



**Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.)**

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ανάπτυξη Δυνητικών Εαυτών στη Συμβουλευτική Επαγγελματικού**

**Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ανδρέας Οικονόμου**

**Σπουδάστριες:**

**Αλεξάνδρα Χαϊτόγλου**

**Κυριακή Θεοφυλακτίδου**

**Σοφία Φαραζά**

**ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2017**

## Περιεχόμενα

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Περίληψη</b> .....                                                    | 4  |
| <b>Εισαγωγή</b> .....                                                    | 5  |
| <b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup></b> .....                                      | 7  |
| 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός δυνητικών εαυτών .....                   | 7  |
| 1.2 Εφηβεία και διαμόρφωση ταυτότητας.....                               | 11 |
| 1.3 Παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών..... | 15 |
| 1.3.1 Ατομικοί παράγοντες.....                                           | 16 |
| 1.3.2 Παράγοντες πλαισίου.....                                           | 19 |
| <b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup></b>                                            |    |
| 2.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εννοιολογικός προσδιορισμός.....              | 23 |
| 2.2 Ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.....                    | 24 |
| 2.2.1 Θεωρία χαρακτηριστικών και παραγόντων Parsons.....                 | 25 |
| 2.2.2 Ψυχοδυναμική θεωρία της Anne Roe.....                              | 26 |
| 2.2.3 Θεωρία Holland.....                                                | 28 |
| 2.2.4 Θεωρία της κοινωνικής μάθησης Bandura.....                         | 31 |
| 2.2.5 Εξελικτικές θεωρίες: Ginzberg, Super, Tiedeman & O' Hara.....      | 33 |

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1 Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εφηβεία.....                | 38        |
| 3.2 Χαρακτηριστικά του Συμβούλου για την ενίσχυση των δυνατικών εαυτών.....       | 41        |
| 3.3 Η διαδικασία της ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης.....                      | 44        |
| 3.4 Πρόγραμμα ομαδικής παρέμβασης για την ενίσχυση δυνατικών εαυτών.....          | 52        |
| 3.5 Ο Σ. Ε. Π. και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση... | 55        |
| <b>Συζήτηση.....</b>                                                              | <b>58</b> |
| <b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>                                               | <b>60</b> |

## Περίληψη

Είναι αναμφισβήτητο ότι η περίοδος της εφηβείας παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, στην ανάπτυξη και εδραίωση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Είναι πολύ συνηθισμένο οι έφηβοι να σχηματίζουν αναπαραστάσεις του εαυτού τους στο μέλλον, δημιουργώντας μελλοντικές εικόνες, είτε θετικές είτε αρνητικές, που αφορούν την εκπαίδευση, το επάγγελμα και την προσωπική/οικογενειακή ζωή τους. Αυτοί οι λεγόμενοι, δυνητικοί εαυτοί, αντανακλούν τις προσδοκίες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους φόβους και τις ελπίδες που έχουν οι έφηβοι για το μέλλον. Ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία, οι δυνητικοί εαυτοί στρέφονται προς την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος και την ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη των επαγγελματικών στόχων. Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής, αναπτυξιακή διαδικασία, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως η οικογένεια, τα γενετικά χαρακτηριστικά και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, όπως έχει υποστηριχθεί και από ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην παρούσα έρευνα τονίζεται η αναγκαιότητα για σωστή καθοδήγηση στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης, στον καθορισμό στόχων, στον εντοπισμό των δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού από εξειδικευμένο σύμβουλο, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, ο οποίος θα φέρει στην επιφάνεια όλα τα χαρακτηριστικά και προσόντα του συμβουλευόμενου και θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και αυτό-αποτελεσματικότητα του.

*Λέξεις-κλειδιά:* δυνητικοί εαυτοί, επαγγελματική ανάπτυξη, ψυχολογικές θεωρίες, Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού

## Εισαγωγή

Κατά το στάδιο της εφηβείας, το ενδιαφέρον των νέων προσανατολίζεται στην αναζήτηση της φύσης του εαυτού. Οι δυνητικοί εαυτοί θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί κατά την περίοδο της εφηβείας, καθώς αποτελεί κομβική περίοδο διερεύνησης και προετοιμασίας του ατόμου για το μέλλον του. Οι δυνητικοί εαυτοί αναφέρονται στις ιδέες του ατόμου σχετικά με αυτό που θέλει να γίνει, με αυτό που φοβάται να γίνει και με αυτό που θα μπορούσε να γίνει. Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών είναι οι παρελθούσες εμπειρίες του ατόμου, η επίδραση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και η σημασία των κοινωνικών κατασκευών.

Αντικείμενο έρευνας της πτυχιακής εργασίας αποτελεί η συμβολή της Συμβουλευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη των δυνητικών εαυτών κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των δυνητικών εαυτών, η συμβολή της ταυτότητας κατά τη διάρκεια της εφηβείας και οι παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών.

Προκειμένου να οδηγηθούμε σε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την συμβολή της συμβουλευτικής διαδικασίας, στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίσαμε τις ψυχολογικές θεωρίες που ερμηνεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου βασιζόμενες σε ψυχολογικούς παράγοντες.

Στο τρίτο κεφάλαιο της έρευνας, παρουσιάζεται ο ρόλος της Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η μεθοδολογία, τα χαρακτηριστικά του συμβούλου, τα στάδια της ατομικής Συμβουλευτικής, η διαδικασία ομαδικής παρέμβασης, ο σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τέλος, υποδεικνύεται η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη των δυνητικών εαυτών.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Δυνητικοί Εαυτοί

#### 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ιστορικά έχουν ειπωθεί διάφορες θεωρίες για τον «εαυτό». Ο James (1910) διέκρινε τον εαυτό στον «άμεσα παρόντα» και τον «παρελθοντικό εαυτό» και το διαχώρισε από τον «δυνητικό κοινωνικό», ο Freud (1925) αναφέρθηκε στο ιδανικό «Εγώ», που αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις του παιδιού για το τι είναι ηθικά σωστό σύμφωνα με τους γονείς του. Ο Mead (1934) ανέφερε ότι όταν το άτομο σκέφτεται τον εαυτό του σε διάφορα πεδία δράσης δημιουργεί δυνητικούς εαυτούς, ενώ ο Rogers (1951) υποστήριξε τη σημαντικότητα που έχει για την αυτοπεποίθηση η διαφορά ανάμεσα στον ιδανικό εαυτό και στον πραγματικό εαυτό (βλ. περισσότερα στο Markus και Nurius, 1986). Ο πιο αποδεκτός και αντιπροσωπευτικός ορισμός στη βιβλιογραφία, διατυπώθηκε από τους Markus και Nurius (1986), οι οποίοι εισήγαγαν την έννοια του δυνητικού/πιθανού εαυτού.

Οι δυνητικοί εαυτοί είναι οι αναπαραστάσεις του εαυτού στο μέλλον, διαφέρουν από τον παρόντα εαυτό, αλλά παρ' όλα αυτά υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους. Δεν πρόκειται απλά για φανταστικές εικόνες και ρόλους που σκέφτεται κανείς για το μέλλον, αλλά αντιπροσωπεύουν τις φιλοδοξίες που έχει κάποιος, τις ανησυχίες, τις προσδοκίες και τους στόχους που θέτει (Markus & Nurius, 1986). Οι δυνητικοί εαυτοί αναφέρονται στις ιδέες του ατόμου σχετικά με αυτό που θέλει να γίνει, με αυτό που φοβάται να γίνει και με αυτό που θα μπορούσε να γίνει και μπορεί να είναι θετικοί ή αρνητικοί. Ο ρόλος των θετικών δυνητικών εαυτών παίζει σημαντικό ρόλο στις υψηλές επιδόσεις και σχετίζεται σύμφωνα με τον Bandura (1986) με την αυτό-αποτελεσματικότητα, σε αντίθεση με τους αρνητικούς δυνητικούς εαυτούς, οι οποίοι σχετίζονται με κακές επιδόσεις και αποτυχία.

Οι δυνητικοί εαυτοί πέρα από θετικοί ή αρνητικοί, διακρίνονται σε:

- (α) επιθυμητοί εαυτοί (*hoped-for selves*), και αφορούν αυτό που επιθυμεί να γίνει το άτομο,
- (β) μη επιθυμητοί εαυτοί (*feared selves*), οι οποίοι είναι εαυτοί που το άτομο φοβάται να γίνει και θέλει να αποφύγει, και
- (γ) επιδιωκόμενοι εαυτοί (*expected selves*), οι οποίοι αναπαριστούν το τι πιστεύει, το τι μπορεί και προσδοκά να γίνει ένα άτομο (Markus & Nurius, 1986).

Οι επιθυμητοί εαυτοί απέχουν από τον τωρινό εαυτό, αφορούν τη μελλοντική πτυχή του εαυτού, που μπορεί να είναι ρεαλιστική ή μπορεί και όχι και υπάρχει πιθανότητα να επιτευχθεί ή και όχι. Από την άλλη, οι επιδιωκόμενοι εαυτοί είναι πιο ρεαλιστικοί από τους επιθυμητούς και βρίσκονται κοντά στον τωρινό εαυτό και στις δυνατότητες που έχει. Τέλος, οι μη επιθυμητοί εαυτοί αντί να κινητοποιούν το άτομο προς ένα στόχο, το κινητοποιούν να αποφύγει αυτό που φοβάται και δρουν προστατευτικά

Καθένας μπορεί να δημιουργήσει οποιοδήποτε δυνητικό εαυτό επιθυμεί, αλλά σίγουρα οι επιθυμίες του επηρεάζονται από το κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, από την επιρροή της οικογένειας, των φίλων ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης, μπορεί κάποιος να έχει πολλαπλούς δυνητικούς εαυτούς, με διαφορετικό περιεχόμενο, που να αφορούν την εργασία ή την οικογένεια. Υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις ως προς το περιεχόμενο και πιο συγκεκριμένα, οι Oyserman και Markus (1990) διαχώρισαν τους δυνητικούς εαυτούς στις εξής κατηγορίες:

- (α) *ακαδημαϊκοί*, που αφορούν δραστηριότητες που συνδέονται με την εκπαίδευση,
- (β) *κοινωνικοί ή διαπροσωπικοί*, που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων,

(γ) *επαγγελματικοί*, που αφορούν το κομμάτι της εργασίας (π.χ. εύρεση εργασίας, συνθήκες εργασίας),

(δ) *υλικοί*, που αφορούν την κατοχή χρημάτων ή υλικών πραγμάτων,

(ε) *προσωπικοί*, που σχετίζονται με ό, τι έχει να κάνει με τον εαυτό ως σύνολο, προσωπικά ή σωματικά χαρακτηριστικά

Όπως γίνεται αντιληπτό, η έννοια του δυνητικού εαυτού αφορά την ενσωμάτωση μελλοντικών στόχων στον εαυτό (Markus & Nurius, 1986). Η ύπαρξη θετικών, επιθυμητών μελλοντικών εικόνων και αρνητικών, προς αποφυγή εικόνων επηρεάζουν την τωρινή και μελλοντική συμπεριφορά. Για να επιτευχθεί ο θετικός δυνητικός εαυτός απαιτείται σύνδεση με την τωρινή προσπάθεια, ώστε να αποφευχθούν οι φόβοι και να επιτευχθούν οι στόχοι (Oyserman & Destin, 2010). Οι λόγοι που μπορεί κάποιος να οδηγηθεί στην αποτυχία επίτευξης των δυνητικών εαυτών είναι διότι ο εαυτός είναι πολυδιάστατος, περιλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Επίσης, είναι πολύ συνηθισμένο στην εφηβεία να παρερμηνεύεται η δυσκολία επίτευξης του στόχου και να θεωρούν οι έφηβοι ότι δεν πρόκειται για έναν εφικτό και λογικό στόχο, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθεια (Oyserman, Bybee & Terry, 2006).

Θα πρέπει, λοιπόν, η τωρινή συμπεριφορά να ρυθμίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε μελλοντικά να έχουν επιτευχθεί οι επιθυμητές εικόνες που έχει σχηματίσει κάποιος, οι οποίες θα επηρεάσουν ανάλογα και τη μελλοντική συμπεριφορά. Για να γίνει αυτό καταλαβαίνουμε ότι πρέπει να υπάρχει η ικανότητα αυτό- ρύθμισης της συμπεριφοράς, ώστε να δίνεται νόημα σε αυτό που κάνει κάποιος στο παρόν (Cross & Markus, 1991), να υπάρχει δηλαδή η βεβαιότητα ότι υπάρχουν προοπτικές στο μέλλον και υπάρχει σύνδεση παρόντος- μέλλοντος. Η αυτό- ρύθμιση αποτελεί μια θεμελιώδη δραστηριότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και

περιλαμβάνει ένα οργανωμένο σύνολο από σκέψεις, συναισθήματα και κίνητρα, τα οποία αφορούν τις εμπειρίες που βιώνει ο καθένας σχετικά με τον εαυτό του (Hoyle, Kernis, Leary, & Baldwin, 1999). Αυτές οι εμπειρίες αφορούν βιώματα του παρόντος, εικόνες που σχηματίζει κάποιος από το παρελθόν, αλλά και οι εικόνες του φανταστικού εαυτού στο μέλλον. Παρ' όλο που όπως αναφέρθηκε, οι δυνητικοί εαυτοί μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά, κάποιοι εαυτοί έχουν μεγαλύτερη επίδραση από άλλους, όπως είναι οι αυτό-ρυθμιζόμενοι δυνητικοί εαυτοί. Οι αυτό- ρυθμιζόμενοι δυνητικοί εαυτοί αφορούν τους στόχους που έχει ορίσει ο καθένας και τις συμπεριφορικές στρατηγικές που έχει αναπτύξει για την επίτευξη των στόχων του (Hoyle & Sherrill, 2006).

Οι δυνητικοί εαυτοί διαφέρουν όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της αυτό- ρύθμισης. Η αυτό- ρυθμιζόμενη συμπεριφορά ενισχύεται όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα σε θετικούς (στόχοι) και αρνητικούς (φόβοι) δυνητικούς εαυτούς (Oyserman & Markus, 1990) και όταν υπάρχουν ρεαλιστικές, «πραγματοποιήσιμες» στρατηγικές επίτευξης των στόχων (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους εφήβους, όταν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα σε θετικούς και αρνητικούς εαυτούς, τότε μπορούν να επιλέξουν στρατηγικές που αυξάνουν την πιθανότητα επίτευξης των θετικών εαυτών (π.χ. *«Θα πάω στο μάθημα ακόμα και αν δεν πάνε οι φίλοι μου»*) και μειώνουν την πιθανότητα επίτευξης αρνητικών εαυτών (Oyserman & Markus, 1990). Έχει αποδειχθεί ότι οι έφηβοι που έχουν στρατηγικές εφικτές και ρεαλιστικές για να επιτύχουν τους στόχους τους, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους στην ακαδημαϊκή χρονιά σε σχέση με εφήβους που έχουν σχηματίσει δυνητικούς εαυτούς, αλλά δεν έχουν αναπτύξει στρατηγικές για την επίτευξη τους (Oyserman et al., 2004). Για τους επιθυμητούς ή θετικούς δυνητικούς εαυτούς είναι απαραίτητη η ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, ενώ για τους μη επιθυμητούς ή αρνητικούς είναι απαραίτητες οι στρατηγικές για την αποφυγή από

αυτούς.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι δυνητικοί εαυτοί παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, η οποία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους φόβους και τις ελπίδες που έχει κάποιος για το μέλλον. Οι δυνητικοί εαυτοί αντανακλούν πέρα από τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις και αξίες που έχει κάποιος για τον εαυτό του. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη διαμόρφωση της ταυτότητας στην περίοδο της εφηβείας, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι έφηβοι αρχίζουν να σκέφτονται ολοένα και περισσότερο τις μελλοντικές τους δυνατότητες (Erikson, 1959).

## **1.2 Η διαμόρφωση της Ταυτότητας στην εφηβεία**

Κυριότερο χαρακτηριστικό κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου είναι η ανάγκη να διαμορφώσει την ταυτότητά του. Η ανάπτυξη της ταυτότητας, του Εγώ, αναφέρεται στον πυρήνα του χαρακτήρα ή της προσωπικότητάς του ατόμου και θεωρείται προϋπόθεση για να μπορέσει το άτομο να προετοιμαστεί για το μέλλον. Η διαδικασία της δημιουργίας της ταυτότητας επηρεάζεται από τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το κοντινό κοινωνικό περιβάλλον που μπορεί να είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμαθητές και οι φίλοι του.

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται τόσο στην ομοιότητα, ανάμεσα στα άτομα ή ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα όσο και στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν κάποιον από κάτι άλλο (Βρύζας, 2005). Το ερώτημα που γεννιέται είναι η θέση μου σε σχέση με τον άλλο αλλά και πως με βλέπει ο άλλος. Η ατομική ταυτότητα, ο εαυτός μας, εμφανίζεται ως κοινωνικό προϊόν, αποτέλεσμα των ερμηνειών στις οποίες επιδίδεται το άτομο όταν βρίσκεται σε συνθήκες αλληλεπίδρασης. Η έννοια του εαυτού δεν προϋπάρχει του ατόμου, αλλά ο εαυτός διαμορφώνεται σε συνθήκες δημόσιας ερμηνείας ενός ρόλου. Διαμορφώνεται δηλαδή, σε συνάρτηση με την ποικιλία των περιστάσεων της κοινωνικής ζωής (Μακρυγιώτη,

2001).

Η ταυτότητα αποτελεί μια ρευστή και πολύπλοκη διαδικασία. Η ατομική ταυτότητα αποκαλύπτεται ως ένα “εξατομικευμένο κολάζ συλλογικών ταυτοτήτων” (Jenkins, 2007). Για παράδειγμα, όταν λέμε "Είμαι κορίτσι", "Είμαι μαθήτρια της δευτέρας Γυμνασίου", "είμαι χορεύτρια flamenco" αρχίζει να προσδιορίζεται η ταυτότητα μας με βάση τα χαρακτηριστικά ομάδων. Ο χαρακτηρισμός που αποδίδουμε στον εαυτό μας αλλάζει την αίσθηση μας για το ποιοι είμαστε. Ουσιαστικά, το άτομο έχει μεταβεί στη διαδικασία να κατηγοριοποιήσει τον εαυτό του με ομαδικούς όρους (Wetherell, 2004).

Έτσι, λοιπόν, κατά το στάδιο της εφηβείας το ενδιαφέρον των νέων προσανατολίζεται στην αναζήτηση της φύσης του εαυτού, ως ένα ενιαίο σύνολο και την προσωπική ταυτότητα. Οι έφηβοι προσπαθούν να ανακαλύψουν την έννοια του εαυτού τους, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο αντιλαμβάνεται την προσωπικότητα του. Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες, η εφηβεία είναι μια περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας, οι έφηβοι αρχίζουν ολοένα και περισσότερο να σκέφτονται τις μελλοντικές τους δυνατότητες (Erikson, 1959). Οι έφηβοι κατασκευάζουν τους δυνητικούς τους εαυτούς συνθέτοντας αυτά που γνωρίζουν για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις ικανότητες τους και για τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη των επιθυμητών δυνητικών εαυτών.

Ο μελλοντικός εαυτός τους, έτσι όπως τον φαντάζονται, περιλαμβάνει θετικές εικόνες, όπως επιτεύγματα που θέλουν να επιτύχουν και αρνητικές εικόνες, όπως αποτυχίες που θέλουν να αποφύγουν. Όπως έχει υποστηρίξει και ο Erikson με την αναπτυξιακή του θεωρία, αυτές οι μελλοντικές εικόνες που σχηματίζουν οι έφηβοι έχουν επίκεντρο κατά κύριο λόγο, το σχολείο και την καριέρα (Zhu, Tse, Cheung, & Oyserman, 2014). Οι έφηβοι που αναπτύσσουν δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με το σχολείο έχουν μειωμένες πιθανότητες να

εμπλακούν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές, έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και έχουν πιο στενές σχέσεις με τη σχολική κοινότητα (Oyserman, Terry, & Bybee, 2002).

Οι βασικοί άξονες για την ανακάλυψη του Εγώ είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη περιγράφει τη διαδικασία για το πώς ο έφηβος βλέπει τον εαυτό του, τη συνειδητή γνώση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (εικόνα του εσωτερικού, των αρετών, των ικανοτήτων) και μπορεί να πετύχει μια προσωπική ενδοσκόπηση. Από την πρώιμη εφηβεία οι σκέψεις και οι εικόνες που κάνει κάποιος για τον εαυτό του στο μέλλον, αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της αυτοαντίληψης και ιδιαίτερα οι υψηλές επιδόσεις στο σχολείο σε αυτήν την αναπτυξιακή περίοδο, παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσανατολισμό του εαυτού στο μέλλον (Oyserman, Johnson, & Bybee, 2006). Αυτές οι μελλοντικές αναπαραστάσεις, δηλαδή οι δυνητικοί εαυτοί, μπορεί να είναι θετικές εικόνες του εαυτού στο μέλλον (π.χ. «ο έξυπνος εαυτός που πήρε άριστα στο τεστ των μαθηματικών») ή αρνητικές (π.χ. «Ο αποκλίνων εαυτός που δεν πέρασε την τάξη») (Oyserman & Markus, 1990). Η έννοια της αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει ένα αίσθημα που απορρέει σχετικά με το πόσο ικανοποιημένος είναι ο έφηβος με τον εαυτό του, θετική ή αρνητική συναισθηματική στάση. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της αυτοεκτίμησης είναι το φύλο, το κοινωνικό πρότυπο, τα οικονομικά χαρακτηριστικά (Ματσαγγούρα, 1983).

Η εφηβεία φαίνεται να χωρίζεται σε τρεις περιόδους: Στο πρώτο στάδιο, από τα έντεκα έως τα δεκατέσσερα έτη, παρατηρείται μεγάλη αλλαγή στη συμπεριφορά του εφήβου, αρχίζει να εγκαταλείπει την παιδική ηλικία και εισέρχεται στην εφηβική. Κατά το μέσο στάδιο, από τα δεκατέσσερα έως τα δεκαεπτά, παρατηρείται καθαρά ανταγωνισμός με το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και μπαίνουν στη σκέψη του διάφορα φιλοσοφικά ερωτήματα που αναζητούν την απάντησή τους. Στο τελικό στάδιο, από τα δεκαεπτά έως τα εικοσιένα, έχοντας ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος των αλλαγών των προηγούμενων σταδίων

παρατηρείται μια σταθεροποίηση της ταυτότητας (Τσιάντης, 1994).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ο έφηβος αρχίζει να ανακαλύπτει τη λογική σκέψη, να κάνει πιο αφηρημένους συλλογισμούς και να σκέφτεται επαγωγικά. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, οι έφηβοι μπορούν να συνειδητοποιήσουν την υποκειμενικότητα της αντίληψης του κόσμου, στάδιο 4ο Piaget (11-15 έτη): Η περίοδος όπου το παιδί αρχίζει να κάνει πιο αφηρημένους συλλογισμούς και να σκέφτεται επαγωγικά (Βοσνιάδου, 1990). Έτσι λοιπόν σε αυτή τη περίοδο της ζωής του ατόμου αρχίζει ένας έντονος προβληματισμός για τις κοινωνικές αξίες, την οικογένεια, τις σχέσεις.

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας οι νέοι οικοδομούν την αίσθηση της ταυτότητας. Με βάση τα χαρακτηριστικά τους ξεκαθαρίζουν ποιοι είναι και ποιοι θα ήθελαν να είναι. Η πρόκληση για δημιουργία και ενοποίηση όλων των ταυτοτήτων (εθνική, πολιτική, πολιτισμική, θρησκευτική) μπορεί να επιφέρει *κρίση ταυτότητας*, καθώς η διαδικασία διαμόρφωσης εμφανίζεται σε αυτούς για πρώτη φορά. Μπορεί να υπάρξουν έφηβοι που ταλαντεύονται για χρόνια σε σχέση με την ταυτότητα.

Οι έφηβοι που βρίσκονται σε μια περίοδο κρίσης ταυτότητας, βρίσκονται στο στάδιο *μορατόριουμ* και βιώνουν περίοδο μεγάλου άγχους. Οι νέοι ερευνούν, εξετάζουν, και δοκιμάζουν, αλλά αναβάλλουν οποιαδήποτε οριστική δέσμευση σε κάποια ταυτότητα. Για παράδειγμα, μπορεί να διεκδικούν την ελευθερία τους, αλλά ταυτόχρονα επικρατεί ένας φόβος με τη στάση του γονεϊκού περιβάλλοντος.

Η *κεκτημένη ταυτότητα* περιλαμβάνει το στάδιο όπου ο έφηβος έχει οικοδομήσει την ικανότητα της αυτοαντίληψης. Έχει ανακαλύψει τι θέλει να κάνει στη ζωή του (για παράδειγμα, «*Θέλω να γίνω δασκάλα γιατί αγαπώ τα παιδιά*»). Καθώς σταδιακά επιτυγχάνει τους στόχους του (για παράδειγμα, στις εξετάσεις), όλη αυτή η κατάσταση λειτουργεί ως

κίνητρο. Η διαμόρφωση της *δοτής ταυτότητας* περιγράφει το δρόμο της επιβολής που επιλέγει ο έφηβος, για παράδειγμα «*θα κάνω αυτό που λένε οι γονείς μου γιατί αυτό είναι το σωστό*». Η σύγχυση ρόλων, όπου οι νέοι δεν δεσμεύονται σε μια συγκεκριμένη μορφή ταυτότητας και δυσκολεύονται αρκετά στο να επισυνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις (Μπότσαρη, 2008).

Στην εφηβεία παρατηρείται μια έντονη συναισθηματική αναστάτωση, η οποία προκαλεί τρομερές μεταπτώσεις στους νέους. Ενώ είναι χαρούμενοι και εύθυμοι τα συναισθήματά τους μπορούν να υποστούν αλλαγή και να γίνουν μελαγχολικοί και κλειστοί (Μανωλόπουλος & Τσιάντης, 1987). Οι έφηβοι συγκρούονται με το οικογενειακό τους περιβάλλον ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της εφηβείας, φαινόμενο φυσικό και αναμενόμενο. Αρχίζουν και αμφισβητούν τις αξίες και τον τρόπο ζωής της οικογένειας, καθώς διευρύνονται οι πνευματικοί τους ορίζοντες. Κατά τη διαδικασία της σύγκρουσης, αλλά και της αμφισβήτησης των κανόνων του οικογενειακού περιβάλλοντος το παιδί προσπαθεί να αναπτύξει φιλικές σχέσεις ή να εισχωρήσει σε μια ομάδα συνομηλίκων του (Μπρακονιέ & Μαρτσέλι, 2002).

Γονείς, εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τον/την έφηβο να αναπτύξει μια συγκροτημένη και υγιή προσωπικότητα. Βασικά συστατικά αποτελούν ο σεβασμός, η κατανόηση, η καλή επικοινωνία, η αποδοχή ως στήριγμα στους εφήβους σε αυτή τη περίπλοκη διαδικασία της ζωής τους.

### **1.3 Παράγοντες πλαισίου**

Η προέλευση και, κατ' επέκταση, η ανάπτυξη των μελλοντικών αυτοαναπαραστάσεων ενός ατόμου δεν βασίζεται σε έναν μόνο παράγοντα, αλλά αντίθετα, φαίνεται ότι ποικίλουν οι πηγές από τις οποίες αυτές προκύπτουν. Ειδικότερα, οι δυνητικοί εαυτοί δεν εξαρτώνται

αποκλειστικά από τις γνωστικές κατασκευές του ατόμου, αλλά αντικατοπτρίζουν ταυτόχρονα και κοινωνικό περιεχόμενο (Leondari, 2007). Επομένως, οι δυνητικοί εαυτοί κατασκευάζονται παράλληλα τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εαυτό και το περιβάλλον του (Marshall, Young, Domene & Zaidman-Zait, 2008).

### **1.3.1. Ατομικοί παράγοντες**

Οι ατομικοί παράγοντες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο θα διαμορφωθούν οι δυνητικοί εαυτοί. Η ηλικία έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας. Το περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών καθορίζεται σημαντικά από την αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Επομένως, οι δυνητικοί εαυτοί αντικατοπτρίζουν αυτό- εικόνες που σχετίζονται και συμβαδίζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι οι δυνητικοί εαυτοί μπορούν να αλλάξουν ως προς το περιεχόμενο τους εναρμονισμένοι με τις απαιτήσεις, τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τους φόβους που συναντά ένα άτομο σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια της ζωής του, αλλά και με τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς της σκέψης σε συγκεκριμένες περιόδους. Έτσι, κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, τα παιδιά και οι έφηβοι επικεντρώνονται στο να είναι επαρκή στο σχολείο, να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και με το να διαμορφώνουν ολοένα παραπάνω τον εαυτό τους (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006. Oyserman & Fryberg, 2006. Oyserman & Markus, 1990).

Οι δυνητικοί εαυτοί θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί κατά την περίοδο της εφηβείας επειδή είναι περίοδος διερεύνησης και προετοιμασίας του ατόμου για το μέλλον του. Σύμφωνα με τον Erikson (1968) ο βασικός αναπτυξιακός στόχος του εφήβου είναι η σύνθεση των διάφορων προτύπων με τα οποία έχει ταυτιστεί κατά την παιδική του ηλικία με τις

αντιλήψεις του για τις δεξιότητες και τις ικανότητες του, έτσι ώστε να επιτευχθεί η διαμόρφωση του ενήλικου εαυτού (Λεονταρή, Γωνίδα, Γιαλαμάς, 2009). Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει δώσει, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στη μεταβλητή του φύλου και στο ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση και το περιεχόμενο τόσο των επιθυμητών όσο και των μη επιθυμητών εαυτών.

Οι Fraser και Eccles (1995) βρήκαν ότι τα κορίτσια διαμόρφωναν περισσότερους διαπροσωπικούς επιθυμητούς και μη επιθυμητούς εαυτούς. Ενώ, τα αγόρια ανέφεραν εαυτούς εστιασμένους στα υλικά αγαθά και την επαγγελματική επιτυχία, παρά στις κοινωνικές σχέσεις. Γενικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πως τα αγόρια τείνουν να έχουν πιο συγκεκριμένους δυνητικούς εαυτούς, ενώ τα κορίτσια πιο γενικούς και αφηρημένους.

Η Λεονταρή και οι συνεργάτες της (1998) σε έρευνα που πραγματοποίησαν, αναφέρουν πως δεν βρέθηκαν διαφορές φύλου σχετικά με τους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς. Βρέθηκαν, ωστόσο, στους μη επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς, στους οποίους περιλαμβάνονται οι εαυτοί που δηλώνουν αποτυχία, παραίτηση και αποτυχία επίτευξης λόγω κακής τύχης. Τα κορίτσια, έτειναν να είναι πιο αισιόδοξα για την αποφυγή των μη επιθυμητών δυνητικών εαυτών, χάρη στο υποστηρικτικό περιβάλλον τους, ενώ τα αγόρια, φάνηκαν να είναι πιο απαισιόδοξα και να αποδίδουν την πιθανότητα αποφυγής επίτευξης των μη επιθυμητών δυνητικών εαυτών τους στην τύχη.

Σε συνέχεια των ερευνών στον ελλαδικό χώρο (Leondari & Gonida, 2008. Leondari et al., 2009) διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια εστιάζουν συχνότερα σε θέματα εκπαίδευσης όσον αφορά τους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς, ενώ τα αγόρια σε δυνητικούς εαυτούς σχετικούς με υλικά αγαθά και προσωπικά θέματα.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με προγενέστερες έρευνες (Shepard & Marshall, 1999. Knox, Funk, Elliot, & Bush, 2000), οι οποίες επιβεβαιώνουν τις διαφορές φύλου σχετικά με τις επιλογές των επιθυμητών δυνητικών εαυτών. Γενικότερα, τα νεαρά αγόρια αυτοπροσδιορίζονται μέσω των υλικών αγαθών (π.χ. αυτοκίνητο) και δεν επιθυμούν να χάσουν τα αντικείμενα του αυτοπροσδιορισμού. Τα νεαρά κορίτσια από την άλλη, αυτοπροσδιορίζονται από τις σχέσεις με τους άλλους και το να τις χάσουν αποτελεί, όπως είναι φυσικό, το μεγαλύτερο φόβο τους. Διαφορές φύλου υπάρχουν και ως προς τον αριθμό δυνητικών εαυτών που διαμορφώνουν οι έφηβοι, με τα κορίτσια να διαμορφώνουν περισσότερους επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς (McClelland, 2010) αλλά και περισσότερους μη επιθυμητούς δυνητικούς εαυτούς απ' ό,τι τα αγόρια (Knox et al., 2000). Επιπλέον, διαφορές φύλου προέκυψαν και ως προς την αντιλαμβανόμενη πιθανότητα επίτευξης ή αποφυγής των δυνητικών εαυτών, με τα αγόρια να θεωρούν μεγαλύτερη την πιθανότητα επίτευξης των επιθυμητών δυνητικών εαυτών και τα κορίτσια να θεωρούν μικρότερη την πιθανότητα αποφυγής των μη επιθυμητών δυνητικών εαυτών, συγκριτικά με τα αγόρια (Knox et al., 2000). Τέλος, τα αγόρια βρέθηκε να υιοθετούν λιγότερες στρατηγικές υλοποίησης των δυνητικών τους εαυτών σε σχέση με τα κορίτσια (Oyserman et al., 2011. Zhu & Tse, 2015).

Πολύ πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να συγκρίνει τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των εφήβων, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσω των επαγγελματικών δυνητικών εαυτών, έχει να προσφέρει σημαντικά ευρήματα (Κοντάρια, 2014). Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό, σε δυο χρονικές στιγμές, πριν το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης και κατά τη διάρκεια της, φανερώνει πως και για τα δυο φύλα ο επαγγελματικός εαυτός παραμένει η πρώτη επιλογή επιθυμητού δυνητικού εαυτού, και για τις δύο χρονικές στιγμές εξέτασης. Ωστόσο, τα αγόρια τείνουν να επιλέγουν

τον επαγγελματικό δυνητικό εαυτό σε μεγαλύτερη συχνότητα, ενώ τα κορίτσια σε μικρότερη συχνότητα απ' ότι κατά την πρώτη χρονική στιγμή της έρευνας. Αυτό η ερευνήτρια το αποδίδει στο ότι τα αγόρια θεωρούν ως κύρια προτεραιότητά τους την επαγγελματική αποκατάσταση, ιδιαίτερα σε συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Αντίθετα, τα κορίτσια βρέθηκε πως σε τέτοιες συνθήκες θεωρούν ως προτεραιότητά τους για το μέλλον τη δημιουργία οικογένειας, αλλά και γενικότερα τη σύναψη και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων. Τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνουν την παραδοσιακή ανδρική ταυτότητα του «άνδρα κουβαλητή», σύμφωνα με την οποία ο άνδρας χρειάζεται να εργάζεται, να εξασφαλίσει τα προς το ζην και να φροντίζει για το εισόδημα της οικογένειας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007· Δεληγιάννη & Σακκά, 1998 στο Δρακοπούλου, 2015).

Γενικότερα, ο επαγγελματικός τομέας απασχολεί και τα δυο φύλα, κάτι που φανερώνει όχι μόνο την κοινή επιθυμία τους για μελλοντική εργασιακή απασχόληση και την υπάρχουσα οικονομική ανάγκη, αλλά και την σημασία του επαγγέλματος για τον προσδιορισμό και την ευημερία των γυναικών (Leondari et al., 2009· Leondari & Gonida, 2008)

### **1.3.2. Παράγοντες πλαισίου**

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία, τον καθορισμό, το περιεχόμενο και την ανάπτυξη των πιθανών εαυτών διαδραματίζουν οι κοινωνικοπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Leondari & Gonida, 2008). Συγκεκριμένα, οι μελλοντικές αυτοαναπαραστάσεις τροφοδοτούνται και διαμορφώνονται μέσω των αξιών, των ιδανικών και των φιλοδοξιών του ατόμου. Οι παράγοντες που φαίνεται να εμπλέκονται στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών είναι οι παρελθούσες εμπειρίες του ατόμου, η επίδραση των σημαντικών άλλων (π.χ. γονέων) και η σημασία κοινωνικών κατασκευών, όπως η κουλτούρα/εθνικότητα.

Οι εμπειρίες του παρελθόντος και σημαντικά γεγονότα ζωής φαίνεται πως μπορούν να επηρεάσουν το περιεχόμενο των δυνητικών εαυτών (Lee & Oyserman, 2009. Markus & Nurius, 1986). Οι επιτυχίες και οι αποτυχίες που έχουν συμβεί στο παρελθόν σε έναν τομέα φαίνεται πως επιδρούν στις πεποιθήσεις ενός ατόμου όσον αφορά το πόσο πρακτικοί και επιτεύξιμοι είναι οι δεδομένοι δυνητικοί εαυτοί. Συγκεκριμένα, η αποτυχία σε έναν τομέα πιθανότατα θέτει εμπόδια στην κατανόηση και τον οραματισμό τόσο μιας πιθανής επιτυχίας του δυνητικού εαυτού όσο και στην εύρεση μιας σειράς στρατηγικών για να επιτευχθεί. Μια σειρά από αποτυχίες σε έναν τομέα είναι πιθανόν να προβληματίσει το άτομο για τις ικανότητες του και κατ' επέκταση για το αν μπορεί να επιτευχθεί ένας δυνητικός εαυτός. Η επιτυχία σε ένα έργο έχει σαφώς, αντίθετο αποτέλεσμα. Φυσικά, τα προσωπικά βιώματα ενός ατόμου επιδρούν διαφορετικά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων δυνητικών εαυτών, στον προγραμματισμό της συμπεριφοράς και στην επινόηση στρατηγικών προκειμένου να επιτύχει ή να απομακρυνθεί από έναν πιθανό εαυτό (Carey & Martin, 2007. Strahan & Wilson, 2006 στο Δρακοπούλου, 2015).

Οι δυνητικοί εαυτοί ενός ατόμου σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για το τι θα έπρεπε να γίνει και το εάν και κατά πόσο αξιολογούν έναν δυνητικό εαυτό ως θετικό ή αρνητικό, ως σημαντικό ή μη σημαντικό (Leonardi & Gonida, 2008. Λεονταρή, Γωνίδα & Γιαλαμάς, 2009).

Η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης γονέα- παιδιού στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών είναι φανερή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε (Marshall, Young, Domene, & Zaidman-Zait, 2008). Στόχος της έρευνας ήταν να ερευνηθεί κατά πόσο οι έφηβοι κατασκευάζουν, προσαρμόζουν, υιοθετούν ή εγκαταλείπουν τους επαγγελματικούς δυνητικούς εαυτούς τους, ύστερα από συζητήσεις με τους γονείς τους. Κατά τη διάρκεια της οκτάμηνης έρευνας πραγματοποιήθηκε συστηματική εξέταση των προσφερόμενων επιλογών

και προσπάθεια απόκτησης εμπειρίας σχετικής με το δυνητικό εαυτό. Ακολουθώντας αυτά τα δυο στάδια, κάποιοι δυνητικοί εαυτοί εγκαταλείφθηκαν και κάποιοι εδραιώθηκαν ακόμα περισσότερο. Επομένως, προκύπτει πως οι δυνητικοί εαυτοί κατασκευάζονται από κοινού με τους εφήβους και τους γονείς τους, μέσω συχνών συζητήσεων. Επιπλέον, η γονεϊκή υποστήριξη, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την εμπιστοσύνη των μαθητών στον εαυτό τους σχετικά με την επίτευξη των δυνητικών εαυτών τους.

Ωστόσο, η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των γονέων δεν είναι αρκετή ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν στρατηγικές για τη διατήρηση των θετικών δυνητικών εαυτών ή για την αποφυγή των αρνητικών. Είναι απαραίτητο οι γονείς να συμβάλλουν στην εκμάθηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων των παιδιών. Η υποστήριξη των γονέων συντελεί σημαντικά στη διαμόρφωση και ενίσχυση των δυνητικών εαυτών, όταν συνδυάζεται με πιο «έμπρακτη» (“pragmatic”) υποστήριξη (Zhu, Tse, Cheung, & Oyserman, 2014). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δε φαίνεται να επηρεάζει τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών. Είναι πιθανόν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων από μόνο του να μην αντανακλά τις επιδράσεις του συστήματος αξιών του οικογενειακού πλαισίου στη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών (Λεονταρή, Γωνίδα & Γιαλαμάς, 2009).

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μπορεί, επίσης να παρέχει ανατροφοδότηση στα νεαρά άτομα ως προς το αν ένας συγκεκριμένος δυνητικός εαυτός εκτιμάται θετικά ή αρνητικά στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Η ανατροφοδότηση που δέχεται το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον μπορεί να ενισχύει, να περιορίζει ή να υπονομεύει τη διαμόρφωση συγκεκριμένων δυνητικών εαυτών, φαινόμενο που συναντάται στην περίπτωση νεαρών ατόμων που προέρχονται από μειονότητες και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Λεονταρή, Γωνίδα & Γιαλαμάς, 2009)

Έρευνες έχουν αποδείξει πως τα παιδιά που ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές, είναι πιθανότερο να έχουν δυνητικούς εαυτούς προσανατολισμένους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, σε αντίθεση με τα παιδιά που ζουν σε λιγότερο υποβαθμισμένες περιοχές. Ωστόσο, η οικονομική αδυναμία των γονέων καθώς και η υποβαθμισμένη περιοχή διαβίωσης, προβλέπουν την υιοθέτηση λιγότερων στρατηγικών εκ μέρους τους για την επίτευξη των δυνητικών εαυτών τους, και κατ' επέκταση επηρεάζεται αρνητικά και η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Επιπλέον, βρέθηκε πως οι νέοι παρότι έχουν στόχο, υιοθετούν λιγότερες στρατηγικές για την επίτευξη των ακαδημαϊκών δυνητικών εαυτών τους, καθώς δε γνωρίζουν το μονοπάτι που θα τους οδηγήσει σε αυτόν (Oyserman, Bybee, Terry & Hart-Johnson, 2004; Oyserman, Johnson & James, 2011).

Όσον αφορά στους πιθανούς εαυτούς στις ακαδημαϊκές σχέσεις σε νεαρούς ενήλικες, έρευνα έχει αποκαλύψει ότι οι σχέσεις των φοιτητών και η αλληλεπίδραση τους με τους καθηγητές ή συμβούλους είναι ιδιαίτερες σημαντικές για την διαμόρφωση και επεξεργασία των δυνητικών εαυτών σε τομείς που αφορούν τα επαγγελματικά σχέδια, με τους καθηγητές να δρουν ως μοντέλα- πρότυπα για τους φοιτητές (Rossiter, 2007).

Έρευνα των Stake και Nickens (2005) φανερώνει πως η σχέση των εφήβων με τους συνομηλίκους τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους ίδιους, καθώς βρέθηκε πως η ανταλλαγή επιστημονικών ενδιαφερόντων με τους φίλους, εμπλουτίζει και ενισχύει την μελλοντική εικόνα εαυτού ως επιστήμονα για τους εφήβους (Βελούτσου, 2016).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>**

### **Επαγγελματική ανάπτυξη**

#### **2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός**

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δια βίου διαδικασία και αποτελεί ένα κομμάτι της συνολικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Αφορά την ανάπτυξη στοιχείων της προσωπικότητας, τις ικανότητες και επιλογές που σχετίζονται με την επαγγελματική πορεία του ατόμου. Πρόκειται λοιπόν, για μια συνεχή εξέλιξη στην πορεία της οποίας, διαμορφώνονται οι εργασιακές αξίες, δημιουργούνται επαγγελματικά πρότυπα, εκδηλώνονται οι επιλογές του κάθε ατόμου σχετικά με το επάγγελμα και ο τρόπος λήψης αποφάσεων (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής πορεία, η οποία ξεκινάει από τα πρώτα σχολικά χρόνια και διαρκεί μέχρι την ώριμη ηλικία. Από την πρώιμη σχολική ζωή αρχίζει η εκδήλωση ενδιαφερόντων, κλίσεων και κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας ξεκινάει μια πιο έντονη ενασχόληση με την επιλογή επαγγέλματος, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη του ατόμου. Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά επίσης και την πορεία κάποιου, αφού έχει επιλέξει επάγγελμα και δείχνει τη σταδιοδρομία του στον επαγγελματικό τομέα που επέλεξε (Φλίγκου, 2011). Όπως γίνεται αντιληπτό, η επιλογή επαγγέλματος δεν είναι μια στιγμιαία απόφαση, αλλά στηρίζεται σε μια συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου.

## 2.2 Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι θεωρίες που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και τις ικανότητες του ανθρώπου σε κάθε ηλικιακή φάση της ζωής του, αποτελούν μία σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), οι θεωρίες αυτές διαχωρίζονται σε αυτές που ασχολούνται αποκλειστικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και σε αυτές που ασχολούνται με την επιλογή επαγγέλματος και τους παράγοντες επιρροής. Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης προσπαθούν να προβλέψουν και να ερμηνεύσουν την επαγγελματική συμπεριφορά (Δημητρόπουλος, 1998) και η υλοποίηση τους συμβάλλει στη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω της οποίας αναδεικνύονται οι ικανότητες του κάθε ατόμου και οι τρόποι αποτελεσματικής εφαρμογής αυτών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μας περιγράφουν εκτενώς και κατατοπιστικά διάφορες αποτελεσματικές τεχνικές, στηριζόμενες σε προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα. Έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των θεωριών στο πέρασμα των χρόνων, κάτι που μας δείχνει την πληθώρα που υπάρχει. Κάποιες χαρακτηριστικές ταξινομήσεις που υπάρχουν είναι: α) οι *θεωρίες χαρακτηριστικών-παραγόντων*, β) οι *οικονομολογικές θεωρίες*, γ) οι *εξελικτικές θεωρίες*, δ) οι *θεωρίες προσωπικότητας* και πολλές άλλες, που κατατάσσονται διαφορετικά από κάθε ερευνητή. Στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε σε αυτές τις θεωρίες που σύμφωνα με τον Crites (1969) αποτελούν τις ψυχολογικές. Οι *ψυχολογικές θεωρίες* ερμηνεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου βασιζόμενες σε ψυχολογικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτήν την κατηγορία υπάρχουν οι *θεωρίες χαρακτηριστικών- παραγόντων*, οι *ψυχοδυναμικές*, η *τυπολογική θεωρία*, οι *εξελικτικές*, οι *θεωρίες μάθησης*, οι *θεωρίες λήψης αποφάσεων* (Δημητρόπουλος, 1998).

Καθώς στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των δυνητικών εαυτών και κατανόησης του ρόλου που έχουν στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας,

αντλαμβανόμαστε τη βαρύτητα των ψυχολογικών παραγόντων στη διαμόρφωση δυνητικών εαυτών και γι' αυτό δεν θα γινόταν να παραλειφθεί η αναφορά στις ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

### **Θεωρία χαρακτηριστικών - παραγόντων του Parsons (1909)**

Μια από τις πρώτες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η θεωρία χαρακτηριστικών-παραγόντων που εισήγαγε ο Parsons το 1909. Αυτή η θεωρία βασίζεται στα ατομικά, μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου και τονίζει τις ατομικές διαφορές. Ο Parsons υποστήριξε ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα και δεξιότητες και το κάθε επάγγελμα έχει διαφορετικές απαιτήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά των ατόμων και τις ικανότητες που διαθέτουν. Επομένως, το ιδανικό είναι να συμβαδίζουν τα χαρακτηριστικά του ατόμου με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος που έχει επιλέξει. Έχουν κατασκευαστεί αρκετά εργαλεία με βάση αυτή τη θεωρία από συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι προσπαθούν να ταιριάζουν ιδανικά το κατάλληλο άτομο με το κατάλληλο επάγγελμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων με βάση τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτει κάποιος και να δημιουργούνται «προφίλ» ατόμων που είναι κατάλληλα για το κάθε επάγγελμα.

Η θεωρία χαρακτηριστικών παραγόντων έχει αμφισβητηθεί και έχει δεχτεί αρκετές κριτικές λόγω της υπεραπλούστευσης και σύγχυσης των εννοιών. Η λογική της θεωρίας για το ιδανικό ταίριασμα ατόμου- επαγγέλματος είναι πολύ απλοϊκή και δεν συμβαδίζει με τις σημερινές πραγματικές συνθήκες εργασίας που επικρατούν. Δεν λαμβάνει υπόψη τις τις πραγματικές ανάγκες του κάθε ατόμου, που μπορεί να το οδηγήσουν σε κάποια επαγγελματική επιλογή και βασίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά του ατόμου. Επίσης, τα

εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται δεν θεωρούνται αξιόπιστα και έγκυρα, αλλά βολικά και απλοϊκά για τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε να μπορούν να βρουν το ιδανικό επάγγελμα για τον καθένα. Παρ' όλα αυτά δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα οι μεγάλες επιχειρήσεις, αναζητούν άτομα με συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες και έτσι αυτά τα εργαλεία των χαρακτηριστικών και παραγόντων αρχίζουν να έχουν ζήτηση ξανά (Κάντας & Χαντζή, 1991).

### **Η ψυχοδυναμική θεωρία της Roe (1956)**

Η θεωρία της Roe είναι από τις πιο βασικές ψυχοδυναμικές θεωρίες, η οποία υποστηρίζει ότι η επιλογή επαγγέλματος σχετίζεται με τα πρώτα βιώματα μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και δίνει έμφαση στα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Υιοθετεί το ιεραρχικό σύστημα του Maslow, δηλαδή την πυραμίδα αναγκών και ξεκινάει από τις φυσιολογικές ανάγκες που βρίσκονται στο κάτω μέρος της πυραμίδας και καταλήγει στην αυτοπραγμάτωση που είναι στην κορυφή της πυραμίδας.

Η θεωρία δίνει έμφαση στα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία καθορίζουν την ανάπτυξη ικανοτήτων, τα ενδιαφέροντα και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας. Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο, η Roe υποστηρίζει ότι οι μέθοδοι ανατροφής των παιδιών και η συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία συγκεκριμένων τύπων προσωπικότητας και στην εκδήλωση συγκεκριμένων μορφών επαγγελματικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, η Roe διαχωρίζει τον τρόπο συμπεριφοράς των γονιών σε: α) ψυχρό κλίμα, όπου στην οικογένεια επικρατεί η απόρριψη και η αδιαφορία προς το παιδί, β) θερμό κλίμα, όπου οι γονείς αποδέχονται και δίνουν σημασία στις ανάγκες του παιδιού και γ) υπερπροστατευτικότητα/ υπεραπαιτητικότητα,

δηλαδή οι γονείς τείνουν να ικανοποιούν αμέσως τις φυσιολογικές ανάγκες του παιδιού, αλλά δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών. Σύμφωνα με τη θεωρία της Roe, όταν υπάρχουν ανάγκες που δεν έχουν ικανοποιηθεί στην παιδική ηλικία, τότε αυτές μετατρέπονται σε κίνητρα και γίνονται σκοπός για το άτομο, ενώ όταν έχουν ικανοποιηθεί, τότε δεν εξελίσσονται σε κίνητρα.

Επομένως, η επιλογή επαγγέλματος στηρίζεται σε συνδυασμό των αναγκών, των γενετικών χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς των γονιών. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά και την ένταση των διαπροσωπικών σχέσεων που απαιτεί το κάθε επάγγελμα, η Roe κάνει μια κατανομή των επαγγελμάτων σε 8 ομάδες:

α) επαγγέλματα υπηρεσιών,

β) επαγγέλματα επιχειρηματικών επαφών,

γ) επαγγέλματα οργάνωσης,

δ) τεχνολογικά επαγγέλματα,

ε) υπαίθρια επαγγέλματα,

στ) επιστημονικά επαγγέλματα,

ζ) επαγγέλματα γενικής παιδείας,

η) επαγγέλματα τεχνών και ψυχαγωγίας.

Με βάση τη θεωρία, τα άτομα που προέρχονται από προστατευτικό, στοργικό και απαιτητικό περιβάλλον επιλέγουν επαγγέλματα με βασικό προσανατολισμό το άτομο, όπως τα επαγγέλματα υπηρεσιών, επιχειρηματικών επαφών, οργάνωσης, γενικής παιδείας και

ψυχαγωγίας. Σε αντίθεση τα άτομα που προέρχονται από απορριπτικό και αδιάφορο περιβάλλον τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα που δεν έχουν προσανατολισμό προς το άτομο, όπως τα τεχνολογικά, υπαίθρια και επιστημονικά επαγγέλματα.

Η θεωρία της Roe δεν επιβεβαιώνεται μεθοδολογικά καθώς στηρίχτηκε σε μη αντιπροσωπευτικά δείγματα και σε μη αντικειμενικούς τρόπους εκτίμησης. Αυτό που έχει αποδειχθεί είναι όσον αφορά την κατάταξη των επαγγελμάτων, ότι κάποια είναι προσανατολισμένα προς το άτομο, ενώ άλλα όχι. (Κάντας & Χαντζή, 1991).

### **Η Τυπολογική Θεωρία του Holland (1966, 1973)**

Η θεωρία του Holland για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή είναι από τις πιο διαδεδομένες και γενικότερα αποδεκτές από τους συμβούλους επαγγελματικής ανάπτυξης. Πρόκειται για τυπολογική θεωρία. Ο Holland θεωρεί την επαγγελματική επιλογή μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο ζητά ένα επαγγελματικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται περισσότερο στο δικό του τύπο προσωπικότητας (Κάντας & Χατζή, 1991). Η διαδικασία επαγγελματικής επιλογής περιλαμβάνει την ακριβή και ρεαλιστική κατανόηση και εκτίμηση, τόσο του εαυτού όσο και του κόσμου της εργασίας. Μόνο μέσω μιας τέτοιας προσέγγισης είναι δυνατό η επαγγελματική επιλογή να αποτελέσει πηγή ικανοποίησης για τον άνθρωπο (Κρίβας, 1987).

Ο Holland υποστήριξε πως τα άτομα αναζητούν περιβάλλοντα και επαγγέλματα που θα επιτρέψουν να εξασκήσουν τις ικανότητες και το δυναμικό τους, να εκφράσουν τις αξίες και τις στάσεις τους, να αναλάβουν ικανοποιητικούς ρόλους και να αποφύγουν μη ικανοποιητικούς. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον το άτομο έχει τη δυνατότητα να επιτύχει την ικανοποίηση που αποζητά, αλλά και να συνεισφέρει στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Δημητρόπουλος, 1998).

Υποστήριξε, ακόμα, πως η συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης του τύπου της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος. Η περιγραφή των επαγγελματικών ενδιαφερόντων ενός ατόμου αποτελεί ταυτόχρονα και περιγραφή της προσωπικότητας του ατόμου αυτού. Κι αυτό, γιατί τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα είναι μια επιμέρους διάσταση αυτού που καλείται προσωπικότητα (Κρίβας, 1987).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα περισσότερα άτομα θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στους εξής έξι (6) τύπους προσωπικότητας: **Ρεαλιστικός, Ερευνητικός - Διανοητικός, Κοινωνικός, Συμβατικός, Επιχειρηματικός και Καλλιτεχνικός**. Κάθε τύπος προσωπικότητας παρουσιάζει συγκεκριμένα γνωρίσματα, καθώς και τύπους – μορφές συμπεριφοράς.

Στο **ρεαλιστικό - πρακτικό τύπο (Realistic)** ανήκουν άτομα που προτιμούν χειρωνακτικές και πρακτικές ασχολίες και δραστηριότητες, χρησιμοποιούν πρακτικούς τρόπους για να λύνουν τα προβλήματά τους. Τους αρέσει να εργάζονται με εργαλεία, αντικείμενα, μηχανές. Εκτιμούν πράγματα, όπως ισχύ, χρήμα και κοινωνική τάξη.

Στον **ερευνητικό - διανοητικό τύπο (Investigative)** ανήκουν άτομα που διαθέτουν ικανότητες παρατήρησης αλλά και συμβολικές ή οργανωτικές ικανότητες. Αναπτύσσουν ικανότητες στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και χαρακτηρίζονται από περιέργεια, φιλομάθεια και ανεξαρτησία

Στον **κοινωνικό τύπο (Social)** ανήκουν άτομα που προτιμούν δραστηριότητες που αφορούν την πληροφόρηση, τη διδασκαλία και την παροχή βοήθειας σε ανθρώπους. Έχουν την τάση να είναι εξυπηρετικοί και φιλικοί.

Στο **συμβατικό τύπο (Conventional)** εντάσσονται τα άτομα που αγαπούν την τάξη, τη συστηματική τήρηση πραγμάτων, όπως αρχείων ή υλικών. Έχουν την τάση να είναι

υπεύθυνοι, αξιόπιστοι και προσανατολισμένοι στη λεπτομέρεια. Άτομα αυτού του τύπου προτιμούν κυρίως υπαλληλικά επαγγέλματα.

Στον **επιχειρηματικό τύπο (Enterprising)** ανήκουν εκείνοι που έχουν την τάση να είναι φιλόδοξοι, εξωστρεφείς, δυναμικοί και με αυτοπεποίθηση. Τους αρέσουν οι δραστηριότητες που επιτρέπουν την καθοδήγηση ή την άσκηση επιρροής σε άλλους ανθρώπους. Αναπτύσσουν ικανότητες ηγεσίας, πειστικότητας και άλλες σημαντικές διαπροσωπικές δεξιότητες. Προτιμούν επαγγέλματα που αφορούν την πώληση προϊόντων ή τη διοίκηση ανθρώπων.

Στον **καλλιτεχνικό τύπο (Artistic)** εντάσσονται τα άτομα που κλίνουν προς ελεύθερες, δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η μουσική, το θέατρο, η γλώσσα και οι τέχνες. Προτιμούν συνήθως επαγγέλματα που προϋποθέτουν τη χρήση δημιουργικών ταλέντων (Holland 1985).

Κατά τον Holland, υπάρχουν αντίστοιχα έξι (6) κατηγορίες περιβάλλοντος: **το ρεαλιστικό - πρακτικό, το ερευνητικό - διανοητικό, το κοινωνικό, το συμβατικό, το επιχειρηματικό και το καλλιτεχνικό.**

Σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες περιβάλλοντος αντιστοιχεί και ένας τύπος προσωπικότητας από τους παραπάνω. Η κατάταξη των επαγγελμάτων γίνεται με βάση τους τύπους και τις αντίστοιχες ασχολίες. Ο Holland υποστηρίζει, ακόμη, ότι κάθε άτομο κατευθύνεται στα διάφορα επαγγέλματα ανάλογα με τον προσανατολισμό της προσωπικότητάς του (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Οι διαφορετικοί τύποι προσωπικότητας έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες στην εργασία. Τα περισσότερα άτομα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έναν από τους έξι

τύπους προσωπικότητας, που αναφέρονται παραπάνω, και τείνουν να διαμορφώνουν συνθήκες εργασίας που ταιριάζουν στην προσωπικότητά τους (Δημητρόπουλος, 1998).

Ο Holland περιέγραψε ένα διάγραμμα τύπων πάνω στο οποίο μπορούν να χαρτογραφηθούν όλα τα είδη επαγγελμάτων και όλοι οι τύποι προσωπικότητας. Γενικά, η θεωρία του είναι περισσότερο σαφής και διευκολύνει το έργο του προσανατολισμού. Επίσης, ο Holland προσφέρει τα μέσα με τα οποία ο σύμβουλος προσανατολισμού ή το ίδιο το άτομο μπορούν εύκολα να διαπιστώσουν τον τύπο της προσωπικότητας στον οποίο ανήκουν. Συγκεκριμένα, προσφέρει δυο εργαλεία, το *Self Directed Search* (SDS- Αυτοκατευθυνόμενη Αναζήτηση) και το *Vocational Preference Inventory* (VPI- Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Προτιμήσεων) (Δημητρόπουλος, 1994).

Επομένως, ο Holland μέσω αυτών των εργαλείων δίνει εφόδια στο σύμβουλο ώστε να ενισχύσει το έργο του. Έτσι λοιπόν, ο σύμβουλος είναι σε θέση να εντοπίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου και να βρει προγράμματα σπουδών που του ταιριάζουν, εφόσον πρόκειται για επιλογές εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Ακόμα, βρίσκει επαγγέλματα ή θέσεις εργασίας που ταιριάζουν στον συμβουλευόμενο εφόσον πρόκειται για επιλογή επαγγέλματος, αλλαγή θέσεων εργασίας ή την αλλαγή εργασίας (Amundson, Harris - Bowlsbey & Niles, 2008).

### **Θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1971, 1977)**

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1971, 1977) ανήκει στις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης και αναφέρεται στο ρόλο που έχει η ενίσχυση στη μάθηση. Η θεωρία αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην «έμμεση μάθηση» (“vicarious learning”), τη μάθηση δηλαδή που επιτελείται μέσα από την παρατήρηση των άλλων, των «προτύπων» (“models”). Επομένως, το άτομο, μέσα από την παρατήρηση των άλλων, αναπτύσσει γνωστικές

προσδοκίες όσον αφορά την πιθανή δική του επίδοση και επιτυχία σε ορισμένες μελλοντικές συμπεριφορές. Με βάση τις προσδοκίες αυτές το άτομο προχωρά στην αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς του (Κάντας & Χατζή, 1991).

Ιδιαίτερα σημαντική έννοια είναι και αυτή του «αμοιβαίου προκαθορισμού» (“reciprocal determinism”), μια διαδικασία που περιγράφει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον και τη σχέση της με τη συμπεριφορά του κάθε ατόμου. Κατά τον Bandura, οι άνθρωποι από τη μια επηρεάζονται από τις περιβαλλοντικές δυνάμεις, αλλά από την άλλη, είναι ο ίδιος ο άνθρωπος που θα επιλέξει την συμπεριφορά του και την αντίδραση του σε κάποιες καταστάσεις, την προσπάθεια που θα καταβάλει σε μια περίπτωση, τον χρόνο που θα αφιερώσει σε μια εργασία και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, επηρεάζοντας, τελικά, αυτός ενεργά αυτές τις καταστάσεις (Κάντας & Χατζή, 1991).

Στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία, το άτομο έχει μια εικόνα για τον εαυτό του και τις ενέργειες που μπορεί να ακολουθήσει με επιτυχία σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτή η διαδικασία, ορίζεται με την έννοια της «αυτό-αποτελεσματικότητας» (“self-efficacy”). «Η αυτεπάρκεια αναφέρεται στις πεποιθήσεις που κανείς ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα (Κάντας & Χατζή, 1991)».

Στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες ή γενικότερα τις προϋποθέσεις για να επιδιώξει κάποιο επάγγελμα ή τομέα σπουδών. Επομένως, η αντίληψη που έχουμε για την αποτελεσματικότητά μας επηρεάζει τη σκέψη, τα κίνητρα, την απόδοση και τα συναισθήματα.

## 2.2.6 Εξελικτικές θεωρίες

Οι εξελικτικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος αποτελεί μια διεργασία που ξεκινά από την παιδική ηλικία και ολοκληρώνεται με την επαγγελματική αποκατάσταση και προσαρμογή του ατόμου στην εργασία. Ο Ginzberg και η διεπιστημονική ομάδα των συνεργατών του (Ginsbourg, Axelrad & Herma), διατύπωσαν πρώτοι την εξελικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης. Διαπίστωσαν ότι η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος εξελίσσεται σε τρία στάδια: Στο *στάδιο της φαντασίας* (6-11 έτη), το παιδί εκφράζει επαγγελματικές προτιμήσεις που προέρχονται από τις επιθυμίες του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Στο *δοκιμαστικό στάδιο* (11-18 έτη), ο έφηβος βιώνει μια διάθεση ανακάλυψης σε σχέση με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του και αναπτύσσει μια πιο σαφή εικόνα για τον εαυτό του. Στο τελευταίο στάδιο, το *ρεαλιστικό* (19-25 έτη), το άτομο διερευνά τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται και καταλήγει στην επιλογή εργασίας μέσα από το συμβιβασμό των ικανοτήτων και των αξιών του στο πραγματικό εργασιακό περιβάλλον (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Ο Ginzberg και η ομάδα του το 1951 κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για την επιλογή του επαγγέλματος υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στις πιέσεις που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον (οικογένεια και σχολείο). Ο δεύτερος παράγοντας εμπεριέχει την εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής, ενώ τα στοιχεία που διαμορφώνουν την προσωπικότητα του συνιστούν τον τρίτο παράγοντα. Τέλος, το ατομικό σύστημα αξιών του ατόμου αποτελεί τον τέταρτο παράγοντα (Δημητρόπουλος, 1998).

Παρά τη σημαντική συνεισφορά τους, ο Ginzberg και οι συνεργάτες του δέχτηκαν κριτική ως προς την έννοια που ανέπτυξαν περί της μη αναστρεψιμότητας της επαγγελματικής επιλογής

στα πρώτα στάδια της ενήλικης ζωής του ατόμου. Είκοσι χρόνια αργότερα οδηγήθηκε σε αναθεώρηση αυτής της θέσης, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς επαναπροσδιορισμού καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Ο Donald Super (1953) ακολουθώντας σε γενικές γραμμές τη θεωρία του Ginzberg, έθεσε ως βασικό στοιχείο για την επαγγελματική προτίμηση του ατόμου την έννοια της *αυτοαντίληψης*. Η έννοια της αυτοαντίληψης περιγράφει τη διαδικασία με την οποία το άτομο σχηματίζει την εικόνα για τον εαυτό του σε σχέση με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις ικανότητές του στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κασιμάτη, 2004). Η αυτοαντίληψη λειτουργεί ως εφαρμογή μιας αυτό-ιδέας για την εργασία, ως εκδήλωση της αυτοτέλειας και της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης του αγώνα μεταξύ του εαυτού και της κατάστασης. Υπό την οπτική αυτή, η εργασία παρέχει ένα πλαίσιο για την ανθρώπινη ανάπτυξη, ένα χώρο που έχει σημασία για το άτομο και μια θέση που προσδίδει σημασία στη ζωή κάθε ατόμου (Super, 1996). Καθώς το άτομο γνωρίζει σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι εφικτό να πετύχει μια προσωπική ενδοσκόπηση των δυνατών σημείων καθώς και των αδυναμιών του. Ο Super υποστήριξε ότι οι άνθρωποι επιλέγουν επαγγέλματα που τους επιτρέπουν να εκφράζουν τις αυτό-ιδέες τους (Robitschek & Woodson, 2006).

Σύμφωνα με τον Super, η καλλιέργεια των προσωπικών αξιών (δεξιότητες, αυτοέλεγχος, διερευνητική στάση, σχέδιο ζωής) έρχεται ως ζητούμενο από την παιδική ηλικία του ατόμου. Το γεγονός αυτό βοηθάει στην αποφυγή της επαγγελματικής ανωριμότητας. Αν και η αυτοαντίληψη διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας, οι συνθήκες και το περιβάλλον στις οποίες το άτομο δρα και αναπτύσσεται, επιδρούν εξίσου σημαντικά πάνω του (Amundson et al., 2008).

Ο Super ανέπτυξε ένα σχήμα έξι εξελικτικών σταδίων που απεικονίζει ως τις σημαντικές περιόδους στη ζωή του ατόμου σε σχέση με την επαγγελματική του συμπεριφορά: Κατά το *στάδιο της αποκρυστάλλωσης* (14-18 έτη) το άτομο αρχίζει να διαμορφώνει ένα γενικό επαγγελματικό στόχο. Στο *στάδιο της εστίασης* (18-21 έτη) μετακινείται από την πρόβλεψη σε μια συγκεκριμένη προτίμηση, ενώ στο *στάδιο του προγραμματισμού και της εφαρμογής* (21-24 έτη), ολοκληρώνει την κατάρτιση και εισέρχεται στην αγορά εργασίας. Ακολουθούν το *στάδιο της σταθεροποίησης* (25-35 έτη) και της *εξέλιξης* στο επάγγελμα (35-45 έτη), το *στάδιο της συντήρησης* (45-64 έτη) και το τελευταίο στάδιο (65-.. έτη) όπου το άτομο αποσύρεται από το επαγγελματικό περιβάλλον και αρχίζει να αναζητά νέους ρόλους (Super, Savickas & Super, 1996).

Ο Super παρουσίασε με τη μορφή ενός ουράνιου τόξου, Ζωής – Καριέρας, τους ποικίλους και παράλληλους ρόλους που ασκεί το άτομο, υπογραμμίζοντας τη σημασία της κοινωνικής διάστασης στην επαγγελματική ζωή ενός ατόμου. Κατά τη διάρκεια των διαφόρων σταδίων, δύο ή περισσότεροι κοινωνικοί ρόλοι είναι καίριας σημασίας για τη ζωή των ανθρώπων, καθώς και για άλλες επαγγελματικές συμπεριφορές

Εξετάζοντας τους διαφορετικούς ρόλους που διαδραματίζουν οι ενήλικες κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αναδεικνύονται μεταξύ άλλων και έμφυλες διαφορές. Μια γυναίκα μπορεί να αντιμετωπίσει συχνότερα έντονα αλληλοσυγκρουόμενους ρόλους, όπως η εργαζόμενη μητέρα, ενώ ένας άνδρας συνήθως επηρεάζεται σε πολύ μικρότερο βαθμό από την άφιξη ενός παιδιού.

Συνεπώς, η επιλογή και η εξέλιξη της σταδιοδρομίας δεν είναι μια γραμμική διαδικασία αυτοπραγμάτωσης, αλλά μια διαδικασία διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών. Οι διαφορετικοί ρόλοι με τους οποίους το άτομο αναπτύσσεται και δρα μπορούν επίσης να είναι

χρήσιμοι στην κατανόηση της πολιτισμικής δυναμικής που εμπλέκεται στη διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας (Super, 1980).

Προεκτείνοντας το έργο του πάνω στην *Αυτοεκτίμηση* και το *Ουράνιο Τόξο Σταδιοδρομίας*, ο Super σχεδίασε ένα μοντέλο σταδιοδρομίας που το ονόμασε *Αψίδα Καθοριστικών Παραγόντων*. Στη βάση της Αψίδας τοποθετεί τους βιογραφικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, δηλαδή τους πολιτισμικούς παράγοντες καθώς θεωρεί ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αξιών, των δεξιοτήτων, των διαθέσιμων πόρων αλλά και στην κουλτούρα (Amundson et al., 2008). Όπως ακριβώς και στην περίπτωση των δυνητικών εαυτών το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ενδέχεται να παρέχει ανατροφοδότηση στους εφήβους ως προς το αν ένας συγκεκριμένος δυνητικός εαυτός εκτιμάται θετικά ή αρνητικά. Η ανατροφοδότηση που δέχεται το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον μπορεί να ενισχύει, να περιορίζει ή να υπονομεύει τη διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών, φαινόμενο που συναντάται στην περίπτωση νεαρών ατόμων που προέρχονται από μειονότητες και χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Λεονταρή, Γωνίδα & Γιαλαμάς, 2009)

Οι δυο άξονες της Αψίδας περιλαμβάνουν τις δύο διαφορετικές μεταβλητές: ο ένας περιλαμβάνει τις *εσωτερικές μεταβλητές* (ανάγκες, αξίες, ενδιαφέροντα, ικανότητες, ειδικές ικανότητες) και ο άλλος τις *εξωτερικές μεταβλητές* (οικονομία, κοινότητα, κοινωνία, αγορά εργασίας, σχολείο, οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων). Στυλοβάτης της Αψίδας παρουσιάζεται ο εαυτός που εκφράζει την έννοια της αυτοαντίληψης ως κεντρική ιδέα (Amundson et al., 2008).

Οι Tiedeman και O' Hara έχοντας ως αφετηρία τις θέσεις του Ginzberg και του Super προσπάθησαν να διατυπώσουν μια νέα θεωρία πάνω τη διαδικασία επιλογής επαγγελματικής

σταδιοδρομίας. Αξιοποιώντας την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, σύμφωνα με την οποία η υγιής ανάπτυξη του ατόμου προκύπτει από τη διατήρηση επί της κυριαρχίας των κρίσεων, μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να επιτύχει μια ευνοϊκή άποψη για τον εαυτό του σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, όπως και αυτό του κόσμου της εργασίας (Schreuder & Coetzee, 2006).

Η επαγγελματική επιλογή δεν αποτελεί επομένως μια γραμμική διαδικασία. Το άτομο μπορεί να επιστρέφει σε προηγούμενα στάδια και να μεταπηδά σε επόμενα. Η θεωρία του Tiedeman διαχωρίζει τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων σε δύο ξεχωριστές διαδικασίες: στη διαδικασία *προσμονής ή προετοιμασίας* και στη διαδικασία *υλοποίησης ή προσαρμογής*.

Η διαδικασία *προσμονής ή προετοιμασίας* εμπεριέχει α) τη *διερεύνηση*, κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει συνειδητοποίηση των σταδιοδρομιών και διερευνά πιθανές ευκαιρίες για εργασία, β) την *αποκρυστάλλωση* όπου αποφασίζει να επικεντρωθεί σε μια συγκεκριμένη σταδιοδρομία, γ) τη φάση της *επιλογής* όπου το άτομο κατασταλάζει σε συγκεκριμένο στόχο και τέλος δ) το στάδιο της *αποσαφήνισης* όπου η επιλογή ερευνάται.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας *υλοποίησης ή προσαρμογής*, το άτομο: α) προσπαθεί να προσαρμοστεί κατά την *είσοδό* του στην εργασία, β) εμπλέκεται στην φάση *αναμόρφωσης* όπου η ικανότητα αυτοπροβολής, η εμπιστοσύνη αναπτύσσονται και τέλος γ) στη φάση της *ολοκλήρωσης*, κερδίζει προοπτική για το έργο του μέσα από το συνεργατικό του ρόλο στην εργασία (Duys , Ward , Maxwell & Eaton, 2008).

## **Κεφάλαιο 3ο**

### **Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού**

#### **3.1 Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εφηβεία**

Η Συμβουλευτική αποτελεί ένα ευρύτερο τομέα της Ψυχολογίας και ορίζεται ως η διαδικασία σύμφωνα με την οποία εξετάζονται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο οι προβληματισμοί που απασχολούν τους εκάστοτε συμβουλευόμενους από εξειδικευμένο και καταρτισμένο σύμβουλο. Αποτελεί μια μέθοδο παροχής βοήθειας από τον σύμβουλο προς τον συμβουλευόμενο. Η συμβουλευτική παρέχει οργανωμένη στήριξη στο άτομο με απώτερο σκοπό να μπορέσει αυτό να διεκδικήσει με τρόπο δυναμικό την ισότιμη ένταξη του στην κοινωνία ( Χριστιακόπουλος, 2010).

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, καθώς για την ολοκλήρωση της επιτυχούς μετάβασης στον κόσμο της εργασίας κρίνεται απαραίτητη η κατάκτηση εκπαιδευτικών εμπειριών. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν αφορά μόνο το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας και την μετάβαση στο εργασιακό περιβάλλον αλλά και την ολική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία αποτελεί δια βίου διαδικασία (Βίκη & Παπάνης, 2007).

Η Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού αναφέρεται στη διαδικασία σύμφωνα με την οποία το άτομο αναπτύσσει εκείνες τις τεχνικές που θα τον οδηγήσουν στην αυτογνωσία, στην αξιοποίηση προσωπικών και κοινωνικών στόχων, στη διαχείριση των μεταβάσεων στα στάδια της ζωής του, στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τον κόσμο της εργασίας, στην αναζήτηση επαγγελματικών πληροφοριών, στην κατανόηση του ρόλου του ελεύθερου χρόνου, στην ισορροπία διαφορετικών κοινωνικών ρόλων αλλά και

στο σχεδιασμό της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Είναι η διαδικασία που διευκολύνει κάποιες αλλαγές στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι έφηβοι κατασκευάζουν τους δυνητικούς τους εαυτούς συνθέτοντας αυτά που γνωρίζουν για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους, τις ικανότητες τους και για τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη των επιθυμητών δυνητικών εαυτών. Ουσιαστικά, η συμβουλευτική λειτουργεί ως "μέσο" έτσι ώστε το άτομο να αναπτύξει την αίσθηση της ταυτότητας, αλλά και τη γνώση του για το κόσμο της εργασίας (Σιδηροπούλου et al., 2014).

Η Συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού παρέχεται από κάποιο άτομο με εξειδικευμένη κατάρτιση, τον/την σύμβουλο, το οποίο λειτουργεί υποστηρικτικά για τον συμβουλευόμενο έτσι ώστε να αναγνωρίσει τις ικανότητες του και να κατανοήσει τις μεταβάσεις στη ζωή του. Ως διαδικασία, η Συμβουλευτική, απαιτεί ενεργή ακρόαση από τον σύμβουλο με σκοπό την καλύτερη παροχή βοήθειας στο άτομο με σκοπό να εφοδιαστεί με νέες δεξιότητες που θα το βοηθήσουν στις επιλογές του, αλλά και στην επαγγελματική του ζωή. Η Συμβουλευτική ως μια αλληλοεπικοινωνιακή διεργασία αποσκοπεί στην ενεργοποίηση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του συμβουλευόμενου έτσι ώστε να ξεπεράσει πιθανά εμπόδια που μπορεί να παρουσιαστούν. Όμως, σε καμία περίπτωση η συμβουλευτική δεν παραθέτει έτοιμες λύσεις, ούτε και καθοδηγεί το άτομο (Μαλικιώση, 1999).

Στο σχολικό περιβάλλον η συμβουλευτική σταδιοδρομίας επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Η περίοδος της εφηβείας περιλαμβάνει τις πρώτες αποφάσεις (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές) που καλείται ο νέος να πάρει στην πορεία της ζωής του. Η Συμβουλευτική έχει ως στόχο να ενισχύσει την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση των εφήβων μέσα από διαδικασίες όπως η εξερεύνηση, η ανάπτυξη και η ανάδειξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, προετοιμάζει

τις ομαλές μεταβάσεις κατά τη διάρκεια της εφηβείας (για παράδειγμα τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο) με κύριο σκοπό την- κατά το δυνατόν ηπιότερη- προσαρμογή από το ένα στάδιο στο άλλο, καθώς επίσης και την προετοιμασία για τον κόσμο των ενηλίκων. Τέλος, η Συμβουλευτική διαδικασία παίρνει και τη διάσταση της βοήθειας που ο έφηβος θα λάβει για την επιλογή σπουδών και επαγγελματιών (Κάντας & Χαντζή, 1991).

#### *Μέθοδοι και τεχνικές Συμβουλευτικής*

Η Συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού προσφέρει υπηρεσίες στο συμβουλευόμενο σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Η ατομική Συμβουλευτική είναι μια δυναμική διαπροσωπική διαδικασία όπου βοηθάει τον συμβουλευόμενο να εκφραστεί σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να του προσφέρει αυτογνωσία και αυτοβελτίωση. Επικεντρώνεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ατόμου δίνοντας επίσης έμφαση στην ανάπτυξη του συμβουλευόμενου και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που αφορούν θέματα εκπαίδευσης, πληροφόρησης και απασχόλησης (Ε.ΚΕ.Π., 2007).

Από την άλλη, η ομαδική Συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού έχει ως στόχο την αλληλεπίδραση των ατόμων σε κοινά θέματα που αφορούν το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Μέσα στην ομάδα ευνοούνται οι ανταλλαγές ιδεών και οι ζυμώσεις που αποτελούν βασικά συστατικά της αλληλεπίδρασης. Η εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης, αμοιβαίων ανταλλαγών και εκτενών συζητήσεων προωθεί την καλλιέργεια μιας ανεκτής συμπεριφοράς ως προς την ομάδα και την κοινωνία αναπτύσσοντας επίσης κάποιες βασικές δεξιότητες τους. Για παράδειγμα, κοινά θέματα σε μια ομαδική συμβουλευτική μπορεί να είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση άγχους, οι τεχνικές αναζήτησης εργασίας, η ανατροφοδότηση μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων, η συνεργασία, οι δεξιότητες δικτύωσης και κινητοποίησης

κ.ά. Σε καμία περίπτωση όμως η ομαδική Συμβουλευτική δεν αντικαθιστά την ατομική Συμβουλευτική αλλά την συμπληρώνει. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016).

Υπάρχει μια πληθώρα από εργαλεία που χρησιμοποιεί ο σύμβουλος κατά τη Συμβουλευτική διαδικασία. Κάποια βασικά εκ των οποίων είναι τα εξής: *τα τεστ και ερωτηματολόγια αυτογνωσίας* κατά τα οποία μελετούνται χαρακτηριστικά όπως η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, οι αξίες, και οι πεποιθήσεις. Ένα άλλο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο σύμβουλος κατά τη συμβουλευτική διαδικασία είναι *οι βιωματικές ασκήσεις, τα παιχνίδια* στα οποία κινητοποιείται το σώμα, το συναίσθημα και το νου δίνοντας τη δυνατότητα στον συμβουλευόμενο να εμπλακεί στη διαδικασία και να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την φαντασία του. Σημαντικό επίσης εργαλείο αποτελούν *οι ασκήσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοπληροφόρησης* οι οποίες παρέχουν στον συμβουλευόμενο τη δυνατότητα αναζήτησης δεδομένων που σχετίζονται με τα επαγγέλματα αλλά και με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Ακόμα ένα εργαλείο αποτελεί η *συνέντευξη*, κατά την οποία ο συμβουλευόμενος συζητά με τον σύμβουλο για τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις του κ.ά. Κατά τη διαδικασία αυτή εξετάζεται σε βάθος το κάθε ζήτημα ξεχωριστά, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον συμβουλευόμενο να αναπτύξει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του. Ένα τελευταίο εργαλείο που θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εδώ είναι *το σχέδιο ζωής ενδιάμεσων στόχων και προγραμματισμένων ενεργειών* που ενδυναμώνουν τον συμβουλευόμενο έτσι ώστε να μπορέσει να λάβει την καλύτερη απόφαση για τον εαυτό του (Μάνος, 1991).

### **3.2 Χαρακτηριστικά συμβούλου για την ενίσχυση δυνητικών εαυτών**

Ο σύμβουλος για να μπορεί να εφαρμόζει τις αρχές της Συμβουλευτικής και να λειτουργεί με αποτελεσματικότητα χρειάζεται να έχει και τις ανάλογες δεξιότητες. Η προσωπική ανάπτυξη,

η βαθιά θεωρητική ενημέρωση και η ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων τον καθιστούν ικανό να εφαρμόσει την συμβουλευτική διαδικασία. (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Ακόμα ο σύμβουλος πρέπει:

- Να αγαπάει και να ενδιαφέρεται για το συνάνθρωπο του.
- Να σέβεται τη διαφορετική γνώμη του άλλου, επομένως και τη διαφορετικότητά του.
- Να είναι απαλλαγμένος από φανατισμούς, πάθη, έμμονες ιδέες και προκαταλήψεις.
- Να είναι ευαισθητοποιημένος με τα προβλήματα της ανθρωπότητας.
- Να είναι ενημερωμένος και προσγειωμένος στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Όλα τα παραπάνω να εκφράζονται με ειλικρίνεια και γνησιότητα. (Μυλωνά-Καλαβά, 2001 στο Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Αναλυτικότερα, ο σύμβουλος πιστεύει στη αξία και σημαντικότητα του συμβουλευόμενου, σέβεται την αξιοπρέπεια του, αναγνωρίζει την ικανότητα του να σκέφτεται, να κρίνει και να αποφασίζει για τα θέματα που τον απασχολούν, προσανατολίζει και καθοδηγεί τον συμβουλευόμενο να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα. Η στάση του συμβούλου χαρακτηρίζεται αρνητική, όταν επηρεάζεται από προσωπικές πεποιθήσεις και κριτήρια, υποτιμάει την ικανότητα του άλλου να σκέφτεται λογικά, πιστεύει ότι γνωρίζει και οφείλει να υποδεικνύει τις επιλογές που ο άλλος χρειάζεται, νιώθει την επιθυμία να διοικεί,

να επηρεάζει και να κατευθύνει τους άλλους και ικανοποιείται όταν εμπνέει το αίσθημα της εξάρτησης και της τυφλής υπακοής προς αυτόν.

Ιδιαίτερα σημαντικός στο έργο της Συμβουλευτικής είναι και ο βαθμός «ενσυναίσθησης» (“empathy”) που διαθέτει ο σύμβουλος. Με τον όρο «ενσυναίσθηση» αναφερόμαστε στην ικανότητα που διαθέτει ο σύμβουλος να αποδεσμεύεται από τον εαυτό του και τις προσωπικές του αντιλήψεις και να μεταφέρεται στη θέση του συμβουλευόμενου, ώστε να κατανοεί ακριβώς πώς νιώθει, σκέφτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, ο άλλος, ο διαφορετικός από αυτό. Είναι αυτή η προσπάθεια να γνωρίσει, να κατανοήσει και να *«δει με τα μάτια του άλλου»* και μέσα από αυτή την οπτική γωνία να αποδεχτεί την διαφορετικότητα του και να τον βοηθήσει.

Η συμβουλευτική διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, άνεσης, εμπιστοσύνης, σεβασμού, εκτίμησης, κατανόησης και ο συμβουλευόμενος δεν νιώθει να απειλείται από απόρριψη, προσβολή, περιφρόνηση, ειρωνεία, χλευασμό ή και οίκτο (Μυλωνά-Καλαβά, 2001 στο Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Στην συμβουλευτική σχέση εξετάζουμε την έννοια της «σημαντικότητας», δηλαδή την *«πεποίθηση που έχουν οι άνθρωποι, ότι έχουν σημασία για κάποιον άλλον, ότι αποτελούν το αντικείμενο της προσοχής του, και ότι οι άλλοι νοιάζονται γι’ αυτούς και τους εκτιμούν»* (Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989 στο Amundson, 2008). Το πρώτο επίπεδο σημαντικότητας αφορά τη βασική ορατότητα, δηλαδή το γεγονός και μόνο ότι κάποιος αντιλαμβάνεται απλώς την παρουσία μας. Μπορούμε να εκτιμήσουμε τη δύναμη της ορατότητας αν σκεφτούμε πως νιώθουμε όταν μας αγνοούν (δηλαδή όταν είμαστε αόρατοι). Ορισμένοι άνθρωποι εκφράζουν το θυμό τους αγνοώντας ή παραβλέποντας τον άλλον. Κατά βάση όλοι μας επιθυμούμε να μας προσέχουν.

Η Συμβουλευτική είναι παράλληλα επιστήμη και τέχνη διότι έχει τα χαρακτηριστικά και των δυο. Ο σύμβουλος, ως επιστήμονας, διατηρεί μια αντικειμενική στάση και βασίζει τη δουλειά του στη δημιουργία μια αποτελεσματικής διαπροσωπικής σχέσης. Τα στοιχεία της διαδικασίας χτίζονται το ένα πάνω στο άλλο και κάθε βήμα στηρίζεται σε προηγούμενα βήματα. Από την άλλη, εφαρμόζει τα επιστημονικά στοιχεία με έναν μοναδικό και δημιουργικό τρόπο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Ταμπούρη, 2008).

### **3.3 Η διαδικασία της ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης.**

Οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου διαφέρουν γι' αυτό και η διαδικασία της ατομικής Συμβουλευτικής επαναπροσδιορίζεται σύμφωνα με αυτές. Η διαδικασία αυτή υπό την μορφή ενός «προγράμματος» θα λέγαμε πως αποτελείται από κάποια κοινά στάδια για όλους τους συμβουλευόμενους. Ο αριθμός των συνεδριών που απαιτούνται για κάθε στάδιο μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του συμβουλευόμενου ατόμου.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο «*Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για την υποστήριξη των NEETs*» του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού η ατομική συμβουλευτική περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Συμβουλευτική Σχέση – Διερεύνηση Αιτήματος
- Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Διευκόλυνση αυτογνωσίας
- Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Διερεύνηση του προσωπικού αντιληπτικού πλαισίου ζωής και εργασίας
- Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Αναγνώριση και καθορισμός προσωπικών και επαγγελματικών στόχων
- Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης

- Στάδιο 6<sup>ο</sup>: Διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης
- Στάδιο 7<sup>ο</sup>: Δράση – Πραγματοποίηση επιλογής

#### *Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Συμβουλευτική Σχέση – Διερεύνηση Αιτήματος*

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιείται η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση του θέματος και του συμβουλευόμενου, καθώς επίσης και η σύναψη συμβολαίου ώστε να επιτευχθεί η εδραίωση της σχέσης των δυο μερών (σύμβουλος – συμβουλευόμενος). Ο σύμβουλος αξιολογεί τον τύπο του αιτήματος του ατόμου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που απευθύνεται σε αυτόν, ώστε να δημιουργήσει το συμβουλευτικό πλαίσιο στο οποίο θα στηριχθούν οι υπηρεσίες του. Ακόμα, διερευνά τον ενεργητικό ρόλο που είναι διατεθειμένος να παίξει ο συμβουλευόμενος στην επίλυση των προβλημάτων του και τις προσδοκίες του από τον ίδιο και τις προσφερόμενες υπηρεσίες.

Η σύναψη συμβολαίου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του πρώτου σταδίου. Κατά τη διαδικασία αυτή καθορίζονται οι προσδοκίες και οι αμοιβαίες απαιτήσεις συμβούλου – συμβουλευόμενου, γίνεται ξεκάθαρη κατανόηση των μεθόδων εργασίας και οριοθέτηση των ρόλων του καθενός στη συμβουλευτική διαδικασία. Η σχέση που θα διαμορφωθεί θα πρέπει να είναι σχέση αρμονική και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τα επόμενα βήματα και οι από κοινού ενέργειες προσδιορίζονται από κοινού με τον συμβουλευόμενο.

#### *Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Διευκόλυνση αυτογνωσίας*

Στο δεύτερο στάδιο δίνεται μεγάλη έμφαση στην υποστήριξη του συμβουλευόμενου προκειμένου να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και της συμπεριφοράς του. Κύριος στόχος είναι η διερεύνηση, η αναγνώριση και ο εντοπισμός των προσωπικών στοιχείων και ατομικών χαρακτηριστικών, ώστε να μπορέσει να εκτιμήσει την αυτό- αξία

του, κατόπιν να διαμορφώσει την επαγγελματική του αυτό- εικόνα και να μπορέσει αργότερα να θέσει στόχους. Ο συμβουλευόμενος θα πρέπει να επεξεργαστεί με κριτική σκέψη αυτά τα προσωπικά στοιχεία, να προβληματιστεί και τελικά να αποδεχθεί τις πτυχές του εαυτού του, που δεν μπορεί να αλλάξει ή να επιδιώξει να αλλάξει ό, τι μπορεί. Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, σημαντικός παράγοντας είναι η ψυχολογική κατάσταση του συμβουλευόμενου. Πολλοί δεν γνωρίζουν εξ αρχής τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν, γι' αυτό είναι σημαντικό ο σύμβουλος να βοηθήσει τους συμβουλευόμενους να ξεκαθαρίσουν τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίσουν τι τα προκαλεί και να αποφασίσουν με ποιον ή με ποιους τρόπους θα τα ξεπεράσουν. Το στάδιο της μετάβασης ανάμεσα στη σύγχυση και τη συγκεκριμενοποίηση ενός στόχου μπορεί να είναι και το πιο δύσκολο και κρίσιμο βήμα σε ολόκληρη τη συμβουλευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο καταλήγει στην πλήρη και σαφή γνώση της συμπεριφοράς του, των στάσεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων του. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται αυτογνωσία και σημαντικό ρόλο για την απόκτηση της παίζει η επικοινωνία με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του καθενός. Οι προσπάθειες του συμβούλου θα πρέπει να εστιάζονται και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοπροώθησης και αυτοπεποίθησης. Ως *αυτοπροώθηση* ο Hawkins (1997) ορίζει την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και προώθησης των προσωπικών συμφερόντων, ενώ ως αυτοπεποίθηση την εμπιστοσύνη του ανθρώπου στις προσωπικές του ικανότητες, η οποία βασίζεται σε επιτυχίες του παρελθόντος (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2004 στο Κασσωτάκης, 2004). Έχοντας κατακτήσει τις αντιλήψεις της αυτογνωσίας, της αυτό-προώθησης και της αυτοπεποίθησης, το άτομο πια διαθέτει την αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας. Η *αυτό-αποτελεσματικότητα* σύμφωνα με τον Bandura (1997) ορίζεται ως «*οι εκτιμήσεις του ατόμου για την ικανότητα του να οργανώσει και να εκτελέσει το απαιτούμενο σχέδιο δράσεων που θα αποδειχτεί αποτελεσματικό σε μια συγκεκριμένη κατάσταση*» και είναι αυτή που θα βοηθήσει το άτομο να ανταπεξέλθει σε ποικίλα θέματα

που συνδέονται με την σταδιοδρομία του (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος ,2014). Οι δεξιότητες αυτές σε συνδυασμό με τον βαθμό ενεργοποίησης (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016), την αποφασιστικότητα συντελούν στη λήψη σωστών αποφάσεων (Μαλικιώση – Λοΐζου,2004 στο Κασσωτάκης,2004).

### *3ο Στάδιο: Διερεύνηση του προσωπικού αντιληπτικού πλαισίου ζωής και εργασίας*

Ο προσωπικός απολογισμός αναφέρεται στο συμβουλευόμενο ως κοινωνικό άτομο και όχι ως μονάδα και περιλαμβάνει ανθρώπους, θέματα, καταστάσεις ή περιορισμούς της ζωής του που όμως επηρεάζουν την επαγγελματική του σταδιοδρομία και το ατομικό σχέδιο δράσης του. Η επίτευξη του προϋποθέτει από την πλευρά του συμβούλου, ότι θα πρέπει να διεισδύσει στο ατομικό και κοινωνικό «διάστημα ζωής» του συμβουλευόμενου (Peavy, 2000 στο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016). Ορισμένες παράμετροι που αξίζει να διερευνηθούν σε αυτό το στάδιο είναι η οικογενειακή κατάσταση, σημαντικά γεγονότα και άνθρωποι που επηρέασαν ή εξακολουθούν να επηρεάζουν σημαντικά την πορεία ζωής του, περιορισμοί και εμπόδια που αντιλαμβάνεται ο συμβουλευόμενος ότι έχει. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διερεύνηση των σχέσεων του ατόμου με τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του. Φαίνεται πως η σχέση με τους σημαντικούς άλλους, επιδρά στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας που διαμορφώνει το άτομο και κατ' επέκταση στη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων του. Επομένως, ο σύμβουλος θα πρέπει να εκτιμήσει την ποιότητα αυτών των σχέσεων και να οδηγήσει τον συμβουλευόμενο να «ενεργοποιήσει» τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του, ως μέρος των υποστηρικτικών μηχανισμών που διαθέτει, καθ' όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας καθώς είναι δυνατόν να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στα πιθανά εμπόδια που μπορεί να εμφανιστούν (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016). Πιθανοί περιορισμοί ή εμπόδια στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας πρέπει να διερευνηθούν και να εντοπιστούν σε αυτό το στάδιο, έτσι ώστε να οργανωθεί η στρατηγική αντιμετώπισης τους. Τα εμπόδια και

οι περιορισμοί είναι είτε εσωτερικής φύσεως, όπως σωματικοί λόγοι (πχ. υγεία), συναισθηματικοί, προσωπικοί, είτε εξωτερικής φύσεως, όπως κουλτούρα, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο κ.ά.). Τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά εμπόδια είναι δυνατό να ξεπεραστούν, αλλά συνήθως έχουμε μεγαλύτερο έλεγχο των εσωτερικών εμποδίων και από αυτά θα πρέπει ο σύμβουλος να ξεκινήσει. Σ' αυτή τη φάση κι εφόσον έχουν ολοκληρωθεί οι διεργασίες του παρόντος σταδίου ο συμβουλευόμενος με καθοδήγηση μπορεί να δημιουργήσει έναν ατομικό φάκελο καταγραφής και συλλογής δεδομένων (career portfolio). Το αρχείο αυτό σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, βοηθά τον συμβουλευόμενο να σχηματίσει μια εικόνα του εαυτού του, αφού περιλαμβάνει «ποιοτικά» στοιχεία και χαρακτηριστικά από τις γνώσεις και τις δραστηριότητες του. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα να εντοπιστεί η ανάγκη για περαιτέρω αναβάθμιση των προσόντων ή των δεξιοτήτων του, σύμφωνα με τους στόχους που εκείνος θα θέσει (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016).

#### *Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Αναγνώριση και καθορισμός προσωπικών και επαγγελματικών στόχων*

Λαμβάνοντας υπ' όψιν το σύνολο των χαρακτηριστικών στοιχείων που προέκυψαν από το προηγούμενο στάδιο, ο συμβουλευόμενος καλείται να λάβει σοβαρές αποφάσεις για διάφορες εναλλακτικές επιλογές που του προσφέρονται σε επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης, επαγγελματικού προσανατολισμού κ.ά.. (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016).

Η διαδικασία λήψης απόφασης είναι μια σημαντική και σύνθετη διαδικασία καθώς οι επιλογές που καλείται να λάβει ο συμβουλευόμενος θα τον συνοδεύσουν στην επαγγελματική του ζωή (Κάντας & Χαντζή, 1991). Η επιλογή της απόφασης για τον έφηβο δεν αποτελεί αμιγώς μια λογική διαδικασία καθώς είναι φορτισμένη συναισθηματικά από τις αξίες, τα ιδανικά και τις φιλοδοξίες του. Το κοινωνικό περιβάλλον του συμβουλευόμενου και οι πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να ενισχύσουν, να περιορίσουν ή να υπονομεύσουν τη διαμόρφωση μιας απόφασης (Zeelenberg, Nelissen, Breugelmans, & Pieters, 2008).

Ο σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει τις θεωρίες και τα μοντέλα λήψης αποφάσεων έτσι ώστε να παρέχει στο συμβουλευόμενο τον κατάλληλο σχεδιασμό για τη διαδικασία λήψης απόφασης για να μπορέσει το άτομο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να ξεπεράσει τυχόν εμπόδια που μπορεί να του εμφανιστούν (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Ταμπούρη, 2008). Ένα σημαντικό στοιχείο που λαμβάνεται υπ' όψιν στο στάδιο αυτό είναι τα χαρακτηριστικά της απόφασης που πρόκειται να λάβει ο συμβουλευόμενος. Μελετάται δηλαδή, το κατά πόσο οι συνέπειες μιας απόφασης μπορούν να αναστραφούν, τις μεταβολές στη ζωή του ατόμου μετά τη λήψη της απόφασης, καθώς και το αν η απόφαση αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία. Στη συνέχεια, σύμβουλος και συμβουλευόμενος μελετούν εναλλακτικές λύσεις και επαναπροσδιορίζεται ο αρχικός στόχος λήψης απόφασης. Στην περίπτωση που ο συμβουλευόμενος αδυνατεί να εντοπίσει το στόχο της απόφασης, ο σύμβουλος τον ενθαρρύνει να συμμετάσχει σε διερευνητικές διαδικασίες, για παράδειγμα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καθώς και στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών που θα οδηγήσουν το άτομο στον επαναπροσδιορισμό των στόχων του (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016).

#### *Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης*

Στο στάδιο αυτό ενισχύεται η διερευνητική συμπεριφορά του συμβουλευόμενου για την απόκτηση δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν τη συλλογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την οργάνωση της πληροφορίας. Ο ρόλος του συμβούλου επικεντρώνεται εδώ στην ενδυνάμωση του ατόμου και δεν είναι παρεμβατικός (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016). Τα θέματα και οι πληροφορίες που συγκεντρώνει το άτομο περιλαμβάνουν: Πληροφορίες για εκπαιδευτικές δομές, εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια κ.ά. Τύποι εργασιακών συμβάσεων: προοπτικές, όροι χρηματοδότησης, κίνητρα, τοπικά και εθνικά προγράμματα.

Αγορά εργασίας: επαγγέλματα, σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, συνθήκες αγοράς κ.ά.  
Πληροφορίες κοινωνικής και επαγγελματικής δικτύωσης: μέσα κοινωνικής δικτύωσης (twitter, linkedin κ.ά.), επαφές με άλλα άτομα (προσωπική δικτύωση) κ.ά. (Ε.Κ.Ε.Π., 2007).

#### *Στάδιο 6ο: Διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης*

Στο έκτο στάδιο ο συμβουλευόμενος εφαρμόζει την επεξεργασία των δεδομένων που έχει συλλέξει στο προηγούμενο στάδιο και τα αναλύει. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί εδώ η εγκυρότητα των πηγών και η επικαιροποίηση της πληροφορίας. Ο έλεγχος και η κριτική των δεδομένων θα οδηγήσουν τον συμβουλευόμενο στην αποσαφήνιση του επαγγελματικού στόχου. Παράλληλα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας και αποτίμησης πληροφοριών καθώς και η αποκρυστάλλωση και στάθμιση των εναλλακτικών κρίνονται αναγκαίες ενέργειες από τον συμβουλευόμενο (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016).  
Η διερεύνηση σε βάθος των πληροφοριών αποτελεί κεντρικό άξονα του σταδίου για τον συμβουλευόμενο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των πληροφοριών γίνεται εκ νέου σχεδιασμός της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Amundson et al., 2008).

#### *Στάδιο 7ο: Δράση – Πραγματοποίηση επιλογής*

Στο έβδομο στάδιο ο σύμβουλος ενθαρρύνει τον συμβουλευόμενο να κινητοποιηθεί και να αναπτύξει ένα ατομικό σχέδιο δράσης που αφορά την αναζήτηση αλλά και τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2016).

Η αναζήτηση εργασίας είναι μια διαδικασία που ενδέχεται να είναι χρονοβόρα και απαιτεί υπομονή, επιμονή και συστηματικότητα. Απαραίτητα εργαλεία στο στάδιο της αναζήτησης θέσης εργασίας είναι το προσωπικό βιογραφικό σημείωμα και η συστατική επιστολή. Στη συνέχεια ακολουθεί η συνέντευξη γνωριμίας, η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι για την κατάκτηση μιας θέσης εργασίας (Κερδάκα, 2007). Τέλος, ο σύμβουλος οφείλει να

παρακολουθεί και να ανατροφοδοτεί τον συμβουλευόμενο κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης των σταδίων της αναζήτησης εργασίας.

Η συμβουλευτική προσανατολισμού δεν είναι μια απλή διαδικασία κι αυτό γίνεται αντιληπτό από την περιγραφή της διαδικασίας της ατομικής παρέμβασης. Αντίθετα, είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και αρκετό χρόνο τόσο από τον σύμβουλο όσο και από τον συμβουλευόμενο. Κάθε στάδιο έχει επιμέρους στόχους, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής απόφασης είναι κάτι που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική συμβουλευτική συμβάλλει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δυνητικών εαυτών και με αυτόν τον τρόπο ενισχύει την ανάπτυξη των δυνητικών εαυτών.

Η αυτοεκτίμηση, που συνδέεται όχι μόνο με τους δυνητικούς εαυτούς αλλά και με το κίνητρο επίτευξης τους (Vignoles, Manzi, Jemmolo, & Scabini, 2008 στο Βελούτσου, 2016), είναι μια έννοια σημαντική στην ανάπτυξη των δυνητικών εαυτών και η κατάκτηση της είναι σημαντική και για τη Συμβουλευτική. Επίσης, είναι σημαντικό οι νέοι να υιοθετούν στρατηγικές επίτευξης κι αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και την ενδυνάμωση των εσωτερικών δυνάμεων του συμβουλευόμενου, καθώς και με τον εντοπισμό των αδύνατων σημείων του. Η ύπαρξη δυνητικών εαυτών δεν είναι από μόνη της αρκετή, εάν δεν συνδεθεί με στρατηγικές που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων αυτών (Oyserman et al., 2006. Oyserman et al., 2004).

Η αναζήτηση και ο εντοπισμός σημαντικών γεγονότων και υποστηρικτικών πηγών στη ζωή του συμβουλευόμενου ατόμου συντελούν στην διαμόρφωση των δυνητικών εαυτών και έχει αποδειχθεί μέσα από αρκετές έρευνες. Οι δυνητικοί εαυτοί είναι δυνατό να προβλέπονται

από το τι αναμένουν οι σημαντικοί άλλοι ότι θα έπρεπε να γίνει και το εάν και κατά πόσο αξιολογούν έναν δυνητικό εαυτό ως σημαντικό ή μη σημαντικό (Λεονταρή, Γωνίδα, & Γιαλαμάς, 2009. Leondari & Gonida, 2008. Marshall et al., 2008).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στην διαμόρφωση επαγγελματικών δυνητικών εαυτών και την επαγγελματική συμβουλευτική και τα δεδομένα των ερευνών μπορούν να φανούν χρήσιμα στον σύμβουλο, ο οποίος θα τα αξιοποιήσει στην εφαρμογή της συμβουλευτικής διαδικασίας.

### **3.4 Πρόγραμμα ομαδικής παρέμβασης για την ενίσχυση δυνητικών εαυτών**

Η μετάβαση από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή και η δημιουργία δυνητικών εαυτών είναι ένα κομμάτι της ενηλικίωσης του ατόμου. Ενώ η εφηβεία είναι περίοδος δημιουργίας δυνητικών εαυτών, το σχολείο δεν παρέχει πάντα το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο ανάπτυξης και ενίσχυσης των δυνητικών εαυτών (Oyserman, Terry, & Bybee, 2002). Δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που έχει η σχολική εμπλοκή στη δημιουργία δυνητικών εαυτών για την ενήλικη ζωή και έτσι οι έφηβοι πρέπει να αντιληφθούν μόνοι τους τη σπουδαιότητα αυτής της σύνδεσης και να κατασκευάσουν τους δυνητικούς εαυτούς τους (Otto, 1991). Η σχολική επιτυχία είναι σημαντική στην περίοδο της εφηβείας και η πιθανή αποτυχία περιορίζει τις δυνατότητες επίτευξης επαγγελματικών δυνητικών εαυτών. Οι δυνητικοί εαυτοί σε σχολικό πλαίσιο χωρίζονται σε αυτούς που επικεντρώνονται στο σχολείο (*school-focused*) και στους αποφευκτικούς (*feared-offtrack*). Αυτοί που εστιάζουν στο σχολείο, έχουν προσδοκίες και ανησυχίες για τη σχολική επιτυχία και δημιουργούν σχετικές εικόνες επιτυχίας. Από την άλλη, οι αποφευκτικοί εαυτοί απλά επικεντρώνονται στο να αποφύγουν αποτυχίες, όπως η ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη ή η παραβατική συμπεριφορά (Oyserman & Markus, 1990).

Εκτός από την ενίσχυση δυνητικών εαυτών που επικεντρώνονται στο σχολείο, σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία και κατ' επέκταση στην επίτευξη επαγγελματικών δυνητικών εαυτών, παίζει και η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική διαδικασία. Παρ' όλο που δεν είναι ξεκάθαρη η σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν πως όταν οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου, πηγαίνουν σε συναντήσεις και ενδιαφέρονται για τη σχολική ζωή του παιδιού, αυτό περνάει ένα θετικό μήνυμα δείχνοντας ότι η σχολική εμπλοκή είναι σημαντική και δημιουργεί πιθανότητες επιτυχίας στο μέλλον (Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007).

Σε μια προσπάθεια ανάπτυξης και ενίσχυσης των δυνητικών εαυτών που σχετίζονται με το σχολείο, οι Oyserman και οι συνεργάτες της (2002) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης (*Schools-to-Jobs*) που εφαρμόστηκε σε 208 Αφρό-Αμερικανούς μαθητές, από τους οποίους οι 62 ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης και οι 146 στην ομάδα ελέγχου. Αυτό το πρόγραμμα είχε ως σκοπό την ενίσχυση και ισορροπία των δυνητικών εαυτών και την ύπαρξη πραγματοποιήσιμων στρατηγικών επίτευξης. Επίσης, είχε σκοπό να ενισχύσει την εμπλοκή με το σχολείο, την αποφυγή παραβατικών συμπεριφορών και την ενίσχυση της σύνδεσης με τη σχολική ζωή και τις δραστηριότητες. Η παρέμβαση αυτή διήρκεσε 9 εβδομάδες, αποτελούνταν από ομαδικές συνεδρίες των 90 λεπτών που γινόντουσαν μετά τα μαθήματα και σε κάποιες από αυτές τις συνεδρίες συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών.

Στην αρχή της συνεδρίας ορίζονταν οι στόχοι της συνάντησης και στη συνέχεια συζητούσαν για το πώς φαντάζονται τον εαυτό τους στο μέλλον και καθόριζαν τους δυνητικούς εαυτούς τους. Οι συμμετέχοντες σχεδίαζαν το πλάνο ζωής τους και συζητούσαν τα πιθανά εμπόδια και τις συνέπειες που μπορεί να είχαν στο μέλλον κάποιες αποφάσεις τους. Στη συνέχεια κατέγραφαν τις στρατηγικές που έχουν αναπτύξει για την επίτευξη των στόχων που έθεσαν και εξέταζαν κατά πόσο είναι λειτουργικές και πραγματοποιήσιμες. Επίσης, συζητούσαν

προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή και προσπαθούσαν να βρουν τρόπους επίλυσης. Διερευνούσαν ποιες ήταν οι προϋποθέσεις και οι απαραίτητες δεξιότητες για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και εξέταζαν κατά πόσο πληρούν αυτά τα κριτήρια και τι μπορούν να κάνουν για να το επιτύχουν. Όταν πλησίαζαν προς το τέλος οι συνεδρίες, γινόταν μια ανασκόπηση για αυτό το πρόγραμμα, συζητούσαν τι τους άρεσε και τι όχι και πως θα μπορούσαν να εμπλακούν και να βοηθήσουν οι γονείς σε αυτή τη διαδικασία. Στις συνεδρίες που συμμετείχαν και οι γονείς, γινόντουσαν συζητήσεις σχετικά με το μέλλον, ποιες δυνατότητες και περιορισμούς εντοπίζουν και οι γονείς παρουσίαζαν ποιες στρατηγικές είχαν αναπτύξει οι ίδιοι ως μαθητές για να επιτύχουν τους στόχους τους, πώς επέλεξαν το επάγγελμα τους και πως ρύθμιζαν τη συμπεριφορά τους με κατάλληλο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Η αξιολόγηση γινόταν με τη λήξη των συνεδριών μέσω ερωτηματολογίων.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα παρέμβασης μετά τις συνεδρίες φάνηκε να έχει μεγαλύτερη δέσμευση με το σχολείο, περισσότερες πραγματοποιήσιμες στρατηγικές και μειωμένη παραβατική συμπεριφορά. Επομένως, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι παρεμβάσεις σε μικρές ομάδες είναι αποτελεσματικές. Οι λόγοι της επιτυχίας αυτής της παρέμβασης οφείλεται στο ότι οι συνεδρίες επικεντρώθηκαν σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, μέσω των συζητήσεων μπορούσαν να κάνουν τη σύνδεση παρόντος-μέλλοντος και να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους και υπήρχε ανταλλαγή απόψεων με συνομηλίκους χωρίς να υπάρχουν φυλετικοί ή άλλοι διαχωρισμοί.

Αυτό το πρόγραμμα με τις συνεδρίες χρησιμοποιήθηκε και σε άλλες παρεμβάσεις από τους ίδιους ερευνητές και είχε θετικά αποτελέσματα στις ομάδες παρέμβασης. Όπως μπορούμε να

καταλάβουμε, η εμπλοκή του σχολείου μπορεί να παίζει καίριο ρόλο στην ενίσχυση δυνητικών εαυτών και να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσω αυτών των ομαδικών συνεδριών ενισχύονται οι ακαδημαϊκοί και επαγγελματικοί δυνητικοί εαυτοί, αναπτύσσονται κατάλληλες στρατηγικές επίτευξης των δυνητικών εαυτών και γίνεται σύνδεση της τωρινής συμπεριφοράς με στρατηγικές που θα επιφέρουν μελλοντικά επιτεύγματα.

### **3.5 Ο Σ. Ε. Π. και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο θεσμός της συμβουλευτικής – προσανατολισμού εφαρμόζεται ως Σ.Ε.Π. (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός) και περιλαμβάνεται στο πλαίσιο των βιωματικών δράσεων της Γ' Γυμνασίου και στο αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ τάξης του ΕΠΑΛ. Σκοπός του Σ.Ε.Π. είναι να βοηθήσει τον έφηβο να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του έτσι ώστε να αξιοποιήσει το δυναμικό του για την προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).

Ο Σ.Ε.Π. προσφέρει υποστήριξη στους εφήβους ώστε να μπορέσουν να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (αξίες, δεξιότητες, ικανότητες), να αποκτήσουν πληροφορίες που σχετίζονται με τον κόσμο της εργασίας, να θέσουν εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους, να αξιολογήσουν πληροφορίες και να μάθουν για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν τις σπουδές αλλά και τις επαγγελματικές επιλογές τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2000).

Στο σχολικό περιβάλλον στην Γ΄ Γυμνασίου, μέσα από τις βιωματικές δράσεις, υλοποιούνται θέματα του διδακτικού αντικειμένου του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στόχος των βιωματικών δράσεων είναι να οδηγηθεί ο έφηβος στην καλλιέργεια των

αναγκαίων στάσεων και κοινωνικά μεταγνωστικών ικανοτήτων, να επικεντρώνεται σε στοχευμένες παρεμβάσεις σε προσωπικό επίπεδο, να εργάζεται ομαδικά και να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα του (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016).

Στην Α' Λυκείου του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ) οι γνωστικοί άξονες του μαθήματος *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός –Περιβάλλον Εργασίας Ασφάλεια και Υγιεινή* του αναλυτικού προγράμματος σπουδών περιλαμβάνουν την γνώση του εαυτού, τη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης, τις κομβικές δεξιότητες και τέλος τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (ΦΕΚ 1567/2016, 2016).

Το Υπουργείο Παιδείας με το Νόμο 2525/1997 ίδρυσε τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.Σ.Υ.Π) τα οποία στελεχώνονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς και οι οποίοι εξειδικεύονται στη Συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Σε όλη την επικράτεια λειτουργούν 79 κέντρα συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και καλύπτουν τις ανάγκες όλης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Ενιαία και Επαγγελματικά Λύκεια). Στα ΚΕ.Σ.Υ.Π παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού για νέους έως 25 ετών καθώς και για γονείς. Παράλληλα, γίνεται ενημέρωση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, εισαγωγή στην Τριτοβάθμια) και πραγματοποιούνται ημερίδες για ενημέρωση των θεμάτων. Παρέχεται πληροφόρηση για τα επαγγέλματα αλλά και για την αγορά εργασίας και οργανώνονται ενημερωτικές συναντήσεις για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Τα ΚΕ.Σ.Υ.Π παρέχουν στήριξη στους καθηγητές που εφαρμόζουν τον ΣΕΠ, τις Βιωματικές Δράσεις ή για τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας στα σχολεία τους. Είναι υπεύθυνα για την ομαλή διεξαγωγή των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, μια σχολική δραστηριότητα που έχει ως βασικούς άξονες όπως το εργασιακό περιβάλλον, τις εργασιακές σχέσεις, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γενικότερα τη διαχείριση της σταδιοδρομίας (Λαγουδάκος &

Λογιώτης, 2016).

Παρόλο που καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια παροχής συμβουλευτικού έργου ,στο σχολικό περιβάλλον, παρατηρείται κενό ως προς την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Σύμφωνα με τη σύμβουλο ΣΕΠ και υπεύθυνη του ΚΕΣΥΠ Μαγνησίας Αγγελική Καραμπατζάκη, εκκρεμούν πάνω από εκατό αιτήματα προσωπικής συμβουλευτικής από μαθητές, τονίζοντας την αναγκαιότητα ένταξης του ΣΕΠ ως μάθημα στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσια & Λύκεια) ώστε τα ΚΕ.ΣΥΠ να λειτουργούν πολλαπλασιαστικά (Χάνου, 2017).

Σύμφωνα με την Επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων για την αποτελεσματική λειτουργία της Συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται αναγκαία η καθιέρωση του μαθήματος ΣΕΠ στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο ( Ενιαίο και Επαγγελματικό). Επιπλέον, χρειάζεται η δημιουργία ενός μητρώου ειδικών επιμορφούμενων συμβούλων καθηγητών (Επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων, 2016).

Εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας το περιβάλλον εργασίας και συνολικότερα ολόκληρη η ζωή και ο προσανατολισμός των ανθρώπων μεταβάλλονται με ταχύτατους και συχνά απρόβλεπτους ρυθμούς λόγω της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Η Συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού κρίνεται αναγκαία για την ανάπτυξη του εφήβου και την ομαλή μετάβαση στον κόσμο της εργασίας. Αναγκαίο κρίνεται το συμβουλευτικό έργο στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε εφήβους που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (πρόσφυγες, μετανάστες, ρομά κ.λ.π) και μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες ώστε να ενισχυθούν και να ενδυναμωθούν οι θετικοί δυναμικοί εαυτοί τους.

## Συζήτηση

Η ανάπτυξη δυνητικών εαυτών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αναπτυξιακής πορείας του ανθρώπου. Ο σχηματισμός δυνητικών εαυτών αντικατοπτρίζει τις ελπίδες, τους φόβους, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του ατόμου, αλλά και του κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται. Η εφηβική ηλικία είναι μια αναπτυξιακή περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται διερεύνηση της ταυτότητας, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και το ενδιαφέρον στρέφεται σε μελλοντικά επιτεύγματα και δυνατότητες που θα μπορούσε να έχει κάποιος. Στο στάδιο *μορατόριουμ* οι έφηβοι βιώνουν περίοδο μεγάλου άγχους, ερευνούν, εξετάζουν, δοκιμάζουν, αλλά αναβάλλουν οποιαδήποτε οριστική δέσμευση σε κάποια ταυτότητα.

Οι έφηβοι συνθέτοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας τους και τις δεξιότητες που διαθέτουν, προσπαθούν να δημιουργήσουν δυνητικούς εαυτούς. Στη δημιουργία δυνητικών εαυτών σημαντικό ρόλο παίζει βέβαια και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ο έφηβος, τα πρότυπα που προβάλλονται σε αυτό, τα στερεότυπα που ενδεχομένως υπάρχουν, τα ερεθίσματα που δίνονται από την κοινωνία, το σχολείο ή την οικογένεια. Σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να θεωρείται ένας δυνητικός εαυτός θετικός και σύμφωνος με τα πρότυπα που υπάρχουν, ενώ σε ένα άλλο περιβάλλον να θεωρείται αρνητικός (Oyserman & Fryberg, 2006).

Λόγω της ιδιαιτερότητας που έχει το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας όσον αφορά τη διερεύνηση ταυτότητας, αλλά και λόγω των απαιτήσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή επαγγέλματος, οι δυνητικοί εαυτοί των εφήβων στρέφονται προς τον επαγγελματικό τομέα. Εξετάζοντας τα προσόντα που απαιτεί ένα επάγγελμα και τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν, οι έφηβοι προσπαθούν να προσανατολιστούν προς τη σωστή επαγγελματική κατεύθυνση. Η επιλογή επαγγέλματος επηρεάζεται από διάφορους

παράγοντες και έχουν διατυπωθεί πολλές ψυχολογικές θεωρίες για τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Κάποιες από αυτές δίνουν έμφαση στα γενετικά χαρακτηριστικά και την ανατροφή. Στις εξελικτικές θεωρίες το άτομο που γνωρίζει σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είναι εφικτό να πετύχει μια προσωπική ενδοσκόπηση των δυνατών σημείων καθώς και των αδυναμιών του. Η αυτοεκτίμηση, που συνδέεται όχι μόνο με τους δυνητικούς εαυτούς αλλά και με το κίνητρο επίτευξης τους είναι μια έννοια σημαντική στην ανάπτυξη των δυνητικών εαυτών και η κατάκτηση της είναι σημαντική και για τη Συμβουλευτική.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura τονίζει την σημασία που έχει η μάθηση μέσα από την παρατήρηση των άλλων και την αλληλεπίδραση που έχει το άτομο με το περιβάλλον του. Άλλωστε, η ανατροφοδότηση που δέχεται το άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον ενισχύει ή περιορίζει τη διαμόρφωση δυνητικών εαυτών.

Δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη του δυνητικού εαυτού ως αναπαράσταση, αλλά πρέπει να συνδεθεί και με την τωρινή του συμπεριφορά. Για να το καταφέρει αυτό ο έφηβος, θα πρέπει να αντιληφθεί πως οι στρατηγικές που υιοθετεί και η προσπάθεια που καταβάλει είναι επένδυση για το μέλλον του (Oyserman & Destin, 2010).

Το σχολείο, πολλές φορές δεν καταφέρνει να κάνει την σύνδεση της παρούσας συμπεριφοράς με το μέλλον και οι έφηβοι καλούνται να κάνουν μόνοι τους αυτή τη σύνδεση, κάτι που δεν είναι εφικτό για όλους.

Το σχολείο πρέπει να παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, ώστε να μάθουν τα παιδιά να κάνουν ώριμες προσωπικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και να αντιμετωπίζουν δημιουργικά τα μεταβατικά στάδια της ζωής και της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Amundson, N., Harris - Bowlsbey, J., & Niles, S. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές*. (Α. Αδαμοπούλου, Φ. Βλαχάκη, & Σ. Δουλάμη, Επιστημονική Επιμ.) Ε.Κ.Ε.Π.
- Βελούτσου, Χ. (2016). *Δυνητικοί εαυτοί εφήβων και οι αναπαραστάσεις των γονέων για τους δυνητικούς εαυτούς των παιδιών τους: Ο ρόλος του φύλου*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βίκη, Α., & Παπάνης, Ε. (2007). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός*. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_7902.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7902.html). (προσπελάστηκε στις 21/4/2017).
- Βοσνιάδου, Σ. (1990). *Εισαγωγή στην εξελικτική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- Βρύζας, Κ. (2005). *Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργιοπούλου, Β.Μ. (2013). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου: μια ποιοτική έρευνα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές Θεωρίες*. Στο Μ.Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Δρακοπούλου, Η. (2015). *Δυνητικοί εαυτοί εφήβων: Ο ρόλος του επιπέδου και της σταθερότητας της αυτοεκτίμησης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Duys, K., Ward, E., Maxwell, A., & Eaton, L. (2008). *Career counseling in a volatile job market: Tiedeman's perspective revisited*. The Career Development Quarterly.
- Ε.Κ.Ε.Π. (2007). *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Απασχόλησης*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Πρόνοιας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.. (2016). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για υποστήριξη των NEETs*. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.eoppep.gr/images/SYEP/1\\_NEETs\\_theory.pdf](http://www.eoppep.gr/images/SYEP/1_NEETs_theory.pdf). (προσπελάστηκε στις 29/4/2017)
- Επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων, (2016). *Διαπιστώσεις, προτάσεις και χρονοδιάγραμμα υλοποίησης*. Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων Βουλής. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://app.box.com/s/imopbfso9zi5brca7sbbx7xg953a27h7>. (προσπελάστηκε στις 04/5/2017)
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Fraser, K., & Eccles, J. (1995). Sex, hopes and fears. Gender differences in adolescents' possible selves. *Poster presented at the Biennial Meeting of the society for research on child development*. Indianapolis, Indiana.
- Hoyle, R. H., Kernis, M. H., Leary, M. R., & Baldwin, M. W. (1999). *Selfhood: Identity,*

*esteem, regulation*. Boulder, CO: Westview Press.

Hoyle, R.H., & Sherrill, M.R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, Self-Regulation and Behavior. *Journal of Personality*, 74 (6).

DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας – Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης– Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασιμάτη, Κ. (2004), *Δομές και ροές, το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Αθήνα: Gutenberg

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κερδάκα, Α. (2007). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E. G. (2000). Gender differences in adolescents' possible selves. *Youth Society*, 31, 287 -309.

Kokkotas, P., & Rizaki, A. (2011). Does History of Science Contribute to the Construction of Knowledge in the Constructivist Environments of Learning? In K. S. Malamitsa and A. A. Rizaki & P. V. Kokkotas (Eds.) *Adapting Historical Knowledge to the Classroom*. Athens: Sense Publishers

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα : Εκδόσεις νέων τεχνολογιών.

- Κοντάρα, Π. (2014). *Εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιλογές και δυνητικοί εαυτοί εφήβων πριν και μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοσμίδου-Hardy, X., & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κρίβας, Σ. (1987). Η συνεισφορά των θεωριών επαγγελματικής εκλογής στην συμβουλευτική πρακτική κατά τη διαδικασία εκλογής επαγγέλματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (33), 29-36.
- Λαγουδάκος, Μ., & Λογιώτης, Γ.(2016). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού*. Έρκυνα Τεύχος 8°.
- Lee, S. J., & Oyserman, D. (2009). Expecting to work, fearing homelessness: The possible selves of low-income mothers. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 1334-1355.
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New direction for Adult and Continuing Education*, 114, 17-26.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2008). Adolescents' possible selves achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5, 179-198.
- Λεονταρή, Α., Γωνίδα, Ε. & Γιαλαμάς, Β. (2009). Δυνητικοί» εαυτοί κατά τη μέση εφηβεία: Η σχέση τους με τη σχολική επίδοση και ο ρόλος ποικίλων δημογραφικών παραγόντων. *Ψυχολογία*, 16, 342-360.

- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic Achievement, Motivation and Future Selves. *Educational Studies*, 24(2), 153-163.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Εισαγωγή. Στο Ε. Goffman, Στίγμα. *Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ.(2004). Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Μ.Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μάνος, Κ. (1991). *Παιδαγωγική ψυχολογία : ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγορή.
- Μανωλόπουλος, Σ. & Τσιάντης, Γ. (1987). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμος 1<sup>ος</sup>. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marshall, S. K., Young, R. A., Domene, J. F., & Zaidman-Zait, A. (2008). Adolescent Possible Selves as Jointly Constructed in Parent-Adolescent Career Conversations and Related Activities. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8, 185-204.
- Ματσαγγούρα, Η. (1983). *Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και Παιδαγωγικές*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- McClelland, C. (2010). An examination of the present and future selves of adolescents: Investigating possible selves and self-esteem in relation to gender and attachment. *The Plymouth Student Scientist*, 4, 104-130.
- Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας «Παιδαγωγική επιμόρφωση*

εκπαιδευτικών ΟΑΕΔ», Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα

[http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1090/3/1090\\_01\\_oaed\\_enotita03b\\_v03.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1090/3/1090_01_oaed_enotita03b_v03.pdf)

(προσπελάστηκε στις 25/4/2017)

Μπρακονιέ, Α. & Μαρτσέλι, Ν. (2002). *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*. Αθήνα:

Καστανιώτης.

Otto, L. (1991). Today's youth and tomorrow's careers': a social psychological career development program. *Journal of Applied Sociology*, 8, 19- 35.

Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves and parent school involvement. *Family Relations*, 56, 479-489.

Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188-204.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130–149.

Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001-1043.

Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible selves: Theory, research, and applications*, 2, 17-39.

Oyserman, D., Johnson, E., & Bybee, D. (2006). *Effects of low socioeconomic status on early*

*adolescent possible selves*. Manuscript under editorial review.

Oyserman, D., Johnson, E., & James, L. (2011). Seeing the destination but not the path: Effects of socioeconomic disadvantage on school-focused possible self content and linked behavioral strategies. *Self and Identity*, 10, 474–492.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). *Possible selves in balance: Implications for delinquency Issues*. *Journal of Social Issues*, 46(2), 141-157.

Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313- 326.

Παπακωνσταντινοπούλου Α. (2011). *Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1998). *Πληροφορική και Εκπαίδευση, Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ράπτης.

Robitschek, A., & Woodson, S. (2006). *Vocational Psychology: Using One of Counseling Psychology's Strengths to Foster Human Strength*. The Counselling Psychologist.

Rossiter, M. (2007). Possible selves: An adult education perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 144, 5-15.

Schreuder, A.D.G. & Coetzee, M. (2006). *Careers: An Organisational Perspective*, Third edition, Juta Academic.

Shepard, B., & Marshall, A. (1999). Possible selves mapping: Life-career exploration with

- young adolescents. *Canadian Journal of Counselling*, 33, 37-54.
- Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185 – 190.
- Super, D.E. (1980) *A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development*, Journal of Vocational Behavior.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). *The Life-span, Life-space Approach to Careers*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4764/1359.pdf>.  
(προσπελάστηκε στις 15/4/2017)
- Σιδηροπούλου -Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2014). *Επαγγελματική συμβουλευτική & διαχείριση σταδιοδρομίας: Τετράδιο εργασίας*. Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική.
- Τσιάντης, Γ. (1994). *Εφηβεία: Ένα μεταβατικό στάδιο σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2000). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Οδηγός Γονέων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΦΕΚ -2525/19-09-1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΥΠΕΠΘ

- Φλίγκου, Ι. (2011). *Η σημασία του φύλου στην επαγγελματική ανάπτυξη και ωριμότητα μαθητών Γ Λυκείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χάνου, Ε. (2017) *Εκκρεμούν 100 αιτήσεις συμβουλευτικής στο ΚΕΣΥΠ Μαγνησίας*. Ταχυδρόμος. Τεκμήριο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.taxydromos.gr/Topika/249409-ekkremon-100-aithseis-symboyleytikhsto-kesyp-magnhsias.html>.  
(προσπελάστηκε στις 29/4/2017)
- Χριστιανόπουλος, Ι. (2010). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Διαλεκτική Συμβουλευτική σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης*.
- Wetherell, M. (2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zeelenberg, M., Nelissen, R., Breugelmans, S., & Pieters, R. (2008). On emotion specify in decision making: Why feeling is for doing. *Judgment & Decision Making*, 3(1) 18-27.
- Zhu, S., & Tse, S. (2015). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20, 1-15.
- Zhu, S., Tse, S., Cheung, S.H., Oyserman, D. (2014). Will I get there? Effects of parental support on children's possible selves. *British Journal of Educational*

*Psychology*, 84 (3), 435-453.