματικές αλλά σε εικονικές συνθήκες εργασίες.

Οι έννοιες που ήταν για μας έννοιες κλειδιά, κομβικές, αντλούν από την ψυχολογική θεώρηση του μετασχηματισμού της αυτο-εικόνας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε την έννοια της επιθυμίας για το επάγγελμα η οποία έχει μια δυναμική σχέση με τον ψυχισμό. Μια άλλη κατηγορία εννοιών έρχεται από τις κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες του κονστρουκτιβισμού και αφορά τις αναπαραστάσεις των σπουδαστών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στην διάρκεια των εποπτειών διαπιστώσαμε ότι οι σπουδαστές είχαν μια δεδομένη στατική αναπαράσταση για τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από την σχολική τους εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μόνο δασκαλοκεντρικές μεθόδους και δεν χρειάζεται να κάνει ιδιαίτερη προετοιμασία για το διδακτικό αντικείμενο διότι το γνωρίζει. Μια σημαντική παράμετρος μετασχηματισμού υπήρξε η επεξεργασία του διδακτικού υλικού ώστε να γίνει ενότητα διδασκαλίας. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι σπουδαστές είδαν διαφορετικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού και μετακινήθηκαν ως προς την δική τους επιθυμία να το πράξουν. Επίσης, οι διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι έδωσαν στους σπουδαστές έναν πιο «ανοιχτό» τρόπο θεώρησης της διδακτικής πρά-

ξης. Τέλος η στάση του σώματος και η παρουσία τους σε κοινό, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τροποποίησαν την οπτική τους.

Η αλληλεπίδραση με τον επόπτη-μέντορα είναι κεντρική ως διαδικασία αναγνώρισης για την διαμόρφωση σταδιακά μιας επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικού. Η συζήτηση που γίνεται ξεκινά από μια μεταγνωστική διαδικασία όπου ερωτάται ο ίδιος ο σπουδαστής για την αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του. Στη συνέχεια γίνονται σχόλια από τους υπόλοιπους σπουδαστές τόσο από την θέση του μαθητή όσο και από την θέση του μελλοντικού διδάσκοντα. Ο επόπτης συνοψίζει, συνθέτει, παρατηρεί, προκαλεί επιπλέον ερωτήματα και αναστοχασμό. Η διαδικασία αυτή αντιστοιχεί σε μια κατασκευή της έννοιας της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού ρόλου μαζί με τους σπουδαστές.

Η ίδια η έρευνα, με τα ερωτηματολόγια, αποτέλεσε αναστοχαστική διαδικασία που έβαλε τους σπουδαστές να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους σε αυτό που πράττουν και να αναλογιστούν πάνω στην επιθυμία τους καθώς και στα στοιχεία που την καθόρισαν (αντικείμενο, σχεδιασμός, αλληλεπίδραση με τους μαθητές, παρουσία στην τάξη, χρήση τεχνολογικών μέσων).

Η έρευνα

Η έρευνα αυτή έγινε κατά την διάρκεια της πραγματοποίησης των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας των φοιτητών της Ανώτατης Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στην διάρκεια του

έτους 2022-2023. Το κεντρικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο η εργαστηριακή αυτή προσομοίωση διδασκαλίας σε τάξη, η οποία πραγματοποιείται με την παρουσία άλλων συμφοιτητών ως κοινό, επηρεάζει τις αναπαραστάσεις που έχουν οι φοιτητές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και πώς τροποποιεί την δική τους επιθυμία για την μελλοντική τους εργασία ως εκπαιδευτικών. Η ΑΣΠΑΙΤΕ παρέχει πτυχίο με διπλή ιδιότητα: Μηχανικού με τέσσερις κατευθύνσεις, Ηλεκτρονικού, Ηλεκτρολόγου, Μηχανολόγου, Πολιτικού Μηχανικού και Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού με προοπτική

εργασίας σε Επαγγελματικά Λύκεια. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας στην διάρκεια του εξαμήνου είναι τέσσερις. Τρεις δεκαπεντάλεπτες όπου η μεθοδολογία είναι η επεξεργασία εννοιών και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μία τριαντάλεπτη διδασκαλία που γίνεται με τη μέθοδο της Διερεύνησης. Η έρευνα ξεκίνησε ως προκαταρκτική με 22 ερωτηματολόγια που δόθηκαν στο πρώτο εξάμηνο σε μηχανολόγους και πολιτικούς μηχανικούς. Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας, της οποίας τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο τέλος είχαν ως εξής:

α/ 6 φοιτητές δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί και συνεχίζουν να μη θέλουν	27,3%
β/ 8 φοιτητές δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί αλλά τώρα το σκέπτονται	36,4%
γ/ 2 φοιτητές δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, έχει αλλάξει η επιθυμία	9,1%
δ/ 3 φοιτητές ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, βλέπουν ότι είναι δύσκολο	13,6%
ε/ 3 φοιτητές ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, επιθυμούν περισσότερο	13,6%

Το σημαντικό είναι ότι για τους μισούς περίπου φοιτητές έχει τροποποιηθεί η επιθυμία τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη διάρκεια των ΠΑΔ. Για έναν στους τέσσερις δεν έχει αλλάξει η επιθυμία. Και για έναν στους τέσσερις είτε έχει ενισχυθεί είτε έχουν δει την δυσκολία του επαγγέλματος. Ένας μόνο φοιτητής πρόσθεσε ότι ήθελε να γίνει εκπαιδευτικός και θέλει το ίδιο (δεν επηρεάστηκε ιδιαίτερα ή επηρεάστηκε λίγο από τις ΠΑΔ και έχει σταθερή επιθυμία) επιλογή που προστέθηκε ως έκτη στο τελικό ερωτηματολόγιο.

Τα σχόλια των φοιτητών που απάντησαν ότι δεν το επιθυμούσαν και τώρα το σκέ-

φτονται, αναδεικνύουν την μετακίνησή τους (απάντηση β):

- «Είναι αρκετά ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο μπορείς να πλησιάσεις τα παιδιά με τις μεθόδους διδασκαλίας, για να μην γίνεται το μάθημα ανιαρό. Για μένα με βάση την προσωπικότητά μου δεν είμαι σίγουρη αν μπορώ να επιβληθώ στα παιδιά. **Θεωρώ ότι δεν θα μου ταίριαζε αλλά μέσα από τα ΠΑΔ έχω αλλάξει γνώμη.**»
- «Δεν ήθελα να γίνω απλά τώρα το σκέπτομαι. Θεωρώ ότι για να το κάνεις πρέπει να έχεις όρεξη να δώσεις πράγματα και να αγαπάς αυτή τη δουλειά. Γιατί δεν χρειαζόμαστε άλλους καθηγητές που κάνουν αυτή τη δουλειά μόνο και μόνο για τη

μόνιμη θέση και ξεσπάνε όλη την αρνητικότητά τους πάνω στα παιδιά. **Και εγώ δεν θεωρώ ότι το αγαπάω αυτό απλά λόγω των συνθηκών που ήταν ιδανικές στα ΠΑΔ τώρα μου περνάει από το μυαλό»**

- **«Με το πέρασ των διδασκαλιών είδα ότι τελικά δεν ήταν τόσο δύσκολο όσο φαινόταν»**
- **«Ναι αρκετά θα έλεγα. Από κει που δεν το σκεφτόμουν καθόλου τώρα υπάρχει σαν πιθανότητα στο μυαλό μου. Είδα πως η αλληλεπίδραση και η διαδικασία που γίνεται ένα μάθημα είναι πιο σημαντική απ' ότι περίμενα. Πολύ ενδιαφέρον να «στήνω» ένα μάθημα και ακόμη περισσότερο οι διάφοροι τρόποι που υπάρχουν και μέσα από αυτούς μπορείς να κάνεις ουσιαστικά και πιο σημαντικά πράγματα»**
- **«Άλλαξε καθώς στην αρχή δεν μου άρεσε καθόλου ενώ τώρα με την τριβή με τους μαθητές μου άρεσε περισσότερο»**
- **«όταν έδωσα πανελλήνιες ήθελα να περάσω στη σχολή μηχανολογίας και να εργαστώ σα μηχανολόγος. Πιστεύω μετά την αποφοίτησή μου να συνεχίσω να το θέλω αυτό απλά σκέφτομαι και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως εναλλακτική»**

Τα σχόλια των φοιτητών που έχει αλλάξει ξεκάθαρα η επιθυμία τους (γ):

- **«Με έχει επηρεάσει η διαδικασία του μαθήματος με τις διαφορετικές μεθόδους και εναλλακτικές διαδικασίες διδασκαλίας που υπάρχουν και την διαφορετική προσέγγιση για την κάθε μία ξεχωριστά»**

- **«Μου αρέσει που πρέπει να σκεφτώ ποια μέθοδο θα χρησιμοποιήσω ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης και του μαθήματος»**

Τα σχόλια των φοιτητών που απάντησαν ότι τους είναι πλέον δύσκολο (δ):

- **«Ακόμη και τώρα που είδα πως είναι δύσκολο, επιθυμώ να γίνω, απλώς τώρα υπάρχει μεγαλύτερος φόβος επειδή είδα πως χρειάζεται περισσότερη ψυχραιμία και η δυσκολία του να μεταδώσεις τη γνώση σου είναι μεγαλύτερη»**
- **«Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να επιτευχθεί, κάποιες φορές το μάθημα γίνεται δασκαλοκεντρικό»**
- **«Με έχει επηρεάσει το γεγονός πως μέσα από τις διδασκαλίες κατανοώ ότι η εκπαίδευση έχει αλλάξει μέσα στα χρόνια, πλέον υπάρχει ένα μοντέλο που εστιάζει στον μαθητή και τον βοηθά να αποκτήσει κριτική γνώση, δεν εστιάζεται το μάθημα στον διδάσκοντα. Επιπλέον, με όλα τα μέσα της νέας τεχνολογίας, υπολογιστές, προτζέκτορες, προβάλλονται βίντεο τα οποία είναι διαδραστικά και προσελκύουν τον μαθητή και τον βοηθά να μην αποσπαστεί η προσοχή του. Εν ολίγοις βλέπουμε μια άνθηση στην εκπαίδευση η οποία προσεγγίζει τον μαθητή όποια και αν είναι η ανάγκη του»**

Σχόλια των φοιτητών που απάντησαν ότι επιθυμούν περισσότερο (ε):

- **«Από την αρχή είχα μια θετική άποψη και μεγάλο ενδιαφέρον για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όμως με**

την βοήθεια των μαθημάτων αυτό αναπτύχθηκε κι άλλο και εμπλουτίστηκε με γνώσεις και νέους τρόπους εκμάθησης.

- «Από μικρή ηλικία ήθελα να ασχοληθώ με την εκπαίδευση και μέσα από τις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας νοιώθω ότι θέλω να ασχοληθώ ακόμη περισσότερο. **Οι λόγοι που αισθάνομαι αυτό είναι πως μέσω των ΠΑΔ γνωρίζουμε πώς είναι να βρίσκεσαι στη θέση του καθηγητή και να κάνεις μάθημα σε μία τάξη.** Μαθαίνουμε τους τρόπους διδασκαλίας που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και πώς μπορούμε να τους φέρουμε εις πέρας. Αν και δεν μας δίνονται πολλές πληροφορίες για το μάθημα των ΠΑΔ και δεν βλέπουμε κάποια παραδείγματα πριν την δική μας εφαρμογή, οι επόπτες είναι αρκετά επεξηγηματικοί και κατανοούν ότι μπαίνουμε σε μία νέα διαδικασία γι αυτό και δεν έχει αλλάξει η γνώμη και η επιθυμία να γίνω εκπαιδευτικός.

Και οι απαντήσεις όσων δεν θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί αλλά αξιολογούν θετικά την εμπειρία των ΠΑΔ (α):

- «Δεν είναι το αντικείμενό μου **παρόλ' αυτά μου άρεσε η διαδικασία**»
- «**Είναι ωραίο να μεταδίδεις γνώση στα παιδιά** και στο τέλος να βλέπεις ότι κράτησαν έστω ένα μικρό κομμάτι από αυτά που είπες»
- «**Παρόλο που βλέπω πως η διδασκαλία μου είναι αποδοτική** και έχω ακούσει καλά σχόλια από τους επιτηρητές, ο αρχικός μου στόχος παραμένει ίδιος.»

Τα Συμπεράσματα της προκαταρκτικής έρευνας μας οδήγησαν προς την επιβεβαίωση της υπόθεσής μας ότι οι αναπαραστάσεις των φοιτητών για το επάγγελμα όπως το γνώριζαν από τα μαθητικά τους χρόνια και την εμπειρία τους έχει αλλάξει όπως και η επιθυμία να γίνουν εκπαιδευτικοί, διαμορφώνοντας την μελλοντική επαγγελματική τους ταυτότητα:

- Το **45,5%** των φοιτητών **άλλαξε** αναπαραστάσεις και επιθυμία μέσα από τις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας. Μάλιστα το 36,4 % λέει ότι το σκέπτεται, δεν έχει οριστική απόφαση για την ταυτότητα.
- Το **26,6%** έχει **ενισχύσει** την επιθυμία του για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και γίνεται πιο ορατή η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.
- Το **35,6%** είναι πλέον **σίγουρο** για την επιθυμία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχοντας μια σταθερή διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.
- Το **27,3%** **δεν θέλει** το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά του τεχνολόγου, παρόλα αυτά **έχει επηρεαστεί** από τις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας και βρίσκει ενδιαφέρουσα την διδακτική διαδικασία.

Με βάση τα συμπεράσματα της προκαταρκτικής έρευνας και την συζήτηση με τους νέους φοιτητές που ήρθαν στο δεύτερο εξάμηνο διαμορφώσαμε το τελικό ερωτηματολόγιο προσθέτοντας μία έκτη επιλογή στην πρώτη ερώτηση και δύο νέες ερωτήσεις που αφορούν τους παράγοντες των Πρακτικών ασκήσεων

που επηρέασαν την αλλαγή τους καθώς και τις προτάσεις που έχουν να κάνουν για την βελτίωση του εργαστηρίου.

Δεύτερη φάση της έρευνας

Στην επόμενη φάση της έρευνας –στο δεύτερο εξάμηνο– το ερωτηματολόγιο που επανασχεδιάστηκε από τις ερευ-

νήτριες, δόθηκε σε 56 συνολικά φοιτητές ειδικότητας ηλεκτρολόγων και ηλεκτρονικών που παρακολουθούσαν τα εργαστήρια. Οι ερευνήτριες όντας και διδάσκουσες είχαμε την ευκαιρία να ενημερώνουμε τους φοιτητές για το σκοπό της έρευνας και να διευκρινίζουμε κάποια από τα σχόλια με επιτόπια μικρή συνέντευξη. Τα αποτελέσματα ήταν ως εξής:

α/ 19 φοιτητές δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, συνεχίζουν να μη θέλουν	33,9%
β/ 17 φοιτητές δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί αλλά τώρα το σκέπτονται	30,3%
γ/ 1 φοιτητής δεν ήθελε να γίνει εκπαιδευτικός, και έχει αλλάξει η επιθυμία	1,9%
δ/ 3 φοιτητές ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, βλέπουν ότι είναι δύσκολο	5,3%
ε/ 3 φοιτητές ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί, επιθυμούν περισσότερο	5,3%
στ/ 13 φοιτητές ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί και επιθυμούν το ίδιο	23,2%

Τα σχόλια που συνοδεύουν τις απαντήσεις των φοιτητών οι οποίοι δεν ήθελαν να γίνουν εκπαιδευτικοί και τώρα το σκέπτονται, είναι σίγουροι, ή το επιθυμούν περισσότερο (β,δ,ε):

- «Μετά την διαδικασία που ακολουθήσαμε για τα ΠΑΔ, παρατήρησα ότι μου “ταίριαζε” ο ρόλος του εκπαιδευτικού, έλαβα κάποια σχόλια ότι έχω μεταδοτικότητα»
- «Το ΠΑΔ με βοήθησε να διακρίνω καλύτερα την εικόνα του διδάσκοντα και τους τρόπους ευκολίας της διδασκαλίας του»
- «Το είχα αποκλείσει καθώς βρίσκω αρκετά δύσκολο να έρχεσαι αντιμέτωπος με τόσους μαθητές. Κατά την πορεία των μικροδιδασκαλιών κατάλαβα ότι είναι ενδιαφέρον και ίσως όχι τόσο δύσκολο όσο περίμενα»
- «Μέσω των ΠΑΔ έχω μια καλύτερη εικόνα του εκπαιδευτικού»

- «Ανακάλυψα ότι η προετοιμασία και η εκτέλεση μια ορθής διδασκαλίας έχει πολύ μεγαλύτερη δουλειά απ’ ότι νόμιζα»
- «Αρχικά δεν μου άρεσε η ιδέα να γίνω εκπαιδευτικός αλλά μέσω των μαθημάτων ανακάλυψα ότι είναι αρκετά ενδιαφέρον επάγγελμα καθώς περιέχει στοιχεία σεναρίου και σκηνοθεσίας»
- «Στην αρχή δεν πίστευα πως θα μπορούσα να γίνω καθηγητής, κάτι με τρώμαζε στην διαδικασία. Τώρα θέλω περισσότερο επειδή είδα πως με καλή οργάνωση γίνεται πιο εύκολα η διδασκαλία»
- «Παρόλο που ήμουν επιφυλακτικός σχετικά με το ΠΑΔ όταν μπήκα πίσω από την έδρα στο ρόλο του εκπαιδευτικού προετοιμάζοντας κάθε ενότητα, άλλαξα σκέψη»

Από τους τρεις που απάντησαν ότι τώρα το βλέπουν δύσκολο (γ):

- «Πριν ξεκινήσω τα ΠΑΔ είχα σκεφτεί ότι μπορεί να ακολουθήσω καριέρα εκπαιδευτικού αλλά συνειδητοποίησα ότι μου δημιουργεί αρκετό άγχος»
- Από τους δεκατρείς φοιτητές που φαίνεται να έχουν μείνει σταθεροί ως προς την απόφασή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, σχόλια για την διαδικασία (στ):
- «Επιθυμούσα από μικρό παιδί να γίνω καθηγητής, **τα ΠΑΔ ήταν πολύ θετική εμπειρία**»
- «Μου αρέσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και θα κάνω τα πάντα για να ακολουθήσω αυτή την επαγγελματική πορεία. Το εργαστήριο ήταν αυτό που περίμενα **ωστόσο μου έδωσε ένα έξτρα κίνητρο να ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού**»
- «Ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός, **το μάθημα αυτό με βοήθησε να καταλάβω και να οργανώσω καλύτερα το μάθημά μου**»

Τέλος, σχόλια των φοιτητών που δεν θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί (α):

- «Έχω επιχειρηματικό μυαλό. Ποτέ δεν μου άρεσε η διδασκαλία. Σαν ΠΑΔ **το μάθημα γίνεται πολύ οργανωμένα και μαθαίνεις πολλά πράγματα σχετικά με το πώς γίνεται ένα μάθημα**. Είμαι αποφασισμένος τι θα κάνω στη ζωή μου.»
- «Το επάγγελμα του μηχανικού μπορεί να προσφέρει καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση»
- «Θεωρώ ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύ δύσκολο για μένα ως προς την διαπαιδαγώγηση

των παιδιών και γι αυτό δεν θα ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός»

- «Το επάγγελμα απαιτεί μια ρουτίνα δημιουργίας παρουσιάσεων, διόρθωσης γραπτών, διαχείρισης του ενδιαφέροντος, της κατανόησης και της ησυχίας. **Έχοντας το άγχος της σκηνης προτιμώ να διατηρώ την ψυχική μου ηρεμία**»
- «Είναι μια μεγάλη ευθύνη να είσαι εκπαιδευτικός»
- «Εξακολουθώ να μην θέλω αλλά στο μέλλον μπορεί να αλλάξει αυτό» Στο δεύτερο ερώτημα οι απαντήσεις ήταν περισσότερες από μία. Η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε με τρόπο που προκρίνει την βιωματική διαδικασία ως τον πιο σημαντικό παράγοντα που επέδρασε πάνω τους. Δηλαδή τους επηρέασε η ευχέρεια να σηκωθούν και να παρουσιάσουν ως καθηγητές και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

Οι φοιτητές αντέδρασαν ως εξής: 25 απάντησαν το α (παρουσία ως καθηγητής), 31 άτομα απάντησαν το β (αλληλεπίδραση), 15 άτομα το γ (η διδακτική οργάνωση), 11 άτομα το δ (οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας), 8 άτομα το ε (τα πολλαπλά εποπτικά μέσα), 1 άτομο άλλο.

Τέλος οι φοιτητές προτείνουν:

- Μεγαλύτερη ανάλυση των μεθοδολογιών στα φυλλάδια που παρέχονται από τους επόπτες-μέντορες
- Δυνατότητα παρακολούθησης υποδειγματικής διδασκαλίας σε βίντεο
- Περισσότερη συνεργασία με τον μέντορα πριν και μετά από την διδασκαλία. Δυνατότητα ηλεκτρονικής

επικοινωνίας για τα ερωτήματα αλλά και διευκρίνιση των σχολίων που γίνονται στο σχέδιο μαθήματος ως ανατροφοδότηση.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις:

- Ένας στους τρεις φοιτητές δεν επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία ήταν ενδιαφέρουσα για πολλούς, εντούτοις επιβεβαίωσε την επιλογή τους, να μη γίνουν εκπαιδευτικοί. Ένα μικρό ποσοστό από αυτούς αφήνει όμως ανοιχτό το ενδεχόμενο στο μέλλον.
- Ένας στους τέσσερις φοιτητές ήθελε να γίνει εκπαιδευτικός και συνεχίζει σταθερά. Το εργαστήριο επιβεβαίωσε ή και ενίσχυσε την επιλογή του.
- Το **38%** έχει αλλάξει επιλογή μέσα από τις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αρχίζει να διαμορφώνεται καθώς φαίνεται πλέον εφικτό και επιθυμητό.
- Ένα ποσοστό **5%** φαίνεται ότι ενώ ήθελε το επάγγελμα πλέον δεν το επιθυμεί λόγω της δυσκολίας που είδε στον εαυτό του στην διαχείριση του άγχους.
- Η διαδικασία της πρακτικής άσκησης βάζει τους φοιτητές σε αναστοχασμό και λειτουργεί καταλυτικά ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα.
- Στην διεργασία της επιμόρφωσης αλλάζει η επιθυμία για το επάγγελμα και μετασχηματίζεται σταδιακά η επαγγελματική ταυτότητα.
- Ο ρόλος του επόπτη μέντορα είναι κεντρικός με τα ερωτήματα που θέτει για το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και για τα μεταγνωστικά ερωτήματα της συνειδητοποίησης της θέσης του εκπαιδευτικού.
- Είναι πολύ σημαντικό να περνούν όλοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από μια διαδικασία ετήσιας επιμόρφωσης εκτός και εντός σχολείου συνοδεία μέντορα.
- Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός διαμορφώνει την ταυτότητά του, οικοδομεί την σχέση με το επάγγελμα, συνειδητοποιεί αν θέλει να συνεχίσει ή όχι.
- Ο μέντορας μεταλαμπαδεύει μια γνώση που έχει για την επαγγελματική πορεία τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και ως προς την συνειδητοποίηση της διαδρομής. Οικοδομεί κονστρονκτιβιστικά, μαζί με τον εκπαιδευόμενο, την έννοια και το προσωπικό στυλ διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Baietto M-C., Barthelemy A., & Gadeau L (2003). *Pour une clinique de la relation educative*, Paris: L'Harmattan
- Blanchard-Laville C, & Fablet D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.

- Gotovos, Th., & Mavrogiorgos, G. (2000). *The professional socialization of the new teacher: From the desk to the seat*. In A. Gotovos, G. Mavrogiorgos, & P. Papakonstantinou (eds). Critical Pedagogy and Education Practice, Athens: Gutenberg.
- Cheng, A.Y.N., Tang, S.Y.F. & Cheng, M.M.H. (2016). *Changing conceptions of teaching: A four-year learning journey for student teachers*. Teachers and Teaching, 22 (2): 177-197.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). *Why I want to teach and how I feel about teaching –formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase*. Educational Research and Policy Practice, 8: 59-72.
- Ivanova, I., & Skara-Mincane, R. (2016). *Development of professional identity during teachers's practice*. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 232, 529-536.
- Lanaris, M. (2005). Personal and professional growth: *Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: An expanded perspective. Research conclusions on "The other perception of reality: Awareness and practical applications in teacher education"*. In G. Bagakis (eds.) Teacher Training and Professional Development, Athens: Metaihmio.
- Λαρεντζάκη, Κ.& Παύλου, Ε. (2008) *The questions of the modern teacher*, ed.Gutenberg
- MacBeath, J. (2005). Can teachers learn? In G. Bagakis (eds.), *Teacher Training and Professional Development*, (translation: S. Georgiadou. Athens: Metaihmio.
- Oberg, A. & Underwood, S. (1995). *Helping teachers' self-development: Reflection based on experience*. In: A. Hargreaves & M. Fullan, Teachers' Development (transl. P. Hatzipanteli), Athens: Patakis
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *The role of teacher training in their professional development: why, when, how*. In: G. Bagakis (eds.), Teacher Training and Professional Development. Athens: Metaihmio.
- Timostuk, I., & Ugaste, A. (2010). *Student teachers' professional identity*. Teaching and Teacher Education, 26, 1563-1570.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2016). *Opinions of Pedagogical Department graduates on their professional identity*. Educational Sciences, 1: 146-161.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *The professional identity of the teacher and the future of teaching*. Athens: Kritiki.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. (2019). *Professional identity in formation: Undergraduate students perceive and describe themselves as educators*. Educational Sciences, 3: 211-232.

Ολυμπία Χαϊδεμενάκη, Αικατερίνη Αργυροπούλου***

**Η ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ
ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΥΠΟ ΑΠΕΞΑΡΤΗΣΗ**

Περίληψη: Το παρόν άρθρο εξετάζει τη σχέση μεταξύ της Τυπολογίας Προσωπικότητας του J. Holland (RIASEC), του Μοντέλου των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων (FFM) και της Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας (Career Adaptability) σε άτομα υπό απεξάρτηση. Στόχος είναι η ανάδειξη προγνωστικών δεικτών για την απασχολησιμότητα και την κοινωνική ένταξη αυτής της ομάδας. Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας σε δείγμα 400 ατόμων υπό απεξάρτηση υποδεικνύουν ότι, αν και οι συσχετίσεις RIASEC και FFM είναι περιορισμένες, η Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα αποτελεί βασικό εργαλείο για την επανένταξη. Συμπεραίνεται η ανάγκη για εξατομικευμένες συμβουλευτικές παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων αυτών.

Λέξεις-κλειδιά: *RIASEC, FFM, Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα, Απασχολησιμότητα, Απεξάρτηση.*

Abstract: This article investigates the relationship between J. Holland's Personality Typology (RIASEC), the Big Five Factor Model (FFM), and Career Adaptability among individuals in recovery. Its goal is to identify predictive indicators for employability and social integration within this group. The results of the empirical study of a sample of 400 people in recovery suggest that, although the correlations between RIASEC and FFM are limited, Career Adaptability is a key tool for reintegration. The need for individualised counselling interventions tailored to the specific needs of these individuals is concluded.

Keywords: RIASEC, FFM, Career Adaptability, Employability, Addiction Recovery.

* Η Ο.Χ. είναι Οικονομολόγος & Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στη Συμβουλευτική, τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Διά Βίου Μάθηση. Επικοινωνία: olychai@hotmail.com

** Η Κ.Α. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στη Φιλοσοφική Σχολή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, 15771. Επικοινωνία: kargirop@eds.uoa.gr

Εισαγωγή

Τα άτομα που παρουσιάζουν εθιστικές συμπεριφορές και βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης αντιμετωπίζουν πολυεπίπεδες δυσκολίες και προκλήσεις (Richardson et al, 2012· Di Maggio et al., 2022). Δυστυχώς, τα άτομα αυτά κατά την περίοδο εκδήλωσης της εξάρτησης δεν έχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα συμβουλευτικών υπηρεσιών και επαγγελματικών εμπειριών. Αλλά ακόμη και όταν είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση σε αυτές εντός θεραπευτικού πλαισίου, θα αντιμετωπίσουν εμπόδια στο να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις παρεχόμενες συμβουλές. Επομένως, απαιτούνται καινοτόμες μέθοδοι εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή και η χάραξη μιας νέας επαγγελματικής πορείας με νόημα για άτομα με εξαρτητική συμπεριφορά.

Ορισμός και παράμετροι της εξάρτησης

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της εξάρτησης αντανακλάται στην ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του: τοξικοεξάρτηση, ουσιοεξάρτηση, εθισμός, διαταραχή, εξαρτητική συμπεριφορά, προβληματική χρήση ναρκωτικών (NIDA, 2011· 2020). Κοινός παρονομαστής όλων αυτών των όρων είναι η έννοια του επαναλαμβανόμενου, ισχυρού κινήτρου για ενασχόληση με μια δραστηριότητα χωρίς αξία για την επιβίωση, η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρίας και παραμένει παρά τη βλάβη ή τον κίνδυνο βλάβης που

προκαλεί (West, 2013). Στην παρούσα ανάλυση ο όρος «εξάρτηση» υιοθετεί μια ευρύτερη έννοια, περιλαμβάνοντας την προβληματική χρήση παράνομων ή νόμιμων ουσιών (αλκοόλ), αλλά και άλλες μορφές εξάρτησης, όπως τα τυχερά παιχνίδια και το διαδικτυο (gaming). Ορίζεται ως μια σκόπιμη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, υποκινούμενη από ένα ισχυρό κίνητρο χωρίς αξία για την επιβίωση, το οποίο αποκτάται ως αποτέλεσμα της εμπλοκής σε αυτή τη συμπεριφορά, με σημαντική πιθανότητα ακούσιας βλάβης.

Σε αντίθεση με την αυστηρά ιατρική προσέγγιση, η παρούσα ανάλυση υιοθετεί ένα ψυχοκοινωνικό μοντέλο θεραπευτικής προσέγγισης. Η εξάρτηση δεν αντιμετωπίζεται ως ασθένεια, αλλά ως σύμπτωμα ενός πολυπαραγοντικού πλέγματος αιτιών, κυρίως ψυχολογικών και κοινωνικών (Πουλόπουλος, 2011). Το άτομο αντιμετωπίζεται ολιστικά και συστημικά, και λαμβάνεται υπόψη το ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Εξάρτηση και απασχολησιμότητα

Η εξάρτηση, συχνά, θέτει σε κίνδυνο την εργασιακή απόδοση ή καθιστά αδύνατη τη συνέχιση της εργασίας (Wolkstein & Spiller, 1998), ενώ η αποχή από την εργασία σχετίζεται με υποτροπή και παραβατικότητα (Platt, 1995).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η εστίαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των ατόμων με εξαρτητική συμπεριφορά. Η ομάδα των ατόμων με εξαρτητική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται

από εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ελλείψεις, χαμηλό επίπεδο γνώσεων, έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης και απογοήτευση από προηγούμενες αποτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Συχνά βιώνουν έλλειψη σταθερού εισοδήματος, αρνητικές επαγγελματικές εμπειρίες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανασφάλεια, ενώ είναι ανεπαρκώς ενημερωμένοι για επαγγέλματα και προοπτικές στην αγορά εργασίας (De Leon, 2000).

Αυτά τα προβλήματα, σε συνδυασμό με τη γενικευμένη αποδιοργάνωση που συχνά εμφανίζεται από νεαρή ηλικία, οδηγούν σε μη ρεαλιστικούς επαγγελματικούς στόχους και περιορισμένες δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Richardson et al., 2012). Η πολυπλοκότητα αυτών των προκλήσεων, περιλαμβανομένων προβλημάτων υγείας, νομικών εμπλοκών και έλλειψης εργασιακής ετοιμότητας (Brown, 2011· Walton & Hall, 2016), συντηρεί έναν φαύλο κύκλο περιθωριοποίησης και στέρεσης (Silverman et al., 1995).

Προκλήσεις απασχολησιμότητας & κοινωνικής ένταξης για άτομα υπό απεξάρτηση

Ειδικότερα, τα άτομα που βρίσκονται σε πρώιμη φάση απεξάρτησης από εξαρτητικές συμπεριφορές συχνά αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες απασχόλησης και επαγγελματικής εξέλιξης. Μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, προσδοκούν να συμβάλουν στην κοινωνία μέσω της απασχόλησης, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της επανένταξής τους. Ωστόσο,

τα άτομα αυτά συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στην ανάπτυξη καριέρας και απασχόλησης, όπως την έλλειψη πληροφόρησης για την αναζήτηση εργασίας και την καλλιέργεια της αυτογνωσίας (ενδιαφέροντα, δεξιότητες, προσωπικότητα), περιοριστικές πεποιθήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, εμπόδια όπως το ποινικό μητρώο, προκαταλήψεις εργοδοτών και ανεπαρκή κοινωνική υποστήριξη, καθώς και ελλείψεις σε κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Di Maggio et al., 2022). Συχνά εργάζονται σε θέσεις χαμηλής εξειδίκευσης με προσωρινό χαρακτήρα και χαμηλές απολαβές, λόγω έλλειψης εκπαίδευσης και κατάρτισης (Richardson et al., 2012). Επομένως, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη αυτών των ατόμων.

Η παρούσα έρευνα

Οι βασικοί θεωρητικοί πυλώνες της έρευνας, που διενεργήθηκε το 2023, είναι η τυπολογική θεωρία του J. Holland για τους επαγγελματικούς τύπους προσωπικότητας, η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα έλκονται από σταδιοδρομίες που συνάδουν με την προσωπικότητά τους, πράγμα που οδηγεί σε μεγαλύτερη ικανοποίηση και σταθερότητα στην εργασία (Holland, 1997· Blocher, 2000· Wampold et al., 1999). Αυτή η τυπολογία συμπληρώνεται από το Μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της προσωπικότητας (FFM), ένα ευρέως αποδεκτό μοντέλο που περιλαμβάνει

πέντε ευρείες διαστάσεις: *Ανοικτότητα, Ενσυνειδησία, Εξωστρέφεια, Συμφωνία και Νευρωτισμός*. Αυτές οι διαστάσεις προσφέρουν μια ολοκληρωμένη οπτική για την κατανόηση των ατομικών διαφορών και τον αντίκτυπό τους στις επαγγελματικές τροχιές (Cervone, & Pervin, 2013· Pervin, & John, 2001· Costa & McCrae, 2008). Επιπλέον, η έννοια της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας τονίζει τη σημασία της ευελιξίας, της προνοητικότητας και της αυτορρύθμισης στην πλοήγηση στις δυναμικές απαιτήσεις του σύγχρονου χώρου εργασίας (Αργυροπούλου, 2013· Savickas, 2013).

Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και προσωπικότητας έχει μελετηθεί εκτενώς, με ευρήματα να δείχνουν σύνδεση με τους πέντε μεγάλους παράγοντες προσωπικότητας (Big Five) (Rudolph et al., 2017· Teixeira et al., 2012· Van Vianen et al., 2012). Ωστόσο, περιορισμένες έρευνες εξετάζουν τη συνδυαστική επίδραση προσωπικότητας και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στα αποτελέσματα σταδιοδρομίας, καθώς και την εννοιολογική επικάλυψη των θεωριών RIASEC και FFM (Avram et al., 2019). Για τον λόγο αυτόν η παρούσα έρευνα εστιάζει σε έναν ιδιαίτερο πληθυσμό-στόχο, τα άτομα με εξαρτητική συμπεριφορά, για τον οποίοι οι συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικών ενδιαφερόντων, προσωπικότητας και εξαρτητικής συμπεριφοράς παραμένουν ελάχιστα μελετημένες.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει εάν, και κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τύπων επαγγελματικής προσωπικότητας RIASEC και των διαστάσεων προσωπικότητας (FFM), καθώς και πώς

αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα. Επιπλέον, διερευνά εάν η επαγγελματική προσαρμοστικότητα σχετίζεται με την απασχολησιμότητα και την κοινωνική ένταξη των ατόμων υπό απεξάρτηση.

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα και διαδικασία

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε σε νεαρά άτομα και ενήλικες στην Ελλάδα, άνδρες και γυναίκες, που αντιμετώπιζαν –κατά το διάστημα διενέργειας της έρευνας– πρόβλημα εξαρτητικής συμπεριφοράς και εθισμού σε ψυχοτρόπες ουσίες. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν αναγνωρισμένα προγράμματα απεξάρτησης. Το δείγμα της έρευνας ανήλθε σε 400 άτομα, αριθμός που κάλυπτε πλήρως τις απαιτήσεις των στατιστικών αναλύσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε θεραπευτικές δομές του ΚΕΘΕΑ πανελλαδικά και στο Πρόγραμμα Εναλλακτικής Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων «ΑΡΓΩ». Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη από τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2023.

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: α. μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας (LimeSurvey) και β. με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας σε δομές της Αττικής. Δόθηκε έμφαση στις αρχές της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, ενώ διασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή, με τη δυνατότητα αποχώρησης ή μη απάντησης σε ερωτήσεις. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαινόταν μεταξύ 25-30 λεπτών.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τρία κύρια ερευνητικά εργαλεία:

1. **RIASEC (J. Holland)**: Το εργαλείο *Ευρετήριο Επαγγελματών: Οδηγός Αναζήτησης Επαγγελματικών Διαδρομών* (Curtin University, 2015) προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τη συγγραφέα¹, παρέχοντας αξιολόγηση επαγγελματικού τύπου μέσω 67 δηλώσεων («Μου αρέσει»/«Δεν μου αρέσει»). Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Kuder-Richardson² κυμαίνεται από 0.60 έως 0.76, ενώ για την παρούσα έρευνα οι τιμές ανά τύπο ήταν: Ρεαλιστικός (0.76), Ερευνητικός (0.70), Καλλιτεχνικός (0.74), Κοινωνικός (0.68), Επιχειρηματικός (0.60), Συμβατικός (0.60).
2. **International Personality Item Pool (IPIP-50)**: Εργαλείο αξιολόγησης των πέντε μεγάλων παραγόντων προσωπικότητας, αποτελούμενο από 50 δηλώσεις σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. Στην Ελλάδα, έχει επικυρωθεί με αξιοπιστία α του Cronbach από 0.79 έως 0.87 (Goldberg et al., 2006), ενώ για την ελληνική έκδοση (Ypofanti et al., 2015) η συνολική αξιοπιστία είναι 0.882. Αξιοπιστία ανά παράγοντα: Ευσυνειδησία (0.875), Νευρωτισμός (0.849), Δεκτικότητα σε νέες εμπει-

ρίες (0.780), Συνεργατικότητα (0.758), Εξωστρέφεια (0.791).

3. **Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)**: Το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (Savickas & Porfeli, 2012) περιλαμβάνει 24 δηλώσεις που αξιολογούν τέσσερις παράγοντες: Ενδιαφέρον για τη Σταδιοδρομία, Έλεγχο, Περιοργεία και Αυτοπεποίθηση. Η ελληνική προσαρμογή (Sidirou et al., 2018) διατηρεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου και αξιοπιστία, με συνεπή αποτελέσματα σε όλες τις χώρες όπου δοκιμάστηκε.

Τα εργαλεία ενσωματώθηκαν σε ενιαίο ερωτηματολόγιο, που περιελάμβανε και την αντίστοιχη διαμόρφωση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου ατομικών-δημογραφικών στοιχείων (φύλο, χώρα προέλευσης, επίπεδο εκπαίδευσης και χρόνο παραμονής σε θεραπευτικό πλαίσιο).

Βασικά ευρήματα της έρευνας

Η περιγραφική ανάλυση του δείγματος ($N=400$) ως προς τις μεταβλητές φύλο, χώρα προέλευσης, επίπεδο εκπαίδευσης και χρόνο παραμονής σε θεραπευτικό πλαίσιο ανέδειξε μια σημαντική υπερεκπροσώπηση ανδρών (80%). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (70%) γεννήθηκε στην Ελλάδα, ενώ αξιόλογο ποσοστό

1. Για την έγκυρη χρήση του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε η μετάφραση και η διαπολιτισμική προσαρμογή του εργαλείου στην Ελληνική γλώσσα.

2. Να σημειωθεί επειδή οι συγκεκριμένες μεταβλητές/διαστάσεις ήταν δίτιμες ποιοτικές χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Kuder-Richardson (KR20) αντί του Cronbach alpha, με αντίστοιχα όρια όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όλες οι μεταβλητές θεωρούνται αξιόπιστες εφόσον οι αντίστοιχοι συντελεστές είναι υψηλότεροι του .60 (Παπαϊωάννου, Κομούτος, Μίνος, 2016).

Πίνακας 1. Συσχέτιση Διαστάσεων Προσωπικότητας και Τύπων RIASEC

Διάσταση προσωπικότητας	Ρεαλιστικός τύπος	Ερευνητικός τύπος	Καλλιτεχνικός τύπος	Κοινωνικός τύπος	Επιχειρηματικός τύπος	Συμβατικός τύπος
Ευσυνειδησία	0,043	-0,020	-0,040	0,071	-0,139**	0,005
Συναισθηματική σταθερότητα	-0,022	-0,044	-0,010	0,013	-0,048	-0,070
Δεκτικότητα στην εμπειρία	-0,124*	0,007	0,114*	-0,022	0,079	-0,015
Προσήνεια	-0,133**	-0,128*	0,110*	0,053	-0,023	0,029
Εξωστρέφεια	-0,121*	-0,086	0,127*	0,043	0,132**	-0,069

Σημείωση: * Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας .05.

** Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας .01.

(30%) προέρχεται από άλλες χώρες. Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο παρατηρείται ότι οι περισσότεροι έχουν προχωρήσει την εκπαίδευσή τους μετά το γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, το 38,8% ήταν απόφοιτοι λυκείου, ενώ το 11,5% είχαν αποφοιτήσει από πανεπιστήμιο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (31,5%) συμμετείχε σε πρόγραμμα απεξάρτησης για 1-6 μήνες, ενώ σημαντικό ποσοστό βρισκόταν σε θεραπεία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Περιγραφικά μέτρα τύπων προσωπικότητας RIASEC

Από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των τύπων επαγγελματικής προσωπικότητας RIASEC αναδεικνύεται μια σημαντική ανισορροπία ως προς το φύλο. Στην πλειονότητά τους, οι άνδρες φαίνεται να επικεντρώνονται σε τύπους προσωπικότητας που σχετίζονται με τον ρεαλισμό (89,1%), την επιχειρηματικότητα (83,3%) και τον συμβατικό τρόπο σκέψης (75,9%). Αντίθετα, οι γυναίκες επικεντρώνονται περισσότερο σε τύπους που σχετίζονται με τον κοινωνικό (27,4%), καλλιτεχνικό (32,7%) και ερευνητικό τρόπο σκέψης (38,5%).

Αποκαλύπτονται σημαντικές έμφυλες διαφορές στις προτιμήσεις τους, υποδεικνύοντας διαφορετικά μοτίβα ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις επιδιώξεις τους.

Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στους τύπους προσωπικότητας RIASEC και στις διαστάσεις προσωπικότητας/FFM

Μια σειρά από αναλύσεις σημειακής δισειριακής συσχέτισης μεταξύ του κάθε επαγγελματικού τύπου RIASEC και των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων/FFM (χαρακτηριστικών προσωπικότητας) έδειξαν μια μικρή προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ των δύο θεωρητικών κατασκευών, οι οποίες όμως δεν μπορούν να γενικευτούν ούτε να επιβεβαιώσουν την καθολική συσχέτιση των δύο κατηγοριών.

Έλεγχος συσχέτισης μηνών συμμετοχής σε πρόγραμμα θεραπείας με τις διαστάσεις προσωπικότητας και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας

Ο έλεγχος συσχέτισης κατά Spearman έδειξε ότι οι περισσότερες διαστά-

**Πίνακας 2: Έλεγχος συσχέτισης διαστάσεων προσωπικότητας
και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας**

Διαστάσεις προσωπικότητας	Ευσυνειδησία	Συναισθηματική σταθερότητα	δεκτικότητα στην εμπειρία	Προσήνεια	εξωστρέφεια	Ενδιαφέρον για σταδιοδρομία	Έλεγχος	Περιέργεια
Συναισθηματική σταθερότητα	0,191**							
Δεκτικότητα στην εμπειρία	0,190**	0,017						
Προσήνεια	0,195**	0,102*	0,267**					
Εξωστρέφεια	0,088	0,204**	0,420**	0,220**				
Ενδιαφέρον για σταδιοδρομία	0,240**	0,037	0,360**	0,131**	0,232**			
Έλεγχος	0,300**	0,185**	0,303**	0,158**	0,217**	0,498**		
Περιέργεια	0,162**	0,116*	0,377**	0,119*	0,228**	0,597**	0,558**	
Αυτοπεποίθηση	0,365**	0,160**	0,326**	0,161**	0,205**	0,462**	0,676**	0,599**

Σημείωση: * Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας .05.

** Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας .01.

σεις προσωπικότητας (Ευσυνειδησία: $\rho=0.074$, $p>0.05$, Συναισθηματική Σταθερότητα: $\rho=0.05$, $p>0.05$, Δεκτικότητα στην Εμπειρία: $\rho=-0.02$, $p>0.05$, Προσήνεια: $\rho=-0.025$, $p>0.05$, Περιέργεια: $\rho=0.071$, $p>0.05$) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον αριθμό των μηνών συμμετοχής σε πρόγραμμα θεραπείας. Παρόμοια, η Εξωστρέφεια ($\rho=0.095$) προσεγγίζει τη στατιστική σημαντικότητα ($p>0.05$), χωρίς να την επιτυγχάνει.

Ωστόσο, το Ενδιαφέρον για τη Σταδιοδρομία ($\rho=0.102$, $p<0.05$) και ο Έλεγχος ($\rho=0.117$, $p<0.05$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους Μήνες Συμμετοχής στο Πρόγραμμα Θεραπείας. Επιπλέον, η Αυτοπεποίθηση ($\rho=0.155$, $p<0.01$) εμφανίζει ακόμα ισχυρότερη συσχέτιση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όσο αυξάνεται (ή μειώνεται) η διάρκεια παραμονής στο πρόγραμμα, τόσο αυξάνονται (ή μειώνονται) τα επίπεδα των συγκεκριμένων μεταβλητών. Συνεπώς,

τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα Ενδιαφέροντος για τη Σταδιοδρομία, Ελέγχου και Αυτοπεποίθησης είναι πιθανότερο να παραμένουν σε πρόγραμμα θεραπείας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Έλεγχος συσχέτισης διαστάσεων προσωπικότητας και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας

Η ανάλυση των διαστάσεων προσωπικότητας και επαγγελματικής προσαρμοστικότητας μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson αποκάλυψε σημαντικές συσχετίσεις. Η ευσυνειδησία παρουσιάζει ισχυρές θετικές συσχετίσεις με την αυτοπεποίθηση ($r=0.365$, $p<0.01$), τον έλεγχο ($r=0.300$, $p<0.01$) και το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία ($r=0.240$, $p<0.01$). Παρόμοια, η συναισθηματική σταθερότητα συσχετίζεται θετικά με τον έλεγχο ($r=0.185$, $p<0.01$) και την αυτοπεποίθηση ($r=0.160$, $p<0.01$). Η δεκτικότητα στην εμπειρία εμφανίζει τις ισχυρότερες συσχετίσεις

με την περιέργεια ($r = 0.377, p < 0.01$) και το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία ($r = 0.360, p < 0.01$).

Η εξωστρέφεια σχετίζεται θετικά με την περιέργεια ($r = 0.228, p < 0.01$) και το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία ($r = 0.232, p < 0.01$). Το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία, ο έλεγχος και η αυτοπεποίθηση παρουσιάζουν τις ισχυρότερες θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους, με τον έλεγχο να συνδέεται ισχυρά με την αυτοπεποίθηση ($r = 0.676, p < 0.01$) και την περιέργεια ($r = 0.558, p < 0.01$).

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι διαστάσεις της προσωπικότητας όπως η ευσυνειδησία, η συναισθηματική σταθερότητα και η δεκτικότητα στην εμπειρία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, επηρεάζοντας άμεσα παράγοντες όπως η περιέργεια, ο έλεγχος και η αυτοπεποίθηση.

Συμπεράσματα – συζήτηση

Από την περιγραφική στατιστική των μεταβλητών της έρευνας, ο επαγγελματικός τύπος προσωπικότητας που εμφανίζεται ως επικρατέστερος είναι ο ρεαλιστικός τύπος για το σύνολο των συμμετεχόντων. Η περαιτέρω ανάλυση των τύπων προσωπικότητας RIASEC ανά φύλο ως προς τον βαθμολογικά ισχυρότερο επαγγελματικό τύπο προσωπικότητας αναδεικνύει ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Τα ευρήματα αυτά είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους επαγγελματικούς συμβούλους στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη εξειδικευμένων (ανά τύπο

επαγγελματικής προσωπικότητας και φύλου) προγραμμάτων κατάρτισης και επαγγελματικής εξειδίκευσης, προσφέροντας ευκαιρίες για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων υπό απεξάρτηση.

Επιπλέον, μέσω της στατιστικής ανάλυσης και συσχέτισης του κάθε τύπου στο μοντέλο RIASEC με κάθε ομάδα χαρακτηριστικών των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων, αναδείχθηκαν μικρές και συγκεκριμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, οι οποίες όμως δεν μπορούν να γενικευτούν ούτε να επιβεβαιώσουν την καθολική συσχέτιση των δύο κατηγοριών. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι η προσωπικότητα και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα είναι διακριτές δομές (Hurtado et al., 2019· Šverko, & Babarović, 2016). Οι συσχετίσεις RIASEC & FFM ήταν πολύ χαμηλές για να υποδηλώσουν ότι οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης αποτελεί αξιόπιστο υποκατάστατο της άλλης (Gottfredson, 1993), ενώ οι μετρήσεις της προσωπικότητας και οι μετρήσεις των ενδιαφερόντων θα πρέπει να θεωρούνται μάλλον συμπληρωματικοί παρά προγνωστικοί δείκτες.

Η συσχέτιση των τεσσάρων διαστάσεων της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία, έλεγχος, περιέργεια και αυτοπεποίθηση) με τους μήνες συμμετοχής σε πρόγραμμα θεραπείας ανέδειξε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος για τη σταδιοδρομία, του ελέγχου και της αυτοπεποίθησης με τον χρόνο συμμετοχής σε αυτές τις δομές. Ωστόσο, η έλλειψη

σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της περιέργειας και του χρόνου συμμετοχής σε αυτά τα προγράμματα υποδεικνύει πιθανή ανεξαρτησία αυτής της μεταβλητής από την απόφαση συμμετοχής. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν πιθανή σχέση μεταξύ της επιθυμίας για επαγγελματική εξέλιξη και της εμπιστοσύνης στον εαυτό, με την πρόθεση των ατόμων υπό θεραπεία να παραμείνουν σε ένα θεραπευτικό πλαίσιο.

Τέλος, οι Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με τους πόρους της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία, τον έλεγχο, την περιέργεια και την αυτοπεποίθηση). Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα και άλλων ερευνών για τη συσχέτιση των δύο θεωριών (Rudolph et al., 2017· Avram et al., 2019). Αυτό υποδεικνύει ότι οι πτυχές της προσωπικότητας σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα, επηρεάζοντας την απόδοση και την ικανότητα προσαρμογής στο εργασιακό περιβάλλον. Η προσωπικότητα αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας που ενισχύει τις επαγγελματικές δεξιότητες και την προσαρμοστικότητα, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην εργασιακή απόδοση και την επιτυχία στο επαγγελματικό περιβάλλον (Porfeli & Savickas, 2012).

Το συμπέρασμα αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με τον Savickas (2012), ο οποίος περιγράφει τους πόρους της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας ως μηχανισμούς αυτορρύθμισης για την αντιμετώπιση απρόβλεπτων και σύνθετων επαγγελματικών μεταβάσεων. Οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν την ικα-

νότητα του ατόμου να διαχειρίζεται εργασιακά καθήκοντα και τραύματα στη σταδιοδρομία του (Savickas & Porfeli, 2012). Επιπλέον, η επαγγελματική προσαρμοστικότητα θεωρείται μεταδεξιότητα (meta-competency) που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων, βοηθώντας άτομα από μειονεκτικά περιβάλλοντα να ανταποκριθούν σε εργασιακές μεταβάσεις σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Αργυροπούλου, 2019). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα, ως δυναμική ικανότητα αλλαγής συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών, βοηθά τα άτομα υπό απεξάρτηση να προετοιμαστούν για απρόβλεπτες καταστάσεις στο μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον (De Guzman & Choi, 2013· Kwon, 2019). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι ειδικότερα για τα άτομα που βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης η επαγγελματική προσαρμοστικότητα αναδεικνύεται ως εξέχουσα σημασίας τόσο για την εργασιακή και κοινωνική τους ένταξη αλλά και για την επιτυχή ολοκλήρωση της θεραπευτικής τους πορείας (Richaedson et al, 2012· Di Maggio et al., 2022).

Εν κατακλείδι, τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και την επιτυχή ολοκλήρωση προγραμματίων απεξάρτησης. Η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών παρακολούθησης (follow-up) σχετικά με την επαγγελματική προσαρμοστικότητα και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εντός θεραπευτικών πλαισίων αντιλαμβάνονται την επίδραση αυτής της μετα-δεξιότητας στην πρόσληψή τους, την ικανοποίηση από την εργασία

και την επαγγελματική κινητικότητα, αποτελεί κρίσιμο βήμα. Τέτοιες έρευνες μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρωτοβουλιών για την προώθηση βιώσιμων μορφών απασχολησιμότητας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, καλύπτοντας όχι μόνο την είσοδο στην αγορά εργασίας, αλλά και τις αλλαγές και μεταβάσεις που αντιμετωπίζει αυτός ο ευαίσθητος πληθυσμός.

Τέλος, για την ανάπτυξη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των ατόμων υπό απεξάρτηση, προτείνονται οι εξής παρεμβάσεις: (1) *Εκπαίδευση*

και ευαισθητοποίηση, με τη δημιουργία προγραμμάτων που ενισχύουν την αυτογνωσία και τις επαγγελματικές δεξιότητες. (2) *Ανάπτυξη επαγγελματικών προγραμμάτων*, προσαρμοσμένων σε επαγγελματικούς τύπους, με έμφαση στις ιδιαιτερότητες του φύλου και της εργασιακής κατάστασης. (3) *Στρατηγικές διαχείρισης του στρες*, για την ενίσχυση της συναισθηματικής σταθερότητας και της ικανότητας προσαρμογής. (4) *Αξιολόγηση και παρακολούθηση*, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση της θεραπείας, για τη διασφάλιση της συνεχούς υποστήριξης και εξέλιξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Avram, E., Burtaverde, V., & Zanziurescu, A. S. (2019). The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. *Social Psychology of Education*, 22, 867-882.
- Blocher, D. H. (2000). *Counseling: A Developmental Approach* (4th Ed.). John Wiley & Sons, USA.
- Brown, C. (2011). Vocational psychology and ex-offenders' reintegration: A call for action. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 333-342. DOI:10.1177/1069072710395539
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές* (Επιστημονική Επιμέλεια – Πρόλογος: Α. Μπρούζος). Αθήνα: Gutenberg.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2008). The revised neo personality inventory (neo-pi-r). *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, 2(2), 179-198.
- De Guzman, A.B.; Choi, K.O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal Vocat. Behav*, 82, 199-207.
- De Leon, G. (2000). *The therapeutic community: Theory, model, and method*. New York: Springer Publishing Company.
- Di Maggio, I., Montenegro, E., Little, T. D., Nota, L., & Ginevra, M. C. (2022). Career adaptability, hope, and life satisfaction: An analysis of adults with and without substance use disorder. *Journal of happiness studies*, 23(2), 439-454.
- Gottfredson, G.D. Jones, E.M. & Holland, J.L. (1993). Personality and vocational interests: The relation of Holland's six interest dimensions to five robust dimensions of personality. *Journal of Counseling Psychology*; 40: 518-524.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kwon, J. E. (2019). Work volition and career adaptability as predictors of employability: Examining a moderated mediating process. *Sustainability*, 11(24), 7089.
- Walton, M. T., & Hall, M. T. (2016). The Effects of Employment Interventions on Addiction Treatment Outcomes: A Review of the Literature, *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 16:4, 358-384, DOI: 10.1080/1533256X.2016.1235429

- National Institute on Drug Abuse. (2020). July 13. *Drug Misuse and Addiction*. Retrieved from <https://nida.nih.gov/publications/drugs-brains-behavior-science-addiction/drug-misuse-addiction> on 2023, October 22
- National Institute on Drug Abuse. (2011). *Understanding drug abuse and addiction*, online at: <http://www.drugabuse.gov/publications/drugfacts/understanding-drug-abuse-addiction>
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Platt, J. (1995). Vocational Rehabilitation of Drug Abusers. *American Psychological Association*, Vol. 117, 3, pp. 416-433.
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – USA form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753.
- Richardson, L., Wood, E., Montaner, J., & Kerr, T. (2012). Addiction treatment-related employment barriers: The impact of methadone maintenance. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 43(3), 276-284. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2011.12.008>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Savickas, M.L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. DOI:10.1016/j.jvb.2012.01.011.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mikedaki, K., Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). A psychometric analysis of the Greek Career Adapt-Abilities Scale in the University students. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3), 95-108.
- Silverman, K., Chutuape, M., Sviki, D., Bigelow, G., & Stitzer, M. (1995). Incongruity between occupational interests and academic skills in drug abusing women. *Drug and Alcohol Dependence*, 40, 115-123. DOI:10.1016/0376-8716(95)01196-X.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., de Oliveira Magalhães, M., & Duarte, M. E. (2012). Career adapt-abilities scale – Brazilian form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Walpold, B.E., Mondin, G.W., & Hyun-nie-ahn. (1999). Preference for people and tasks. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 35-41.
- West, R. (2013). European monitoring centre of drugs and drug addiction (EMCDDA), insights. Models of addiction. *EMCDDA. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Lisbon, Portugal*.
- Wolkstein, E., & Spiller, H. (1998). Providing vocational services to clients in substance abuse rehabilitation. *Directions in Rehabilitation Counseling*, 9(1), 65-78.
- Υποφάντι, Μ., Ζισί, Β., Ζουρβανός, Ν., Μουχτούρι, Β., Τζάννη, Ρ., Θεοδωράκης, Υ., & Λυράκος, Γ. (2015). Psychometric properties of the International Personality Item Pool Big-Five personality questionnaire for the Greek population. *Health Psychology Research*, 3(2).
- Αργυροπούλου, Κ. (2019). (Επιμ.). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2013). Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα προϋπόθεση για μια σταδιοδρομία με νόημα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 102, σ. 26-35.
- Παπαϊωάννου, Α., Κομούτος, Ν., & Μίνος, Γ. (2016). *Εφαρμογές της Στατιστικής στις Επιστήμες του Αθλητισμού και της Υγείας με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Πουλόπουλος, Χ. (2011). Κοινωνική Εργασία και Εξαρτήσεις. Οι Κοινότητες της Αλλαγής. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Φώτιος Ντάγκας, Γεωργία Γκαντώνα***

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΤΑΔΙΩΝ
ΣΕ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ**

Περίληψη: Το άρθρο παρουσιάζει ένα πιλοτικό ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για γονείς, με στόχο την ενίσχυση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης παιδιών σχολικής ηλικίας μέσω του Μοντέλου Διαλογικών Σταδίων (ΜΔΣ). Το ΜΔΣ, βασισμένο στη Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού του Hermans, περιλαμβάνει επτά στάδια διαλογικής επεξεργασίας των συναισθημάτων. Το πρόγραμμα συνδυάζει θεωρητική γνώση με πρακτικά εργαστήρια, βοηθώντας τους γονείς να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους. Παρουσιάζονται η δομή και η εφαρμογή του προγράμματος, καθώς και τα αποτελέσματα της ποιοτικής αξιολόγησης, που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητά του στη δημιουργία συναισθηματικά υποστηρικτικών περιβαλλόντων.

Λέξεις-κλειδιά: Διαλογικό Μοντέλο Σταδίων, συναισθηματική αυτορρύθμιση, συμβουλευτική γονέων, ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, Θεωρία Διαλογικού Εαυτού, γονεϊκές πρακτικές

Fotios Ntagkas, Georgia Gkantona

**THE APPLICATION OF THE DIALOGICAL STAGE MODEL
IN A PSYCHOEDUCATIONAL PARENT COUNSELING PROGRAM FOR
THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SELF-REGULATION SKILLS**

Abstract: This article presents a pilot psychoeducational program for parents aimed at enhancing emotional self-regulation in school-aged children through the Dialogical Stage Model (DSM). The DSM, grounded in Hermans' Dialogical Self Theory, consists of seven stages of dialogical emotional processing. The program integrates theoretical knowledge with practical workshops, supporting parents to effectively respond to their children's emotional needs. The article outlines the program's structure, its application, and qualitative evaluation outcomes, demonstrating its effectiveness in creating emotionally supportive environments.

* Ο Φ.Ν. είναι Ψυχολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικευσης στην Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου και Υποψήφιος Διδάκτωρ Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη Ιωαννίνων, 45110. Επικοινωνία: f.ntagkas@uoi.gr

** Η Γ.Κ. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη Ιωαννίνων, 45110. Επικοινωνία: gkantona@uoi.gr

Εισαγωγή

Συναισθηματική αυτορρύθμιση και γονικές πρακτικές

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς συνδέεται με δεξιότητες για την αντιμετώπιση προκλήσεων, τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση αναφέρεται στις διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα διαμορφώνουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, επιλέγοντας πότε και πώς θα τα βιώσουν και θα τα εκφράσουν (Gross, 1998). Περιλαμβάνει συνειδητές ή ασυνείδητες στρατηγικές που βοηθούν στην παρακολούθηση, αξιολόγηση και προσαρμογή των συναισθηματικών αντιδράσεων με στόχο τη λειτουργική προσαρμογή στις καταστάσεις (Koole, 2009). Η ικανότητα αποτελεσματικής συναισθηματικής αυτορρύθμισης είναι θεμελιώδης για την ψυχική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συνολική ευημερία του ατόμου (Aldao et al., 2010).

Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, οι γονείς με επαρκείς δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης επιδεικνύουν πιο θετικές γονικές συμπεριφορές, οι οποίες, με τη σειρά τους, σχετίζονται με βελτιωμένη συναισθηματική αυτορρύθμιση στα παιδιά τους (Morris et al., 2017; Zimmer-Gembeck et al., 2022). Φαίνεται ότι συχνά μέσω της μοντελοποίησης (modeling) τα παιδιά παρατηρούν και μαθαίνουν από τις συναισθηματικές εκφράσεις και στρατηγικές αυτορρύθμισης των γονιών τους. Όταν οι γονείς

διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν παρόμοιες στρατηγικές. Επιπρόσθετα, καθοριστικό είναι και το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας των σχέσεων και των προτύπων επικοινωνίας στην οικογένεια, το οποίο διαμορφώνει ένα πλαίσιο που είτε υποστηρίζει είτε παρεμποδίζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτορρύθμισης στα παιδιά (Morris et al., 2007).

Καθώς λοιπόν, η ενίσχυση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης των γονέων είναι καθοριστική για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, έχουν αναπτυχθεί διάφορα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτορρύθμισης των γονέων. Κάποια προγράμματα εστιάζουν στην εκπαίδευση τους σε τεχνικές γνωστικής αναπλαισίωσης, στοχεύοντας στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται δύσκολες καταστάσεις και στην καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων τους (David et al., 2017). Άλλα προγράμματα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής αγωγής όπως η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών τους, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης των παιδιών τους (Burkhardt et al., 2024).

Στο πλαίσιο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συναισθηματικές διεργασίες έχουν δυναμικό υπόβαθρο και συμβαίνουν τόσο σ' ένα ενδοπροσωπικό αλλά και διαπροσωπικό επίπεδο αλληλεπιδράσεων (Bertau, 2011), το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στο

Μοντέλο Διαλογικών Σταδίων (ΜΔΣ) για την αλλαγή των συναισθημάτων, που θεμελιώνεται στη Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού. Ακολουθεί η παρουσίαση του μοντέλου αυτού.

Το Μοντέλο Διαλογικών Σταδίων (ΜΔΣ) για την αλλαγή των συναισθημάτων

Οι άνθρωποι περιγράφουν καθημερινά τα συναισθήματά τους με τρόπους που υποδηλώνουν μια χωρική διάσταση. Νιώθουν συχνά «πесμένοι» όταν λυπούνται και «ανεβασμένοι» όταν χαίρονται, «φουσκώνουν» από περηφάνια αλλά και ότι «μαζεύεται η ψυχή τους» όταν βιώνουν ψυχικό πόνο. Αναφορικά με αυτό, η Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού, η οποία αντιλαμβάνεται τον εαυτό ως μια δυναμική πολλαπλότητα από εσωτερικές θέσεις (Θέσεις του Εγώ), που συμμετέχουν σ' έναν διαρκή ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό διάλογο διαμορφώνοντας έτσι μια μικρο-κοινωνία του νου (Hermans & Gieser, 2011), αναγνωρίζει τη χωρική διάσταση του εαυτού και του συναισθηματικού βιώματος, καθώς πρεσβεύει ότι κινούμαστε σ' έναν χώρο όχι μόνο εξωτερικό αλλά και εσωτερικό. Έτσι, τα συναισθήματά μας είναι σαν να διαγράφουν εσωτερικές κινήσεις σ' ένα μεταφορικό διαλογικό χώρο, καθώς επηρεάζονται από διάφορα εσωτερικά ή/και εξωτερικά ερεθίσματα.

Συναφώς με αυτό και σε επίπεδο συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπευτικής πρακτικής που βασίζεται στη Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού, οι Hermans & Hermans-Konopka (2017) εισήγαγαν το Μοντέλο Διαλογικών Σταδίων (ΜΔΣ) για

την αλλαγή των αρνητικών ή δύσκολων συναισθημάτων. Τα επτά στάδια του μοντέλου διευκολύνουν την επεξεργασία των συναισθημάτων μέσω μιας δομημένης διαλογικής αλληλεπίδρασης. Το μοντέλο βασίζεται στην ιδέα ότι το άτομο είναι ικανό να εμβαθύνει σε ένα συναίσθημα, να αφήσει το συναίσθημα, να επικεντρωθεί σ' ένα άλλο συναίσθημα (αντι-συναίσθημα) και να προβεί σε διαλογικές σχέσεις μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, υποβοηθούνται οι διαλογικές κινήσεις μεταξύ των συναισθημάτων, με στόχο την αντιμετώπιση ή αλλαγή αρνητικών συναισθημάτων και την ανάδυση θετικών συναισθημάτων όπως η ευτυχία (Gkantona, 2019). Παράλληλα, το άτομο προάγει την οργάνωση του εαυτού του σε ανώτερα επίπεδα εξέλιξης και συνεπώς προχωρά στην προσωπική ανάπτυξή του (Hermans & Hermans-Konopka, 2017). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα επτά στάδια του μοντέλου.

1ο στάδιο: Αναγνώριση και είσοδος στο αρνητικό συναίσθημα: Συχνά τ' άτομα που προσέρχονται για συμβουλευτική έχουν ως αίτημα τη διαχείριση, αντιμετώπιση ή αλλαγή ενός αρνητικού, δύσκολου ή προβληματικού συναισθήματος, το οποίο έχει γίνει κυρίαρχο στον εσωτερικό τους κόσμο και επιβαρύνει την καθημερινή λειτουργικότητά τους (Greenberg & Pascual-Leone 2006). Για να βοηθηθούν στη διαδικασία αυτή, είναι σημαντικό πρωτίστως να μπορέσουν να επεξεργαστούν το αρνητικό συναίσθημα που τους δυσκολεύει και να προβούν σε συναισθηματική επίγνωση της πολυπλοκότητάς του (Paivio, 2013). Η σημασία της συναισθηματικής επίγνωσης (π.χ.

«Γνωρίζω ότι είμαι λυπημένη») έγκειται στο ότι συμβάλει στην ενσωμάτωση της συναισθηματικής εμπειρίας στις προσωπικές αφηγήσεις του ατόμου (Greenberg, 2006), προάγοντας την αναγνώριση (Hutchison & Gerstein, 2017) και αποδοχή του αρνητικού συναισθήματος (π.χ. «έχω συμφιλιωθεί με την ιδέα ότι αυτή η κατάσταση μου προκαλεί βαθιά θλίψη») (Alberts et al., 2012) και την περεταίρω απαρτίωση του εαυτού (Gkantona, 2019).

Παράλληλα, η διαδικασία αυτή είναι σημαντική και για την εξοικείωση με τη βιωματική ποιότητα του αρνητικού συναισθήματος και την επαφή με κάποιες θετικές διαστάσεις του. Όταν το άτομο γνωρίζει το συναίσθημα «εκ των έndon» κατανοεί και την ενσώματη λειτουργία του (π.χ. «νιώθω συνεχώς ένα βάρος στο στήθος»), δηλαδή πώς επιδρά στο σώμα του (Hermans & Hermans-Konopka, 2017). Επιπρόσθετα, μπορεί να προχωρήσει στη συνειδητοποίηση και κάποιων θετικών υποκειμένων διαστάσεών του (π.χ. «η λύπη μου με αναγκάζει να ασχοληθώ με τις ανάγκες μου, καθώς ως άνθρωπος τείνω πιο πολύ να επικεντρώνομαι στις ανάγκες των άλλων») (Gkantona, 2024).

2ο στάδιο: Απαγκίστρωση απ' τ' αρνητικό συναίσθημα: Το συμβουλευόμενο άτομο καλείται να απαγκιστρωθεί και να πάρει απόσταση από τ' αρνητικό συναίσθημα, ώστε να διαφοροποιηθεί από αυτό και να δημιουργήσει εσωτερικό χώρο για τη σύνδεση με άλλα συναισθήματα. Συχνά βέβαια, τ' αρνητικά συναισθήματα κυριαρχούν στον ψυχισμό του συμβουλευόμενου ατόμου σε τέτοιο βαθμό που λειτουργούν ως μια «φυλακή του

Εγώ» (Hermans & Hermans-Konopka, 2017) και το άτομο δεν μπορεί εύκολα να απαγκιστρωθεί από αυτά. Μια σχετική βοηθητική τεχνική είναι η «ερώτηση του θαύματος» (de Shazer et al., 2007), η οποία προσκαλεί το άτομο να φανταστεί τον εαυτό ως απαλλαγμένο απ' την τυραννική κυριαρχία του αρνητικού συναισθήματος και να σκεφτεί πώς θα συμπεριφερόταν σε μια τέτοια συνθήκη.

3ο στάδιο: Αναγνώριση και είσοδος σ' ένα αντίθετο απ' τ' αρνητικό συναίσθημα: Καθώς ο μετασχηματισμός των αρνητικών συναισθημάτων προάγεται μέσα από την αντιπαράβολή τους μ' άλλα συναισθήματα (Pascual-Leone, 2018), στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η εισαγωγή ενός συναισθήματος που έρχεται σε αντίθεση με το αρχικό και προβληματικό συναίσθημα. Έτσι, το συμβουλευόμενο άτομο παροτρύνεται να εντοπίσει ένα άλλο συναίσθημα που να είναι εντελώς διαφορετικό από το αρχικό, και να μπορεί να θεωρηθεί απ' το συμβουλευόμενο άτομο ως «βοηθητική απάντηση» στο αρχικό συναίσθημα. Η εισαγωγή αυτού του αντι-συναίσθηματος θα λειτουργήσει ως «αντίβαρο» και θα αξιοποιηθεί για τον μετασχηματισμό του αρνητικού συναισθήματος (Pascual-Leone, 2018). Για παράδειγμα, αν το αρνητικό συναίσθημα είναι η απελπισία, ένα αντίθετο συναίσθημα θα μπορούσε να βρεθεί με τον εντοπισμό μιας ανάμνησης, κατά την οποία το άτομο θυμάται να βίωσε ελπίδα ή ενθάρρυνση.

4ο στάδιο: Απαγκίστρωση από το αντίθετο συναίσθημα: Όπως και στο δεύτερο στάδιο, το συμβουλευόμενο άτομο

ενθαρρύνεται να πάρει απόσταση από το θετικό συναίσθημα. Η διαδικασία αυτή είναι σαφώς πιο εύκολη απ' ό,τι η απαγκίστρωση απ' το αρνητικό συναίσθημα και μέσω αυτής προωθείται η ενδοψυχική ευελιξία στη διαχείριση των συναισθημάτων του (Hermans & Hermans-Konopka, 2017).

5ο στάδιο: Ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων μεταξύ συναισθήματος και αντι-συναίσθηματος: Στη συμβουλευτική για την αλλαγή των συναισθημάτων, ο μετασχηματισμός των αρνητικών συναισθημάτων μπορεί να λάβει χώρα όταν το άτομο καταφέρνει να συνθέσει αντίθετα συναισθήματα, κάτι που περιγράφεται ως «διαλεκτική σύνθεση αντίθετων σχημάτων» (Greenberg & Pascual-Leone, 2006). Καθώς το αρνητικό συναίσθημα αποτελεί μια ενεργοποιημένη συναισθηματική δομή, με την αλληλεπίδρασή του με το θετικό συναίσθημα εισάγονται νέα στοιχεία σ' αυτή τη δομή. Αυτές οι καινοτόμες διαλογικές συνδέσεις διαμορφώνουν νέες νοηματικές γέφυρες, που επιφέρουν η αλλαγή. Επομένως, σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό να υπάρξουν διεπαφές ανάμεσα σε διαφορετικά συναισθήματα, που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη δημιουργικών αλληλεπιδράσεων (Fitzpatrick & Stalikas (2008).

Έτσι, στο στάδιο αυτό το άτομο μπορεί να προχωρήσει σε διαλόγους ανάμεσα στα δυο συναισθήματα. Αξιοποιώντας, για παράδειγμα, την τεχνική της άδειας καρέκλας (Kolmannskog, 2018), μπορεί μια καρέκλα στο χώρο όπου παρέχεται η συμβουλευτική διαδικασία να εκπροσωπεί το αρνητικό συναίσθημα και μια άλλη καρέκλα το θετικό συναίσθημα.

Το άτομο μεταβαίνει διαδοχικά από τη μια καρέκλα στην άλλη καθώς προβαίνει σε αφηγήσεις, ορμώμενο από την κάθε συναισθηματική σκοπιά και αναπτύσσει διαλόγους ανάμεσα σε αυτές τις δύο συναισθηματικές πλευρές του εαυτού του. Έτσι, το ένα συναίσθημα συνδιαλέγεται με το άλλο ανταλλάσσοντας μηνύματα μεταξύ τους.

6ο στάδιο: Δημιουργία μιας σύνθεσης από συναισθήματα: Το συμβουλευόμενο άτομο μπορεί να αξιοποιήσει κάποια δημιουργική ή καλλιτεχνική τεχνική, όπως η ζωγραφική, το κουκλοθέατρο (Gkantona, 2024) ή η Εργασία Σύνθεσης με φυσικά υλικά (Konopka & Van Beers, 2014), ώστε να δημιουργήσει μια σύνθεση συναισθημάτων. Η έννοια της σύνθεσης αντανακλά την αντίληψη του εαυτού ως οργανωμένο ρεπερτόριο από Θέσεις του Εγώ. Το συμβουλευόμενο άτομο καλείται να επεξεργαστεί αυτό το εσωτερικό ρεπερτόριο και να συνειδητοποιήσει τις συνδέσεις ανάμεσα στις συναισθηματικές Θέσεις του Εγώ, καθώς και τα αναδυόμενα νοήματα, υιοθετώντας έτσι μια μετα-θέση που βοηθά στην απαρτίωση του εαυτού.

7ο στάδιο: Εισαγωγή μιας προωθητικής θέσης στο πλαίσιο των συναισθημάτων: Σ' αυτό το τελευταίο στάδιο εισάγεται η έννοια της προωθητικής θέσης του Εγώ, μιας εσωτερικής θέσης που έχει τη δυναμική να προάγει την οργάνωση του εαυτού σε ανώτερα επίπεδα εξέλιξης (Hermans & Hermans-Konopka, 2017). Συνήθως υπάρχουν δύο πιθανά μονοπάτια: είτε τα συναισθήματα αλλάζουν μέσω μιας συγκεκριμένης προωθητικής

θέσης που παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, είτε κάποιο συναίσθημα αρχίζει να λειτουργεί το ίδιο ως προωθητική θέση. Στη δεύτερη περίπτωση το προωθητικό συναίσθημα (α) ανοίγει προοπτικές για το μέλλον, (β) απαριτώνει στον εαυτό υπάρχοντα και νέα συναισθήματα, (γ) έχοντας κεντρική θέση στο ρεπερτόριο των θέσεων του Εγώ, αναδιοργανώνει τον εαυτό σε υψηλότερο επίπεδο εξέλιξης, λειτουργώντας ως φύλακας της συνοχής και συνέχειας του εαυτού, επιτρέποντας παράλληλα δημιουργική ασυνέχεια. Η εφαρμογή του μοντέλου δεν προδιαγράφει μια αυστηρή ακολουθία όλων των σταδίων. Τα διαφορετικά στάδια μπορούν να τροποποιηθούν, η σειρά μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις ανάγκες του συμβουλευόμενου ατόμου και δεν είναι απαραίτητο να περάσει κανείς απ' όλα τα στάδια. Έτσι, ανάλογα με τη συναισθηματική ικανότητα του πελάτη και τους στόχους της συμβουλευτικής διαδικασίας μπορεί να αξιοποιηθούν ορισμένα στάδια, ενώ άλλα να παραληφθούν ή να γίνει μια σχετική διεργασία στο επίπεδο αυτών των σταδίων σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή.

Έχοντας αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος συμβουλευτικής γονέων, βασισμένο στο ΜΔΣ. Το πρόγραμμα αξιοποιεί τα επτά στάδια του μοντέλου για να εξοικειώσει τους γονείς με τη διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων των παιδιών τους, αποσκοπώντας στη μετατροπή δυσλειτουργικών συναισθηματικών μο-

τίβων σε προσαρμοστικά. Παράλληλα, ενσωματώνοντας θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές ασκήσεις, το πρόγραμμα στοχεύει στην προώθηση της ενσυναίσθητης επικοινωνίας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων σύνδεσης με τα συναισθήματα, κατανόησης και αποδοχής τους, με απώτερο στόχο την προαγωγή της συναισθηματικής αυτορρύθμισης στο οικογενειακό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Περιγραφή της Παρέμβασης

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στο Μοντέλο Διαλογικών Σταδίων (ΜΔΣ) και σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη συναισθηματική αυτορρύθμιση των γονέων, προκειμένου να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους. Η παρέμβαση περιλάμβανε τέσσερις εβδομαδιαίες συνεδρίες διάρκειας 90 λεπτών έκαστη, με εστίαση σε διαφορετικά στάδια του ΜΔΣ, όπως αυτά φαίνονται στον Πίνακα 1.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από 7 γονείς παιδιών ηλικίας 10-12 ετών (2 άνδρες, 5 γυναίκες, Μ.Ο. ηλικίας = 42.3 έτη). Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling methodology), ώστε να διασφαλιστεί ότι είχαν ενδιαφέρον για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στη συναισθηματική διαχείριση. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες υπέγραψαν έντυπα συγκατάθεσης πριν την έναρξη του προγράμματος και της έρευνας.

Πίνακας 1. Συνοπτική περιγραφή της δομής των συναντήσεων του προγράμματος

Αριθμός Συνάντησης	Στόχοι	Περιεχόμενο
1	Εισαγωγή στο ΜΔΣ	Αναγνώριση και είσοδος στο αρνητικό συναίσθημα & απαγκίστρωση από αυτό
2	Ευελιξία στα συναισθήματα	Αναγνώριση και είσοδος σ' ένα αντίθετο συναίσθημα & απαγκίστρωση από αυτό
3	Συναισθηματική Σύνθεση	Ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων μεταξύ συναισθήματος και αντι-συναισθήματος, δημιουργία μιας σύνθεσης συναισθημάτων
4	Μακροπρόθεσμη Εφαρμογή	Εισαγωγή μιας προωθητικής θέσης στο πλαίσιο των συναισθημάτων & προαγωγή του εσωτερικού συναισθηματικού ρεπερτορίου σ' ένα ανώτερο επίπεδο οργάνωσης

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για την αξιολόγηση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με κάθε συμμετέχοντα/ουσα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με ευέλικτο τρόπο, προκειμένου να επιτραπεί η ελεύθερη ανάπτυξη των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στην εμπειρία τους από το πρόγραμμα, στις αντιλήψεις τους για τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και στην πρακτική εφαρμογή των τεχνικών που έμαθαν. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν χειρόγραφα και αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης.

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση των Braun & Clarke (2006),

η οποία επιτρέπει την αναγνώριση και ερμηνεία μοτίβων (θεμάτων) μέσα στα δεδομένα. Η ανάλυση ακολούθησε τα εξής έξι στάδια: 1) επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων για βαθύτερη κατανόηση των αφηγήσεων, 2) αναγνώριση και ομαδοποίηση σημαντικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, 3) συγκέντρωση των κωδικών σε ευρύτερα θέματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, 4) έλεγχος της συνοχής και της αντιπροσωπευτικότητας των θεμάτων σε σχέση με τα δεδομένα, 5) καθορισμός των βασικών εννοιών κάθε θεματικής κατηγορίας, 6) παρουσίαση των θεμάτων με την ενσωμάτωση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

Αυτή η διαδικασία επέτρεψε τη βαθύτερη κατανόηση του αντίκτυπου του προγράμματος στη συναισθηματική αυτορρύθμιση των γονέων και των παιδιών τους. Η θεματική ανάλυση προσέφερε μια

πλούσια, περιγραφική αποτύπωση των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ ταυτόχρονα διατήρησε την ευελιξία της ερμηνείας των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες πήραν μέρος στο πρόγραμμα, έγινε αναφορά: (α) στο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της συναισθηματικής αυτορρύθμισης των παιδιών τους, μέσα από τη δική τους αυτορρύθμιση, (β) στην καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων τους, (γ) στην αναγνώριση των διαφορετικών οπτικών για τα συναισθήματα, (δ) στην εκμάθηση τεχνικών με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί η αυτορρύθμιση και κατανόηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών τους.

Η παρούσα ανάλυση ανέδειξε σημαντικές θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με την εμπειρία των συμμετεχόντων στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για γονείς. Οι θεματικές αυτές αφορούν την αντίληψη και εφαρμογή των στρατηγικών του προγράμματος, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση των παιδιών, τη σχέση της γονικής συναισθηματικής αντίληψης με την αυτορρύθμιση των παιδιών, τη χρήση των σταδίων του ΜΔΣ και τις προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος.

Αντίληψη και εφαρμογή των στρατηγικών του προγράμματος

Οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι το πρόγραμμα τους προσέφερε πολύτιμες γνώσεις για τη συναισθηματική ρύθμιση

των παιδιών τους. Έγινε εμφανές ότι οι γονείς έπρεπε πρώτα να αναπτύξουν τη δική τους συναισθηματική ευελιξία, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις αρχές του ΜΔΣ.

«Κατάλαβα ότι πρέπει να δουλέψω πρώτα με τον εαυτό μου. Αν δεν μπορώ να διαχειριστώ τα δικά μου συναισθήματα, πώς θα βοηθήσω το παιδί μου;» (Σ1).

«Η ερώτηση θαύμα μου έδωσε μια νέα οπτική. Την εφάρμοσα με το παιδί μου, αλλά συνειδητοποίησα ότι δεν ήταν αποτελεσματική αν την έκανα την ώρα της έντασης.» (Σ2).

Συναισθηματική αυτορρύθμιση των παιδιών μέσα από την αυτορρύθμιση των γονέων

Οι γονείς ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνέβαλε στην ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτορρύθμισης των παιδιών τους. Μέσω της δικής τους εκπαίδευσης, τα παιδιά έγιναν πιο ικανά να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.

«Το παιδί μου άρχισε να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να λέει «Είμαι θυμωμένος, πρέπει να ηρεμήσω!». Αυτό ήταν μια τεράστια πρόοδος. Ήταν ακόμα πιο σημαντικό ότι αυτό το είδε μέσα από εμένα» (Σ3).

«Η διαδικασία αναγνώρισης και αποδοχής των συναισθημάτων μου ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση, αλλά και το πιο χρήσιμο στοιχείο του προγράμματος. Τα παιδιά αντιγράφουν ό,τι βλέπουν.....έτσι όμως μαθαίνουν και μέσα από εμάς.» (Σ4)

Γονική συναισθηματική επίγνωση και αυτορρύθμιση των παιδιών

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναγνώρισαν ότι η δική τους συναισθηματική σταθερότητα είχε άμεση επίδραση στη συναισθηματική αυτορρύθμιση των παιδιών τους.

«Κατάλαβα ότι αν εγώ δεν μπορώ να διαχειριστώ το θυμό μου, το παιδί μου δεν θα μάθει ποτέ πώς να το κάνει.» (Σ5)

«Το πρόγραμμα με έκανε να δω τη σχέση μου με το παιδί διαφορετικά. Δεν είναι μόνο το πώς αντιδρά το παιδί, αλλά και το πώς αντιδρώ εγώ.... για παράδειγμα πώς δείχνω ότι έχω θυμώσει ή στεναχωρηθεί; Πώς το διαχειρίζομαι αυτό.... Διαπίστωσα ότι, όταν άρχισα να το βλέπω διαφορετικά εγώ, τότε άλλαξε και για το παιδί μου.» (Σ6)

Χρήση των διαφορετικών σταδίων του ΜΔΣ

Οι γονείς ανέφεραν ότι κάποια στάδια του ΜΔΣ ήταν πιο εύκολα στην εφαρμογή από άλλα. Ειδικότερα, η μετάβαση από ένα αρνητικό συναίσθημα σε ένα θετικό ήταν ιδιαίτερα δύσκολη.

«Η έξοδος από το συναίσθημα είναι η μεγαλύτερη πρόκληση. Όταν το παιδί θυμώνει, το να το βοηθήσω να μεταβεί σε ένα άλλο συναίσθημα είναι δύσκολο, αλλά όταν το καταφέρνουμε, είναι μεγάλη επιτυχία.» (Σ7)

«Η έννοια του διαλόγου μεταξύ συναισθημάτων ήταν καινούργια για μένα, αλλά κατάλαβα ότι βοηθάει το παιδί να μη μένει κολλημένο σε μια κατάσταση.» (Σ8)

Βελτίωση του προγράμματος

Οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν ορισμένες βελτιώσεις στο πρόγραμμα, κυρίως σ' ό,τι αφορά τη διάρκεια των συνεδριών και τη μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των εννοιών.

«Θα ήθελα να υπήρχαν περισσότερες συνεδρίες, γιατί οι 4 δεν ήταν αρκετές για να αφομοιώσουμε πλήρως το υλικό.» (Σ7)

«Το πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, με περισσότερες πρακτικές ασκήσεις, γιατί η θεωρία είναι χρήσιμη, αλλά η πράξη κάνει τη διαφορά.» (Σ6)

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι το πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης για γονείς είχε σημαντικό αντίκτυπο στην κατανόηση και εφαρμογή τεχνικών συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Οι γονείς αναγνώρισαν την ανάγκη πρώτα να αναπτύξουν τη δική τους συναισθηματική ευελιξία, ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά. Επιπλέον, παρατήρησαν βελτιώσεις στη συμπεριφορά και τη συναισθηματική διαχείριση των παιδιών τους, ενώ πρότειναν συγκεκριμένες βελτιώσεις για την ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος.

Συνοψίζοντας, οι προτάσεις των γονέων και τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η εφαρμογή του ΜΔΣ στο πλαίσιο της γονικότητας μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της οικογενειακής δυναμικής και της συναισθηματικής ευεξίας. Μελλοντικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να διερευνήσουν τρόπους για την ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής των τεχνικών

και την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες διαφορετικών οικογενειών.

Συζήτηση

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητα του ΜΔΣ στην ενίσχυση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης των γονέων. Ενισχύοντας τη συναισθηματική ευελιξία και τη σύνθεση, το πρόγραμμα ενδυνάμωσε τους γονείς να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα συναισθηματικά τοπία των παιδιών τους. Η παραπάνω θέση υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία που αφορά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί με στόχο την συναισθηματική αυτορρύθμιση (Holmqvist Larsson et al., 2019; Severinsen et al., 2022). Το θεωρητικό υπόβαθρο του ΜΔΣ παρείχε ένα ισχυρό πλαίσιο, ενώ οι πρακτικές ασκήσεις διασφάλισαν την εφαρμοσιμότητά του σε πραγματικά σενάρια.

Αυτή η διπλή έμφαση στη θεωρία και την πράξη ευθυγραμμίζεται με σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση γονέων, δίνοντας έμφαση τόσο στην κατανόηση όσο και στη δράση (Kohl et al., 2013). Η ενσωμάτωση διαλογικών αρχών στη γονικότητα αναδεικνύει τη δυνατότητα της αντίληψης των συναισθημάτων ως διαλογικές κινήσεις και όχι στατικές καταστάσεις.

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι το πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης για γονείς είχε σημαντικό αντίκτυπο στην κατανόηση και εφαρμογή τεχνικών συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Οι γονείς αναγνώρισαν την ανάγκη πρώτα να αναπτύξουν τη δική τους συναισθηματική ευελιξία

ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά. Επιπλέον, παρατήρησαν βελτιώσεις στη συμπεριφορά και τη συναισθηματική διαχείριση των παιδιών τους, ενώ πρότειναν συγκεκριμένες βελτιώσεις για την ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος.

Οι προτάσεις των γονέων και τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η εφαρμογή του ΜΔΣ στο πλαίσιο της γονικότητας μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της οικογενειακής δυναμικής και της συναισθηματικής ευεξίας. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Αρχικά, το μικρό δείγμα συμμετεχόντων καθώς και το γεγονός ότι προερχόταν από μια μόνο περιοχή, δεν μπορεί να αξιοποιηθεί στην παρούσα φάση για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν πιλοτικό στην εφαρμογή του, δεν επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά του σε μεγάλης κλίμακας πληθυσμό. Μελλοντικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να διερευνήσουν τρόπους για την ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής των τεχνικών και την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες διαφορετικών οικογενειών, καθώς και στο να αναπαράγουν το συγκεκριμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να επιτευχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Συμπεράσματα

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα κατέδειξε ότι το Μοντέλο Διαλογικών

Σταδίων είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την προώθηση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης και της ενσυναισθητικής επικοινωνίας στις οικογένειες. Εξοπλίζοντας τους γονείς με τις δεξιότητες να συμμετέχουν σε συναισθηματικούς διαλόγους, το πρόγραμμα όχι μόνο ενίσχυσε τη συναισθηματική αυτορρύθμιση στα παιδιά αλλά και ενδυνάμωσε τις οικογενειακές σχέσεις. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκτείνει αυτά τα ευρήματα, ενσωματώνοντας ποσοτικά δεδομένα και εξερευνώντας τη δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Σύγκρουση Συμφερόντων: Καμία σύγκρουση συμφερόντων δεν αναφέρθηκε από τους συγγραφείς του παρόντος άρθρου.

Διευκρινήσεις: Μια πρώτη παρουσίαση αυτού του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έγινε στην προφορική ανακοίνωση: Ntagkas, F. & Gkantona, G. (2024). *Enhancing emotional regulation in children: A dialogical stage model approach in parental education*. 12th International Conference on the Dialogical Self, June 4-7, Tallinn, Estonia.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alberts, H. J., Schneider, F., & Martijn, C. (2012). Dealing efficiently with emotions: Acceptance-based coping with negative emotions requires fewer resources than suppression. *Cognition & Emotion*, 26(5), 863-870.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Bertau M-C. Developmental origins of the dialogical self: early childhood years. In: Hermans HJM, Gieser T, eds. *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press; 2011:64-81.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. In H. Cooper, P., M. Camic, D., L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K., J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (1st ed., Vol. 2). American Psychological Association. https://www.researchgate.net/publication/269930410_Thematic_analysis
- Burkhardt, S. C. A., Rösli, P., & Müller, X. (2024). The Tuning in to Kids parenting program delivered online improves emotion socialization and child behavior in a first randomized controlled trial. *Scientific reports*, 14(1), 4979. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55689-z>
- David, O. A., Capris, D., & Jarda, A. (2017). Online Coaching of Emotion-Regulation Strategies for Parents: Efficacy of the Online Rational Positive Parenting Program and Attention Bias Modification Procedures. *Frontiers in psychology*, 8, 500. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00500>
- de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., McCollum, E., Trepper, T., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solutions-focused brief therapy*. New York: Haworth (pp. 37-60).
- Fitzpatrick, M. R., & Stalikas, A. (2008). Integrating positive emotions into theory, research, and practice: A new challenge for psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(2), 248.
- Gkantona, G. (2019). Creating space for happiness to emerge: The processes of emotional

- change in the dialogical stage model. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47:2, 190-199. DOI: 10.1080/03069885.2018.1478059.
- Gkantona, G. (2024). The Construction of the Narrative Self: Applying the Internal Multi-Actor Performance Method for Children (IMAP-C) to Help Children Cope with Emotional Distress. *Journal of Constructivist Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10720537.2024.2346840>
- Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, A. (2006). Emotion in psychotherapy: A practice-friendly research review. *Journal of clinical psychology*, 62(5), 611-630.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271> (Original work published 1998)
- Hermans, H. J., & Gieser, T. (Eds.). (2011). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge University Press.
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2017). *Η Θεωρία του Διαλογικού Εαυτού: Τοποθέτηση και αντι-τοποθέτηση σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία*. Επιστημονική επιμέλεια και μετάφραση στα Ελληνικά από Γ. Γκαντώνα, Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2010 από Cambridge University Press, New York).
- Holmqvist Larsson, K., Andersson, G., Stern, H., & Zetterqvist, M. (2019). Emotion regulation group skills training for adolescents and parents: A pilot study of an add-on treatment in a clinical setting. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(1), 141-155. <https://doi.org/10.1177/1359104519869782>
- Hutchison, A., & Gerstein, L. (2017). Emotion recognition, emotion expression, and cultural display rules: Implications for counseling. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 7(1), 19-35.
- Kohl, Patricia & Schurer Coldiron, Jennifer & Bellamy, Jennifer. (2009). The State of Parent Training: Program Offerings and Empirical Support. *Families in society: the journal of contemporary human services*. 90. 248-254. 10.1606/1044-3894.3894.
- Kolmannskog, V. (2018). *The empty chair*. Routledge.
- Konopka, A., & Van Beers, W. (2014). Compositionwork: A Method for Self-Investigation. *Journal of Constructivist Psychology*, 27(3), 194-210. <https://doi.org/10.1080/10720537.2014.904703>
- Koole, S. L. (2008). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development (Oxford, England)*, 16(2), 361. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2007.00389.X>
- Paivio, S. C. (2013). Essential processes in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, 50(3), 341-345. <https://doi.org/10.1037/a0032810>
- Pascual-Leone A. (2018). How clients “change emotion with emotion”: A programme of research on emotional processing. *Psychotherapy research: journal of the Society for Psychotherapy Research*, 28(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1349350>
- Severinsen, L., Stiegler, J. R., Nissen-Lie, H. A., Shahar, B., & Zahl-Olsen, R. (2022). Effectiveness of emotion focused skills training for parents: study protocol for a randomized controlled trial in specialist mental health care. *BMC psychiatry*, 22(1), 453. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04084-x>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., & Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 46(1), 63-82. https://doi.org/10.1177/01650254211051086/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_01650254211051086-FIG13.JPEG

*Δρ. Δημήτριος Γαϊτάνης**

ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ / ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (ΣυΕΠ) ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΤΥΠΟ «MATRIX STANDARD»

Περίληψη: Το Πρότυπο Ποιότητας «Matrix standard» του Ηνωμένου Βασιλείου είναι ένα από τα σημαντικότερα και παλιότερα Πρότυπα Ποιότητας για Υπηρεσίες Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ)¹ διεθνώς. Το πρότυπο έχει ως βασικό στόχο το συνολικό μετασχηματισμό ενός Οργανισμού ΣυΕΠ, ώστε να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες με επίκεντρο τον ωφελούμενο. Το γλυπτό με την ελληνική ονομασία «Metamorphosis» που δημιούργησε ο Will Bishop με την ευκαιρία της αναθεώρησης του Προτύπου τον Μάιο του 2023, καταδεικνύει ότι αυτός ο μετασχηματισμός βασίζεται στους ανθρώπους της ΣυΕΠ, οι οποίοι με ηθικές αξίες και κατάλληλη τεχνογνωσία δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να βελτιώσουν τις υπηρεσίες που παρέχουν στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις-κλειδιά: Πρότυπο Ποιότητας, Διασφάλιση Ποιότητας υπηρεσιών ΣυΕΠ

TRANSFORMING CAREER GUIDANCE / CAREER COUNSELLING SERVICES WITH THE ‘MATRIX STANDARD’.

Abstract: The UK's Matrix standard is one of the most important and oldest Quality Standards for Career Guidance / Career Counselling Services internationally. The main objective of the standard is the overall transformation of a Career Guidance Organization, to offer better services focusing on the beneficiary. The sculpture with the Greek name “Metamorphosis” created by Will Bishop on the revision of the Standard in May 2023, demonstrates that this transformation is based on the people of career guidance, who with ethical values and appropriate know-how give their best to improve the services they provide to society.

Keywords: Quality Standard, Quality Assurance of Career Counselling / Career Guidance Services

* Ο Δρ. Δ. Γ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

1. Ο όρος που χρησιμοποιείται το πρότυπο είναι «Information, Advice and Guidance» (IAG), ωστόσο επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε για τις ανάγκες του άρθρου αυτού τον θεσμοθετημένο όρο στην χώρα μας «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (ΣυΕΠ).

Ιδιοκτησία και εύρος εφαρμογής

Το Πρότυπο Ποιότητας «Matrix standard» είναι ένα Πρότυπο Ποιότητας για Υπηρεσίες Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ), το οποίο εφαρμόζεται σε όλους τους τομείς εφαρμογής του Θεσμού της ΣυΕΠ (εκπαίδευση, απασχόληση, υγεία και πρόνοια κλπ) στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας (Department for Education) του Ηνωμένου Βασιλείου και η διαχείρισή του γίνεται από τη μη κερδοσκοπική εταιρεία «The Growth Company». Αποτελείται από το Γενικό Πρότυπο και οκτώ (8) άλλα Πρότυπα - Οδηγούς, τα οποία αφορούν σε:

1. Άτομα με επιπρόσθετες ανάγκες, όπως AMEA (Additional Needs Guide)
2. Ενήλικες (Adult Community Education Guide)
3. Ψηφιακή ΣυΕΠ (Digital Guide)
4. Απασχόληση (Employability Guide)
5. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (Further Education)
6. Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση (Higher Education and University Guide)
7. Εθνική Υπηρεσία ΣυΕΠ (National Careers Service Guide)
8. Φυλακισμένους (Prison Guide)

Κύριο χαρακτηριστικό του Προτύπου είναι αφενός ο ολιστικός χαρακτήρας του, καθώς περιλαμβάνει όλους τους συμμετόχους (stakeholders) των υπηρεσιών ΣυΕΠ και αφετέρου το γεγονός ότι δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διασυνδέσεις διαφορετικών κριτηρίων ποιότητας με στόχο την επίτευξη των επιθυμητών

στόχων. Οι στόχοι αυτοί για τον ωφελούμενο μπορεί να είναι εναλλακτικά απασχόληση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, βελτίωση της οικονομικής κατάστασης του εργαζόμενου ή ακόμα και η υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής. Για τον Οργανισμό οι στόχοι της εφαρμογής του Προτύπου είναι η συνεχής βελτίωση όλων των εισροών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της ΣυΕΠ, είτε η ΣυΕΠ είναι η κύρια αποστολή του Οργανισμού, είτε ο Οργανισμός παρέχει άλλες υπηρεσίες, αλλά επιζητεί να παρέχει στο προσωπικό του ή άλλους οργανισμούς και υπηρεσίες ΣυΕΠ. Θεωρώντας τη διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών ΣυΕΠ το μαγικό συστατικό που επιτρέπει στους ωφελούμενους να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους, χρησιμοποιεί μια σειρά καινοτόμων κριτηρίων ποιότητας, τα οποία βοηθούν έναν οργανισμό ΣυΕΠ να μετασχηματίσει τις υπηρεσίες που παρέχει επιτυγχάνοντας έναν ευρύτερο αντίκτυπο σε όλη την κοινωνία.

Περίπου 2000 Οργανισμοί έχουν ήδη πιστοποιηθεί με το Πρότυπο Matrix σε όλο τον κόσμο. Το Πρότυπο αναθεωρήθηκε πλήρως το 2023 μέσω έρευνας και συλλογής δεδομένων από αξιολογητές ποιότητας που εφάρμοσαν το Πρότυπο και από διάφορους οργανισμούς, οι οποίοι αξιολογήθηκαν πιλοτικά με βάση το Πρότυπο.

Δομή και περιεχόμενο

Το Πρότυπο αποτελείται από τις ακόλουθες επτά κατηγορίες κριτηρίων ποιότητας:

1. ΣΚΟΠΟΣ



Εικόνα 1: Το γλυπτό με την ελληνική ονομασία «Metamorphosis» που δημιούργησε ο Will Bishop με την ευκαιρία της αναθεώρησης του Προτύπου

2. ΠΟΡΟΙ
3. ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΥΕΠ
4. ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΥΕΠ
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΟΥΣ
6. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ
7. ΣΥΝΕΧΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Οι κατηγορίες αυτές συνεργάζονται στενά μεταξύ τους αντανakλώντας τόσο τις τρεις διαστάσεις της ποιότητας (εισροές, διαδικασίες, εκροές), όσο και τον Κύκλο της Ποιότητας ΣΧΕΔΙΑΣΕ-ΠΡΑΞΕ-ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΕ, ο οποίος ακολουθείται τόσο από τον Οργανισμό όσο και από τον ίδιο τον ωφελούμενο, ο οποίος εξελίσσεται και αυτοβελτιώνεται μέσα από τις ποιοτικές υπηρεσίες ΣυΕΠ που δέχεται. Κάθε κατηγορία

συνοδεύεται από σύντομη περιγραφή και αναλυτική επεξήγηση του γιατί είναι σημαντική. Για κάθε κριτήριο κάθε κατηγορίας περιγράφεται το ποιους αφορά, π.χ. αν αφορά τη διοίκηση, το προσωπικό ή τους ωφελούμενους. Είναι σημαντικό όλοι αυτοί οι συμμετοχοί της διασφάλισης ποιότητας να περιγράψουν με απτά παραδείγματα και τεκμήρια τις πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζει ο οργανισμός. Για παράδειγμα: Η διοίκηση και το προσωπικό πρέπει να δώσουν παραδείγματα του πως τηρούν τις αρχές της Ισότητας, της Ποικιλομορφίας και της Συμπεριλήψης προς τους ωφελούμενους, το προσωπικό και τους άλλους φορείς. Το πρότυπο προβλέπει ότι αυτές οι αρχές εξετάζονται σε σχέση με την:

- Προώθηση και παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ σε αποδέκτες/δυνητικούς αποδέκτες
- Πρόσληψη, επιλογή, εκπαίδευση και προαγωγή του προσωπικού
- Συνεργασία με άλλους οργανισμούς
- Χρήση πηγών πληροφόρησης
- Ισοτιμία των αποτελεσμάτων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων αποδεκτών

Μεταξύ των καινοτόμων κριτηρίων που καλύπτει το Πρότυπο είναι η «Κουλτούρα Ενημερίας» αλλά και «*Το προσωπικό επιδεικνύει στην πράξη τις απαιτούμενες ικανότητες για την παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ*». Το τελευταίο αυτό κριτήριο θέτει στο επίκεντρο την ανάγκη της αξιολόγησης του συμβούλου, ενώ επιτελεί το έργο του.

Το Πρότυπο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην Στρατηγική Ηγεσία του Οργανισμού, στο γεγονός δηλαδή ότι η Διοίκηση του οργανισμού δεσμεύεται να παρέχει υπηρεσίες ΣυΕΠ υψηλής ποιότητας. Τα διάφορα κριτήρια ποιότητας συνδέονται τόσο εντός της ίδιας κατηγορίας, πχ της κατηγορίας 2 «ΠΟΡΟΙ», όσο και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών πχ των κατηγοριών 1: «ΣΚΟΠΟΣ» και 2 «ΠΟΡΟΙ» τονίζοντας για παράδειγμα τη σύνδεση μεταξύ σκοπού και αποτελέσματος.

Ας δούμε ορισμένα παραδείγματα

Το κριτήριο 2.6. «*Ο οργανισμός διατηρεί επαρκείς ανθρώπινους πόρους χρησιμοποιώντας κατάλληλο μοντέλο διοίκησης, ώστε να παρέχει αποτελεσματικές υπηρεσίες*» συνδέεται με το κριτήριο 2.8. «*Ο οργανισμός χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους*». Αυτό συμβαίνει διότι μπορεί ένας οργανισμός να τηρεί το κριτήριο 2.6., δηλαδή να έχει

προσλάβει αρκετούς συμβούλους σταδιοδρομίας, αλλά να μην τηρεί το κριτήριο 2.8., δηλαδή να μην τους χρησιμοποιεί αποτελεσματικά, όπως στην περίπτωση που είτε τους ανατίθενται καθήκοντα μη σχετικά με τη Συ.Ε.Π., είτε τα καθήκοντα της Συ.Ε.Π. υποβαθμίζονται σε σχέση με άλλα καθήκοντα, είτε ο αριθμός των καθηκόντων ή των ωφελομένων που αναλαμβάνουν είναι δυσανάλογος σε σχέση με τον αριθμό των συμβούλων ή τον χρόνο που διαθέτουν οι σύμβουλοι ανά ωφελούμενο. Το ELGPN (ELGPN, 2016) περιέγραψε ειδικούς δείκτες για τις περιπτώσεις αυτές: *Αναλογία συμβούλων / ωφελομένων, Αναλογία ωφελομένων σε δεδομένο χρονικό διάστημα / αριθμό ωρών συμβούλων το ίδιο χρονικό διάστημα, Αναλογία αριθμού ωρών συμβούλων / αριθμό διαφορετικών παρεμβάσεων (ατομική, ομαδική κλπ Συ.Ε.Π.)*.

Το κριτήριο 2.4. της Κατηγορίας 2 «ΠΟΡΟΙ» «*Το προσωπικό κατανοεί τις αξίες με βάση τις οποίες παρέχονται οι υπηρεσίες ΣυΕΠ*» εξαρτάται οργανικά από το κριτήριο 1.2. της Κατηγορίας 1 «ΣΚΟΠΟΣ» «*Οι υπηρεσίες ΣυΕΠ του οργανισμού τηρούν τις αρχές της Ισότητας, της Ποικιλομορφίας και της Συμπεριλήψης προς τους ωφελομένους, το προσωπικό και τους άλλους φορείς*». Γιατί το κριτήριο 1.2. δεν θα μπορούσε να μπει μέσα στην Κατηγορία «ΠΟΡΟΙ»; Γιατί οι αξίες αφορούν συνολικά τον οργανισμό, όχι μόνο τους πόρους του και γιατί καθορίζονται και από τη Διοίκηση του οργανισμού. Η Διοίκηση του οργανισμού περιγράφει τον σκοπό της υπηρεσίας Συ.Ε.Π. και τον τρόπο που αυτή διοικείται. Όχι μόνο οι πόροι, δηλαδή το Προσωπικό, αλλά και η

Διοίκηση περιγράφει με παραδείγματα πολιτικής και πρακτικής, πώς η Ισότητα, η Ποικιλομορφία και η Συμπερίληψη διασφαλίζουν ότι κανείς δεν αποκλείεται, αλλά όλοι αντιμετωπίζονται ισότιμα. Το κριτήριο 2.5. «*Το προσωπικό υποστηρίζεται να αναπτύξει την επάρκειά του μέσω συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης*» αφορά τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των συμβούλων. Επηρεάζει, όμως, καθοριστικά τα κριτήρια μιας άλλης κατηγορίας, της Κατηγορίας 7 «**ΣΥΝΕΧΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗ**» του Matrix, η οποία αναφέρεται στην συνεχιζόμενη **παρακολούθηση - αξιολόγηση και ανάπτυξη ολόκληρου του Οργανισμού**. Στην κατηγορία αυτή αξιολογείται με τεκμήρια (πχ συλλογή ανατροφοδότησης από ωφελούμενους και συνεργαζόμενους φορείς, αξιολόγηση με πλαίσια μαθησιακών αποτελεσμάτων κλπ) πως όλα τα προηγούμενα κριτήρια όλων των άλλων κατηγοριών βελτιώνουν συνολικά τις υπηρεσίες του οργανισμού Σν.Ε.Π. προς όφελος των αποδεκτών τους. Στην προκειμένη περίπτωση η βελτίωση της επάρκειας του προσωπικού μέσω συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης συνέβαλε στη βελτίωση όλου του οργανισμού; Είχε αποτελέσματα στους ωφελούμενους ή όχι; Θα μπορούσε π.χ. κάλλιστα η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη ενός συμβούλου με την υποστήριξη του οργανισμού του να μην είχε ανταποδοτικό όφελος για τον ίδιο τον οργανισμό για πολλούς λόγους. Αυτές οι συνδέσεις των κριτηρίων ποιότητας έχουν συνήθως

μια λογική, π.χ. να καλύψουν και τις τρεις διαστάσεις (εισροές, διαδικασίες και εκροές) ενός κριτηρίου αλλά και όλες τις κατηγορίες της ποιότητας ενός οργανισμού Σν.Ε.Π.

Το αναθεωρημένο πρότυπο έχει λάβει υπόψη του τα ακόλουθα κριτήρια ποιότητας:

- A. Τα οκτώ κριτήρια Gatsby της Καλής ΣνΕΠ
- B. Τις προδιαγραφές Ofsted² και τις απαιτήσεις της Εθνικής Υπηρεσίας ΣνΕΠ (National Careers Service).

Διαδικασία Αξιολόγησης

Η διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθείται από έναν φορέα που επιθυμεί να αξιολογηθεί με το πρότυπο περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

1. Υποβολή ηλεκτρονικής αίτησης πιστοποίησης από τον ενδιαφερόμενο φορέα ΣνΕΠ.
2. Προσδιορισμός κόστους αξιολόγησης από τον αξιολογητή του Matrix.
3. Προετοιμασία Αρχικής Επιτόπιας Αξιολόγησης του φορέα (χρόνος, τόπος, εμπλεκόμενοι).
4. **Αρχική Επιτόπια Αξιολόγηση**. Περιλαμβάνει συνεντεύξεις του αξιολογητή του Matrix με όλους τους συμμετόχους του φορέα ΣνΕΠ, από τους διευθυντές ως τους αποδέκτες της υπηρεσίας (για παράδειγμα: μαθητές, προσωπικό, εθελοντές και συνεργαζόμενους οργανισμούς.). Οδηγεί σε γραπτή αναφορά από την

2. Η Ofsted είναι η εθνική υπηρεσία που θέτει και αξιολογεί την τήρηση προτύπων ποιότητας στην εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο.

εταιρεία «The Growth Company», η οποία περιλαμβάνει τα ευρήματα της αξιολόγησης στις κύριες περιοχές του Προτύπου καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

5. Πιστοποίηση ή Μη πιστοποίηση της Υπηρεσίας.

Η επάρκεια (sufficiency) των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν, η εγκυρότητα (validity), το κατά πόσο ήταν πρόσφατα ή όχι (currency), τα αποτελέσματα που επιδείχθηκαν (impact/outcomes) και η σφαιρικότητα της αξιολόγησης (senior managers, staff, recipients, other organizations) είναι μερικά από τα κριτήρια αξιολόγησης παράλληλα με τις επτά ομάδες κριτηρίων αναφοράς.

6. Ετήσιοι Συνεχείς Έλεγχοι Βελτίωσης.

Είναι υποχρεωτικοί και γίνονται εξ αποστάσεως μετά την παρέλευση 12 μηνών από την τελευταία αξιολόγηση. Αφορούν όλους τους πιστοποιημένους φορείς ανεξαρτήτως αν έχουν αξιολογηθεί για πρώτη φορά ή για περισσότερες από μια φορές. Κατά τον ετήσιο έλεγχο ο αξιολογητής Matrix ζητά από τον φορέα ΣυΕΠ να επιδείξει αποδεικτικά στοιχεία για να αξιολογήσει τη βελτίωση στους τομείς που υποδείχθηκαν κατά την Αρχική Αξιολόγηση. Τα στοιχεία μπορεί να αφορούν Ανασκόπηση Αυτοαξιολόγησης, Σχέδιο Βελτίωσης Ποιότητας κλπ. Ακολουθεί συζήτηση του αξιολογητή με τον φορέα για τους τομείς που βελτιώθηκαν το έτος αναφοράς, εκείνους στους οποίους ο φορέας δεν βελτιώθηκε, τις προκλήσεις που αντιμετώπισε κλπ. Η συζήτηση με τον αξιολογη-

τή έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και είναι ανοικτή και ενθαρρυντική, ώστε να αναλυθεί από κοινού τι πήγε καλά, σε ποιους τομείς ο φορέας επέφερε αλλαγές και σε ποιους όχι και για ποιους λόγους. Παράλληλα η συζήτηση προσανατολίζεται στη μελλοντική βελτίωση θίγοντας και όλους εκείνους τους παράγοντες ή άλλους φορείς που μπορούν να βοηθήσουν τον αξιολογούμενο φορέα να βελτιωθεί. Ο ετήσιος έλεγχος μπορεί να επαναληφθεί 24 μήνες μετά την τελευταία αξιολόγηση.

7. Επαναξιολόγηση Τριετίας του φορέα.

Αφορά τους πιστοποιημένους φορείς και λαμβάνει χώρα 3 έτη μετά την Αρχική Αξιολόγηση. Κατά την επαναξιολόγηση αυτή ο φορέας ενημερώνει αρχικά τον αξιολογητή για τυχόν οργανωτικές αλλαγές στον φορέα, πχ αν υπήρξε αναδιοργάνωση του οργανογράμματος, πρόσληψη προσωπικού, επέκταση των υπηρεσιών και του κύκλου εργασιών κλπ. Ακολούθως εξετάζεται ενδελεχώς από τον αξιολογητή αν πραγματοποιήθηκαν οι αλλαγές που είχαν συμφωνηθεί κατά τον τελευταίο ετήσιο έλεγχο βελτίωσης. Ο φορέας έχει την δυνατότητα αυτοαξιολόγησης πριν την επίσημη Επαναξιολόγηση Τριετίας. Ακολουθεί ο καθορισμός του ραντεβού για την Επαναξιολόγηση Τριετίας. Οδηγεί σε γραπτή αναφορά από την εταιρεία «The Growth Company», η οποία περιλαμβάνει τα ευρήματα της αξιολόγησης στις κύριες περιοχές του Προτύπου καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

8. Το αποτέλεσμα της Επαναξιολόγησης.

σης είναι Πιστοποίηση ή Μη πιστοποίηση της Υπηρεσίας. Η επάρκεια (sufficiency) των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν, η εγκυρότητα (validity), το κατά πόσο ήταν πρόσφατα ή όχι (currency), τα αποτελέσματα που επιδείχθηκαν (impact/outcomes) και η σφαιρικότητα της αξιολόγησης (senior managers, staff, recipients, other organizations) είναι μερικά από τα κριτήρια αξιολόγησης παράλληλα με τις επτά ομάδες κριτηρίων αναφοράς.

Το πρότυπο Matrix αποτελεί κατά την γνώμη μας ένα εξαιρετικό πρότυπο καθώς είναι ένα από τα λίγα πρότυπα που επισημαίνει μια βασική αρχή της ποιότητας. Ότι αυτή δεν είναι απλά το άθροισμα επιμέρους κριτηρίων αλλά και ο συνδυασμός τους. Πρέπει πάντα να κοιτάμε τη μεγάλη εικόνα. Υπάρχει

κάτι ακόμα πιο σημαντικό στη διασφάλιση ποιότητας από τον συνδυασμό όλων των κριτηρίων MAZI που επεσήμανε το ELGPN. (Να μην ξεχνάμε κάποιο κριτήριο). Αυτό είναι η σύνδεση των κριτηρίων μεταξύ τους. Ορισμένα Πρότυπα ή Πλαίσια Διασφάλισης ποιότητας δείχνουν ποια κριτήρια συνδέονται με ποια, όχι μόνο εντός μιας κατηγορίας κριτηρίων π.χ. ΠΑΡΟΧΗ αλλά και μεταξύ των κατηγοριών. Έτσι βοηθιόμαστε να εξερευνήσουμε τα αίτια ενός προβλήματος, να καταλάβουμε τις αιτιώδεις σχέσεις και να δούμε την ποιότητα ως μια ΜΗΧΑΝΗ, όπου το ένα εξάρτημα βασίζεται απόλυτα στο άλλο. Αυτό άλλωστε συμβολίζουν τα 5 γρανάζια του πλαισίου του ELGPN.

Ακολουθεί μετάφραση του Γενικού Προτύπου στην ελληνική γλώσσα³

3. Ευχαριστώ ιδιαίτερω την Deirdre Hughes, International Career Development Specialist, DMH Associates, επικεφαλής της Ομάδας Αναθεώρησης του Προτύπου Matrix Standard το 2023 και τον Roger Chapman, Head of Service του Προτύπου Matrix Standard για την ευγενική παραχώρηση του Προτύπου και των επιμέρους Οδηγών του και για την πολύτιμη βοήθειά τους στην γνωριμία με το Πρότυπο και τη διασαφήνιση των εννοιών και κριτηρίων που το αποτελούν. Εκκρεμεί η έγκριση της μετάφρασης από το Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας.

1. ΣΚΟΠΟΣ

Οι υπηρεσίες ΣυΕΠ συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού

Γιατί είναι σημαντικό;

Οι υπηρεσίες ΣυΕΠ αποτελούν μια σημαντική πτυχή των υπηρεσιών του Οργανισμού⁴, η οποία έχει σαφή λογική. Η φύση των υπηρεσιών ΣυΕΠ πρέπει να προσαρμόζεται στο γενικό σκοπό, το πλαίσιο/περιβάλλον και τους στόχους του Οργανισμού. Για ορισμένους οργανισμούς, οι υπηρεσίες ΣυΕΠ είναι η κύρια αποστολή τους, δηλαδή ο σκοπός των υπηρεσιών ΣυΕΠ και ο σκοπός του

Οργανισμού ταυτίζονται, επομένως αυτή η σαφήνεια της σύνδεσης υπάρχει ήδη. Για άλλους οργανισμούς, ωστόσο, οι υπηρεσίες ΣυΕΠ μπορεί να συμβάλουν σε ευρύτερους οργανωσιακούς στόχους και επομένως ο οργανισμός πρέπει να αποδείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των υπηρεσιών ΣυΕΠ και της ευρύτερης αποστολής του.

Κριτήριο	Τι αφορά
1.1. Η Διοίκηση του Οργανισμού ή της Υπηρεσίας ΣυΕΠ δεσμεύεται να παρέχει υπηρεσίες ΣυΕΠ υψηλής ποιότητας	Η διοίκηση του οργανισμού περιγράφει τον σκοπό της Υπηρεσίας ΣυΕΠ και τον τρόπο που αυτή διοικείται. Η περιγραφή περιλαμβάνει: • Τον σκοπό και τις ομάδες στόχου των υπηρεσιών ΣυΕΠ • Αν ο σκοπός βασίστηκε σε ανάλυση αναγκών • Πως οι υπηρεσίες ΣυΕΠ συμβάλλουν στους ευρύτερους στόχους του οργανισμού • Τη συμβολή της διοίκησης στην προβολή και διάχυση των υπηρεσιών ΣυΕΠ • Πως η ποιότητα ενσωματώνεται στον σχεδιασμό των υπηρεσιών ΣυΕΠ • Πως ο ωφελούμενος τίθεται στο κέντρο της πολιτικής και του ήθους του οργανισμού και πως οι αξίες του οργανισμού ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ωφελούμενων • Τις πηγές πληροφοριών του οργανισμού

4. Στην ελληνική μετάφραση του προτύπου χρησιμοποιούμε τον όρο «Οργανισμός» στην περίπτωση που οι υπηρεσίες ΣυΕΠ είναι μόνο ένα μέρος των υπηρεσιών που παρέχονται. Ο όρος «Υπηρεσία ΣυΕΠ» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον συγκεκριμένο φορέα (δημόσιο ή ιδιωτικό) ή Τμήμα ή Γραφείο, ο οποίος παρέχει κυρίως υπηρεσίες ΣυΕΠ είτε αυτόνομα, είτε ως μέρος του «Οργανισμού», είτε ως μέρος μιας ομάδας παρόμοιων «Υπηρεσιών ΣυΕΠ».

1.2. Οι υπηρεσίες ΣυΕΠ του οργανισμού τηρούν τις αρχές της Ισότητας, της Ποικιλομορφίας και της Συμπερίληψης προς τους ωφελούμενους, το προσωπικό και τους άλλους φορείς. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ 2.4.	Η διοίκηση και το προσωπικό περιγράφουν με παραδείγματα πολιτικής και πρακτικής, πώς η Ισότητα, η Ποικιλομορφία και η Συμπερίληψη διασφαλίζουν ότι κανείς δεν αποκλείεται, αλλά όλοι αντιμετωπίζονται ισότιμα σε σχέση με την: • Προώθηση και παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ σε αποδέκτες/δυννητικούς αποδέκτες • Πρόσληψη, επιλογή, εκπαίδευση και προαγωγή του προσωπικού • Συνεργασία με άλλους οργανισμούς • Χρήση πηγών πληροφόρησης • Ισοτιμία των αποτελεσμάτων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων αποδεκτών
1.3. Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι αισθάνονται ασφάλεια	Η διοίκηση και το προσωπικό περιγράφουν με παραδείγματα τις πολιτικές και τις πρακτικές που εφαρμόζονται για την προστασία των ωφελούμενων και του προσωπικού από κινδύνους εμπλοκής με δραστηριότητες/άτομα που μπορεί να προκαλέσουν βλάβη στους αποδέκτες των υπηρεσιών ή σε άλλους ανθρώπους. Οι ωφελούμενοι μπορούν να περιγράψουν τι δυνατότητες έχουν εάν αισθάνονται ανασφαλείς.
1.4. Ο οργανισμός καλλιεργεί μια κουλτούρα ευημερίας	Η διοίκηση και το προσωπικό περιγράφουν με παραδείγματα την υποστήριξη που παρέχεται για την ευημερία: • των ωφελούμενων των υπηρεσιών ΣυΕΠ • του προσωπικού και των διευθυντών
1.5. Προσδιορίζονται οι διαδικασίες ασφάλειας των πληροφοριών και προστασίας των προσωπικών δεδομένων	• Οι διευθυντές περιγράφουν τις μεθόδους διαχείρισης, αποθήκευσης και χρήσης των προσωπικών δεδομένων των ωφελούμενων • Το προσωπικό περιγράφει την εκπαίδευση που έχει λάβει στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των ωφελούμενων • Οι ωφελούμενοι επιβεβαιώνουν ότι έχουν ενημερωθεί για το πώς χρησιμοποιούνται και αποθηκεύονται τα προσωπικά τους δεδομένα καθώς και για τα δικαιώματά τους βάσει της νομοθεσίας περί προστασίας προσωπικών δεδομένων
1.6. Ο οργανισμός τηρεί τις απαιτήσεις των θεσμικών πλαισίων όσον αφορά τις υπηρεσίες ΣυΕΠ	Οι διευθυντές και το προσωπικό περιγράφουν με παραδείγματα τη νομοθεσία, τα θεσμικά πλαίσια κατοχύρωσης της ΣυΕΠ και τους κώδικες καλής πρακτικής - δεοντολογίας που αφορούν στις υπηρεσίες ΣυΕΠ που παρέχει ο φορέας.

2. ΠΟΡΟΙ

Οι πόροι που επενδύονται επιτρέπουν την παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών ΣυΕΠ

Γιατί είναι σημαντικό;

Απαιτούνται κατάλληλοι άνθρωποι, παροχή ενός πλαισίου αποτελεσματικών φυσικοί και ψηφιακοί πόροι για την υπηρεσιών ΣυΕΠ

Κριτήριο	Τι αφορά
2.1. Οι ρόλοι του προσωπικού που παρέχει, διοικεί ή υποστηρίζει τις υπηρεσίες ΣυΕΠ είναι σαφώς καθορισμένοι	Είτε ένα μέλος του προσωπικού του οργανισμού έχει ως αποκλειστικό ρόλο την παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ, είτε όχι, είναι κατανοητό από τη διοίκηση και τους υπόλοιπους εργαζόμενους: • Ο σκοπός και τα όρια του ρόλου του • τα όρια της υποστήριξης που μπορεί να του παρασχεθεί • ο ρόλος του στην προστασία των αποδεκτών των υπηρεσιών. Στην παροχή ψηφιακών υπηρεσιών ΣυΕΠ, η προστασία των αποδεκτών μπορεί να αφορά τόσο τους διευθυντές και το προσωπικό που σχεδιάζουν και αναπτύσσουν ψηφιακά συστήματα, όσο και αυτούς που παρέχουν το περιεχόμενο
2.2. Οι δεξιότητες, οι γνώσεις, η εμπειρία και τα προσόντα κάθε θέσης που σχετίζεται με την παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ είναι καθορισμένα	• οι διευθυντές και το προσωπικό περιγράφουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις συμπεριφορές, τις γνώσεις, την εμπειρία και τα σχετικά προσόντα που απαιτούνται για την παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ • όπου απαιτείται, οι ρόλοι και τα προσόντα του προσωπικού συμφωνούν με τα σχετικά επαγγελματικά πρότυπα.
2.3. Το προσωπικό επιδεικνύει στην πράξη τις απαιτούμενες ικανότητες για την παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ	Το προσωπικό επιδεικνύει στην πράξη τις δεξιότητες και τις γνώσεις για την παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να: • ικανοποιεί τις προσδοκίες και των δύο μερών – συμβούλου και ωφελούμενου • αξιολογεί τις ανάγκες και την κατάσταση του ωφελούμενου • εξερευνά εναλλακτικές επιλογές • χρησιμοποιεί μια σειρά σχετικών πληροφοριών • προκαλεί θετικά τον ωφελούμενο • θέτει ουσιαστικούς στόχους • τηρεί αποτελεσματικά αρχείο ωφελούμενων

2.4. Το προσωπικό κατανοεί τις αξίες, με βάση τις οποίες παρέχονται οι υπηρεσίες ΣυΕΠ ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ 1.2.	Οι διευθυντές και το προσωπικό εξηγούν τις αξίες που χαρακτηρίζουν την παροχή των υπηρεσιών ΣυΕΠ συμπεριλαμβανομένων των αξιών της: • εμπιστευτικότητας • αμεροληψίας • ακεραιότητας • επίγνωσης τυχόν συγκρούσεων συμφερόντων και της διαφάνεια αυτών Ο οργανισμός μπορεί να ορίσει τον δικό του Κώδικα Δεοντολογίας ή μπορεί να ακολουθήσει τον σχετικό Κώδικα Δεοντολογίας του αρμόδιου Επαγγελματικού Φορέα.
2.5. Το προσωπικό υποστηρίζεται να αναπτύξει την επάρκειά του μέσω συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης	Το προσωπικό της Υπηρεσίας ΣυΕΠ περιγράφει πώς υποστηρίζεται και πώς συμμετέχει σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για να διατηρήσει και βελτιώσει την επαγγελματική του επάρκεια και πώς η ανάπτυξη αυτή συνέβαλε στον συγκεκριμένο ρόλο του στην ΣυΕΠ.
2.6. Ο οργανισμός διατηρεί επαρκείς ανθρώπινους πόρους χρησιμοποιώντας κατάλληλο μοντέλο διοίκησης, ώστε να παρέχει αποτελεσματικές υπηρεσίες ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ 2.8.	Οι διευθυντές και το προσωπικό εξηγούν την στελέχωση της Υπηρεσίας ΣυΕΠ και πώς αυτή αξιοποιείται για να παρέχονται υπηρεσίες ΣυΕΠ που καλύπτουν τις ανάγκες των αποδεκτών.
2.7. Ο οργανισμός αναπτύσσει αποτελεσματικές συνεργασίες με άλλους φορείς που ενισχύουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες ΣυΕΠ	Οι διευθυντές και το προσωπικό περιγράφουν: • πώς αναπτύσσουν αποτελεσματικές συνεργασίες με άλλους φορείς. Οι συνεργασίες μπορεί να είναι εσωτερικές ή εξωτερικές, και μπορεί να περιλαμβάνουν οργανισμούς, φορείς, δίκτυα, γονείς/φροντιστές/συνηγόρους, επαγγελματίες κλπ. • γιατί έγιναν αυτές οι συνεργασίες • πώς οι συνεργασίες υποστηρίζουν την αγωγή σταδιοδρομίας και συνδέονται με σχετικές απαιτήσεις μιας εθνικής πολιτικής ΣυΕΠ Οι συνεργαζόμενοι φορείς δίνουν παραδείγματα σχετικά με το πόσο καλή είναι η συνεργασία τους με τον οργανισμό.
2.8. Ο οργανισμός χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ 2.6.	Οι διευθυντές και το προσωπικό εξηγούν την στελέχωση του οργανισμού και πώς αυτή αξιοποιείται για να παρέχονται υπηρεσίες ΣυΕΠ που καλύπτουν τις ανάγκες των αποδεκτών.

3. ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣυΕΠ

Υπάρχει σαφής περιγραφή των προσφερόμενων υπηρεσιών ΣυΕΠ - Οι υπηρεσίες ΣυΕΠ προωθούνται σε εκείνους που τις χρειάζονται

Γιατί είναι σημαντικό;

Οι άνθρωποι στους οποίους απευθύνονται οι υπηρεσίες ΣυΕΠ πρέπει να έχουν μια σαφή εικόνα του τι υπηρεσίες παρέχονται, ώστε να αποφασίσουν αν είναι κατάλληλες για αυτούς και για να γνωρίζουν τι υπηρεσίες θα δεχτούν.

Κριτήριο	Τι αφορά
3.1. Η πρόσβαση στην περιγραφή των υπηρεσιών ΣυΕΠ είναι ανοικτή σε όλους	Η περιγραφή για τις υπηρεσίες ΣυΕΠ παρέχεται με ψηφιακό ή μη ψηφιακό τρόπο και περιλαμβάνει πληροφορίες για: • Τα στάδια που ακολουθούνται κατά την εξατομικευμένη παροχή υπηρεσιών ΣυΕΠ • Πως οι υπηρεσίες ΣυΕΠ ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των αποδεκτών • Ποιοι εμπλέκονται στην παροχή των υπηρεσιών • Τους ωφελούμενους και τα κριτήρια επιλεξιμότητάς τους • Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα • Τις συνεργασίες που επιδιώκει η υπηρεσία • Τους μηχανισμούς λήψης ανατροφοδότησης, συμπεριλαμβανομένης της διαδικασίας υποβολής παραπόνων
3.2. Προβλέπονται δράσεις ώστε η υπηρεσία να «φτάσει» στους επιδιωκόμενους ωφελούμενους	Οι διευθυντές και το προσωπικό περιγράφουν: • Ποιες δράσεις προώθησης προβλέπονται για τις ατομικές και ομαδικές υπηρεσίες ΣυΕΠ • Ποιες δράσεις υλοποιούνται ώστε να αυξηθεί η διάδοση του φορέα με τους ωφελούμενους

4. ΠΑΡΟΧΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣυΕΠ

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες ΣυΕΠ υποστηρίζουν την εξέλιξη και τις μεταβάσεις του ωφελούμενου.

Γιατί είναι σημαντικό;

Οι παρεχόμενες υπηρεσίες ΣυΕΠ θέτουν τους ωφελοούμενους στο κέντρο ανταποκρινόμενες στις ανάγκες τους. Για το σκοπό αυτό οι ανάγκες των ωφε-

λούμενων διερευνώνται και σχεδιάζονται συμφωνημένες δράσεις για να καταστεί δυνατή η πρόοδος των ωφελοούμενων.

Κριτήριο	Τι αφορά
4.1. Οι υπηρεσίες ΣυΕΠ προωθούν την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη	Το προσωπικό και οι ωφελοούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν τις υπηρεσίες ΣυΕΠ που υποστηρίζουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και τις μεταβάσεις τους. Οι δραστηριότητες παρέχονται μέσω: • Ατομικής ΣυΕΠ • Ομαδικής ΣυΕΠ • Αυτοεξυπηρέτηση μέσω διαφορετικών καναλιών: πρόσωπο με πρόσωπο, ψηφιακά, απομακρυσμένα, μικτά
4.2. Οι ατομικές ανάγκες των ωφελοούμενων διερευνώνται και ικανοποιούνται	Το προσωπικό περιγράφει πώς εξερευνά τις ανάγκες των ωφελοούμενων και ξεκινά τη διαδικασία ΣυΕΠ. Οι ωφελοούμενοι εξηγούν πώς αξιολογήθηκαν οι ανάγκες τους, όπως πχ: • ο λόγος που αναζητούν υποστήριξη • η μέχρι σήμερα εμπειρία τους • οι επιθυμητοί στόχοι τους • τυχόν εμπόδια στην επίτευξη των στόχων, συμπεριλαμβανομένων τυχόν προσωπικών συνθηκών
4.3. Οι ωφελοούμενοι υποστηρίζονται στην εξέταση εναλλακτικών επιλογών	Το προσωπικό και οι ωφελοούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν: • Τις εναλλακτικές διαδρομές για την επίτευξη των στόχων • Τα αποτελέσματα των επιλογών • Την θετική υποστήριξη που έλαβαν από την Υπηρεσία ΣυΕΠ

4.4. Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων παρέχεται με διάφορες μεθόδους πληροφόρηση η οποία είναι σχετική, έγκυρη και επίκαιρη.	Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν με παραδείγματα την πληροφόρηση που αξιοποίησαν. Η πληροφόρηση πρέπει να: • Προέρχεται από μια γκάμα έγκυρων πηγών • Είναι χρήσιμη και αξιοποιήσιμη • Λαμβάνει υπόψη το τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές πλαίσιο • Είναι σε προσβάσιμες μορφές • Λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα • Οδηγεί σε ενδυνάμωση του ατόμου
4.5. Συμφωνούνται δράσεις βελτίωσης προς την κατεύθυνση των στόχων	Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν με παραδείγματα τα επόμενα βήματα, ώστε: • Οι ωφελούμενοι να ενδυναμώνονται για να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες ΣυΕΠ • Οι δράσεις να στοχεύουν στους ωφελούμενους • Οι δράσεις να ανήκουν στους ωφελούμενους • Η πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων να παρακολουθείται
4.6. Οι δράσεις παρακολουθούνται και παρέχεται κατάλληλη επιπλέον υποστήριξη	• Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν πώς η πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων επανεξετάζεται και παρέχεται στήριξη με βάση προηγούμενες παρεμβάσεις. • Η αποθήκευση δεδομένων είναι σύμφωνη με τον κανονισμό προστασίας προσωπικών δεδομένων. Τα δεδομένα μπορούν να καταγράφονται σε κεντρικά συστήματα ή μεμονωμένα σχέδια δράσης (σύνδεση με τα κριτήρια 1.5 και 5.1).
4.7. Υπάρχει σύστημα παραπομπής	• Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν τη συστηματική διαδικασία παραπομπής εντός και εκτός του οργανισμού. Ειδικότερα: • το προσωπικό φέρνει παραδείγματα περιπτώσεων, στις οποίες παρέπεμψε ωφελούμενους, όταν δεν μπορούσε να ικανοποιήσει πλήρως τις ανάγκες τους • Οι ωφελούμενοι φέρνουν παραδείγματα περιπτώσεων στις οποίες η παραπομπή κάλυψε τις ανάγκες τους.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΩΦΕΛΟΥΜΕΝΟΥΣ

Είναι απόλυτα κατανοητό ποια είναι τα αποτελέσματα των υπηρεσιών ΣυΕΠ του οργανισμού στους ωφελούμενους

Γιατί είναι σημαντικό;

Όσοι λαμβάνουν υπηρεσίες ΣυΕΠ αλλά και ο οργανισμός πρέπει να γνωρίζουν τα οφέλη αυτών των υπηρεσιών, ώστε να κρίνουν αν είναι κατάλληλες για αυτούς, και να κατανοήσουν τη διαφορά που θα κάνουν στη ζωή τους. Ο καθορισμός και

η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων βοηθά τους ωφελούμενους να καταλάβουν πως θα τους υποστηρίξει ο οργανισμός και τον οργανισμό να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών ΣυΕΠ που παρέχει.

Κριτήριο	Τι αφορά
5.1. Τα επιθυμητά αποτελέσματα έχουν προσδιοριστεί	Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των υπηρεσιών ΣυΕΠ στους ωφελούμενους. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν σκληρά και μαλακά αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να υλοποιηθούν σε μια χρονική περίοδο και αφορούν εξέλιξη σε: • γνώσεις και δεξιότητες • συμπεριφορές και στάσεις • προσωπικές αντιλήψεις - αυτοπεποίθηση, ανθεκτικότητα, φιλοδοξίες, • αυτοεκτίμηση • τη γενικότερη κατάσταση του ωφελούμενου
5.2. Τα πραγματικά αποτελέσματα παρακολουθούνται και αξιολογούνται	Το προσωπικό και οι ωφελούμενοι είναι σε θέση να περιγράψουν τα πραγματικά αποτελέσματα των υπηρεσιών ΣυΕΠ, είτε μαλακά, είτε σκληρά, τα οποία αφορούν στην εξέλιξη των προσωπικών χαρακτηριστικών του ωφελούμενου (όπως αναλύονται στο 5.1.)

6. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Είναι απόλυτα κατανοητό ποιες είναι οι επιδιωκόμενες και οι πραγματικές επιδράσεις των υπηρεσιών ΣυΕΠ στον ίδιο τον οργανισμό

Γιατί είναι σημαντικό;

Πρέπει να υπάρξει σαφής κατανόηση του συνολικού αντίκτυπου των υπηρεσιών ΣυΕΠ σε επίπεδο οργανισμού ή ομάδας παρόμοιων οργανισμών καθώς και τυχόν ευρύτερων ευεργετικών απο-

τελεσμάτων. Αυτό γίνεται για να διασφαλιστεί ότι ο συνδυασμός προσφοράς, παροχής, διευκολυντικών παραγόντων και αποτελεσμάτων υποστηρίζει τη βελτίωση.

Κριτήριο	Τι αφορά
6.1. Τα επιθυμητά αποτελέσματα έχουν προσδιοριστεί	Οι διευθυντές και το προσωπικό είναι σε θέση να περιγράψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα της ΣυΕΠ σε επίπεδο αυτόνομης Υπηρεσίας, ή σε επίπεδο Υπηρεσίας ΣυΕΠ, η οποία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου οργανισμού (σε οργανωσιακό επίπεδο) ή σε επίπεδο ομάδας παρόμοιων οργανισμών.
6.2. Τα πραγματικά αποτελέσματα παρακολουθούνται και αξιολογούνται	Οι διευθυντές και το προσωπικό είναι σε θέση να περιγράψουν τον συνολικό αντίκτυπο της παροχής υπηρεσιών ΣυΕΠ και να παρέχουν αποδεικτικά στοιχεία για τα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί. Οι διευθυντές και το προσωπικό εξηγούν με σαφήνεια τη σχέση μεταξύ του αντίκτυπου των υπηρεσιών ΣυΕΠ και του σκοπού του οργανισμού.

7. ΣΥΝΕΧΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗ

Όλες οι πτυχές του σχεδιασμού και της παροχής υπηρεσιών ΣυΕΠ υπόκεινται σε συνεχή επανεξέταση και αξιολόγηση

Γιατί είναι σημαντικό;

Μέσω της συνεχούς αναθεώρησης, αξιολόγησης και ανάπτυξης, οι υπηρεσίες ΣυΕΠ συνεχίζουν να ανταποκρίνονται

στις ανάγκες των ωφελούμενων και όλες οι πτυχές των υπηρεσιών αυτών παραμένουν «εστιασμένες στον ωφελούμενο».

Κριτήριο	Τι αφορά
7.1. Διατηρείται μια βάση τεκμηρίωσης για την αξιολόγηση της διοίκησης και της παροχής των υπηρεσιών ΣυΕΠ	Οι διευθυντές και το προσωπικό είναι σε θέση να περιγράψουν με παραδείγματα τις διαδικασίες συλλογής αποδεικτικών στοιχείων και τις τάσεις που εντοπίστηκαν όσον αφορά σε: • δεδομένα επιπτώσεων και αποτελεσμάτων • ανατροφοδότηση από τους αποδέκτες των υπηρεσιών ΣυΕΠ, το προσωπικό και άλλους οργανισμούς/δίκτυα • διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας της προώθησης και της παροχής των υπηρεσιών ΣυΕΠ (συμπεριλαμβανομένης της παρατήρησης της δια ζώσης ατομικής συνεδρίας) και των ψηφιακών και μη ψηφιακών πόρων • κατανόηση του εξωτερικού περιβάλλοντος και κάθε προτεινόμενης μελλοντικής αλλαγής • οφέλη της ψηφιακής, μη ψηφιακής και μεικτής παροχής • οφέλη της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στις εμπειρίες των αποδεκτών • συμπεράσματα άλλων (αυτό)αξιολογήσεων • ανατροφοδότηση από τις ρυθμίσεις εποπτείας
7.2. Η βάση τεκμηρίωσης χρησιμοποιείται για τη βελτίωση των υπηρεσιών ΣυΕΠ	Οι διευθυντές και το προσωπικό είναι σε θέση να περιγράψουν με παραδείγματα πως η βάση τεκμηρίωσης: • αξιοποίησε τα δυνατά σημεία του οργανισμού • αναγνώρισε και υλοποίησε τις αναγκαίες βελτιώσεις • έλαβε υπόψη τον αντίκτυπο των αλλαγών • συνέβαλε στην διαρκή βελτίωση της ποιότητας • πρόβαλε τις ιστορίες επιτυχίας

1. Τα Νέα της ΕΛΕΣΥΠ

- 1.2. Υπενθυμίζουμε ότι στο youtube λειτουργεί το κανάλι της ΕΛΕΣΥΠ στο <https://www.youtube.com/channel/UCPzqTQZ0Rhi--2CqQxKHY4w> όπου αναρτώνται τα βίντεο από τις εκδηλώσεις της.
Ακόμη ότι η ΕΛΕΣΥΠ απέκτησε twitter όπου μπορείτε να μας ακολουθείτε και συνεχίζουμε να βρισκόμαστε στο facebook.
- 1.3. Το ετήσιο συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ θα πραγματοποιηθεί το φθινόπωρο του 2025 στην Αθήνα με θέμα: **Κοινωνική πραγματικότητα και ΣυΕΠ**
- 1.4. Θα φτιαχτεί στη σελίδα της ΕΛΕΣΥΠ, www.elesyp.gr, λίστα τακτικών και έκτακτων μελών. Όσοι/όσες επιθυμούν να φαίνεται το όνομα ή/και στοιχεία επικοινωνίας θα πρέπει να συμπληρώσουν την ακόλουθη φόρμα: <https://forms.gle/coEmmLT9P3Zwzd7m9>

Περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα της ΕΛΕΣΥΠ www.elesyp.gr

