



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ, ΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»**

**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΟΜΑΔΙΚΗ ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής της
σταδιοδρομίας για μαθητές δημοτικού»*

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Βασιλόπουλος Στέφανος, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών (Επιβλέπων)

Αρμακόλας Στέφανος, μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μάνεσης Νικόλαος, μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΑΤΡΑ, 2025

Στους μαθητές μου, παλιούς και μελλοντικούς...

....που είστε το μέλλον του κόσμου μας!

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων, Εξαρτήσεις και Νέες Τεχνολογίες» του τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας (Τ.Επ.Ε.Κ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πατρών. Η εργασία αυτή, με τίτλο «Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής της σταδιοδρομίας για μαθητές δημοτικού», σηματοδοτεί το πέρας των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Για την υλοποίησή της θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς που συνέβαλαν στην υλοποίησή της, καθώς η συμβολή του καθενός ξεχωριστά ήταν πολύτιμη για την περάτωσή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Στέφανο Βασιλόπουλο για την πολύτιμη βοήθεια, την επιστημονική γνώση, την καθοδήγηση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας. Η καίρια εποπτεία του, η άμεση ανταπόκριση και ανατροφοδότηση στους προβληματισμούς μου, συνέβαλαν στη βελτίωση της εργασίας. Επιπροσθέτως, τον ευχαριστώ για τη γόνιμη συνεργασία, μιας και οι επισημάνσεις του με την πολυετή εμπειρία του συντέλεσαν ώστε να επιτευχθεί η παρούσα εργασία.

Επίσης, εξίσου σημαντική και καθοριστική ήταν η συμβολή των κυρίων, κ. Στέφανο Αρμακόλα και κ. Νικόλαο Μάνεση, ως μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής. Οι επιστημονικές τους γνώσεις, η καθοδήγησή τους και υποστήριξή τους αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να εκφράσω στον Διευθυντή και στις Διευθύντριες των τριών Δημοτικών Σχολίων στην Περιφέρεια της Χίου, που στήριξαν ένθερμα την έρευνά μου, καθώς και στις Δασκάλες των Στ' τάξεων που με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους έδωσαν υπόσταση στην έρευνά μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, κι ιδιαίτερα τον σύζυγό μου και τα παιδιά μου, που όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου με υποστήριξαν με σθένος είτε από κοντά είτε από μακριά. Το ευχαριστώ είναι λίγο για εσάς.... Ελπίζω να σας έκανα υπερήφανους και να σας το ανταποδώσω στο μέλλον με κάθε δυνατό τρόπο!

Κατερίνα Καρούσου,
Χίος, Φεβρουάριος 2025

Περίληψη

Ο σκοπός εκπόνησης της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής της σταδιοδρομίας για μαθητές δημοτικού. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας ήταν αν υπάρχουν διαφορές στους μαθητές διαφορετικών σχολείων, αν υπάρχουν διαφορές στους μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση και αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων που λαμβάνουν και δεν λαμβάνουν παρέμβαση μετά την ολοκλήρωση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 30 μαθητές της Στ' δημοτικού ενώ υπήρχε και μια ομάδα ελέγχου 33 μαθητών που δε συμμετείχαν στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκαν 6 συναντήσεις με διάρκεια 90 λεπτά η καθεμία. Πριν, αλλά και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δόθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια που ελέγχουν την αυτοεκτίμηση, την ομαδοσυνεργατικότητα και τη λήψη αποφάσεων - problem solving με τη γενική έννοια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν προκύπτουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών σχολείων πριν την παρέμβαση. Σε ότι αφορά την επίδραση της παρέμβασης, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση. Όμως, παρατηρήθηκαν διαφορές στις επαναληπτικές μετρήσεις ανάμεσα στα σχολεία παρέμβασης και ελέγχου για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που σημαίνει ότι η παρέμβαση συνέβαλλε θετικά σε αυτή. Συμπερασματικά, η παρέμβαση στους μαθητές του δείγματος βοήθησε μονάχα την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων τους. Παρόλα αυτά, απαιτούνται μελλοντικές έρευνες για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του εν λόγω ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά

ψυχοεκπαίδευση, αγωγή σταδιοδρομίας, ομαδοσυνεργατικότητα, αυτοεκτίμηση, λήψη αποφάσεων

Abstract

The purpose of this research is the design, implementation, and evaluation of the effectiveness of a psychoeducational career guidance program for elementary school students. The research questions of the study were whether there are differences in students at different schools, whether there are differences in students before and after the intervention and whether there are differences between students of schools that receive and do not receive intervention after the completion of the psychoeducational program. The psycho-educational program was applied to 30 students of the sixth grade while there was also a control group of 33 students who did not participate in the psycho-educational program. The program consisted of 6 sessions, each lasting 90 minutes. Before and after the program, students were given questionnaires that assessed self-esteem, teamwork, and decision-making/problem-solving in the general sense. The results showed that there were no differences between students from different schools before the intervention. Regarding the impact of the intervention, no differences were observed before and after the intervention. However, differences were observed in the follow-up measurements between the intervention and control schools regarding problem-solving ability, indicating that the intervention had a positive effect on this skill. In conclusion, the intervention helped improve only the students' problem-solving abilities. However, future research is needed to investigate the effectiveness of this psycho educational program.

Keywords: psychoeducation, career guidance, teamwork, self-esteem, decision-making

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	11
Μέρος 1ο : Θεωρητικό Πλαίσιο	15
1.1 Ο CarlRogers και οι ομάδες εργασίας	16
1.2 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	17
1.3 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά	19
1.3.1 Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	21
1.4 Δυναμική και στάδια ανάπτυξης στην ομάδα.....	21
1.5 Σχεδιασμός προγραμμάτωνψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	22
1.6 Δραστηριότητες ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων	26
1.7 Συντονιστής.....	28
1.8 Αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	29
Κεφάλαιο 2:Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικός Προσανατολισμός	30
2.1 Εννοιολογικός Προσανατολισμός	31
2.1.1 Τι είναι η συμβουλευτική;	32
2.1.2 Τι είναι ο προσανατολισμός;	33
2.1.3 Τι είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο;	34
2.2 Θεωρίες επαγγελματικής ωριμότητας.....	35
2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη	38
2.4 Δεξιότητες της ομαδοσυνεργατικής.....	40
2.5 Δεξιότητες της αυτοεκτίμησης	41
2.6.Δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων.....	42
Κεφάλαιο 3: Παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας	44

3.1 Εμπειρικές έρευνες σε παιδιά δημοτικού.....	46
Μέρος 2ο: Ερευνητικό Μέρος	50
4.1 Ερευνητική στρατηγική	50
4.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	51
4.3 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα.....	52
4.4 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	53
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	56
5.1 Περιγραφική στατιστική	56
5.2 Επαγωγική στατιστική	59
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση	66
6.1 Συζήτηση-συμπεράσματα	66
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	69
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	71
6.4 Συμβολή / Πρωτοτυπία της έρευνας.....	71
Βιβλιογραφία	73
Παράρτημα Α: Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Αγωγή της Σταδιοδρομίας.....	79
Παράρτημα Β: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.....	89

Εισαγωγή

Πληθώρα ερευνών στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι το σχολείο είναι βασικός παράγοντας που μπορεί να πληροφορήσει, να κατευθύνει και να ενδυναμώσει τις επιλογές των μικρών μαθητών σχετικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει ουσιαστικό ρόλο ως προς την υποστήριξη, την ενδυνάμωση και την κατάρτιση των μαθητών με την υλοποίηση των κατάλληλων προγραμμάτων με παρεμβατικό χαρακτήρα στο σχολικό χώρο. Οι παρεμβάσεις έχουν ως στόχο την πρόληψη, μιας και είναι ουσιαστικής σημασίας η αξία του προλαμβάνειν και επιπρόσθετα η ανάδειξη των αναγκών των μαθητών.

Ποικίλες παρεμβάσεις έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στο σχολικό χώρο, εντούτοις μία από τις επικρατέστερες και πιο δημοφιλείς είναι η ψυχοεκπαίδευση. Έρευνες δείχνουν ότι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα βρίσκουν γόνιμο έδαφος στα παιδιά σχολικής ηλικίας, ως ιδιαιτέρως διαδεδομένη μέθοδος, αφού συμβάλλει στην πρόληψη, στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Τα ευρήματα που προκύπτουν από την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολικό χώρο είναι ενθαρρυντικά, ως προς την αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων που ανακύπτουν στον σχολικό χώρο (Gerrity&DeLucia-Waack, 2006).

Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής της σταδιοδρομίας για μαθητές δημοτικού έχει στόχο να καταστήσει ικανά τα παιδιά, ώστε να αντιληφθούν στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους, αλλά ταυτόχρονα και να εξελίξουν τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την κατάλληλη επιλογή και ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Επίσης, στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αλλά, παράλληλα, και στην συναισθηματική τους ευημερία (Δρίτσας, 2021).

Ειδικότερα, το πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση των γνώσεων των μαθητών δημοτικού αναφορικά με τις γνώσεις τους για τις επαγγελματικές τους επιλογές, αλλά ταυτόχρονα να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους φανούν ωφέλιμες ώστε να αντιμετωπίσουν μελλοντικές προκλήσεις στο χώρο εργασίας. Είναι καθοριστικής σημασίας η παροχή της αναγκαίας και κατάλληλης καθοδήγησης σε αυτό το μεταίχμιο της σχολικής ηλικίας, μιας και έχει ως στόχο την ενίσχυση θετικών στάσεων που σχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011· Δρίτσας, 2021).

Τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στη βαθύτερη κατανόηση των επαγγελμάτων. Με άλλα λόγια, έχουν ως στόχο την αναγνώριση και την κατάταξη των επαγγελμάτων σε διαφορετικούς τομείς, όπως για παράδειγμα επαγγέλματα υγειονομικού ενδιαφέροντος, τεχνικά επαγγέλματα, καλλιτεχνικά, κ.ά.. Παράλληλα, με τη βοήθεια των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων αναγνωρίζονται οι δυνατότητες των μαθητών κι ενισχύεται η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να αντιληφθούν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Επιπροσθέτως, συμβάλλουν ώστε οι μικροί μαθητές να λάβουν ενθάρρυνση ως προς τον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό προσανατολισμό, δηλαδή να αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τη σημασία που έχει η σχολική επιτυχία για την επίτευξη των μελλοντικών τους στόχων (Ambrosio & Adiletta, 2021).

Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα δύναται να εμπεριέχει πολλές και διαφορετικές ενότητες. Ειδικότερα, ενδέχεται να εμπεριέχει ενότητες που αφορούν τις επαγγελματικές επιλογές, ενότητες που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, εργαλεία που θα συνδράμουν ώστε να θέσουν επιτυχημένους μελλοντικούς στόχους και δραστηριότητες που καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Όλα αυτά επιτυγχάνονται με διαδραστικά παιχνίδια, με συζητήσεις σε ομάδες, με δραστηριότητες εικαστικού περιεχομένου, με αφήγηση ιστοριών, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την πραγματικότητα των επαγγελμάτων και να καλλιεργήσουν την δημιουργικότητά τους (Grabber, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία διακρίνεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά το θεωρητικό μέρος της εργασίας, η δεύτερη ενότητα σχετίζεται με το ερευνητικό μέρος και η τρίτη ενότητα αφορά τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που καταλήγει η παρούσα εργασία.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος του θεωρητικού πλαισίου, θα γίνει μια λεπτομερής αναφορά στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, και πιο συγκεκριμένα στο θεωρητικό υπόβαθρο που τα περικλείει, δίνοντας έμφαση στον εκφραστή της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers. Ειδικότερα, θα αναφερθούν οι κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα και επιπροσθέτως οι διάφορες μορφές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά. Κατόπιν, θα γίνει αναφορά στη δυναμική αλλά και στα στάδια που έχει μία ομάδα, ενώ ταυτόχρονα θα τονιστεί ο σχεδιασμός και οι δραστηριότητες των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, θα υπογραμμιστεί ο ουσιαστικός ρόλος που έχει ο συντονιστής στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων καθώς και η καθοριστική σημασία της αξιολόγησής τους.

Στο δεύτερο τμήμα του θεωρητικού μέρους θα γίνει ενδελεχής αναφορά στην σπουδαιότητα της αγωγής σταδιοδρομίας και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Ειδικότερα, θα επισημανθεί τι είναι η συμβουλευτική και τι πραγματεύεται, τι είναι ο προσανατολισμός και τι είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία. Στη συνέχεια θα γίνει λόγος για τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζοντας στις δεξιότητες της ομαδοσυνεργατικής, της αυτοεκτίμησης και της επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, στην τελευταία ενότητα του θεωρητικού μέρους θα αναφερθούν παρεμβάσεις της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναπτύσσεται το ερευνητικό και μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας, αλλά και τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, τονίζεται η αναγκαιότητα εκπόνησης της παρούσας έρευνας, η σημασία της ερευνητικής προσπάθειας, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η μεθοδολογία έρευνας που σχεδιάστηκε και ακολούθησε η συγκεκριμένη έρευνα, όπως η ερευνητική μέθοδος, το δείγμα, οι συμμετέχοντες και τα ψυχομετρικά εργαλεία. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που έδειξε η στατιστική ανάλυση και ακολουθεί η ερμηνεία τους. Έπεται η συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο τέλος υπογραμμίζονται κάποιοι περιορισμοί ως προς το ερευνητικό αυτό εγχείρημα και προτείνονται πιθανές μελλοντικές ερευνητικές προοπτικές. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών.

Μέρος 1ο : Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα

Στις μέρες μας υπάρχουν πολλές και διαφορετικές ομάδες συμβουλευτικής ή θεραπευτικές ομάδες, εντούτοις οι περισσότερες από αυτές ανήκουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Ο Gladding (1995) υποστήριξε ότι ο βασικός στόχος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η εκπαίδευση, αναφορικά με κάποια ψυχολογική έννοια ή θέμα. Ειδικότερα, η φιλοσοφία των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι να συνδυαστεί η ψυχολογική υποστήριξη με την εκπαίδευση έχοντας ως στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αλλά και την αλλαγή της συμπεριφοράς.

Η χρησιμότητά τους εντοπίζεται σε ποικίλους τομείς. Η σχολική ψυχολογία, η κοινωνική υποστήριξη και θεραπεία καθώς και η παιδοψυχολογία είναι κάποιοι από αυτούς. Με άλλα λόγια, σκοπός αυτών των ομάδων είναι η εκπαίδευση των ατόμων ώστε να είναι προετοιμασμένα ψυχικά και επανδρωμένα με όλα εκείνα τα ψυχικά όπλα που θα τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν μια απειλή ή ένα αναπτυξιακό γεγονός και θα τα μυήσουν στις δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν σε μία αποφασιστική στιγμή της ζωής τους (Gladding, 1995).

Η πρωτοπορία και αυτό που κάνει τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα να διαφέρουν από τις άλλες ομάδες είναι ότι αφορούν όλα τα μορφωτικά και ηλικιακά επίπεδα. Ο Brown (2004) υποστηρίζει ότι η γνώση υπερέχει του συναισθηματισμού στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα προγράμματα μπορεί να έχουν διαφορετικούς στόχους και σκοπούς, να διαφέρουν ως προς το μέγεθος και την επιλογή των μελών, ως προς τη συντονιστική διαδικασία, τον συντονιστή και τη σπουδαιότητα των προβλημάτων. Τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την ψυχολογική ενδυνάμωση και την πρόληψη ψυχικών προβλημάτων (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στη διδασκαλία και χρησιμοποιούν οργανωμένες δραστηριότητες. Ο συντονιστής ορίζει τους στόχους που εστιάζουν στο πώς τα μέλη της ομάδας θα ενημερωθούν, θα αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και θα προωθήσουν την αυτογνωσία τους. Τέλος, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες δίνεται έμφαση στο βίωμα, στοχεύουν στην αυτογνωσία και η ομάδα σε κάθε συνάντηση έχει να επιτύχει κι ένα διαφορετικό στόχο μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες (Brown, 2004).

1.1 Ο Carl Rogers και οι ομάδες εργασίας

Ο Carl Rogers είχε ως βασική του αρχή ότι για να αναπτυχθεί και οδηγηθεί ένα άτομο στην αυτοπραγμάτωση, ουσιαστική σημασία έχει ο περίγυρός του, που έχει ρόλο διευκολυντικό. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το κάθε άτομο μόνο του είναι σε θέση να βρει από πού πηγάζουν τα προβλήματά του, αρκεί η επαφή του με τον σύμβουλο να έχει βασιστεί στις αρχές της γνησιότητας και της κατανόησης. Επιπλέον, ο Rogers πιστεύει ότι ο σύμβουλος είναι αναγκαίο να έχει κατοχυρώσει τρεις ουσιαστικές ψυχικές στάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με τη γνησιότητά του, δηλαδή ο αληθινός σύμβουλος δεν χρειάζεται προσωπεία, φέρεται με συνέπεια και είναι σε διαρκή επαφή με τον συμβουλευόμενο. Η δεύτερη αφορά την αποδοχή του άλλου χωρίς περιορισμούς αφού δείχνοντας στον συμβουλευόμενο εμπιστοσύνη αυτός θα νιώσει έτοιμος να φωτίσει τις άγνωστες πλευρές της ψυχής του και να κατακτήσει την πολυπόθητη αυτογνωσία. Η τρίτη στάση συνδέεται με την ενσυναίσθηση η οποία από τη μια πλευρά αφορά την προσπάθεια που κάνει ο σύμβουλος να βιώσει όλα αυτά που νιώθει ο συμβουλευόμενος, ενώ ταυτόχρονα από την άλλη προσπαθεί να νιώσει ο συμβουλευόμενος ότι ο ίδιος ο σύμβουλος έχει κατανοήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συμβουλευόμενος (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Οι ομάδες εργασίας

Οι ομάδες εργασίας, σύμφωνα με τους Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2003), αφορούν ομάδες με έντονο το βιωματικό στοιχείο, μιας και η ομαδικότητα είναι ουσιαστικής σημασίας για τον Rogers. Οι κύριες αρχές του Carl Rogers, που σχετίζονται με τις ομάδες εργασίας, περιλαμβάνουν:

1. Αυτοεκτίμηση και Αυτοσεβασμός: Για τον Rogers ένα άτομο δύναται να αναπτυχθεί καλύτερα, όταν αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός και τον σέβονται. Στην ομάδα εργασίας, το εκάστοτε μέλος μπορεί να εκφέρει ελεύθερα την άποψή του χωρίς να αισθάνεται ότι τον κριτικάρουν. Όταν κάποιος βιώνει υποστήριξη σε συναισθηματικό επίπεδο, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του, η εμπιστοσύνη και δημιουργείται ένα περιβάλλον συνεργασίας.

2. Ενεργητική Ακρόαση: Ουσιαστικής σημασίας είναι η ενεργητική ακρόαση, δηλαδή η ικανότητα να ακούς τον συνομιλητή με προσοχή και να κατανοείς πλήρως τις απόψεις του χωρίς καμία προκατάληψη. Στο πλαίσιο μιας ομάδας εργασίας αυτό είναι προϋπόθεση, μιας και διαφορετικές απόψεις συντίθενται ώστε όλες μαζί να συντελέσουν για μια αποτελεσματική λύση.

3. Ανοιχτότητα και Ειλικρίνεια: Βασική προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη του κάθε μέλους είναι η κυριάρχηση ενός πλαισίου επικοινωνίας βασισμένου στην ανοιχτότητα και την ειλικρίνεια. Και αυτό γιατί, όταν τα μέλη της ομάδας έχουν συναισθήματα και σκέψεις ειλικρινείς, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει δημιουργική και αποδοτική συνεργασία που ενισχύει την διαφάνεια και το κλίμα εμπιστοσύνης.

4. Δημιουργία Σχέσεων Συνεργασίας: Προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των ατόμων, είναι βασική προϋπόθεση τα μέλη να είναι πρόθυμα να συνειδητοποιήσουν έκαστο τη μοναδικότητα του και να συνεργαστούν σε ένα περιβάλλον στο οποίο όλες οι διαφορετικές γνώμες να εκτιμώνται. Έτσι, ενδυναμώνεται η συνοχή της ομάδας και τα μέλη καθίστανται ικανά να αλληλοβοηθούνται και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους.

5. Ανάπτυξη σε ένα Υποστηρικτικό Περιβάλλον: Για τον Carl Rogers ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητές του μόνο όταν βρίσκεται σε περιβάλλον που βασίζεται στις αρχές της υποστήριξης και της ασφάλειας. Με άλλα λόγια, σε μία ομάδα εργασίας τα μέλη δύνανται να νιώσουν άνετα ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους και ταυτόχρονα είναι σε θέση να αναλάβουν δράση και πρωτοβουλίες χωρίς να αισθάνονται ότι μπορεί να αποτύχουν.

6. Προσανατολισμός στην Ανθρώπινη Ανάπτυξη: Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers μπορεί να εφαρμοστεί και στις ομάδες εργασίας. Η εστίαση στο ίδιο το άτομο ως άτομο και η ενίσχυση της ατομικής ανάπτυξης δύνανται να μεγιστοποιήσουν την ευημερία όλων των υπολοίπων μελών της ομάδας και τη συνολική απόδοση της ομάδας.

Εν κατακλείδι, γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντική είναι η προσέγγιση του Carl Rogers για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος, στα πλαίσια μίας ομάδας εργασίας, στην οποία τα άτομα αισθάνονται ότι χρήζουν εκτίμησης και δύνανται να λειτουργούν με αποτελεσματικό και συνεργατικό τρόπο.

1.2 Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ζητήματα όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, η μεταβατική ηλικία της εφηβείας, μία ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, οι δυσκολίες στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, κ.ά., καλύπτονται μέσα από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Δηλαδή, εκτός από τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα δύνανται να διαπραγματεύονται μία ευρεία γκάμα κοινωνικών ζητημάτων (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2016). Με άλλα λόγια, η

ψυχοεκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να συζητήσουν, να ενισχύσουν την συνεργασία μεταξύ τους, να προάγουν την κοινωνική μάθηση, αλλά ταυτόχρονα να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν κρίσιμες καταστάσεις στη ζωή τους, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2016).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες σύμφωνα με τον σκοπό που έχουν μπορούν να διακριθούν στις παρακάτω κατηγορίες (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011):

1. Οι εκπαιδευτικές / μαθησιακές ομάδες(Educational / learning groups): Πρόκειται για ομάδες, με συγκεκριμένη δομή, οι οποίες δύνανται να αξιοποιούνται σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, ακόμη και σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Αξιοποιείται το ομαδικό πλαίσιο, ώστε να διεξαχθούν οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σαν στόχο την προαγωγή της προσωπικής μάθησης όσων συμμετέχουν.

2. Οι ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups): Οι συγκεκριμένες ομάδες αφορούν τρόπους διδασκαλίας με ομαδοκεντρικό χαρακτήρα, που στοχεύουν στην αποτελεσματική συνύπαρξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, αφού προηγουμένως έχει οπλισθεί με βασικές δεξιότητες ζωής. Σκοπός τους είναι να δράσουν τόσο προληπτικά, ώστε να προλάβουν μία μη επιθυμητή συμπεριφορά όσο και παρεμβατικά, ώστε να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις.

3. Οι ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας(Teambuilding and training): Πρόκειται για ομάδες που έχουν σαν στόχο την εκπαίδευση ηγετικών στελεχών, ώστε να είναι έτοιμα να ενισχύσουν και να καλλιεργήσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων. Τις ομάδες αυτές τις επανδρώνουν υπεύθυνοι εταιριών και ομάδων, διευθυντές εταιριών αλλά και σχολείων, στελέχη επιχειρήσεων. Με βιωματικό τρόπο πραγματεύονται διάφορα σεμινάρια που αφορούν θεματολογία, όπως η ομαδική εργασία, οι στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, οι τρόποι δημιουργίας θετικού κλίματος και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

4. Οι ομάδες προσωπικής ανάπτυξης(Personal development groups): Οι συγκεκριμένες ομάδες με τη χρήση βιωματικών δράσεων έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα μέλη να μεγιστοποιήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να εξετάσουν με προσοχή ζητήματα προσωπικής και διαπροσωπικής φύσεως. Με τον τρόπο αυτό, τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία και επιτυγχάνουν την προσωπική τους ανάπτυξη μαθαίνοντας να έχουν μια πιο ουσιαστική και αυθεντική επικοινωνία με τους άλλους.

5. Οι ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης(Psychoeducational group therapy and support groups): Σκοπός αυτών των ομάδων είναι να βοηθήσουν τα μέλη ώστε να είναι προετοιμασμένα, όσο τον δυνατόν

περισσότερο, για να ανταπεξέλθουν με λειτουργικό και ρεαλιστικό τρόπο απέναντι σε πληθώρα δυσκολιών και προβλημάτων, όπως είναι η κατάθλιψη, το άγχος, διάφορες φοβίες κ.ά.. Δύνανται να λειτουργούν ως μοναδικό μέσο θεραπείας, αν και πολλές φορές συνδυάζεται και με κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα ψυχοθεραπείας ή ακόμη και με φαρμακευτική αγωγή.

Όσον αφορά τις ομάδες υποστήριξης, αναφέρονται σε άτομα που έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με σχεδόν τις ίδιες δυσκολίες. Οι ομάδες αυτές είναι ανοιχτές ομάδες. Δηλαδή, ο αριθμός των μελών μπορεί να αλλάζει διαρκώς και οι συναντήσεις να έχουν διάρκεια για μεγάλο διάστημα. Η θεματολογία άπτεται στις ανάγκες των μελών της και στοχεύει στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων αλλά και στην ανταλλαγή τόσο εμπειριών όσο και πληροφοριών.

6. Οι ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους της ζωής: Αυτές οι ομάδες βοηθούν τα μέλη τους να επεξεργαστούν δύσκολες και αιφνίδιες καταστάσεις παρέχοντας υποστήριξη και εξοπλίζοντας τα άτομα με τα μέσα εκείνα που θα τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν στις νέες καταστάσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Με τη βοήθεια της συγκεκριμένης ομάδας καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να το άτομο να αντιληφθεί, να αφομοιώσει, να δεχτεί και προσαρμοστεί στη νέα τάξη πραγμάτων. Πρόκειται για ομάδες με κοινή συνιστώσα, μιας και τα μέλη της αντιμετωπίζουν το ίδιο ή παρόμοιο πρόβλημα, κάτι που ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν, ωθώντας τα μέλη της ομάδας να κοινωνήσουν τόσο τις ανησυχίες τους όσο και τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

1.3 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

Όταν μιλάμε για ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά εννοούνται ομάδες υποστήριξης και εκπαίδευσης, οι οποίες με τη βοήθεια διαδραστικών εργαλείων και δραστηριοτήτων έχουν ως στόχο την ενίσχυση της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας των παιδιών. Η χρησιμότητά τους εντοπίζεται σε διάφορα πεδία, αφού συντελούν ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να «πολεμήσουν» τόσο αναπτυξιακά όσο και συμπεριφορικά προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν. Ταυτόχρονα, όταν τα παιδιά βιώνουν μια προβληματική κατάσταση συντελούν ώστε με τη χρήση κατάλληλων δεξιοτήτων να την αντιμετωπίσουν (Bore et al., 2013).

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί τύποι ομάδων ψυχοεκπαίδευσης για παιδιά οι οποίες αντιμετωπίζουν κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες καθώς προσφέρουν

μια ασφαλή και υποστηρικτική ατμόσφαιρα για μάθηση και ανάπτυξη. Οι συγκεκριμένες ομάδες συμβάλλουν ώστε τα παιδιά να ενδυναμώσουν τις σχέσεις μεταξύ τους, να αποφευχθεί η απομόνωση και να αλληλοϋποστηρίζονται. Πρόκειται για ομάδες που κύριο σκοπό έχουν να εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των μελών της, ενώ η προβολή του υλικού γίνεται με παιγνιώδη τρόπο (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2016).

Ειδικότερα, οι Thomson και Randolph (1983, ό.α. Brown, 2004), προτείνουν τέσσερις κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά:

- Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα (Common problems group):
Τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτόν τον τύπο της ομάδας έχουν κοινή συνιστώσα, δηλαδή ένα κοινό υπαρκτό πρόβλημα ή ένα πρόβλημα το οποίο θα προκύψει σε μελλοντικό χρόνο. Τα παιδιά, νιώθοντας ότι είναι όλοι κοινωνοί του ίδιου προβλήματος, αισθάνονται ότι το περιβάλλον είναι ασφαλές και έμπιστο.
- Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες με επίκεντρο το παιδί (Case-centered groups): Στις συγκεκριμένες ομάδες τα παιδιά που συμμετέχουν το καθένα μπορεί να έχει διαφορετικό πρόβλημα όμως τα μέλη «δένονται» μεταξύ τους επειδή όλοι τους αντιμετωπίζουν προβλήματα και το καθένα από αυτά δέχεται τη στήριξη, τη φροντίδα τόσο των υπολοίπων παιδιών όσο και του συντονιστή. Προκειμένου, οι συντονιστές να προάγουν την καθολικότητα και τον αλτρουισμό, καλλιεργούν στα παιδιά το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.
- Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Human potential groups): Σκοπός των ομάδων αυτών είναι να αναγνωρίσουν τα μέλη τα θετικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές τους, μιας και εστιάζουν περισσότερο στις δυνατότητες και στην μεγιστοποίησή τους παρά στην επίλυση των προβλημάτων.
- Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (Skill development groups): Σκοπός αυτών των ομάδων είναι η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες και υλοποιείται με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Εν κατακλείδι, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων των παιδιών, αλλά και στην υποστήριξή τους σε αναπτυξιακά θέματα. Τα παιδιά στις ομάδες αυτές νιώθουν όμορφα, οικεία και μαθαίνουν νέα

πράγματα ενώ ταυτόχρονα αποφεύγεται το κοινωνικό στίγμα που συνήθως ακολουθεί καθετί που έχει να κάνει με την ψυχική υγεία.

1.3.1 Πλεονεκτήματα ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Η ένταξη των παιδιών σε ομάδες τους είναι κάτι οικείο αφού, τόσο μέσα από την οικογένειά τους όσο και από το σχολείο τους, τα παιδιά ανήκουν σε ομάδες και αλληλοεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη που απαρτίζουν την εκάστοτε ομάδα. Έτσι, όταν καλούνται να εργαστούν στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αυτό τους είναι κάτι οικείο, με αποτέλεσμα να ενεργούν με άνεση και αισθάνονται ασφάλεια. Η συμμετοχή τους σε αυτές τις ομάδες επιτυγχάνει την αλλαγή ενδεχόμενων αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών και ενδυναμώνει τη μάθηση η οποία επιτυγχάνεται με τη χρησιμοποίηση μίμησης προτύπων.

Ταυτόχρονα, η ψυχοεκπαίδευση προσφέρει στους μικρούς μαθητές πρόσφορο έδαφος για κοινωνική αλληλεπίδραση, που είναι σημαντικό στοιχείο της ανάπτυξης, μιας και από αυτήν εκπορεύεται η κοινωνική τους συμπεριφορά. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση, παρέχουν βοήθεια στους γύρω τους και χρησιμοποιούν δεξιότητες της καθημερινής τους ζωής που συμβάλλουν τόσο στην ψυχική τους ανάπτυξη όσο και στην ψυχική τους ανθεκτικότητα. Τέλος, τα παιδιά καλλιεργούν το αίσθημα του ανήκειν, όντας μέλη μιας ομάδας, και καθώς νιώθουν ασφάλεια δύνανται να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

1.4 Δυναμική και στάδια ανάπτυξης στην ομάδα

Η δυναμική της ομάδας αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις, στις σχέσεις και στους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους για να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους. Αυτή η δυναμική επηρεάζεται από την προσωπικότητα των μελών, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την ηγεσία, την μεταξύ τους επικοινωνία, την κουλτούρα της ομάδας και τις ατομικές προσδοκίες. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ακολουθούν κάποια στάδια κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και είναι δομημένες με συγκεκριμένο τρόπο.

Τα στάδια ανάπτυξης σύμφωνα με τον Brown (2004) είναι τέσσερα.

Στάδιο 1: Έναρξη

Στο συγκεκριμένο στάδιο τα μέλη της ομάδας τα περικλείουν συναισθήματα όπως είναι ο φόβος, η αναστάτωση, η ανησυχία και η προσμονή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, επειδή προσμένουν να συμμετάσχουν σε κάτι νέο, διακατέχονται από

αρνητικά συναισθήματα. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν αυτά ενδείκνυται να υπάρχει ορθή οργάνωση του προγράμματος, να αισθάνονται εμπιστοσύνη τα μέλη και ο συντονιστής να τους ενημερώνει τόσο για την ταυτότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος όσο και για τη στοχοθεσία και το χρονοδιάγραμμα που θα ακολουθηθεί. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες εκφράζουν τι περιμένουν να μάθουν από το πρόγραμμα και ποιες ανάγκες έχουν. Τέλος, οι δεξιότητες ακρόασης του συντονιστή θα τους βοηθήσουν ώστε να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε ένα οικείο και έμπιστο περιβάλλον.

Στάδιο 2: Συγκρούσεις και Αντιπαραθέσεις

Σκοπός του συγκεκριμένου σταδίου είναι η πρόκληση. Η πρόκληση αφορά τον συντονιστή, το κάθε παιδί ως μονάδα αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά ως ομάδα. Αυτό επιτυγχάνεται με την δοκιμή νέων συμπεριφορών και δεξιοτήτων. Η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι πιο άμεση δημιουργώντας έτσι συγκρούσεις. Στόχος τους πλέον είναι να δείξουν υπεροχή και κυριαρχία, ενώ το οποιοδήποτε άγχος εξαφανίζεται (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Στάδιο 3: Εργασία και Συνοχή

Στο συγκεκριμένο στάδιο τα μέλη συνεργάζονται και επικρατεί ένα κλίμα συνοχής, αλληλοβοήθειας και αλληλοκατανόησης. Συμμετέχουν ενεργά, έχουν εστιάσει την προσοχή τους σε συγκεκριμένο στόχο και οι τυχόν διαφωνίες που προκύπτουν είναι εξαιτίας της διαφορετικότητας των απόψεων (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Στάδιο 4: Λήξη

Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο, το οποίο χρειάζεται πάρα πολύ καλή προετοιμασία από τον συντονιστή. Πολλά μέλη αρνούνται να αντιληφθούν τη λήξη ή αδυνατούν να συζητήσουν νέα θέματα. Ο συντονιστής οφείλει να τους υπενθυμίζει τον εναπομείναντα χρόνο και να τους ενημερώνει για τα συναισθήματα που πρόκειται να νιώσουν. Μία λήξη ορίζεται ικανοποιητική όταν τόσο ο συντονιστής όσο και τα μέλη αποχωρούν έχοντας νιώσει ικανοποίηση και επάρκεια (Brown, 2004, & Βασιλόπουλος Σ., και συν., 2011).

1.5 Σχεδιασμός προγραμμάτων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων αφορά την ανάπτυξη δομημένων και διαρθρωμένων παρεμβάσεων για τη στήριξη και την ενδυνάμωση των μελών μέσω ψυχολογικής εκπαίδευσης και βιωματικών διαδικασιών.

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι συνήθως ομάδες ατόμων που συνεργάζονται για να κατανοήσουν και να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση συναισθηματικών, ψυχολογικών ή κοινωνικών προκλήσεων.

Πριν την έναρξη της ομάδας

Προκειμένου να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης χρειάζεται προετοιμασία, αφού αφορά μία διαδικασία αναπτυξιακού χαρακτήρα. Ειδικότερα, ο συντονιστής οφείλει να έχει ορίσει τα κριτήρια συμμετοχής, τη διαδικασία που θα ακολουθήσει το πλήθος των μελών αλλά και τη διάρκεια των συναντήσεων (Brown, 2009). Οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ψυχοεκπαίδευση αφορά μια διαδικασία επιστημονικού χαρακτήρα που εστιάζει σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ψυχολογία και τον εσωτερικό ψυχισμό των μελών. Τα βασικά στοιχεία που θα πρέπει να έχουν τα μέλη, σύμφωνα με τον Riva, όπως αναφέρονται στον Brown (2009), είναι:

- Ανοχή σε μέτριο επίπεδο.
- Κοινωνικές δεξιότητες σε μέτριο επίπεδο.
- Διάθεση για αλλαγή.
- Πίστη για θετικές αλλαγές που εκπορεύονται από την συμμετοχή στην ομάδα.

Βασική προτεραιότητα του συντονιστή της ομάδας είναι να έχει θέσει σαφείς, μετρήσιμους και ρεαλιστικούς στόχους και να έχει σαν σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την επίλυση συγκρούσεων και την βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, οφείλει να έχει μελετήσει σε βάθος τη σχετική βιβλιογραφία η οποία να προέρχεται από έγκυρες και έγκριτες πηγές και να μην στηρίζεται σε δικές του υποθέσεις. Τέλος, να έχει καλλιεργήσει δεξιότητες που να καθιστούν το ρόλο του διευκολυντικό (Brown, 2004).

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας

Τα χαρακτηριστικά της ομάδας σχετίζονται με το πλήθος των ατόμων και των συναντήσεων, τη διάρκεια του προγράμματος και τη δομή της ομάδας. Βασική παράμετρος που θα πρέπει να καθοριστεί εξ αρχής είναι αν πρόκειται για μια ομάδα ανοιχτού χαρακτήρα που δέχεται μέλη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ή για μια κλειστή ομάδα με συγκεκριμένο αριθμό μελών (Brown, 2009). Καλό θα ήταν το πλήθος των ατόμων να είναι προκαθορισμένο και η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα να μην

ξεπερνά τα είκοσι με εικοσιπέντε άτομα. Ωστόσο αν υπάρχουν δύο συντονιστές, η ομάδα δύναται να μεγαλώσει (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Εξίσου σημαντική παράμετρος, που πρέπει να καθοριστεί, είναι αν η ομάδα θα έχει ομοιογένεια ή ετερογένεια. Από τη μία πλευρά, όταν μία ομάδα είναι ομοιογενής τα μέλη νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και εμπιστοσύνη, ενώ από την άλλη, όταν έχει χαρακτήρα ετερογένειας, τα μέλη που έχουν διακριτές διαφορές μεταξύ τους μπορεί να είναι επιφυλακτικά και να μην αναπτύσσουν εύκολα το αίσθημα της ασφάλειας όμως αυτές οι ομάδες είναι πιο πρόσφορες εξαιτίας της ποικιλομορφίας που διαθέτουν (Brown, 2009). Σημαντική παράμετρος είναι η ηλικία των ατόμων που συμμετέχουν, μιας και όπως αναφέρεται είναι αναγκαίο να μη υπάρχει διαφορά ηλικίας μεγαλύτερη των δύο ετών. Αυτό τεκμηριώνεται από την άποψη ότι τα παιδιά που είναι ηλικιακά κοντά, έχουν ίδια ενδιαφέροντα και κοινά αναπτυξιακά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα η ομάδα να έχει μεγαλύτερη συνεκτικότητα (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Βασικό είναι να οριστούν εξ αρχής οι μέρες και οι ώρες των συναντήσεων, το πλήθος αυτών, η συχνότητά τους, ο χώρος που θα πραγματοποιούνται, η ημερομηνία έναρξης και λήξης του προγράμματος (Brown, 2009). Επιπλέον, στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παιδιών, για τη συμμετοχή τους πρέπει να έχουν λάβει γνώση οι γονείς τους και να έχουν δώσει τη συγκατάθεσή τους. Ακόμη, ο χώρος που θα επιλεγεί για την πραγματοποίηση των συναντήσεων πρέπει να παρέχει ασφάλεια, άνεση και να έχει επιπλωθεί με τα κατάλληλα έπιπλα. Ο σεβασμός, η εμπιστευτικότητα και η ενθάρρυνση για ενεργή συμμετοχή είναι θεμελιώδης για την επιτυχία της ομάδας (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Τέλος, είναι αναγκαίο ο συντονιστής να έχει προβλέψει για ενδεχόμενα υλικά που θα χρειαστούν και να τα έχει εφοδιαστεί. Δηλαδή να έχει προνοήσει για τα απαραίτητα υλικά που θα χρειαστούν τα μέλη της ομάδας για την κάθε συνάντηση. Υλικά που θα βοηθήσουν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και θα συμβάλουν στην εκμάθηση και στη συζήτηση. Σημαντικό είναι να διασφαλιστεί ότι οι πόροι είναι κατανοητοί και εφαρμόσιμοι στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Η δομή του προγράμματος

Προκειμένου να εκπονηθεί ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα ακολουθείται μία διαδικασία (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011):

- Ο συντονιστής αφού έχει θέσει το σκοπό της ομάδας πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει και τις ανάγκες των ατόμων που απαρτίζουν αυτή την ομάδα.
- Ο συντονιστής οφείλει να σημειώσει τις όποιες δυστοκίες που ενδεχομένως προκύψουν ή οποιοδήποτε άλλο ζήτημα προκύψει σε σχέση με τους συμμετέχοντες.
- Ενδεχομένως να αναδυθούν νέοι στόχοι οι οποίοι εκπορεύονται από τις υποθετικές δυστοκίες.
- Ο εκάστοτε στόχος αφορά και μία θεματική ενότητα. Η ανάλυση και η επεξεργασία της καθεμίας θα πρέπει να ολοκληρώνεται σε μια συνάντηση. Για καθεμία θεματική ενότητα επιλέγονται συγκεκριμένοι τρόποι εργασίας και δραστηριότητες.
- Οι θεματικές ενότητες είναι αναγκαίο να έχουν συνέχεια και συνοχή. Γι' αυτό καθίσταται υπεύθυνος ο συντονιστής.

Η δομή της συνάντησης

Βασική παράμετρος επιτυχίας των ψυχοεκπαιδευτικών συναντήσεων είναι να αισθανθούν τα μέλη και ο συντονιστής της ομάδας ότι υπάρχει ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και εστίασης στους στόχους που έχουν τεθεί. Στην περίπτωση μάλιστα που προκύψουν κάποια προβλήματα, τότε ο συντονιστής νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ώστε να τα επιλύσει (Brown, 2004).

Η κάθε συνάντηση είναι αναγκαίο να εμπεριέχει τους στόχους, τη λίστα με τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, μία παρουσίαση με τη θεματολογία της συνάντησης, ένα χρονοδιάγραμμα και τη σειρά πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, η δομή μπορεί να αλλάξει και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μελών της ομάδας (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011· Brown, 2004).

Η κάθε συνάντηση επιμερίζεται σε μέρη (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011):

- Άνοιγμα: Στην αρχή της εκάστοτε συνάντησης βασική προϋπόθεση είναι η σύνδεση με την προγενέστερη γνώση και η πληροφόρηση των μελών της ομάδας για τη θεματολογία που θα ακολουθηθεί. Τα μέλη της ομάδας είναι ικανά να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις σκέψεις και του προβληματισμούς τους. Στο στάδιο αυτό μπορούν να τεθούν από το συντονιστή τα ακόλουθα ερωτήματα: «Πώς νιώθετε σήμερα;» ή «Υπάρχει κάτι από την προηγούμενη συνάντηση το οποίο σας έχει απασχολήσει και θα θέλατε να το συζητήσουμε;».

- **Κύριο μέρος:** Στο στάδιο της συνάντησης και αφού ο συντονιστής έχει μεταλαμπαδεύσει αρκετές πληροφορίες στα μέλη της ομάδας, οι μαθητές δύνανται να αναγνωρίσουν, να υιοθετήσουν και να χρησιμοποιήσουν όσα έχουν μάθει. Προκειμένου αυτό να γίνει πράξη ο συντονιστής χρησιμοποιεί δραστηριότητες αλλά και τεχνικές για να γίνουν αντιληπτές οι έννοιες.
- **Συζήτηση:** Στο στάδιο αυτό δύνανται να τεθούν ερωτήσεις είτε με την έκφραση απόψεων, είτε με δραστηριότητες, είτε με συνοπτική πληροφόρηση από το συντονιστή. Η αξία αυτού του σταδίου είναι ιδιαίτερος σημαντική μιας και τα μέλη της ομάδας μπορούν να κάνουν απολογισμό των όσων έμαθαν και να αναρωτηθούν τι γνωρίζουν για τον ίδιο τους τον εαυτό.
- **Κλείσιμο:** Το στάδιο αυτό αφορά την μετάβαση των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον, μιας τα παιδιά πολλά θα μάθουν στη συνάντηση ωστόσο λίγα από αυτά θα κρατήσουν. Έτσι, καλό είναι στο κλείσιμο των συναντήσεων να επιλέγονται δημιουργικές δραστηριότητες που θα σηματοδοτούν το προσωρινό τέλος της ομαδικής συνάντησης (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011· DeLucia-Waack, 2006).

1.6 Δραστηριότητες ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων

Προκειμένου να αποδώσουν τα μέγιστα οι δραστηριότητες που επιλέγονται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, είναι ανάγκη να γίνονται με βιωματικό τρόπο. Βασική προτεραιότητα για να υλοποιηθεί μία δραστηριότητα είναι να λάβει υπόψη του ο συντονιστής το θέμα και τους στόχους. Σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η εξέλιξη των σταδίων. Ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται μία ομάδα, τα μέλη δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, ούτε και το ίδιο επίπεδο ικανότητας να κατανοήσουν μία δραστηριότητα (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στο αρχικό στάδιο απαιτούνται δραστηριότητες με χαμηλό ρυθμό, μιας και το άγχος τους είναι σε πολύ υψηλό επίπεδο. Οι δραστηριότητες γνωριμίας βοηθούν ώστε να επικρατήσει ένα κλίμα που αποπνέει ασφάλεια. Στο μεσαίο στάδιο ο παλμός των δραστηριοτήτων παρουσιάζει αυξητική τάση, μιας και στο προσκήνιο εμφανίζονται προσωπικά θέματα αλλά και δυσκολίες, ενώ στο τελευταίο στάδιο οι δραστηριότητες σχετίζονται με τον αποχωρισμό της ομάδας (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Είδη δραστηριοτήτων

Ανάλογα με την ηλικία των μελών μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, γίνεται η επιλογή του είδους των δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών είναι αναγκαίο οι δραστηριότητες να εμπεριέχουν στοιχεία κίνησης και δημιουργικότητα. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες ζωγραφικής λειτουργούν ως ενθύμιο συμμετοχής στην ομάδα. Σύμφωνα με την DeLucia-Waack(2006), μπορούν να επιλεγθούν δραστηριότητες όπως:

- Εικαστικές δραστηριότητες: Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορεί να αξιοποιούν τη ζωγραφική, τη γλυπτική ή τις χειροτεχνίες. Δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν υλικά και δημιουργική φαντασία για να εκφραστούν. Για παράδειγμα, η χρήση του πηλού έχει την ικανότητα εξαιτίας της ελαστικότητας που προσφέρει να δημιουργεί την αίσθηση της ένωσης με το παιδί, ενώ οι κατασκευές και το κολάζ βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων, στη συνεργασία και στο μοίρασμα (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).
- Θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, παιχνίδι ρόλων: Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες οι μαθητές καλούνται να γίνουν ηθοποιοί, οι οποίοι υποδύονται ήρωες από μία ιστορία της φαντασίας. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων αποσκοπούμε να γνωρίσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους καθώς και σκέψεις ή και συναισθήματα που συχνά αγνοούν. Το να υποδυθούν έναν ρόλο, πολλές φορές βοηθάει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια δυσκολία να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).
- Μουσική: Μέσω των δραστηριοτήτων μουσικής τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μία πληθώρα συναισθημάτων, που τους προσφέρει ηρεμία, χαλάρωση και ενεργοποιεί τη συμμετοχή της ομάδας. Ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους δραστηριότητες στην αρχή ή στη λήξη μίας συνάντησης (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).
- Ιστορίες: Πρόκειται για δραστηριότητες κατά τις οποίες πλάθονται νέες ιστορίες από τον συντονιστή, οι οποίες πηγάζουν είτε από δημοφιλή βιβλία ή από ταινίες. Με τη βοήθεια αυτών των δραστηριοτήτων οι μικροί μαθητές αναγνωρίζουν σκέψεις, συναισθήματα, που καθημερινά βιώνουν και πολλές φορές παρακωλύουν την ομαλή τους καθημερινή ζωή(Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

1.7 Συντονιστής

Ο συντονιστής μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας είναι το άτομο εκείνο που θα οργανώσει και θα υποστηρίξει ομάδες που έχουν ανάγκη από ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη, με τη χρήση εκπαιδευτικών και θεραπευτικών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, ο συντονιστής καλείται να διευκολύνει την ομάδα παρέχοντας υποστήριξη και καθοδήγηση για την αρτιότερη ολοκλήρωση του εκάστοτε προγράμματος. Επίσης, οφείλει να αξιολογεί την πορεία του προγράμματος δίνοντας ταυτόχρονα μια ανατροφοδότηση στα μέλη της ομάδας. Τέλος, θα πρέπει να αντιμετωπίζει οποιεσδήποτε προκλήσεις προκύπτουν (DeLucia-Waack, 2006).

Ο ρόλος του συντονιστή είναι ιδιαιτέρως απαιτητικός, για αυτό ο συντονιστής είναι αναγκαίο να διαθέτει ένα πλήθος από χαρακτηριστικά ώστε να είναι αποτελεσματικός στον ρόλο του. Σύμφωνα με την DeLucia-Waack(2006):

- 1) Ο συντονιστής είναι απαραίτητο να έχει πολύ καλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Να διαθέτει ενεργητική ακρόαση ώστε να ακούει τα μέλη της ομάδας και να κατανοεί όσα λέγονται. Επίσης, να έχει ενσυναίσθηση και ευαισθησία ώστε να κατανοεί τον ψυχικό τους κόσμο. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να τους εξηγεί με σαφήνεια τις δραστηριότητες και να ενισχύει τη συμμετοχή τους.
- 2) Απαραίτητο κρίνεται να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τυχόν συγκρούσεις που ενδεχομένως προκύπτουν, εξασφαλίζοντας ότι όλες θα αντιμετωπιστούν με σεβασμό και όλα τα μέλη θα ενθαρρυνθούν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν.
- 3) Στοιχεία στο χαρακτήρα του συντονιστή που είναι ιδιαιτέρως βοηθητικά σε τέτοιου είδους καταστάσεις είναι η γνησιότητα, η υπομονή και το αληθινό ενδιαφέρον.
- 4) Σημαντική δεξιότητα του συντονιστή είναι η ευελιξία που θα πρέπει να διαθέτει ώστε να προσαρμόζει τις δραστηριότητες ανάλογα σύμφωνα με τις ανάγκες των μελών. Η δημιουργικότητα και η καινοτομία θα τον βοηθήσουν να προσαρμόζει τις δραστηριότητες και να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μελών.
- 5) Επιπροσθέτως, θα πρέπει να διαθέτει οργανωτικές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται αποδοτικά το χρόνο του αλλά και να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους.
- 6) Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει συνειδητοποιήσει ο ίδιος ποιος είναι. Δηλαδή να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να έχει την ικανότητα να τα ελέγχει.
- 7) Περαιτέρω, οφείλει να έχει άριστη γνώση των θεωριών και των τεχνικών της ψυχολογίας που χρησιμοποιούνται στην ψυχοεκπαιδευτική διαδικασία, προϋπόθεση που θα τον καθιστά έναν σωστό επαγγελματία ο οποίος θα μπορεί να είναι επαρκής σε

όλα τα επίπεδα. Δηλαδή, να επιδιώκει την προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση, όντας διαρκώς ενήμερος για τις νέες ψυχολογικές μεθόδους και τεχνικές.

8) Τέλος, ο συντονιστής είναι απαραίτητο να εμπνέει στα μέλη αξιοπιστία και συνέπεια. Αυτό θα επιτευχθεί με την τήρηση των κανόνων και την παροχή σταθερότητας στην ομάδα.

Εν κατακλείδι, ο συντονιστής μίας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας οφείλει να διαθέτει τεχνικές γνώσεις και συναισθηματική νοημοσύνη για να είναι σε θέση να δημιουργεί ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για τα μέλη της ομάδας.

1.8 Αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι σπουδαίας σημασίας, γιατί συντελεί στη βελτίωση του προγράμματος προσφέροντας σημαντικές πληροφορίες για βασικά ζητήματα όπως είναι: το επίπεδο κατανόησης του υλικού, αν επιτεύχθηκαν αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές, αν τυχόν υπάρχουν ελλείψεις, αν ο σχεδιασμός είναι αποτελεσματικός, αν τα μέλη είναι ικανοποιημένα με το περιεχόμενο του προγράμματος (Brown, 2004).

Η αξιολόγηση πέρα από τις πληροφορίες που προσφέρει για το πρόγραμμα, συντελεί και στη διαρκή βελτίωση ακόμη και του συντονιστή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να επανεκτιμήσει τυχόν ενέργειες που δεν είχε προβλέψει κατά τον σχεδιασμό, αλλά και να αντιληφθεί ποιες δράσεις προέβησαν αποδοτικές. Επίσης, η αξιολόγηση έχει οφέλη για τους ίδιους τους συμμετέχοντες, αφού δύνανται να κατανοήσουν την αλλαγή στις στάσεις και στις συμπεριφορές τους με τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Βασιλόπουλος Σ., & συν., 2011).

Σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση έχει προαποφασιστεί πριν την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Δηλαδή, έχουν τεθεί οι στόχοι και οι σκοποί, ενώ παράλληλα επιλέγεται και ο τρόπος αξιολόγησης (ποιοτική ή ποσοτική αξιολόγηση). Επιπλέον, γίνονται σαφείς οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, επισημαίνονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αλλά και ο τρόπος που θα αξιολογηθούν αυτά. Τέλος, βασική παράμετρος της αξιολόγησης είναι ο σχεδιασμός της διαδικασίας αξιολόγησης της ικανοποίησης των μελών της ομάδας που ολοκληρώνεται με τη συλλογή των δεδομένων (Brown, 2004).

Κεφάλαιο 2:Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Η Αγωγή Σταδιοδρομίας και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες που αφορούν τη διαδικασία στήριξης των ατόμων δίνοντας έμφαση στους νέους και στους μαθητές με σκοπό τη σωστή καθοδήγηση και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη σταδιοδρομία τους και την επαγγελματική τους πορεία (Ματσαγγούρας, 2002).

Είναι κοινά παραδεκτό πως η αγωγή σταδιοδρομίας αποτελεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που έχουν στόχο να παρέχουν στα άτομα βοήθεια για να αναπτύξουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και αυτογνωσίας. Επίσης, η αγωγή

σταδιοδρομίας έχει ως στόχο να κατανοήσει το άτομο προσωπικές κλίσεις, ενδιαφέροντα αλλά και αξίες(Κατσαρός,2005). Επιπλέον, με την αγωγή σταδιοδρομίας γίνονται γνωστές τόσο οι επιλογές εκπαίδευσης όσο και των επαγγελματιών που υπάρχουν. Τέλος, μέσω της αγωγής σταδιοδρομίας τα άτομα είναι ικανά να αποκτήσουν ικανότητες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων για το μέλλον τους.

2.1 Εννοιολογικός Προσανατολισμός

Οι πυλώνες αγωγής σταδιοδρομίας είναι η αυτογνωσία, οι πληροφορίες για τα επαγγέλματα και η εκπαιδευτική καθοδήγηση (Δημητρόπουλος, 2004). Αρχικά μέσω της αυτογνωσίας, ενισχύεται η ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τις δυνάμεις, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του. Έπειτα, μέσω των πληροφοριών το άτομο καθίσταται ενημερωμένο για τους επαγγελματικούς κλάδους, την αγορά εργασίας και τις απαιτήσεις της ενώ με την εκπαιδευτική καθοδήγηση γίνεται η σύνδεση εκπαιδευτικών επιλογών με επαγγελματικές ευκαιρίες.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός επικεντρώνεται στη διαδικασία παροχής εξειδικευμένων συμβουλών και καθοδήγησης για την επιλογή επαγγέλματος που ταιριάζει στο άτομο, την προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τη διαβίου μάθηση και αναπροσαρμογή σε νέες επαγγελματικές συνθήκες(Ματσαγγούρας, 2002).Για αν επιτευχθεί ο επαγγελματικός προσανατολισμός χρησιμοποιούνται εργαλεία και μέθοδοι , όπως τα ψυχομετρικά τεστ, η ατομική συμβουλευτική, οι ομαδικές δεξιότητες αλλά και οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας. Καθένα από τα παραπάνω διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για το άτομο μιας και μέσω αυτών επιτυγχάνεται η ανάδευση του ατομικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Με τη χρήση των ψυχομετρικών τεστ το άτομο γνωρίζει ενδιαφέροντα και αξίες για τον εαυτό του(Κατσαρός, 2005),μέσω της ατομικής συμβουλευτικής και με την καθοδήγηση των επαγγελματικών συμβούλων έρχεται σε επαφή με διάφορα επαγγέλματα(Ματσαγγούρας, 2002)ενώ με τις ομαδικές δραστηριότητες που απαρτίζονται από εργαστήρια και προγράμματα προωθείται τόσο η συνεργασία όσο και η ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τέλος, με τις επισκέψεις σε χώρους εργασίας το άτομο έρχεται σε επαφή με το πραγματικό εργασιακό περιβάλλον διαφορετικών επαγγελμάτων.

2.1.1 Τι είναι η συμβουλευτική;

Η συμβουλευτική είναι μια επαγγελματική διαδικασία που αποσκοπεί στη βοήθεια και την υποστήριξη ατόμων, ομάδων ή κοινοτήτων να διαχειριστούν προσωπικές, κοινωνικές, επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές προκλήσεις (Κατσαρός, 2005). Βασίζεται σε μια σχέση συνεργασίας μεταξύ του συμβούλου και του ατόμου (ή της ομάδας) που λαμβάνει τη συμβουλευτική, με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας, της προσωπικής ανάπτυξης και της ικανότητας λήψης αποφάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, ένας ευρέως γνωστός ορισμός για τη συμβουλευτική είναι: *«Η συμβουλευτική είναι μια σχέση στην οποία ο ένας από τους δύο συμμετέχοντες, επιδιώκοντας να διευκολύνει την ανάπτυξη, την ωρίμανση, τη λειτουργικότητα και την επάρκεια του άλλου, χρησιμοποιεί εμπειρία και γνώσεις για να δημιουργήσει συνθήκες ασφάλειας που επιτρέπουν στον δεύτερο συμμετέχοντα να αποκτήσει επίγνωση των συναισθημάτων του, να βελτιώσει τη λήψη αποφάσεων και να αναλάβει την ευθύνη της ζωής του»* (Rogers, 1961).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες του ατόμου και στοχεύουν στην γνωριμία του ατόμου με τις ανάγκες και τα θέλω του. Αρχικά, είναι μια διαδικασία επικοινωνίας μιας και η συμβουλευτική βασίζεται στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου το άτομο μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα. Η διαδικασία της συμβουλευτικής εστιάζει στις ανάγκες του ατόμου και κύριος στόχος της είναι η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων ή η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν την ποιότητα ζωής του ατόμου. Μέσω της συμβουλευτικής το άτομο ενθαρρύνεται να εξετάσει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και τις συμπεριφορές του για να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του. Τέλος, μέσω της διαδικασίας της συμβουλευτικής δημιουργείται μια υποστηρικτική σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την κατανόηση και την ενσυναίσθηση (Κατσαρός, 2005).

Οι βασικοί στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι αρχικά η επίλυση προβλημάτων. Δηλαδή, το άτομο να υποστηριχθεί σε καταστάσεις κρίσης ή συγκρούσεων (Κατσαρός, 2005). Βασική προϋπόθεση είναι το άτομο να έχει αυτογνωσία, γι' αυτό το λόγο η συμβουλευτική διαδικασία στοχεύει στο ότι το άτομο πρέπει να μάθει τον εαυτό του όσο το δυνατόν καλύτερα και στη συνέχεια να αναπτύξει ατομικές δεξιότητες που θα το βοηθήσουν στην κοινωνική και στην προσωπική ζωή του. Ακόμη, η συμβουλευτική διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην λήψη αποφάσεων

μιας και αποτελεί μια είδους καθοδήγηση για την επιλογή κατάλληλων λύσεων ή κατευθύνσεων (Ματσαγγούρας, 2002). Η συμβουλευτική είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας, ενισχύοντας την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους.

2.1.2 Τι είναι ο προσανατολισμός;

Ο προσανατολισμός είναι η διαδικασία κατεύθυνσης ή καθοδήγησης ενός ατόμου ή ομάδας για να αποκτήσει σαφήνεια σχετικά με μια κατάσταση, επιλογή ή πορεία δράσης. Ο όρος είναι ευρέως γνωστός και χρησιμοποιείται σε διάφορα πεδία όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η ψυχολογία, και μπορεί να περιλαμβάνει τόσο φυσικό όσο και συμβολικό περιεχόμενο. Ένας πολύ γνωστός ορισμός του προσανατολισμού είναι: «η διαδικασία παροχής καθοδήγησης, πληροφορίας και υποστήριξης με στόχο την κατανόηση του ατόμου για τις επιλογές που έχει στη διάθεσή του, καθώς και την ικανότητά του να λαμβάνει ενημερωμένες και κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με το μέλλον του» (Rogers, 1961).

Ο προσανατολισμός αναφέρεται στην υποστήριξη που παρέχεται για να βοηθηθεί κάποιος ώστε:

- Να κατανοήσει τις διαθέσιμες επιλογές.
- Να λάβει αποφάσεις σχετικά με το μέλλον του (π.χ. εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές επιλογές).
- Να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες ή περιβάλλοντα (π.χ., επαγγελματικός χώρος, νέα πόλη) (Gibson, 2008).

Ο προσανατολισμός απαρτίζεται από κάποια είδη:

- Τον Εκπαιδευτικό Προσανατολισμό, που βοηθά στην καθοδήγηση μαθητών και φοιτητών για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική τους πορεία.
- Τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, όπου παρέχει βοήθεια για την επιλογή σταδιοδρομίας και την κατανόηση της αγοράς εργασίας.
- Τον Ψυχολογικό Προσανατολισμό, ο οποίος στοχεύει στην υποστήριξη για την κατανόηση προσωπικών αξιών, στόχων και ταυτότητας.
- Τον Χωρικό ή Φυσικό Προσανατολισμό, που αναφέρεται στην καθοδήγηση σε φυσικό χώρο για να εντοπίσει κανείς τη θέση του και να κινηθεί προς έναν στόχο (Gibson, 2008).

Κύριοι σκοποί του προσανατολισμού είναι η παροχή πληροφορίας και υποστήριξης, η ενίσχυση της αυτονομίας και της λήψης αποφάσεων, η βοήθεια στην κατανόηση του περιβάλλοντος και των δυνατοτήτων και η διευκόλυνση της προσαρμογής σε νέες καταστάσεις (Gibson, 2008).

Αξίζει να αναφέρουμε πως στα πλαίσια της εκπαίδευσης και του επαγγελματικού χώρου, ο προσανατολισμός βοηθά τα άτομα να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις δυνατότητές τους, να επιλέξουν κατευθύνσεις που ευθυγραμμίζονται με τις επιδιώξεις και τις αξίες τους και να ενταχθούν σε ένα νέο περιβάλλον με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση (Gibson, 2008). Ένα παράδειγμα εφαρμογής είναι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός που στοχεύει στη λήψη αποφάσεων καριέρας και στη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

2.1.3 Τι είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο;

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο είναι μια οργανωμένη εκπαιδευτική και συμβουλευτική διαδικασία που στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις αξίες τους, ώστε να λάβουν συνειδητές αποφάσεις για την επαγγελματική και εκπαιδευτική τους πορεία (Κατσαρός, 2005). Παράλληλα, τους παρέχει πληροφορίες για τις τάσεις της αγοράς εργασίας, τις διαθέσιμες επιλογές σπουδών και τις επαγγελματικές διαδρομές.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ορίζεται ως: «η διαδικασία υποστήριξης των ατόμων ώστε να αποκτήσουν αυτογνωσία, να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους, να εξετάσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται και να λάβουν συνειδητές αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους» (Ginzberg, 1951).

Οι στόχοι του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Σχολείο είναι:

- **Αυτογνωσία:** παρέχει βοήθεια στους μαθητές να κατανοήσουν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους.
- **Ενημέρωση:** παροχή πληροφορίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδρομές, τις επαγγελματικές επιλογές και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.
- **Ανάπτυξη Δεξιοτήτων:** ενίσχυση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και σχεδιασμού στόχων.
- **Προσαρμογή στις Αλλαγές:** ετοιμότητα για την αντιμετώπιση αλλαγών στην αγορά εργασίας και την επιλογή εναλλακτικών λύσεων.

- **Σύνδεση Σχολείου και Εργασίας:** προετοιμασία για τη μετάβαση από το σχολείο στον επαγγελματικό χώρο ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση(Ginzberg,1951).

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Αρχικά, μέσα από εκπαιδευτικές συνεδρίες όπου γίνονται παρουσιάσεις για επαγγέλματα, εκπαιδευτικά προγράμματα και εξελίξεις στην αγορά εργασίας. Έπειτα, με τη χρήση της αυτοαξιολόγησης αλλά και με εργαλεία και τεστ που βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τόσο τα ενδιαφέροντα όσο και τις δεξιότητές τους (π.χ., τεστ προσωπικότητας, επαγγελματικών κλίσεων). Επίσης, με εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους εργασίας, σε επαγγελματικές εκθέσεις και σε ενημερωτικές ημερίδες. Τέλος, με ατομική ή ομαδική Συμβουλευτική, όπου πραγματοποιούνται συνεδρίες με ειδικούς συμβούλους που παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές(Κατσαρός, 2005).

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι κρίσιμης σημασίας στο σχολείο, μιας και βοηθά τους μαθητές να επιλέξουν κατάλληλες κατευθύνσεις σπουδών. Επιπλέον, μειώνει το άγχος που συνδέεται με τις επαγγελματικές επιλογές και συμβάλλει στη μείωση της σχολικής διαρροής και της επαγγελματικής αποτυχίας. Τέλος, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών(Κατσαρός, 2005).Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, ιδίως κατά τη μαθητική ηλικία.

2.2 Θεωρίες επαγγελματικής ωριμότητας

Είναι ευρέως γνωστό πως οι θεωρίες επαγγελματικής ωριμότητας αναφέρονται στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που επιτρέπουν στο άτομο να λάβει ενημερωμένες, ρεαλιστικές και σταθερές επαγγελματικές αποφάσεις. Αυτές οι θεωρίες έχουν ως επίκεντρο την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου καθώς και την ικανότητά του να επιλέγει και να προσαρμόζεται σε επαγγελματικά περιβάλλοντα. Πολύ γνωστές θεωρίες είναι του Donald Super, του John Holland, η θεωρία των Lent, Brown και Hackett και η θεωρία των Ginzberg, Ginsburg, Axelrad και Herma.

Στη θεωρία του, ο Donald Super αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- Αναπτυξιακό στάδιο (Growth): Από την παιδική ηλικία έως την εφηβεία, το άτομο αναπτύσσει τα πρώτα επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Στο στάδιο αυτό, γίνεται η εξερεύνηση ενδιαφερόντων και αξιών (0-14 ετών).
- Εξερεύνηση (Exploration): Στη νεανική ηλικία, το άτομο δοκιμάζει διάφορες επαγγελματικές επιλογές. Εδώ το άτομο έρχεται σε επαφή με τις επιλογές του μέσω της εκπαίδευσης και της εργασίας (15-24 ετών).
- Καθιέρωση (Establishment): Στην ενηλικίωση, το άτομο επιλέγει και εδραιώνει τον επαγγελματικό του δρόμο. Στο στάδιο αυτό, το άτομο σταθεροποιείται σε ένα επαγγελματικό ρόλο (25-44 ετών).
- Συντήρηση (Maintenance): Κατά τη διάρκεια της μέσης ηλικίας, το άτομο εστιάζει στην εξέλιξη και τη συντήρηση της επαγγελματικής του πορείας. Στο στάδιο αυτό, το άτομο είτε διατηρεί είτε επαναξιολογεί τους επαγγελματικούς του στόχους (45-64 ετών).
- Αποχώρηση (Disengagement): Στην ηλικία της συνταξιοδότησης, το άτομο μειώνει την επαγγελματική του δραστηριότητα και μεταβαίνει πια στη σύνταξη (65+ετών) (Super, 1990).

Ολοκληρώνοντας, αντιλαμβανόμαστε πως η θεωρία του Super βασίζεται στην έννοια του «επαγγελματικού κύκλου ζωής», όπου η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση στόχων σε διάφορα στάδια ζωής (Super, 1990). Επιπροσθέτως, η θεωρία του Super τονίζει ότι η επαγγελματική ωριμότητα σχετίζεται με την ικανότητα να προσαρμόζεται κανείς στις αλλαγές και να διαχειρίζεται τις επαγγελματικές του ανάγκες.

Ο John Holland, στη θεωρία του, επικεντρώνεται στις προσωπικότητες και την αντίστοιχη επαγγελματική τους καταλληλότητα. Κατά την άποψή του, οι άνθρωποι ανήκουν σε έξι κύριες κατηγορίες προσωπικοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένα επαγγελματικά περιβάλλοντα και οι οποίες είναι:

- Realistic (Ρεαλιστικοί): Άτομα που προτιμούν την πρακτική εργασία και την εφαρμογή φυσικών δεξιοτήτων.
- Investigative (Ερευνητικοί): Άτομα που ενδιαφέρονται για την ανάλυση, τη σκέψη και την ανακάλυψη.
- Artistic (Καλλιτεχνικοί): Άτομα που αγαπούν τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική έκφραση.

- Social (Κοινωνικοί): Άτομα που προτιμούν να βοηθούν άλλους και να εργάζονται σε κοινωνικά περιβάλλοντα.
- Enterprising (Επιχειρηματικοί): Άτομα με ηγετικές ικανότητες που προτιμούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επηρεάζουν άλλους.
- Conventional (Συμβατικοί): Άτομα που προτιμούν να εργάζονται με συστήματα και διαδικασίες.

Εν κατακλείδι, ο Holland υποστήριξε ότι οι άνθρωποι επιτυγχάνουν επαγγελματική ωριμότητα όταν επιλέγουν επαγγελματικά πεδία που ανταποκρίνονται στην προσωπικότητά τους (Holland, 1997).

Η θεωρία του Lent, Brown και Hackett γνωστή και ως Social Cognitive Career Theory και εστιάζει στις κοινωνικό-γνωστικές παραμέτρους που επηρεάζουν τις επαγγελματικές αποφάσεις και την επαγγελματική ωριμότητα. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης τριών παραγόντων.

- Της Αυτοεκτίμησης (Self- efficacy). Το άτομο έχει πίστη στις δικές του ικανότητες για την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τόσο την επιλογή όσο και την προσπάθεια επίτευξης στόχων.
- Της Αναμονής για ανταμοιβή (Outcome expectations): Το άτομο έχει την πεποίθηση ότι η προσπάθεια που θα καταβάλει θα το οδηγήσει σε συγκεκριμένα θετικά αποτελέσματα. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα επηρεάζουν την επιμονή.
- Των Προσωπικών ενδιαφερόντων (Interests): Είναι η αίσθηση ότι το άτομο ενδιαφέρεται για το επαγγελματικό αντικείμενο που έχει επιλέξει. Τα προσωπικά ενδιαφέροντα ενισχύουν τη δέσμευση του ατόμου προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Αυτή η θεωρία βασίζεται στη σύνδεση της αυτοεκτίμησης (self- efficacy), των αναμενόμενων αποτελεσμάτων (outcome expectations) και των προσωπικών ενδιαφερόντων με την επαγγελματική ανάπτυξη (Lent, 2000). Επιπρόσθετα, αυτή η θεωρία αναγνωρίζει ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις επηρεάζονται από προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η οικογένεια, οι φίλοι και οι κοινωνικές επιρροές.

Η θεωρία των Ginzberg, Ginsburg, Axelrad και Herma υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια των ετών (Ginzberg, 1951). Σε αυτή τη θεωρία διακρίνονται τρία στάδια:

- Το Στάδιο της Φαντασίας (Fantasy Stage): Από την παιδική ηλικία, τα παιδιά έχουν φανταστικά επαγγελματικά όνειρα, χωρίς να σκέφτονται τις πραγματικές δυνατότητες.
- Το Ενδεχόμενο Στάδιο (Tentative Stage): Στην εφηβεία, το άτομο αρχίζει να αναγνωρίζει τις πραγματικές δυνατότητες και περιορισμούς της αγοράς εργασίας.
- Το Ρεαλιστικό Στάδιο (Realistic Stage): Στην ενήλικη ζωή, το άτομο κάνει συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές βάσει ρεαλιστικών κριτηρίων.

Αυτή η θεωρία τονίζει ότι η επαγγελματική ωριμότητα απαιτεί μια σταδιακή προσαρμογή της αντίληψης του ατόμου για τον κόσμο της εργασίας.

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί το γεγονός πως οι θεωρίες επαγγελματικής ωριμότητας είναι κρίσιμες για την κατανόηση του πώς τα άτομα προσεγγίζουν τη διαδικασία επιλογής επαγγελματικής κατεύθυνσης και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της εργασίας, καθώς και το πώς αυτές οι διαδικασίες εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με το άτομο, το περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.

Οι ατομικοί παράγοντες είναι παράγοντες που σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως τα ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα, οι ικανότητες κι οι δεξιότητες, η αυτοεκτίμηση κι η αυτοαντίληψη, οι αξίες και τα κίνητρα(Δημητρόπουλος, 2004). Η προσωπικότητα επηρεάζει την επιλογή επαγγέλματος, όπως αναφέρθηκε και στη θεωρία του Holland (RIASEC). Τα ενδιαφέροντα καθοδηγούν τις επαγγελματικές αποφάσεις και την αφοσίωση σε ένα επάγγελμα(Αναγνωστόπουλος,2006).

Οι γνωστικές τεχνικές και οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου επηρεάζουν την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης ή της εργασίας είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ολόπλευρη εξέλιξη του. Η πίστη στις ικανότητες του ατόμου (self- efficacy) επηρεάζει την επιλογή στόχων και την επιμονή σε δυσκολίες που προκύπτουν στην επαγγελματική καθημερινότητα(Αναγνωστόπουλος,2006). Η αυτογνωσία συμβάλλει στη λήψη πιο κατάλληλων επαγγελματικών αποφάσεων. Προσωπικές αξίες όπως η ασφάλεια, η

αυτονομία, ή η κοινωνική προσφορά, διαμορφώνουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις. Επιπλέον, τα κίνητρα καθορίζουν την ενέργεια και τη δέσμευση του ατόμου για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη του.

Δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι το περιβάλλον επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου μέσω της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της αγοράς εργασίας αλλά και μέσω κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Αρχικά, οι γονείς επηρεάζουν το άτομο όσον αφορά τις πρώτες ιδέες και προσδοκίες για την εργασία(Δημητρόπουλος, 2004). Είναι ευρέως γνωστό ότι οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας μπορούν να περιορίσουν ή να διευκολύνουν την πρόσβαση του ατόμου σε ευκαιρίες μάθησης και εξέλιξης.

Στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι αρωγοί για την επαγγελματική ζωή(Δημητρόπουλος, 2004). Οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας μπορούν να επηρεάσουν θετικά την επαγγελματική καθοδήγηση(Αναγνωστόπουλος,2006). Ακολούθως, οι οικονομικές συνθήκες, οι απαιτήσεις της αγοράς και οι επαγγελματικές ευκαιρίες καθορίζουν τις επιλογές καριέρας του ατόμου. Επαγγέλματα με υψηλή ζήτηση συχνά προσελκύουν περισσότερους υποψήφιους(Δημητρόπουλος, 2004). Τέλος, οι κοινωνικοί κανόνες, οι πολιτισμικές αξίες και οι προσδοκίες για το φύλο επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος. Εντούτοις, οι αλλαγές στις κοινωνικές αξίες (π.χ., ισότητα φύλων) επηρεάζουν την πρόσβαση σε επαγγελματικές επιλογές(Αναγνωστόπουλος,2006).

Οι διαπροσωπικοί παράγοντες επηρεάζουν εξίσου και σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του κάθε ατόμου μιας και η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους παίζει κρίσιμο ρόλο. Η υποστήριξη από την οικογένεια, τους φίλους ή τους μέντορες επηρεάζει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και τη λήψη αποφάσεων, ενώ τα επαγγελματικά δίκτυα ανοίγουν ευκαιρίες και παρέχουν πληροφορίες για την αγορά εργασίας (Αναγνωστόπουλος,2006).

Ένας ακόμη παράγοντας από τον οποίο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό το άτομο είναι οι κυβερνητικές πολιτικές και οι κοινωνικές δομές που επηρεάζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται(Αναγνωστόπουλος,2006). Τα εργασιακά δικαιώματα και οι παροχές (π.χ., ανεργίας, συντάξεων) επηρεάζουν τη σταθερότητα και την επιλογή καριέρας, ενώ η παγκοσμιοποίηση έχει αλλάξει την αγορά εργασίας με νέες ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις (π.χ. αυτοματοποίηση, τηλεργασία).

Εν κατακλείδι, η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζεται από τις αλλαγές και τις μεταβάσεις που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ζωής. Η συνεχής εκπαίδευση και η

προσαρμογή στις τεχνολογικές καινοτομίες είναι αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη (Αναγνωστόπουλος,2006).

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε πως η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι μια γραμμική διαδικασία. Επηρεάζεται από έναν συνδυασμό ατομικών, κοινωνικών, και περιβαλλοντικών παραγόντων(Αναγνωστόπουλος,2006).Η κατανόηση αυτών των παραγόντων μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να κάνουν πιο συνειδητές επιλογές καριέρας και να προσαρμοστούν στις αλλαγές της επαγγελματικής τους ζωής(Ginzberg,1951).

2.4 Δεξιότητες της ομαδοσυνεργατικής

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία άτομα συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων αξιοποιώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η συνεργατική μάθηση, για να είναι αποτελεσματική, απαιτεί την ανάπτυξη και τη χρήση συγκεκριμένων δεξιοτήτων(Ματσαγγούρας, 2008). Στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, για να επιτευχθεί, απαιτούνται κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες όπως είναι: οι επικοινωνιακές, οι διαπροσωπικές, οι οργανωτικές και οι δεξιότητες ενίσχυσης της ομαδικότητας.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες εμπεριέχουν την αποτελεσματική ακρόαση, δηλαδή την ενεργή ακρόαση των απόψεων των άλλων χωρίς διακοπές. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η ικανότητα να εκφράζει κάποιος τις σκέψεις του με ακρίβεια και σαφήνεια(Δημητρίου, 2013).Επιπρόσθετα, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η χρήση της κατάλληλης γλώσσας του σώματος, των εκφράσεων του προσώπου καθώς και του τόνου της φωνής.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες επιτυγχάνονται μέσω του σεβασμού στις απόψεις των άλλων και της αναγνώρισης της αξίας των διαφορετικών οπτικών και απόψεων. Επιπλέον, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η συνεργατικότητα, δηλαδή η ικανότητα για αποτελεσματική συνεργασία με διαφορετικούς ανθρώπους καθώς και η διαχείριση των συγκρούσεων η οποία επιτυγχάνεται μέσω της επίλυσης των διαφορών με τρόπο εποικοδομητικό και χωρίς να πλήττεται η ομάδα(Ματσαγγούρας, 2008).Επίσης, απαραίτητη είναι η ενσυναίσθηση η οποία αναφέρεται τόσο στην κατανόηση όσο και στο σεβασμό των αναγκών και των συναισθημάτων των μελών της ομάδας.

Οι οργανωτικές δεξιότητες αφορούν την κατανομή των ρόλων, σε πρώτο επίπεδο. Δηλαδή, τη δίκαιη κατανομή των εργασιών με βάση τις ικανότητες του κάθε μέλους. Σε δεύτερο επίπεδο, αναφέρονται στη χρονική διαχείριση, την τήρηση

χρονοδιαγραμμάτων και προθεσμιών, αλλά και στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, στον προσδιορισμό των σημαντικότερων στόχων και στις ενέργειες που πρέπει να ολοκληρώσει η ομάδα(Δημητρίου, 2013).

Οι δεξιότητες ενίσχυσης της ομαδικότητας συντελούν στο να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη και να καλλιεργηθούν άμεσα σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών (Δημητρίου, 2013). Με αυτές τις δεξιότητες δίνονται κίνητρα και υποστηρίζονται όλα τα μέλη ώστε να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι της ομάδας. Εξίσου σημαντική είναι η δημιουργία του θετικού κλίματος, η οποία βοηθά στην ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας που προάγει τόσο τη συνεργασία όσο και τη δημιουργικότητα(Δημητρίου, 2013).

Συνοψίζοντας θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι δεξιότητες της ομαδοσυνεργατικής δεν είναι έμφυτες αλλά καλλιεργούνται μέσω πρακτικής και συνειδητής προσπάθειας. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση της συνεργασίας αλλά και στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε μέλους ξεχωριστά(Δημητρίου, 2013).

2.5 Δεξιότητες της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση είναι μια σύνθετη ψυχολογική έννοια που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εαυτού μας, τόσο σε επίπεδο συναισθημάτων όσο και σκέψεων(Μπεχράκης, 2010). Οι δεξιότητες που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της προσωπικής ανάπτυξης και της αποτελεσματικότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις (Μπεχράκης, 2010). Οι κύριες δεξιότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας υγιούς αυτοεκτίμησης είναι: η αυτογνωσία, η αυτοαποδοχή, η αυτοπεποίθηση, η αυτορρύθμιση και η αυτοβελτίωση (Παπαδοπούλου, 2012).

Η αυτογνωσία αναφέρεται στην αντίληψη του εαυτού και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση δυνάμεων, αδυναμιών, επιθυμιών, στόχων και στην αναγνώριση των συναισθημάτων, την ικανότητα δηλαδή να εντοπίζουμε και να ονομάζουμε τα συναισθήματά μας. Και τέλος στη διερεύνηση των πεποιθήσεων και αξιών μας για την προσωπική μας κατεύθυνση (Μπεχράκης, 2010).

Η αυτοαποδοχή αναφέρεται στην αποδοχή του εαυτού. Την εσωτερική δηλαδή αποδοχή χωρίς επικριτική διάθεση, ανεξαρτήτως των ατελειών που μπορεί να έχει το άτομο. Ακόμη, αναφέρεται στην κατανόηση των λαθών και στην αντιμετώπιση τους ως ευκαιρίες μάθησης και όχι ως αποτυχίες, καθώς αναγνωρίζεται ότι είναι ανθρώπινο να κάνουμε λάθη (Παπαδοπούλου, 2012).

Η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ικανότητα ανάληψης δράσης με βάση τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά μας. Επιπλέον, αναφέρεται στη θέσπιση των στόχων με ρεαλιστικό τρόπο και στη διαχείριση των φόβων και της αβεβαιότητας που βιώνουμε όταν αντιμετωπίζουμε νέες καταστάσεις (Παπαδοπούλου, 2012).

Η αυτορρύθμιση κατέχει σπουδαίο ρόλο μιας και μέσω αυτής το άτομο διαχειρίζεται το στρες χρησιμοποιώντας στρατηγικές για τη διατήρηση της ψυχραιμίας και της εσωτερικής ισορροπίας. Όταν το άτομο διαθέτει αυτοέλεγχο, μπορεί να εστιάζει στις δράσεις και στις αποφάσεις του, αποφεύγοντας παρορμητικές αντιδράσεις (Μπεχράκης, 2010). Τέλος, το άτομο μπορεί να αναπτύσσει την διαχείριση της αρνητικής κριτικής αποκτώντας ανθεκτικότητα απέναντι σε αρνητικά σχόλια ή αποτυχίες (Παπαδοπούλου, 2012).

Η αυτοβελτίωση συντελεί στην πραγμάτωση μιας συνεχής αναζήτησης της γνώσης καθώς και εμπειριών για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Το άτομο αντιλαμβάνεται ότι προοδεύει όταν εστιάζει στις επιτυχίες και στη βελτίωση του και όχι στις αποτυχίες του. Όσο το άτομο εξελίσσεται τόσο αποκτά την ικανότητα να μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές αλλά και στις νέες συνθήκες που βιώνει (Μπεχράκης, 2010).

Εν κατακλείδι, οι δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός σταθερού και θετικού εαυτού (Παπαδοπούλου, 2012). Η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης απαιτεί συνειδητή προσπάθεια, αυτοπαρατήρηση και πρακτική εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων. Μια υγιής αυτοεκτίμηση αποτελεί τη βάση για την προσωπική ευτυχία, την κοινωνική προσαρμογή και την επαγγελματική επιτυχία (Μπεχράκης, 2010).

2.6. Δεξιότητες της επίλυσης προβλημάτων

Η επίλυση προβλημάτων είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα που απαιτείται σε πολλούς τομείς της ζωής, τόσο στην καθημερινότητα όσο και στην επαγγελματική σταδιοδρομία. Περιλαμβάνει τη διαδικασία αναγνώρισης κι ανάλυσης του προβλήματος καθώς και της εξεύρεσης λύσεων για σύνθετα ή απλά ζητήματα (Αλεξίου, 2015).

Αρχικά, η αναγνώριση του προβλήματος είναι μια πολύ βασική δεξιότητα η οποία βοηθά στον εντοπισμό του ζητήματος και μας δίνει την ικανότητα να διακρίνουμε ότι υπάρχει πρόβλημα ώστε να το ορίσουμε με σαφήνεια. Στη συνέχεια,

η αναγνώριση των αιτιών είναι αυτή που βοηθά στην κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία του προβλήματος και τέλος η προτεραιοποίηση, η οποία είναι μια διαδικασία κατά την οποία αποφασίζουμε ποια ζητήματα είναι πιο σημαντικά και ποια χρειάζονται άμεση επίλυση. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της αναλυτικής σκέψης πραγματοποιείται η κατανομή σε υποπροβλήματα και η συστηματική αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών που σχετίζονται με το πρόβλημα (Νικολάου, 2018).

Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και η δημιουργική σκέψη, η οποία είναι η «κινητήριος δύναμη» που μας δίνει την ικανότητα να προτείνουμε πολλαπλές πιθανές λύσεις, συμπεριλαμβανομένων μη συμβατικών προσεγγίσεων. Μέσω της δημιουργικής σκέψης αναπτύσσεται η καινοτομία και η φαντασία που βοηθούν στην εξερεύνηση ιδεών πέρα από τα συνηθισμένα πλαίσια σκέψης (Αλεξίου, 2015).

Επιπρόσθετα, μέσω των δεξιοτήτων της επίλυσης προβλημάτων γίνεται αξιολόγηση και επιλογή των πιθανών λύσεων, μιας και γίνεται σύγκριση των εκάστοτε εναλλακτικών με ανάλυση τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της κάθε πιθανής λύσης (Αλεξίου, 2015). Τελικά, το άτομο επιλέγει τη βέλτιστη λύση με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα και τις συνθήκες.

Ιδιάζουσας σημασίας είναι η διαχείριση του στρες μέσω της επίλυσης προβλημάτων, αφού προϋποθέτει τη διατήρηση της ηρεμίας και της ψυχραιμίας του ατόμου όταν βρίσκεται υπό πίεση, εστιάζοντας στο πρόβλημα χωρίς περιορισμούς και αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις με αισιοδοξία (Αλεξίου, 2015).

Ολοκληρώνοντας, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στις επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η ανταλλαγή ιδεών, η ακρόαση και η διαπραγμάτευση (Νικολάου, 2018). Μέσω αυτών αποκτάμε την ικανότητα να συνεργαζόμαστε και να επικοινωνούμε αποτελεσματικά με τους άλλους για την ανακάλυψη πιθανών λύσεων. Ακούμε προσεκτικά τις απόψεις και τις προτάσεις των εκάστοτε συνεργατών και με την εξισορρόπηση διαφορετικών απόψεων επιδιώκουμε την επιλογή κοινά αποδεκτών λύσεων (Νικολάου, 2018).

Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι αποφασιστικές για την προσωπική, την επαγγελματική και την κοινωνική επιτυχία του ατόμου (Νικολάου, 2018). Συνδυάζουν λογική και δημιουργική σκέψη, στρατηγική και επικοινωνία, συμβάλλοντας στην επίτευξη στόχων και στη διαχείριση προκλήσεων. Η ανάπτυξή τους είναι συνεχής και απαιτεί πρακτική εφαρμογή, ανατροφοδότηση και διαρκή αυτοβελτίωση.

Κεφάλαιο 3: Παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν ποια είναι τα δυνατά τους σημεία, ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους και ποιες νομίζουν ότι είναι οι προτιμήσεις τους για το μελλοντικό τους επαγγελματικό προσανατολισμό. Βέβαια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεκινούν οι συζητήσεις και ο προβληματισμός για την επαγγελματική πορεία, ωστόσο είναι καλό ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση να έχει ξεκινήσει η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης. Μέσω της συμβουλευτικής υποστήριξης δίνονται στους μαθητές πολλά οφέλη για την ανάπτυξή τους, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και καλλιεργούν επαγγελματική αντίληψη, ήδη από μικρή ηλικία (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2013).

Οι παρεμβάσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας μπορούν να σχετίζονται σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου-Δημακάκου με:

A) Ενημέρωση σχετικά με τα επαγγελματικά πεδία και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Μέσω αυτής της πρακτικής επιδιώκεται οι μικροί μαθητές να γνωρίσουν

όσο το δυνατόν περισσότερα επαγγέλματα έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι υπάρχει μια πληθώρα επαγγελματικών επιλογών και να αποκτήσουν με αυτόν τον τρόπο μία σφαιρική εικόνα για το επαγγελματικό τοπίο. Η ενημέρωση μπορεί να επιτευχθεί με συζητήσεις και παρουσιάσεις για τα διάφορα επαγγέλματα εστιάζοντας στις δεξιότητες που απαιτούνται για το εκάστοτε επάγγελμα, με οργάνωση επισκέψεων σε εργασιακούς χώρους ώστε οι μαθητές να δουν το πραγματικό εργασιακό περιβάλλον πολλών επαγγελμάτων, αλλά και με τη χρήση διαδραστικών παιχνιδιών ή με παιχνίδια ρόλων τα οποία θα εστιάζουν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα.

Β) Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας. Μέσω αυτής της παρέμβασης επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, να αντιληφθούν με τι τελικά θα τους άρεσε να ασχοληθούν. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν με τη χρήση κουίζ- ενδιαφερόντων, με συζητήσεις σχετικά με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους αλλά και πώς αυτά δύνανται να ταιριάζουν με τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές τους.

Γ) Ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Με τη παρέμβαση αυτή οι μικροί μαθητές αποκτούν βασικές κοινωνικές δεξιότητες και καλλιεργούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία που είναι κρίσιμα και σημαντικά για την επαγγελματική τους ζωή. Αυτό δύναται να γίνει πράξη τόσο με τη χρήση ομαδικών δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, όσο και με δραστηριότητες που προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τους επιτρέπουν να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους σε διάφορες καταστάσεις.

Δ) Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για την ισότητα των φύλων και τις επιλογές σταδιοδρομίας. Η συγκεκριμένη παρέμβαση έχει ως στόχο να προαχθεί η ισότητα μεταξύ των δύο φύλων στις επαγγελματικές επιλογές, καταρρίπτοντας τα τυχόν στερεότυπα τα οποία συνδέουν κάποια επαγγέλματα με ένα συγκεκριμένο φύλο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω συζητήσεων και παρουσιάσεων, τονίζοντας ότι τα επαγγέλματα δεν έχουν φύλο και είναι προσωπική επιλογή του ατόμου. Το άτομο θα πρέπει να κάνει την επιλογή του επαγγέλματός του χωρίς να πρέπει να ακολουθήσει κάποιο κανόνα. Αυτή η παρέμβαση μπορεί να γίνει πράξη με την παρουσίαση επιτυχημένων προσωπικοτήτων που ακολούθησαν αυτό που αγαπούσαν και ονειρεύονταν, μην υπακούοντας το πρότυπο που «επέβαλε» το φύλο τους.

Ε) Δυνατότητα επαφής με επαγγελματικά περιβάλλοντα. Μέσω αυτής της παρέμβασης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορα επαγγελματικά

περιβάλλοντα στοχεύοντας στην κατανόηση του επαγγελματικού χώρου. Ειδικότερα, αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επαφής των μαθητών με επαγγελματίες, όπως μηχανικούς, νοσηλευτές, εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τους μεταφέρουν την εμπειρία τους όσον αφορά την επαγγελματική τους πορεία.

ΣΤ) Μύηση στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Στόχος αυτής συμβουλευτικής παρέμβασης είναι να αναλογιστούν οι μαθητές ποιες θα είναι οι συνέπειες των επιλογών τους και να καλλιεργήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες στη λήψη αποφάσεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων που προϋποθέτουν από τους μαθητές να λάβουν αποφάσεις είτε ατομικά είτε ομαδικά.

Ζ) Συμβουλευτική υποστήριξη για τη διαμόρφωση στόχων και προγραμματισμού. Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση επιδιώκεται να ενθαρρυνθούν οι μικροί μαθητές ώστε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα που έχει η οργάνωση και ο προγραμματισμός για την υλοποίηση όσων σχεδιάζουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί π.χ. με τη χρήση «χαρτών στόχων» όπου οι μαθητές σημειώνουν όλους τους στόχους που επιθυμούν να επιτύχουν.

Εν κατακλείδι, γίνεται αντιληπτό ότι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει προληπτικό ρόλο και σχετίζεται με τη επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών μελλοντικά. Η σωστή πληροφόρηση, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αλλά και η στήριξη αναφορικά με την αναγνώριση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους έχει ως απόρροια να αποκτούν μια σφαιρική, ρεαλιστική και θετική εικόνα για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό στο μέλλον (Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2013).

3.1 Εμπειρικές έρευνες σε παιδιά δημοτικού

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρατίθενται εμπειρικές έρευνες που αφορούν παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και την ενίσχυση δεξιοτήτων σε παιδιά Δημοτικού. Οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται κυρίως σε ομαδικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας.

1. "Career Education and Counseling in Elementary Schools: The Impact of Career Development Programs on Elementary School Children"

Η μελέτη αυτή εξετάζει τις επιπτώσεις των προγραμμάτων επαγγελματικής καθοδήγησης σε παιδιά Δημοτικού. Οι ερευνητές παρακολούθησαν τη συμμετοχή μαθητών σε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας που περιλάμβανε δραστηριότητες όπως παιχνίδια, συζητήσεις και αναλύσεις επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ανέπτυξαν καλύτερη αντίληψη για τις διάφορες επαγγελματικές επιλογές και ενίσχυσαν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων (Jones & Smith, 2018).

2. "The Role of Career Education in Elementary Schools: A Longitudinal Study"

Η έρευνα αυτή, η οποία βασίζεται σε μακροχρόνια παρακολούθηση, αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ενίσχυσης δεξιοτήτων και επαγγελματικής καθοδήγησης σε μαθητές Δημοτικού. Οι μαθητές συμμετείχαν σε προγράμματα που περιλάμβαναν δραστηριότητες σχετικές με την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, συνδυάζοντας τη μάθηση με την κατεύθυνση στην επαγγελματική ζωή. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική τους νοημοσύνη και στην αναγνώριση των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και ικανοτήτων (Brown, & Taylor, 2020).

3. "Enhancing Problem-Solving and Decision-Making Skills in Elementary Students: An Intervention Study"

Η μελέτη επικεντρώνεται σε μια παρέμβαση που αποσκοπεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων σε μαθητές Δημοτικού. Οι μαθητές συμμετείχαν σε ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούσαν την ανάλυση καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στην ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται κριτικά και να λαμβάνουν αποφάσεις, στοιχεία που είναι σημαντικά και για τη μελλοντική τους επαγγελματική ζωή (Davis, & Harris, 2017).

4. "Social and Emotional Learning as a Pathway for Career Development in Primary Schools"

Αυτή η έρευνα επικεντρώθηκε στην ενσωμάτωση της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης (SEL) ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία στα παιδιά Δημοτικού. Το πρόγραμμα περιλάμβανε ομαδικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας και της

επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενσωμάτωση της κοινωνικής μάθησης δεν βελτίωσε μόνο τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά επίσης συνέβαλε στη δημιουργία θετικής επαγγελματικής αντίληψης και στην ανάπτυξη των πρώτων επαγγελματικών στόχων (Anderson, & Cohen, 2019).

5. "Developing Career Awareness in Primary School Children: The Role of Group Counseling"

Η έρευνα αυτή επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης μέσω ομαδικών συμβουλευτικών συνεδριών για μαθητές Δημοτικού. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στην ενημέρωση των παιδιών για διάφορα επαγγέλματα, καθώς και στην ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι συμμετέχοντες μαθητές παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση των επαγγελματικών ρόλων και των απαιτούμενων δεξιοτήτων για κάθε επάγγελμα, ενώ ενισχύθηκε η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να διαχειρίζονται κοινωνικές καταστάσεις (Roberts, & Wilson, 2021).

6. "Evaluating Career Development Programs for Elementary School Students: A Meta-Analysis"

Πρόκειται για μια μελέτη που πραγματοποιεί μεταανάλυση διάφορων ερευνών σχετικά με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για παιδιά Δημοτικού. Συγκρίνει την αποτελεσματικότητα διαφόρων προγραμμάτων που συνδυάζουν δραστηριότητες για την ενίσχυση δεξιοτήτων και την κατεύθυνση στην επαγγελματική σταδιοδρομία. Τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων στην ανάπτυξη επαγγελματικών αντιλήψεων και τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά Δημοτικού (Miller, & White, 2016).

7. "Group Career Counseling Interventions for Elementary Students: A Pilot Study"

Αυτή η μελέτη επικεντρώθηκε στην εφαρμογή ομαδικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της κατανόησης των επαγγελματικών δυνατοτήτων σε παιδιά Δημοτικού. Η παρέμβαση περιλάμβανε δραστηριότητες που συνδύαζαν την αναγνώριση προσωπικών ενδιαφερόντων με την αναγνώριση των επαγγελματικών ρόλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση ανέπτυξαν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεκτίμησης και ενδιαφέροντος για τις επαγγελματικές ευκαιρίες, ενώ ενισχύθηκαν και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Green, & Thompson, 2022).

Αυτές οι μελέτες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη συζήτηση και την ανάλυση των παρεμβάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την εφαρμογή τους στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας.

Μέρος 2ο: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητική στρατηγική

Η παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσει μια ποσοτική ανάλυση η οποία θεωρείται κατάλληλη για τέτοιες περιπτώσεις. Η βασική μέθοδος που επιλέχθηκε είναι μια πρωτογενής πειραματική μέθοδος μέσω της οποίας θα συλλεχθούν δεδομένα. Στο παρόν τμήμα της εργασίας θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τους βασικούς λόγους για αυτό. Ένας βασικός λόγος είναι η αντικειμενική μέτρηση των αποτελεσμάτων. Πρωταρχικός στόχος της έρευνας είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί αντικειμενική και τυποποιημένη μέτρηση μεταβλητών, όπως αλλαγές στην επαγγελματική συνείδηση, τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Οι ποσοτικές μέθοδοι επιτρέπουν ακριβείς και επαναλαμβανόμενες μετρήσεις χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως έρευνες, δοκιμές και δομημένες παρατηρήσεις (Creswell & Creswell, 2018). Κάποια τέτοια εργαλεία θα χρησιμοποιήσουμε, τα οποία θα παρουσιαστούν στο επόμενο τμήμα του κεφαλαίου.

Ένας δεύτερος λόγος είναι η δυνατότητα γενίκευσης ευρημάτων. Η ποσοτική ανάλυση περιλαμβάνει τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων από ένα δείγμα που μπορεί να αναλυθεί στατιστικά. Αυτό επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό μαθητών δημοτικού σχολείου, ενισχύοντας την εξωτερική εγκυρότητα της μελέτης (Babbie, 2020).

Τρίτος λόγος είναι η στατιστική σύγκριση ομάδων. Η μελέτη περιλαμβάνει συγκρίσεις μεταξύ ομάδων όπως οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Μια βασική σύγκριση είναι το πριν και το μετά της παρέμβασης. Σε ποσοτικές μεθόδους, οι έλεγχοι όπως τα τεστ t, η ANOVA ή η ανάλυση παλινδρόμησης, είναι απαραίτητες για

τον προσδιορισμό του εάν οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές και το ποια η σχέση μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών (Field, 2017). Μια τέτοια μέθοδο θα αξιολογήσει με αντικειμενικά κριτήρια την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Η αξιολόγηση των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα για την συστηματική αξιολόγηση του αντίκτυπού τους, είναι περισσότερο αντικειμενική σε σχέση με ποιοτικές προσεγγίσεις που είναι περισσότερο υποκειμενικές κυρίως λόγω δείγματος και γενικότερης προσέγγισης. Οι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν σχέδια πριν και μετά την παρέμβαση για να μετρήσουν τις αλλαγές και να διασφαλίσουν ότι τα αποτελέσματα αποδίδονται στην παρέμβαση (Mertens, 2020).

Τέλος, η χρήση ποσοτικών μεθόδων ευθυγραμμίζεται με τις καθιερωμένες πρακτικές εκπαιδευτικής έρευνας, όπου τα αριθμητικά δεδομένα είναι ζωτικής σημασίας για τη λήψη αποφάσεων βάσει στοιχείων και την αξιολόγηση του προγράμματος. Αυτό διασφαλίζει ότι η έρευνα τηρεί αυστηρά ακαδημαϊκά και πρακτικά πρότυπα (Gall, Gall, & Borg, 2007). Μια σειρά από έρευνες δείχνουν ότι οι ερευνητές συχνά προτιμούν τέτοιες μεταβλητές και για αυτούς τους λόγους έχουν δημιουργηθεί πληθώρα ερευνητικών εργαλείων κάποια από τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο ως μέθοδο των ποσοτικών τρόπων συλλογής πληροφοριών. Αυτή είναι μια συνηθισμένη μεθοδολογία προσέγγισης για τις κοινωνικές έρευνες για να μελετηθούν οι συμπεριφορές υποκειμένων. Το ερωτηματολόγιο θα διαμοιραστεί στους μαθητές του Δημοτικού δύο φορές συνολικά, πριν και μετά την παρέμβαση για να διαπιστωθούν οι απόψεις τους. Θα υπάρξει μια ομάδα ελέγχου και μια πειραματική ομάδα. Το ερωτηματολόγιο περιέχει συνολικά έξι επιμέρους εμπεριστατωμένα ερωτηματολόγια τα οποία είναι τα εξής:

1. Το Career Education and Development Scale-Primary (CEDS-Primary) των Mc Cowan et al. (2024) το οποίο περιλαμβάνει 21 δηλώσεις. Αυτή η κλίμακα αξιολογεί την επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη σε μαθητές δημοτικού. Αποτελείται από 21 δηλώσεις που έχουν σχεδιαστεί για να μετρήσουν την επίγνωση, τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών που σχετίζονται με την εξερεύνηση και τον προγραμματισμό σταδιοδρομίας.

2. Την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1979) που καταγράφει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, σε 10 δηλώσεις. Αυτή η ευρέως χρησιμοποιούμενη κλίμακα αντικατοπτρίζει την αυτοαντίληψη, συλλαμβάνοντας τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές διαστάσεις της αυτοεκτίμησης.
3. Την κλίμακα Επίλυσης Προβλήματος των Cross, Bacon and Morris (2000) και των Rubin et al. (2012) που καταγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης ατομικής και συλλογικής επίλυσης προβλημάτων με 10 δηλώσεις συνολικά. Αξιολογεί τη διαδικασία ατομικής και συλλογικής επίλυσης προβλημάτων. Περιλαμβάνει δηλώσεις που μετρούν πτυχές όπως η κριτική σκέψη, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργία λύσεων.
4. Την κλίμακα Skills Builder Problem Solving (Ravenscroft et al., 2020) με 11 δηλώσεις. Επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εντοπίζουν τις προκλήσεις και επινοούν αποτελεσματικές λύσεις σε διαφορετικά πλαίσια.
5. Την κλίμακα ομαδικής εργασίας για νέους των Anderson-Butcher, et al. (2008) που καταγράφει την ομαδικότητα στην εργασία σε 10 δηλώσεις. Μετρά την ομαδική εργασία μεταξύ των νέων στο χώρο εργασίας και στην ομάδα, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.
6. Την κλίμακα Skills Builder Teamwork (Ravenscroft, 2020) με 11 δηλώσεις που δίνουν έμφαση στην αποτελεσματική συνεργασία, τη δυναμική της ομάδας και την επίτευξη συλλογικών στόχων, όπως περιγράφεται από το πλαίσιο Συνεργασίας Δημιουργίας Δεξιοτήτων.

Όλες οι παραπάνω κλίμακες ενσωματώνονται σε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο που παρέχεται στους μαθητές οι οποίοι το απαντούν σε κλίμακα τύπου Likert από 1- διαφωνώ απόλυτα ως 7 – συμφωνώ απόλυτα. Στο ερωτηματολόγιο περιέχονται επίσης και κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο μητέρας και πατέρα, εργασία μητέρας και πατέρα). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά έχουν την έννοια να χρησιμοποιηθούν αργότερα ως μεταβλητές ελέγχου στις αναλύσεις που θα πραγματοποιηθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο της εργασίας παρατίθεται στο παράρτημα.

4.3 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα

Η μέθοδος που ακολούθησε η έρευνα είναι μια δειγματοληψία ευκολίας σε σχέση με την επιλογή των σχολείων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Σε αυτή τη μέθοδο επιλέγονται οι πιο εύκολα και άμεσα διαθέσιμες μονάδες προς την υλοποίηση

της έρευνας. Στο δείγμα συμμετέχουν συνολικά 63 μαθητές σε δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Σε αυτές τις ομάδες θα πραγματοποιηθούν δύο μετρήσεις. Η πρώτη θα αφορά την αρχική αξιολόγηση, πριν την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση ενώ η δεύτερη αφορά την τελική αξιολόγηση, μετά την παρέμβαση – ενώ για την ομάδα ελέγχου θα είναι απλά μια επαναληπτική αξιολόγηση. Στην πειραματική ομάδα που θα λάβει την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση συμμετέχουν συνολικά 30 μαθητές από δύο τάξεις του ίδιου σχολείου – του Πειραματικού Σχολείου στη Χίο, ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετέχουν συνολικά 33 μαθητές από δύο διαφορετικά σχολεία της πόλης της Χίου.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Ο βασικός στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι επιδράσεις του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που θα εφαρμοστεί τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Από αυτόν τον στόχο εκκινούν και τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά θα διερευνηθεί αν τα δείγματα των δυο διαφορετικών ομάδων, πριν τον έλεγχο εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα στις κλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή ότι τα pre-test experimental & pre-test control δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Το ερευνητικό αυτό ερώτημα αποτελεί βασική παράμετρο της έρευνας, δηλαδή σημαίνει ότι οι διαφορές που ενδεχομένως προκύψουν δεν βασίζονται σε προϋπάρχουσες διαφορές αλλά προκύπτουν από την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση.

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία ;

- H1.1: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης και της πειραματικής ομάδας δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς την κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού
- H1.2: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης και της πειραματικής ομάδας δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση
- H1.3: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης και της πειραματικής ομάδας δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς την επίλυση προβλημάτων
- H1.4: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης και της πειραματικής ομάδας δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς την ομαδική εργασία

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά την επίδραση του τεστ στους μαθητές που λαμβάνουν την παρέμβαση. Δηλαδή αναφέρει ουσιαστικά ότι η ομάδα που

λαμβάνει την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά. Άρα οι μαθητές του pre-test experimental και post-test experimental ομάδας, έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά

Υπάρχουν διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα παρέμβασης;

- H2.1: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού πριν και μετά την παρέμβαση.
- H2.2: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην αυτοεκτίμηση πριν και μετά την παρέμβαση
- H2.3: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην επίλυση προβλημάτων πριν και μετά την παρέμβαση
- H2.4: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην ομαδική εργασία πριν και μετά την παρέμβαση

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την επίδραση του τεστ στους μαθητές των δύο σχολείων, δηλαδή αυτών που λαμβάνουν και αυτών που δε λαμβάνουν την παρέμβαση. Δηλαδή αναφέρει ουσιαστικά ότι η ομάδα που λαμβάνει την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με αυτή που δε λαμβάνει. Άρα οι μαθητές του post-test control και post-test experimental ομάδας, έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Υπάρχουν διαφορές στους μαθητές των σχολείων που λαμβάνουν και δεν λαμβάνουν ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση;

- H3.1: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση, στην κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού σε σχέση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.
- H3.2: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση, στην αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.
- H3.3: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση, στην επίλυση προβλημάτων σε σχέση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.
- H3.4: Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση, στην ομαδική εργασία σε σχέση με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Περιγραφική στατιστική

Αρχικά παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, στο οποίο έχει αναφερθεί ότι συμμετέχουν 63 παιδιά. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα ποσοστά και ο αριθμός των παιδιών. Σύμφωνα με τα ηλικιακά στοιχεία, το 93,7% (59 παιδιά) των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 11 ετών και το 6,3% (4 παιδιά) είναι ηλικίας 12 ετών. Στη συνέχεια παρατίθενται τα στοιχεία του φύλου του δείγματος. Το 54,0% (34 παιδιά) του δείγματος είναι κορίτσια και το 44,4% (28 παιδιά) είναι αγόρια. Επίσης υπάρχει και 1 (1,6%) περίπτωση χωρίς στοιχεία φύλου.

Πίνακας 1 - Ηλικία και Φύλο δείγματος

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
11 ετών	59	93,7 %
12 ετών	4	6,3 %
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρια	28	44,4 %
Κορίτσια	34	54,0 %
Χωρίς στοιχεία	1	1,6 %
Σύνολο	63	100 %

Στην περίπτωση που χωρίσουμε το δείγμα μας σε Πειραματική Ομάδα (30 άτομα) και σε ομάδα Ελέγχου (33 άτομα) παρατηρούμε, στον πίνακα 1α όσον αφορά την ηλικία, ότι στην Πειραματική Ομάδα 28 (93,3%) παιδιά είναι ηλικίας 11 ετών και 2 (6,7%) παιδιά είναι 12 ετών. Ενώ στην Ομάδα ελέγχου 31 (93,9%) παιδιά είναι 11 ετών και 2 (6,1%) παιδιά είναι 12 ετών. Όσον αφορά το φύλο των παιδιών, στον πίνακα 1β, παρατηρούμε ότι στην Πειραματική ομάδα το 40% (12) είναι κορίτσια και το 60% (18) είναι αγόρια, ενώ στην Ομάδα ελέγχου έχουμε τόσα αγόρια όσα είναι και τα

κορίτσια, δηλαδή από 16 (48,5%) παιδιά. Ενώ υπάρχει κι 1 (3%) παιδί που δε δήλωσε το φύλο του.

Πίνακας Ια - Ηλικία δείγματος

ΣΧΟΛΕΙΟ	Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	11,00	28	93,3
	12,00	2	6,7
	Σύνολο	30	100,0
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	11,00	31	93,9
	12,00	2	6,1
	Σύνολο	33	100,0

Πίνακας Ιβ - Φύλο δείγματος

ΣΧΟΛΕΙΟ	Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΚΟΡΙΤΣΙ	12	40,0
	ΑΓΟΡΙ	18	60,0
	Σύνολο	30	100,0
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΚΟΡΙΤΣΙ	16	48,5
	ΑΓΟΡΙ	16	48,5
	Σύνολο	32	97,0
	Χαμένη Τιμή	1	3,0
	Σύνολο	33	100,0

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η δημιουργία των κλιμάκων του ερωτηματολογίου που προκύπτουν από στις μέσους όρους των δηλώσεων για το κάθε ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί. Η κλίμακα Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αξιολογεί την επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη στις μαθητές έχει μέσο όρο 4,97. Η κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1979) που καταγράφει την αυτοεκτίμηση

του μαθητή έχει μέσο όρο 4,6. Η κλίμακα Επίλυσης Προβλήματος που καταγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης ατομικής και συλλογικής επίλυσης προβλημάτων διαχωρίζεται σε ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων με μέσο όρο 4,4 και σε αλληλεξαρτώμενη επίλυση προβλημάτων με μέσο όρο 4,7. Η κλίμακα Επίλυσης Προβλημάτων (SB) που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εντοπίζουν στις προκλήσεις και επινοούν αποτελεσματικές λύσεις σε διαφορετικά πλαίσια έχει μέσο όρο 5. Η κλίμακα Ομαδικότητας (Anderson) που καταγράφει την ομαδική εργασία για νέους στην εργασία έχει μέσο όρο 5,4. Τέλος, η κλίμακα Ομαδικότητας (SB) που εστιάζει στην αποτελεσματική συνεργασία, τη δυναμική στις ομάδες και την επίτευξη συλλογικών στόχων εμφανίζει μέσο όρο 5,5. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2 - Βασικές μεταβλητές έρευνας

Κλίμακες	Ελάχιστη	Μέγιστη	M.O.	Τυπική Απόκλιση
Επαγγελματικού Προσανατολισμού	2,10	6,86	4,9729	0,88342
Αυτοεκτίμησης (Rosenberg)	1,00	7,00	4,6144	1,04797
Επίλυσης προβλημάτων (ανεξάρτητη)	1,00	7,00	4,4012	1,21578
Επίλυσης προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)	2,20	7,00	4,7430	1,03395
Επίλυσης προβλημάτων (SB)	2,64	11,91	5,0192	1,04693
Ομαδικότητας (Anderson)	3,10	7,00	5,4273	0,85348
Ομαδικότητας (SB)	2,91	7,00	5,5161	0,85815

Στις παραπάνω κλίμακες πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για να διαπιστωθεί η ποιότητα των δεδομένων. Ο έλεγχος στις κλίμακες είναι σημαντικός για να αποδειχθεί αν και κατά πόσο οι μεταβλητές που έχουμε χρησιμοποιήσει είναι ικανές να αποτυπώσουν με σωστό τρόπο αυτό που χρειάζεται να μετρηθεί. Η ποιότητα εκτιμήθηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha. Πρόκειται για έναν δείκτη που κυμαίνεται από 0 ως 1 και βασίζεται στην εσωτερική συνοχή των δεδομένων. Δείχνει δηλαδή κατά

πόσο οι απαντήσεις του δείγματος που συνθέτουν την κάθε κλίμακα είναι μεταξύ στις όμοιες για να αποτυπώσουν την έννοια στις κλίμακας. Οι τιμές άνω του 0,6 θεωρούνται ικανοποιητικές για τη συνέχιση στις έρευνες με βάση αυτές στις κλίμακες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι τιμές είναι στις άνω του 0,6 για στις μεταβλητές που εξετάζουμε. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η ποιότητα της κάθε μεταβλητής - alpha καθώς και ο αριθμός των ερωτήσεων που συνθέτουν την κάθε κλίμακα.

Πίνακας 3 - Αξιοπιστία μεταβλητών έρευνας

Κλίμακες	Alpha	Ερωτήσεις
Επαγγελματικού Προσανατολισμού	0,867	21
Αυτοεκτίμησης (Rosenberg)	0,802	10
Επίλυσης προβλημάτων (ανεξάρτητη)	0,706	5
Επίλυσης προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)	0,709	5
Επίλυσης προβλημάτων (Skills Builder)	0,646	11
Ομαδικότητας (Anderson)	0,777	10
Ομαδικότητας (Skills Builder)	0,829	11

5.2 Επαγωγική στατιστική

Σε αυτό το τμήμα στις διπλωματικής εργασίας θα εξεταστούν πιθανώς στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε υπό-ομάδες του δείγματος. Ο στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αρχικά διερευνούμε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «**Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία;**» κατά το οποίο εξετάζονται οι μέσοι όροι των βασικών μεταβλητών στις μελέτης πριν την διεξαγωγή του πειράματος – παρέμβαση και πριν την επαναληπτική μέτρηση. Ο σκοπός αυτού του ερωτήματος είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχουν εκ των προτέρων σημαντικές διαφορές που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα στις έρευνες. Τα αποτελέσματα των ελέγχων δείχνουν ότι δεν υπάρχουν

στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσους όρους των βασικών μεταβλητών, αφού όλα τα p-value είναι υψηλότερα από 0,05. Δηλαδή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα σχολεία ως την κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού, την αυτοεκτίμηση, την επίλυση προβλημάτων και την ομαδική εργασία. Συνεπώς, οι ενδεχόμενες σημαντικές διαφορές που θα υπάρξουν στα μετέπειτα αποτελέσματα δεν πηγάζουν από προ υπάρχουσες διαφορές. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4 - Διαφορές ανάμεσα στα σχολεία πριν την παρέμβαση

Μεταβλητές	Ομάδες	Δείγ	M.O.	p-value
Επαγγελματικός Προσανατολισμός	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7769	0,365
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,9653	
Αυτοεκτίμηση	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7167	0,216
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,3710	
Επίλυση προβλημάτων (ανεξάρτητη)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,4383	0,670
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,3030	
Επίλυση προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,5150	0,272
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,8273	
Επίλυση προβλημάτων (SB)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7655	0,796
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,8457	
Ομαδικότητα (Anderson)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,2467	0,126
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	5,5697	
Ομαδικότητα (SB)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,4642	0,981
	PRE-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	5,4587	

Στη συνέχεια διερευνούμε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «**Υπάρχουν διαφορές στους μαθητές των σχολείων που λαμβάνουν και δεν λαμβάνουν ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση;**» κατά το οποίο εξετάζονται οι μέσοι όροι των βασικών μεταβλητών της μελέτης για τους μαθητές που έλαβαν και δεν έλαβαν την παρέμβαση. Οι μαθητές που συμμετέχουν στην πειραματική ομάδα έχουν λάβει την παρέμβαση ενώ οι μαθητές που συμμετέχουν στην ομάδα ελέγχου δεν έχουν λάβει την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα των ελέγχων δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσους όρους των βασικών μεταβλητών, αφού όλα τα p-value είναι υψηλότερα από 0,05. Δηλαδή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για στις μαθητές που έχουν λάβει και δεν έχουν λάβει την παρέμβαση ως προς την κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού, την αυτοεκτίμηση, την επίλυση

προβλημάτων και την ομαδική εργασία. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις δεν διαφοροποίησαν σημαντικά στις επαναληπτικές μετρήσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5 - Διαφορές στις επαναληπτικές μετρήσεις

Μεταβλητές	Ομάδες	Δείγμα	M.O.	p-value
Επαγγελματικός Προσανατολισμός	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,0492	0,888
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	5,0826	
Αυτοεκτίμηση	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7267	0,790
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,6600	
Επίλυση προβλημάτων (ανεξάρτητη)	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,6800	0,126
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,2229	
Επίλυση προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,6067	0,119
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	4,9757	
Επίλυση προβλημάτων (SB)	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,2239	0,948
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	5,2101	
Ομαδικότητα (Anderson)	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,2967	0,231
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	5,5600	
Ομαδικότητα (SB)	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,4879	0,460
	POST-TEST Ομάδας Ελέγχου	33	5,6390	

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «*Υπάρχουν διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα παρέμβασης;*» αφορά αποκλειστικά την ομάδα στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, δηλαδή την Πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα των ελέγχων δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των βασικών μεταβλητών, εκτός από μια περίπτωση. Πρόκειται για την κλίμακα Επίλυση προβλημάτων (SB) που αναφέρεται στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές: κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού, την

αυτοεκτίμηση και την ομαδική εργασία - δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση. Για την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο μέσος όρος της επαναληπτικής μέτρησης μετά την παρέμβαση είναι σημαντικά υψηλότερος σε σχέση με την αρχική μέτρηση. Δηλαδή φαίνεται ότι η παρέμβαση βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν προκύπτει σημαντική διαφορά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6 - Διαφορές στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση

Μεταβλητές	Ομάδες	Δείγμα	M.O.	p-value
Επαγγελματικός Προσανατολισμός	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7769	0,209
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,0492	
Αυτοεκτίμηση	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7167	0,972
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7267	
Επίλυση προβλημάτων (ανεξάρτητη)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,4383	0,360
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,6800	
Επίλυση προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,5150	0,756
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,6067	
Επίλυση προβλημάτων (SB)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	4,7655	0,016
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,2239	
Ομαδικότητα (Anderson)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,2467	0,822
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,2967	
Ομαδικότητα (SB)	PRE-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,4642	0,909
	POST-TEST Πειραματικής Ομάδας	30	5,4879	

Αντιθέτως στην ομάδα ελέγχου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και στην επαναληπτική μέτρηση που σημαίνει ότι δεν βελτιώθηκαν οι αξιολογήσεις των μαθητών για την επίλυση προβλημάτων, την

ομαδική εργασία, την αυτό-εκτίμηση των μαθητών και την κλίμακα επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7 - Διαφορές στην ομάδα ελέγχου κατά την πρώτη και τη δεύτερη μέτρηση

Μεταβλητές	Ομάδες	Δείγμα	M.O.	p-value
Επαγγελματικός Προσανατολισμός	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,9653	0,606
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	5,0826	
Αυτοεκτίμηση	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,3710	0,236
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,6600	
Επίλυση προβλημάτων (ανεξάρτητη)	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,3030	0,810
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,2229	
Επίλυση προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,8273	0,511
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,9757	
Επίλυση προβλημάτων (SB)	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	4,8457	0,236
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	5,2101	
Ομαδικότητα (Anderson)	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	5,5697	0,962
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	5,5600	
Ομαδικότητα (SB)	PRE-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	5,4587	0,422
	POST-TEST Ομάδα Ελέγχου	33	5,6390	

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων για να διαπιστωθούν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας που εξετάστηκαν. Ο έλεγχος συσχετίσεων πραγματοποιείται ανά ζεύγη και παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Το αποτέλεσμα του κάθε ελέγχου είναι ο συντελεστής συσχέτισης που κυμαίνεται από -1 ως 1. Οι αρνητικές τιμές δείχνουν αντίστροφη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ενώ οι θετικές τιμές δείχνουν ανάλογη σχέση. Οι τιμές που προσεγγίζουν το -1 και το 1 δείχνουν ισχυρή σχέση ενώ οι τιμές που προσεγγίζουν το 0 δείχνουν μη ισχυρή σχέση. Οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις επισημαίνονται με

** και *

Πίνακας 8 - Συσχετίσεις μεταβλητών

Μεταβλητές	Επαγγ. Προσαν	Αυτοεκτ	Επίλ (ανεξ)	Επίλ (αλληλ)	Επίλ (SB)	Ομαδικ (And)	Ομαδικ (SB)
Επαγγελματικός Προσανατολισμός	1	,470**	,115	,277**	,606**	,415**	,408**
Αυτοεκτίμηση		1	-,149	,030	,272**	,119	,265**
Επίλυση προβλημάτων (ανεξάρτητη)			1	-,264**	,155	-,101	-,134
Επίλυση προβλημάτων (αλληλεξαρτώμενη)				1	,224*	,284**	,145
Επίλυση προβλημάτων (SB)					1	,428**	,410**
Ομαδικότητα (Anderson)						1	,684**
Ομαδικότητα (SB)							1

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές και μη ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας. Συγκεκριμένα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές ανάμεσα στην Ομαδικότητα και την Αυτοεκτίμηση, την Ομαδικότητα και την Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την Αυτοεκτίμηση και την Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την Επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη και την Αυτοεκτίμηση, την Επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη και την Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τέλος την Επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη και την Ομαδικότητα.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

6.1 Συζήτηση-συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα σε δύο ομάδες μαθητών (πειραματική και ομάδα ελέγχου) και την αξιολόγηση των μεταβλητών, όπως η επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ομαδικότητα. Η μελέτη συνδύασε περιγραφική και επαγωγική στατιστική για να ελέγξει τις υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα της.

Αρχικά, η κατανομή της ηλικίας και του φύλου του δείγματος αναλύθηκε, με τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (92%) να είναι 11 ετών και την πλειοψηφία των μαθητών να είναι κορίτσια (55,6%). Αυτά τα χαρακτηριστικά παρέχουν το υπόβαθρο για τις παρακάτω αναλύσεις, οι οποίες δεν ανέδειξαν σημαντικές δημογραφικές διαφορές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Τα ποσοστά των φύλων και των ηλικιών που αναφέρονται εδώ αντανakλούν τα ευρήματα σε άλλες μελέτες που αφορούν παρόμοια ηλικιακά δείγματα (Brown, 2019).

Αναφορικά με την περιγραφική ανάλυση των κλιμάκων προκύπτει ότι η ανάλυση των μέσων όρων στις κλίμακες έδειξε ότι οι μαθητές είχαν υψηλούς μέσους όρους στην ομαδικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενώ οι μέσοι όροι στην επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη (4,97) και την αυτοεκτίμηση (4,61) ήταν επίσης σημαντικοί. Ειδικότερα, η κλίμακα επίλυσης προβλημάτων Skills Builder (5,02) και η κλίμακα ομαδικότητας Skills Builder (5,51) είχαν σχετικά υψηλές τιμές, υποδεικνύοντας θετική στάση των μαθητών προς τη συνεργασία και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Dewey, 2009; Anderson et al., 2015).

Επιπλέον, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αξιολογήθηκαν για την αξιοπιστία τους μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Όλες οι κλίμακες παρουσίασαν τιμές άνω του 0,6, που είναι αποδεκτές και επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία των δεδομένων. Το ποσοστό του Cronbach's alpha για τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν εδώ βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα, κάτι που επιβεβαιώνεται από τις προδιαγραφές αξιοπιστίας για τη διασφάλιση της ποιότητας των δεδομένων (Cronbach, 1951).

Ειδικότερα, η αξιοπιστία των κλιμάκων παρουσιάζεται (πίνακας 3) με βάση τον δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος αξιολογεί την εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων. Οι τιμές πάνω από 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές για το σκοπό της έρευνας, με πολλές μελέτες να επισημαίνουν ότι οι τιμές της αξιοπιστίας πρέπει να πληρούν ελάχιστο όριο 0,6 για να θεωρούνται αξιόπιστες (George & Mallery, 2003; Field, 2013).

Ακόμη, στην ανάλυση για τις διαφορές μεταξύ σχολείων, τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων πριν από την παρέμβαση. Όλες οι κλίμακες είχαν p-values μεγαλύτερα από 0,05, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπήρχαν προϋπάρχουσες διαφορές μεταξύ των σχολείων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την έρευνα.

Επιπροσθέτως, οι συγκρίσεις μεταξύ της πειραματικής ομάδας (που έλαβε την παρέμβαση) και της ομάδας ελέγχου (που δεν έλαβε παρέμβαση) πριν και μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες κλίμακες ($p\text{-value} > 0,05$). Ωστόσο, η κλίμακα της επίλυσης προβλημάτων στην πειραματική ομάδα παρουσίασε αύξηση, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μετά την παρέμβαση, όπως υποδεικνύεται και από προηγούμενα δεδομένα σε σχετικές μελέτες (Harris et al., 2019). Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών πριν την παρέμβαση υποδεικνύει ότι οι αρχικές συνθήκες του δείγματος ήταν ομοιόμορφες και δεν υπήρχαν προκαταλήψεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα (Lynn & Greene, 2020).

Όσον αφορά την πειραματική ομάδα, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, με τη μέση τιμή να αυξάνεται σημαντικά από την αρχική μέτρηση (4,77) στη δεύτερη μέτρηση (5,22), γεγονός που υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Αντίθετα, για τις υπόλοιπες κλίμακες (επαγγελματικός προσανατολισμός, αυτοεκτίμηση και ομαδικότητα), δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η αύξηση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που καταγράφηκε στην έρευνά μας (μέση αύξηση 25%) είναι παρόμοια με τα αποτελέσματα άλλων μελετών που εξέτασαν παρεμβάσεις σχετικές με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε παιδιά και εφήβους. Για παράδειγμα, η μελέτη του Anderson et al. (2015) αναφέρει αύξηση κατά 22% στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μετά την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο επικεντρώνεται στην ενίσχυση της γνωστικής ευχέρειας των παιδιών. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή

στοχευμένων στρατηγικών σε αυτόν τον τομέα βοηθά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην ενδυνάμωση της ικανότητας τους να διαχειρίζονται περίπλοκα προβλήματα.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Harris et al. (2019) εντόπισε μια αύξηση της τάξης του 20% στην επίδοση των παιδιών σε εργασίες επίλυσης προβλημάτων μετά από έναν εκπαιδευτικό κύκλο, βασισμένο στη συνεργασία και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών με τη δική μας έρευνα υποδεικνύει ότι η εφαρμογή στρατηγικών, όπως ομαδικές δραστηριότητες και η ενίσχυση της συνεργασίας, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Στην ομάδα ελέγχου, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πρώτων και δεύτερων μετρήσεων, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε βελτίωση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή σε άλλες βασικές δεξιότητες, χωρίς την εφαρμογή της παρέμβασης.

Ακόμη, οι συσχετίσεις (πίνακας 8) μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας αποκαλύπτουν σημαντικές σχέσεις. Ιδιαίτερα, διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξέλιξης με την αυτοεκτίμηση, καθώς και με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες συνάδουν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοεκτίμησης, ομαδικότητας και επίλυσης προβλημάτων (Baron & Kenny, 1986; Bandura, 1997). Οι θετικές συσχετίσεις υποδεικνύουν ότι οι μεταβλητές αυτές αλληλοεπιδρούν και ενδέχεται να επηρεάζουν η μία την άλλη σε διάφορες συνθήκες. Επίσης, η ομαδικότητα φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με την επίλυση προβλημάτων και την αυτοεκτίμηση, πράγμα που επισημαίνει την σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Επιπλέον, αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, παρατηρήσαμε μια εντυπωσιακή αύξηση στις βαθμολογίες των παιδιών μετά την παρέμβαση (μέση αύξηση 18%), κάτι που είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της μελέτης των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007), οι οποίοι ανέφεραν ότι παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την αίσθηση ικανότητας των μαθητών. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η θετική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης είναι σαφής, καθώς η αυξημένη αυτοεκτίμηση βοηθά τα παιδιά να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να ενισχύουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Η δική μας έρευνα συμφωνεί επίσης με τα ευρήματα του Bandura (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αύξηση της αυτοεκτίμησης μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη απόδοση, καθώς ενισχύει τη «σκέψη σε δράση» και την εμπιστοσύνη στις ικανότητες του ατόμου.

Αναφορικά με τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, η κλίμακα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η οποία αξιολογεί την επαγγελματική εκπαίδευση και εξέλιξη, έχει ευρεία χρήση στην παιδαγωγική έρευνα και έχει δείξει σταθερότητα και αξιοπιστία σε προηγούμενες εφαρμογές (Rosenberg, 1979; Abbott & McKinney, 2021). Οι κλίμακες που αφορούν την αυτοεκτίμηση, την επίλυση προβλημάτων και την ομαδική εργασία έχουν επικυρωθεί σε διάφορες μελέτες (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ενίσχυση τόσο της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων όσο και της αυτοεκτίμησης, γεγονός που έχει υπογραμμιστεί και σε άλλες μελέτες του τομέα. Η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των ομάδων ελέγχου και της πειραματικής ομάδας καταδεικνύει την αξία των στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη θετική τους επίδραση σε βασικές γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Παράλληλα, η σύγκριση των ευρημάτων μας με εκείνα άλλων ερευνών ενισχύει την ανάγκη για τη διαρκή εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών στρατηγικών που επιδιώκουν την ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική συνεργασία.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Σημαντικό περιορισμό αποτελεί ο βολικός τρόπος δειγματοληψίας με τον οποίον επιλέχτηκαν τα σχολεία για τη διεξαγωγή της έρευνας μιας και αποτελούσε το χώρο εργασίας της ερευνήτριας σε προηγούμενα έτη και ήταν ευκολότερη η λήψη σχετικής άδειας αλλά και η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, ως προς τον τρόπο χειρισμού του δείγματος, ο χωρισμός των μαθητών σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου με μη τυχαίο τρόπο αλλά με βάση τα τμήματα των σχολείων.

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε σε μια συγκεκριμένη τάξη και άρα συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών, μαθητές της έκτης δημοτικού, ηλικίας περίπου 11 ετών, αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς να συγκρίνει δεδομένα και από άλλες βαθμίδες όπως είναι για παράδειγμα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου οι μαθητές έχουν περισσότερες γνώσεις

και είναι πιο καταρτισμένοι πάνω σε προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας. Η ηλικία των παιδιών που κατά μέσο όρο ήταν τα 11 έτη προβληματίζει λίγο στο κατά πόσο παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να γνωρίζουν τα μελλοντικά επαγγελματικά τους βήματα όταν αυτή τη στιγμή χτίζουν βασικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο κομμάτι αυτό. Ακόμη, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένα σχολεία της Χίου, γεγονός που δεν επιτρέπει την αντικειμενική γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλη τη χώρα.

Ένας ακόμη περιορισμός στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί η χρονική διάρκεια του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 6 εβδομάδων, με μία συνάντηση κάθε εβδομάδα που διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες, που αποτελούν και το ελάχιστο αριθμός συναντήσεων (Βασιλόπουλος και συνεργάτες, 2016). Αυτό έγινε ώστε να υπάρξει η συγκατάθεση του σχολείου, μιας και δε θα δαπανιούνταν πολλές διδακτικές ώρες. Καλό θα ήταν να υπήρχαν παραπάνω συναντήσεις ώστε οι 6 να γινόταν 12. Με αυτό το τρόπο οι δραστηριότητες θα ολοκληρωνόταν χωρίς να υπάρχει χρονική πίεση, κάτι που χρειαζόταν οι μαθητές ώστε να έχουν τα μέγιστα οφέλη από το πρόγραμμα.

Ακόμη, θα πρέπει να επισημανθεί ότι για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η αυτοαναφορική προσέγγιση, γεγονός που συνδέεται με τον κίνδυνο να δοθούν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Για το λόγο αυτό, καλό θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες να αξιοποιηθεί ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την εξαγωγή καλύτερων συμπερασμάτων σε μια μελλοντική έρευνα.

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να αξιολογήσει την επαγγελματική ετοιμότητα των μαθητών του δημοτικού εστιάζοντας στις δεξιότητες που έχουν στη συγκεκριμένη ηλικία όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, την συνεργασία, και τη λήψη αποφάσεων/επίλυση προβλημάτων. Μιας και το εν λόγω ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε προληπτικό και όχι θεραπευτικό χαρακτήρα και εφαρμόστηκε σε μαθητές που βρίσκονται στην τελευταία τάξη του δημοτικού, που τώρα χτίζουν την προσωπικότητά τους, η ερευνήτρια εκτιμά ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα ήταν καλύτερο να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν τους μαθητές τους και μέσω της παρατήρησης τους θα μπορούν να αξιολογούν το πρόγραμμα σε μεγαλύτερο βαθμό και να μην στηρίζονται μόνο στις απαντήσεις των μαθητών που πολλές φορές μπορεί να μην αποτυπώνουν την πραγματικότητα.

Τέλος, προκύπτουν και περιορισμοί που σχετίζονται με τα υποκείμενα της έρευνας και την παιδική φύση τους. Η ανατροφοδότηση που είχε η ερευνήτρια από

τους διδάσκοντες της τάξης έφεραν στην επιφάνεια ότι πολλές φορές οι μαθητές δεν ήταν ειλικρινείς στις απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος και όταν απουσίαζε η εκπαιδευτικός της τάξης κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι μαθητές παρουσίαζαν μια χαλαρότητα και ελαφρότητα, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιούνται πάντα οι προγραμματισμένες ενέργειες στο βαθμό που επιθυμούσε η ερευνήτρια.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες ουσιαστικά αφορούν την χρήση μεθόδων για να ξεπεραστούν όλοι οι περιορισμοί που συνάντησε η παρούσα έρευνα. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εμπλέξουν δειγματοληψίες μη-πιθανότητας λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που θέλουμε να ερευνήσουμε. Επίσης, θα μπορούσαν να στοχεύουν σε μελέτες σε όλη τη χώρα με σκοπό την απόκτηση πιο αντικειμενικού δείγματος. Τέτοιες μελέτες θα ήταν πιο χρονοβόρες αλλά θα μπορούσαν να έχουν πιο αντικειμενικά αποτελέσματα. Επίσης θα μπορούσαν να εστιάσουν σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών για να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των παιδιών διαφορετικών ηλικιών. Ειδικότερα σε μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών θα μπορούσε σε κάποιο βαθμό να εξαλειφθεί ο περιορισμός των κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων. Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την εξαγωγή καλύτερων συμπερασμάτων σε μια μελλοντική έρευνα αντί για προσεγγίσεις που εστιάζουν σε αυτό-αναφορικές μεθόδους όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση.

6.4 Συμβολή / Πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία μέσω του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής της σταδιοδρομίας για μαθητές δημοτικού. Μέχρι τώρα μόνο λίγες έρευνες έχουν εξετάσει αυτό την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Το κύριο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης εργασίας είναι ότι πριν αλλά και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δόθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια που ελέγχουν την αυτοεκτίμηση, την ομαδοσυνεργατικότητα και τη λήψη αποφάσεων - problem solving με τη γενική έννοια. Ειδικότερα, η πρωτοτυπία της έρευνας είναι ότι στις επαναληπτικές μετρήσεις παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα σχολεία για την

ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που σημαίνει ότι η παρέμβαση συνέβαλλε θετικά σε αυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Ι. (2015). *Η Δεξιότητα της Επίλυσης Προβλημάτων στην Εκπαίδευση και στο Επαγγελματικό Χώρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

- Αναγνωστόπουλος, Δ.(2006).*Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρίες και Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α., Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., Ρέγκλη, Δ., (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρίου, Π. & Παπαδάτος, Γ.(2013). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδακτική πρακτική: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Δημητρόπουλος, Α. (2004). *Αγωγή Σταδιοδρομίας: Εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δρίτσας, Ι., (2021). *Δουλεύοντας συμβουλευτικά και ψυχοθεραπευτικά με ομάδες: ένας οδηγός στην κλινική πρακτική* (Επιμ. Σ. Χρηστίδη). Παπαζήση.
- Κατσαρός, Γ. (2005).*Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η (2008). *Θεωρία και Πράξη της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας: Από την Ομάδα στο Άτομο και από το Άτομο στην Ομάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπεχράκης, Π. (2010). *Αυτογνωσία, Αυτογνωσία και Αυτοεκτίμηση: Οδηγός για τη Βελτίωση του Εαυτού* . Αθήνα: Εντέρο.
- Νικολάου, Α. (2018). *Δεξιότητες Επικοινωνίας και Επί Δεξιότητες Επικοινωνίας και Επίλυσης Προβλημάτων* . Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαδοπούλου, Α. (2012). *Διαχείριση Συναισθημάτων και Αυτοεκτίμηση: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις* . Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abbott, C., & McKinney, L. (2021). *Professional development and career orientation in youth education: A review of methods and effectiveness*. Journal of Educational Psychology, 32(4), 485-496.

- Ambrosio, A. D., & Adiletta, V. (2021). The resilience training: experimental evaluation of a group Psycho-educational training on the development of resilience. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 6(4), 52. <http://doi:10.11648/j.ijpbs.20210604.11>
- Anderson, J. S., & Cohen, M. B. (2019). *Social and Emotional Learning as a Pathway for Career Development in Primary Schools*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(4), 272-284. <https://doi.org/10.1177/1063426619832540>.
- Anderson, J., Thompson, S., & Clark, A. (2015). *Improving problem-solving skills in youth: The role of educational interventions*. *Youth Studies*, 29(2), 99-115.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Iachini, A. L., & Ball, A. (2008). The development of the Teamwork Scale for Youth. *Research on Social Work Practice*, 18(5), 469–479. <https://doi.org/10.1177/1049731508316058>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). *The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research* (15th ed.). Cengage Learning.
- Bore, S. K., Hendricks, L., & Womack, A. (2013). Psycho-educational groups in schools: The intervention of choice. In *National Forum Journal of Counseling and Addiction* (Vol. 2, No. 1, pp. 1-9).
- Brown, L. M., & Taylor, E. D. (2020). *The Role of Career Education in Elementary Schools: A Longitudinal Study*. *International Journal of Educational Research*, 98, 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.06.003>.
- Brown, S. (2019). *Demographic characteristics of school children in educational studies*. *Education Review*, 12(1), 27-35.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Routledge.
- Brown, N.W. (2009). *Becoming a Group Leader*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Brown, N.W. (2004). *Psychoeducational Groups, Process and Practice*. Second Edition. New York: Brunner – Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Cross, S. E., Bacon, P. L., & Morris, M. L. (2000). The relational-interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 791-808.
- Davis, M. L., & Harris, K. A. (2017). *Enhancing Problem-Solving and Decision-Making Skills in Elementary Students: An Intervention Study*. *Educational Psychology Review*, 29(1), 105-121. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9410-7>.
- DeLucia-Waack, J. L., (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children And Adolescents*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (2009). *How We Think*. Dover Publications.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97–106.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (2008). *Introduction to Counselling and Guidance* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.
- Gladding, S. (1995). *Group Work: A Counseling Specialty*. (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Graber, R., Pichon, F., & Carabine, E. (2015). Psychological resilience. *London: Overseas Development Institute*, 3–27.
- Green, T. R., & Thompson, D. W. (2022). *Group Career Counseling Interventions for Elementary Students: A Pilot Study*. *Journal of Career Assessment*, 30(1), 72-85. <https://doi.org/10.1177/1069072722108321>
- Harris, R., Miller, J., & Green, T. (2019). *Statistical analysis of intervention-based research: A critical review*. *Educational Research Review*, 45(3), 412-426.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment*. (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Johnson, S., & Miller, T. (2020). *Demographic variables in educational research: A statistical approach*. *Research in Education*, 35(2), 110-120.

- Jones, P. A., & Smith, T. R. (2018). *Career Education and Counseling in Elementary Schools: The Impact of Career Development Programs on Elementary School Children*. *Journal of Career Development*, 44(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/08948453.2018.1483876>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). *Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis*. *Journal of Counselling Psychology*, 47(1), 36–49.
- Lynn, L., & Greene, S. (2020). *Statistical differences between educational groups: A meta-analysis*. *Journal of Experimental Education*, 28(4), 156-174.
- McCowan, C., McIlveen, P., McLennan, B. and Ciccarone, L. (2024). Career education and development scales for primary school and junior secondary school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* <https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-024-09678-3>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Miller, J. P., & White, L. H. (2016). *Evaluating Career Development Programs for Elementary School Students: A Meta-Analysis*. *Career Development Quarterly*, 64(2), 161-178. <https://doi.org/10.1002/cdq.12113>.
- Ravenscroft, T.M. (2020). *Skills Builder Universal Framework of Essential Skills*. London: Skills Builder Partnership.
- Roberts, C. T., & Wilson, A. D. (2021). *Developing Career Awareness in Primary School Children: The Role of Group Counseling*. *Journal of School Counseling*, 42(3), 244-259. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2021.00145.x>.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books
- Rubin, M., Watt, S. E., & Ramelli, M. (2012). Immigrants' social integration as a function of approach-avoidance orientation and problem-solving style. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 498-505. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.12.009>
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Drosos, N. (2013). Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies*, 6(5), 22-32.

- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, A., & Papaioannou, Ch. (2009). Shaping career choices in primary education: Development and implementation of career guidance activities throughout the curriculum. *NeaPaideia*, 129, 31- 49. (In Greek).
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., & Argyropoulou, A. (2008, November). *Psychometric investigation of 6th grade primary education children concerning psychological factors related to career decision-making*. Paper presented at the 2nd Pan-Hellenic Conference of Cognitive Psychology. Thessaloniki, Greece (In Greek).
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Krassas, S., & Touloumakos, A. (2005, July). *The influence of school and family to the formation of career development of primary and secondary education students*. Paper presented at the 27th International School Psychology Colloquium. Athens, Greece.
- Super, D. E. (1990). *Life-span, life-space theory of careers*. Στο D. Brown & L. Brooks (Επιμ.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, J. (2018). *The role of demographics in youth studies: A comparative analysis*. *Journal of Youth Studies*, 22(5), 75-89.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). *The influence of school climate on teacher self-efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 638-653.

**Παράρτημα Α: Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Αγωγή της
Σταδιοδρομίας**

«Χτίζοντας το μέλλον μου...»

Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά της Στ Δημοτικού.

1^η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ- ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ

Άνοιγμα: Καλωσορίζουμε τα μέλη, τους συστηνόμαστε και τους ενημερώνουμε για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Στη συνέχεια τους ζητάμε να μας συστηθούν και οι ίδιοι.

Στόχοι: Γνωριμία και επικοινωνία.

A ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΑΣ ΓΝΩΡΙΣΤΟΥΜΕ! (Γνωρίζω ότι.... Φαντάζομαι ότι.....)

Καθόμαστε όλοι μαζί κυκλικά. Αρχίζει, π.χ. ο συντονιστής και λέει τι γνωρίζει για το άτομο που κάθεται δεξιά του και μετά τι φαντάζεται για εκείνον. Έτσι όλοι μιλάνε για το διπλανό τους. Πριν αρχίσει να μιλάει ο επόμενος, λέει αν ισχύουν όσα άκουσε για τον εαυτό του ή τι δεν ισχύει.

Στο τέλος συζητάμε όλοι μαζί.

Στόχοι: Επικοινωνία και αποσαφήνιση στόχων, καθορισμός κανόνων της ομάδας.

B ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΜΟΥ (Θέλω..... Δεν θέλω)

Όπως καθόμαστε κυκλικά, παίρνουμε από ένα κομμάτι χαρτί και το διπλώνουμε στη μέση. Στο ένα κομμάτι γράφουμε τι θέλουμε, τι περιμένουμε από αυτή την ομάδα και στο άλλο μισό τι δε θέλουμε.

Στην ολομέλεια γράφουμε στο πίνακα/ χαρτί του μέτρου 2 λίστες με το τι θέλουν και τι δε θέλουν τα μέλη της ομάδας.

Κλείσιμο: Ο εμπυχωτής επαναδιατυπώνει τους στόχους και τα όρια της ομάδας. Ζητά από τα μέλη να πουν, εν συντομία, τι κρατάνε από την πρώτη συνάντηση.

2^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ- ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

Άνοιγμα: Καλωσορίζουμε τα μέλη και ενημερώνουμε για τους στόχους και την πορεία της δεύτερης συνάντησης.

Στόχοι: Ενημέρωση για διάφορα επαγγέλματα και άρση στερεοτύπων σχετικά με τα ανδροκρατούμενα και γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα.

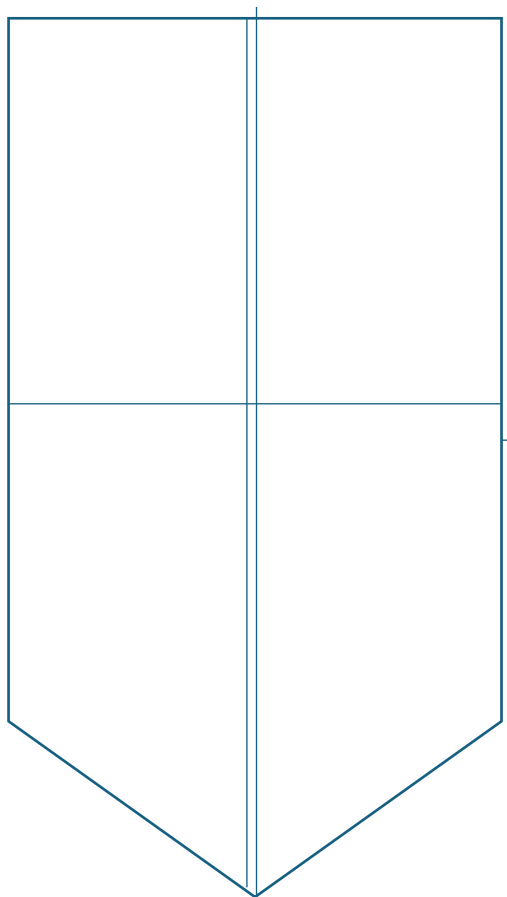
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟ ΜΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

(Επαγγελματικό Έμβλημα!)

Καθόμαστε όλοι μαζί κυκλικά, παίρνουμε από ένα κομμάτι χαρτί που είναι σχεδιασμένο ένα έμβλημα, χωρισμένο στα τέσσερα. Σε καθένα κομμάτι δίνουμε μια πληροφορία για ένα επάγγελμα που μας αρέσει ή που θέλουμε να ακολουθήσουμε. Γράφουμε γιατί το επιλέξαμε (τι ή ποιος μας επηρέασε), τι μας αρέσει (υπέρ), τι δε μας

αρέσει (κατά), αν σε αυτό το επάγγελμα είναι περισσότερες οι γυναίκες ή οι άντρες (γυναικοκρατούμενο/ ανδροκρατούμενο).

Στο τέλος όλοι μαζί κάνουμε μια συζήτηση για ότι μας εντυπωσίασε και για ότι καινούριο μάθαμε.



Στόχος: Άρση επαγγελματικών στερεοτύπων που οφείλονται στην καταγωγή, την ηλικία, την εμπειρία και την οικογενειακή κατάσταση

Β ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΓΙΝΟΜΑΙ ΕΡΓΟΔΟΤΗΣ (Ποιον θα προσλάβεις;)

Χωριζόμαστε σε 3 υποομάδες. Παίρνουμε από ένα χαρτί που έχει 4 σύντομα βιογραφικά. Ως υπεύθυνος πρόσληψης προσωπικού πρέπει να επιλέξουμε τον πιο κατάλληλο. Καταγράφουμε τους λόγους που τον επιλέξαμε (ως ομάδα).

Στο τέλος, ο κάθε εκπρόσωπος της ομάδας μας παρουσιάζει το κείμενο της ομάδας του και μας λέει τις σκέψεις που εκφράστηκαν.

Συζητάμε όσα ακούστηκαν και καταρρίπτουμε τυχόν στερεότυπα.



Υποθέστε ότι είσαι Υπεύθυνος Πρόσληψης Προσωπικού σε μια εταιρεία και θέλετε να προσλάβετε ένα άτομο για να αναλάβει προϊστάμενος του Τμήματος Πωλήσεων της εταιρείας. Έχετε τις αιτήσεις και σύντομα βιογραφικά από 4 άτομα και πρέπει να επιλέξετε ένα από αυτά για τη θέση. Τα βιογραφικά των ατόμων αυτών είναι τα ακόλουθα:

Ανδρέας Πέτρου. Πτυχίο Διοίκησης Επιχειρήσεων από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, 35 χρόνων, έγγαμος, με 4 χρόνια προϋπηρεσία

Νατάσσα Πέτροβιτς. Πτυχίο Διοίκησης Επιχειρήσεων από το Πανεπιστήμιο της Ουκρανίας και μεταπτυχιακές σπουδές, 45 ετών, διαζευγμένη, με 4 χρόνια προϋπηρεσία.

Σουλεϊμάν Αρνάτσουγλου. Πτυχίο Διοίκησης Επιχειρήσεων από το Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης και μεταπτυχιακές σπουδές, 28 χρόνων, διαζευγμένος με 3 χρόνια προϋπηρεσία.

Σοφία Παπαπέτρου. Πτυχίο Διοίκησης Επιχειρήσεων από Ιδιωτικό Πανεπιστήμιο και μεταπτυχιακές σπουδές, 25 ετών, έγγαμη, χωρίς προϋπηρεσία.

Κλείσιμο: Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη να πουν κάποιο στερεότυπο που καταρρίφθηκε στη 2η συνάντηση ή κάτι καινούργιο που έμαθαν σχετικά με τα επαγγέλματα.

3^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ- ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (SELF- EFFICACY)

Άνοιγμα: Καλωσορίζουμε τα μέλη και ενημερώνουμε για τους στόχους και την πορεία της τρίτης συνάντησης.

Στόχοι: Η αναγνώριση των θετικών και των αρνητικών στοιχείων του εαυτού από τους ίδιους τους μαθητές.

Η αποδοχή όλων των πλευρών του εαυτού.

ΑΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΠΟΣΟ ΚΑΛΑ ΜΕ ΞΕΡΩ; (Ο εαυτός μου:3 θετικά & 3 αρνητικά)

Καθόμαστε κυκλικά και παίρνουμε ένα χαρτί. Το διπλώνουμε στη μέση και στο ένα μέρος γράφουμε τα θετικά μας στοιχεία ενώ στο άλλο τα αρνητικά (καλό θα ήταν

να υπάρχουν 3 & 3 αλλά ο καθένας γράφει ότι θέλει, μπορεί να γράψει και μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά).

Στο τέλος ο εμψυχωτής μαζεύει τα χαρτιά, διπλωμένα ώστε να μην γνωρίζει ποιος έγραψε τι και τα διαβάζει στην ολομέλεια.

Γίνεται μια συζήτηση για αυτά που ακούσαμε.

Στόχοι: Επικοινωνία, αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση

Β ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΠΟΣΟ ΚΑΛΑ ΜΕ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ; (Χαρτί στην πλάτη...)

Κολλάμε λευκά χαρτιά στην πλάτη του καθενός κι αρχίζουμε να περπατάμε στο χώρο. Μόλις συναντήσουμε κάποιον του γράφουμε στο χαρτί του κάτι θετικό που πιστεύουμε ότι έχει. Προσπαθούμε όλοι να γράψουμε σε όλους.

Στο τέλος ο καθένας διαβάζει τι του έγραψαν στο χαρτί του και λέει αν κάτι από αυτά του έκαναν εντύπωση ή δεν τα αναγνωρίζει στον εαυτό του.

Κλείσιμο: Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη να δώσουν μια ανατροφοδότηση για τη συνάντηση αναστοχαζόμενοι «τι καινούργιο έμαθαν για τον εαυτό τους, μέσα από τα μάτια των υπόλοιπων μελών της ομάδας».

4^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ-ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (TEAMBUILDING)

Άνοιγμα: Καλωσορίζουμε τα μέλη και ενημερώνουμε για τους στόχους και την πορεία της τέταρτης συνάντησης.

Στόχοι: Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι αγόρια και κορίτσια έχουν σε κάποια ζητήματα διαφορετικές απόψεις

Να συνειδητοποιήσουν ότι ο σεβασμός της άποψης του άλλου δεν σημαίνει συμφωνία αλλά αμοιβαία κατανόηση

Α ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:ΑΣ ΓΝΩΡΙΣΤΟΥΜΕ ΣΩΣΤΑ! (Δύο φύλα... συστήνονται)

Χωρίζομαστε σε 2 ομάδες. Καθόμαστε από τη μια μεριά τα αγόρια κι από την άλλη τα κορίτσια. Μπροστά στην κάθε ομάδα υπάρχει ένα κουτί. Όλα τα μέλη γράφουν από μια ερώτηση για την άλλη ομάδα, πράγματα που θα ήθελαν να γνωρίζουν. Αφού

μαζευτούν όλες οι ερωτήσεις, εναλλάξ η κάθε ομάδα τραβά από ένα χαρτί από το κουτί και κάποιο μέλος της ομάδας πρέπει να την απαντήσει. Μπορεί να έχουμε και 2 απαντήσεις, ανάλογα το χρόνο.

Στο τέλος γράφουμε στον πίνακα χαρακτηριστικά των κοριτσιών και των αγοριών που προέκυψαν από τις απαντήσεις.

Στόχοι: Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία της ομαδικής εργασίας.

Να κατανοήσουν τη σημασία των βασικών αρχών της επικοινωνίας όταν συνεργαζόμαστε με άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Β ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ:ΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΟΥΜΕ! (Μουσικές Συνεργασίες...)

Χωρίζουμε σε 3-4 υποομάδες (αγόρια και κορίτσια μαζί) και προσπαθούμε να συνθέσουμε ένα μουσικό κομμάτι χωρίς λόγια. Μπορούμε να χτυπήσουμε τα δάχτυλά μας, να χτυπάμε παλαμάκια, να σφυρίζουμε ή να χτυπάμε τα πόδια μας. Κάθε ομάδα δουλεύει με ένα μόνο μέλος του σώματος. Σκοπός είναι η κάθε ομάδα να συντονιστεί με την προηγούμενη ώστε να παραχθεί ΕΝΑ μουσικό κομμάτι. Κάθε ομάδα ξεκινά μόλις τελειώσει η προηγούμενη, προσπαθούμε κάθε ομάδα να παράξει ήχο τουλάχιστον 3 φορές.

Μπορούμε να ηχογραφήσουμε τις προσπάθειες και να τις ακούσουμε στο τέλος.

Στο τέλος, ο καθένας λέει μια λέξη για την όλη διαδικασία.

Κλείσιμο: Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη να πουν τι τους δυσκόλεψε στο κομμάτι της συνεργασίας ώστε να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες της τέταρτης συνάντησης.

5^ΗΣΥΝΑΝΤΗΣΗ- ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (DECISION- MAKING /PROBLEM SOLVING)

Άνοιγμα: Καλωσορίζουμε τα μέλη και ενημερώνουμε για τους στόχους και την πορεία της πέμπτης συνάντησης.

Στόχοι: Να ασκηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση συναισθημάτων θυμού και τύπων αντίδρασης σε συγκρούσεις μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων.

Να αναδειχθεί ο διεκδικητικός ως ο καταλληλότερος τύπος αντίδρασης

Να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.

Α ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΠΩΣ «ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙΣ»; (Τι τύπος είσαι;)

Χωρίζομαστε σε 3 υποομάδες κι όλες παίρνουν από το ίδιο σενάριο που έχει 3 ήρωες που βιώνουν μια κατάσταση. Κάθε ομάδα θα αναλάβει από έναν ήρωα και θα πρέπει να καταγράψει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα που αντιπροσωπεύει για τους άλλους δύο ήρωες.

Ένας εκπρόσωπος της κάθε ομάδας διαβάζει αυτά που έγραψαν.

Ο ένας ήρωας είναι διεκδικητικός, ο δεύτερος επιθετικός κι ο τρίτος παθητικός.

Στο τέλος, οι ομάδες συζητούν πώς ένιωσαν ακούγοντας τις αντιδράσεις των άλλων ομάδων για τον ήρωά τους.

Ο Γιάννης ο Δημήτρης και ο Φίλιππος είναι 3 φίλοι που πηγαίνουν στην πρώτη γυμνασίου. Ο καθηγητής της Ιστορίας τους αναθέτει για το σαββατοκύριακο να κάνουν μαζί μια εργασία για τα σημαντικότερα έργα της Αθήνας του «Χρυσού Αιώνα». Στο τέλος, όμως, ο Γιάννης τους αποκαλύπτει ότι επειδή το σαββατοκύριακο έχει ήδη κανονίσει να πάει εκδρομή με τους γονείς του, δεν μπορεί να τους βοηθήσει στην εργασία. Ζητά, μάλιστα, από τα παιδιά να την κάνουν αυτά για χάρη του και στο τέλος να βάλουν το όνομά του. Ο Δημήτρης, παρόλο που δεν συμφωνεί, αναγκάζεται να δεχτεί την πρόταση του Γιάννη για να μην έρθει σε ανοιχτή αντιπαράθεση μαζί του. Ο Φίλιππος από την άλλη, εκφράζει τη δυσαρέσκειά του για τον τρόπο που χειρίζεται το θέμα ο Γιάννης και του λέει πως αν δεν βοηθήσει στην εργασία, το όνομά του δεν πρόκειται να μπει στο τέλος.

Στόχος: Να αφομοιώσουν οι μαθητές τις δεξιότητες επίλυσης καταστάσεων σύγκρουσης

Β ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΑΥΣΤΕΤΟ..... (Δώσε τη λύση/ Λύστε τις διαφορές)

Χωριζόμαστε σε 3 υποομάδες κι όλες παίρνουν από το ίδιο σενάριο που έχει 3 ήρωες: έναν πατέρα και 2 αδέρφια που μαλώνουν. Κάθε ομάδα πρέπει να δώσει μια λύση με βάση τον ήρωα που της έχει ανατεθεί.

Καταγράφονται σκέψεις, συναισθήματα και λόγια για τον κάθε ήρωα και μετά κάθε ομάδα επιλέγει έναν εκπρόσωπο που θα υποδυθεί τον ήρωα σε ένα μίνι θεατρικό.

Συνυπάρχουν κι οι 3 ήρωες στη σκηνή. Στόχος του θεατρικού είναι να λυθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η δύσκολη κατάσταση που προέκυψε.

Ο Μάρκος γυρνώντας από το σχολείο βρίσκει το δωμάτιό του άνω κάτω. Η ντουλάπα με τα ρούχα του είναι ανοικτή και πολλά από αυτά βρίσκονται σωριασμένα πάνω στο κρεβάτι. Ο πατέρας εξηγεί στον Μάρκο ο μικρός του

αδελφός δεν είχε καθαρή μπλούζα για να φορέσει και έτσι δανείστηκε μια δική του. Ο Μάρκος τρέχει στο δωμάτιο του αδελφού του, του Κώστα και ζητά εξηγήσεις. Ο Κώστας δεν φαίνεται πρόθυμος να ανεχθεί τα νεύρα του αδερφού του και αρχίζει να του φωνάζει. Ο πατέρας προσπαθεί να ηρεμήσει τα 2 παιδιά που ετοιμάζονται να πιαστούν στα χέρια.

Κλείσιμο: Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη να πουν με ποιο τρόπο θα επιλύουν, στο μέλλον, κάποιο πρόβλημα που θα έχουν να αντιμετωπίσουν.

6^Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ- ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΟΜΑΔΑΣ

Ανοιγμα: Καλωσορίζουμε τα μέλη και ενημερώνουμε για τους στόχους και την πορεία της έκτης συνάντησης.

Στόχοι: Κλείσιμο της ομάδας και αναστοχασμός

A ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΑΣ ΓΡΑΨΟΥΜΕ ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ.... (Το τέλος της ομάδας)

Καθόμαστε όλοι μαζί κυκλικά. Αρχίζει, π.χ. ο συντονιστής και γράφει σε ένα κομμάτι χαρτί 2-3 φράσεις για το τέλος της ομάδας. Το διπλώνει με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται μόνο η τελευταία. Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουν όλα τα μέλη της ομάδας.

Στο τέλος, κάποιος διαβάζει τι έχει γραφτεί.

Όποιος θέλει μπορεί να πει 2 λόγια για αυτά που άκουσε.

Στόχος: Αποχαιρετισμός με τον συντονιστή και τα υπόλοιπα μέλη

B ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΓΙΑ ΝΑ ΘΥΜΑΣΤΕ... (Τα δώρα)

Καθόμαστε κυκλικά. Ο συντονιστής μοιράζει στο κάθε μέλος τόσα χαρτάκια όσα είναι τα μέλη της ομάδας μείον ένα. Σε κάθε χαρτάκι έχουμε γραμμένο το όνομα

καθενός από την ομάδα (δεν έχουμε το δικό μας όνομα). Σε κάθε χαρτάκι γράφουμε κάτι θετικό που μας έχει μείνει από το συγκεκριμένο άτομο, από όλη τη διάρκεια της ομάδας. Αφού συμπληρώσουμε όλα τα χαρτάκια, τα επιστρέφουμε στο άτομο που πρέπει. Τα χαρτάκια αυτά μπορούν να μπουν σε κουτάκια που έχει προετοιμάσει ο εμπνευστής για τον καθένα ή να περαστούν σε ένα κορδόνι σαν μενταγιόν.

Αυτό θα είναι το δώρο του καθενός από την «ομάδα».

Κλείσιμο: Ο συντονιστής ζητάει από τα μέλη να πουν τι θεωρούν ότι κέρδισαν, σε ατομικό επίπεδο, από αυτό το πρόγραμμα.

Το άνοιγμα της κάθε συνάντησης διαρκεί 5-10 λεπτά.

Οι δραστηριότητες έχουν διάρκεια περίπου 30' η καθεμιά.

Το κλείσιμο της κάθε συνάντησης διαρκεί 15-20 λεπτά.

Παράρτημα Β: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

ΑΚΡΙΒΕΙ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ

21.12.2024 10:31:57
ΑΚΡΙΒΕΙ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
ΥΠΟΧΡΩΣΤΗΜΕΝΟ
ΑΠΟ
ΝΟΜΟΥ
ΑΠΟΧΡΟΝΟΠΟΛΕΟΥ

Πάτρα, 23/12/2024
Αριθμ. Πρωτ.: 87887

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΕΡΤΑΣΙΑΣ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Γεωργίου Ν. Πολυχρονόπουλου

Τηλ.: 2610966708

E-mail: secretde@upatras.gr

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΕΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σας ενημερώνουμε ότι η Συνέλευση του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών στην υπ' αριθ. 21 έκτακτη 10-12-2024 συνεδρίασή της, κατ' εφαρμογή της παρ. 3 του άρθρου 46 του 4589/2019, του Εσωτερικού Κανονισμού του Πανεπιστημίου Πατρών (ΦΕΚ Β 5468/2023), των άρθρων 21,30 και 31 του Ν.4957/2022 και του υπ' αριθμ. 81939/31-10-2022 εγγράφου της Διεύθυνσης Διοικητικών Υπηρεσιών του Πανεπιστημίου Πατρών,

ε ν έ κ ρ ι ν ε την αίτησή σας για διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας για μαθητές δημοτικού», κατά το χρονικό διάστημα 11-11-2024 έως 18-12-2024.

Η έρευνα, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο ερευνητικής εργασίας, με επιβλέποντα τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με όσα αναφέρονται στην αίτησή σας και όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας που υποβάλατε.

Σημειώνεται ότι πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας να προηγηθεί συνεννόηση με τους Διευθυντές των Σχολείων και σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό ώστε η διαδικασία να διεξαχθεί χωρίς να παρεμποδιστεί στο παραμικρό η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Επίσης, για να τηρηθεί η επιστημονική δεοντολογία θα πρέπει:

- α) να διασφαλιστεί η ενημερωμένη συναίνεση των συμμετεχόντων στην έρευνα ή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, όταν η έρευνα απευθύνεται σε ανήλικους μαθητές,
- β) να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και η προστασία των εαυσίσθητων προσωπικών δεδομένων τους, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία,
- γ) να προβλεφθεί η δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της, και
- δ) να προστατευτούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα από την έκθεση σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο, ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Άννα Φτερνιάτη
Καθηγήτρια