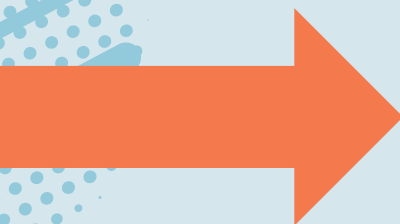




Erasmus+



## Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (National Life/Career Competences Framework)



**Έργο:** Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)

**Φορέας υλοποίησης:** Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Φορέας ανάθεσης:** Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)

**Πλαίσιο υλοποίησης:** Η σύνταξη και η έκδοση του ανά χείρας Πλαισίου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Δράσεων EUROGUIDANCE για την τριετία 2018-2020 (χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Erasmus+ κατά 75% και από εθνικούς πόρους κατά 25%).

#### **Ομάδα έργου:**

*Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής ΕΚΠΑ*

*Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής ΕΚΠΑ*

*Αικατερίνη Αργυροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ*

*Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ*

*Νικόλαος Μουράτογλου, Υποψήφιος Διδάκτωρ ΑΠΘ, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.*

*Ασπασία Καραβία, Μ.Sc. Συμβουλευτικής, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*

*Πηνελόπη Μπέκλη, Μ.Sc. Συμβουλευτικής, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*

*Αντωνία Σαμαρά, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ.*

#### **Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης**

Δρ. Δημήτριος Γαϊτάνης, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

#### **Επιτροπή Παρακολούθησης και Βεβαίωσης Καλής Εκτέλεσης Έργου Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.**

Δρ. Δημήτριος Γαϊτάνης, Προϊστάμενος Διεύθυνσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Συντονιστής.

Σταυρούλα Τετραδάκου, Προϊσταμένη Τμήματος Ανάπτυξης Υπηρεσιών και Εργαλείων ΣυΕΠ, Υπεύθυνη Εθνικού Κέντρου Euroguidance.

Έλενα Λουκά, Στέλεχος Τμήματος Ανάπτυξης Υπηρεσιών και Εργαλείων ΣυΕΠ.

© Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), 2021.

ISBN: 978-618-83528-2-7

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), Διεύθυνση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Λεωφόρος Εθνικής Αντιστάσεως 41, Νέα Ιωνία, 142 34, Αττική.

Επιτρέπεται η ανατύπωση, η αναπαραγωγή, η μετάφραση, η αντιγραφή, μερική ή ολική, η φωτοτύπηση, η φωτογράφιση, κ.τ.λ. του τρόπου έκθεσης της περιεχόμενης ύλης, όπως και η παρουσίαση και προβολή του από οποιοδήποτε οπτικοακουστικό και μαγνητικό μέσο, με την προϋπόθεση ότι θα παρουσιάζονται ή θα αναφέρονται ο φορέας υλοποίησης Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και τα ονόματα των συντακτών του παρόντος εγχειριδίου.

Η έκδοση αυτή συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω του Προγράμματος Δράσεων EUROGUIDANCE για την τριετία 2018-2020 (χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Erasmus+ κατά 75% και από εθνικούς πόρους κατά 25%). Η παρούσα δημοσίευση δεσμεύει μόνο το συντάκτη της και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



**Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων  
Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας  
(National Life/Career  
Competences Framework)**

ΑΘΗΝΑ, 2021



## Πίνακας Περιεχομένων

Χαιρετισμός του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.....	9
Χαιρετισμός του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.....	11
Ευχαριστίες.....	13
Περίληψη.....	15
<b>1. Εισαγωγή.....</b>	<b>17</b>
1.1 Σκοπός του πλαισίου.....	21
1.2 Δομή του πλαισίου.....	22
1.3 Μαθησιακό μοντέλο.....	23
1.4 Μεθοδολογία ανάπτυξης του πλαισίου.....	24
1.5 Περιορισμοί.....	27
1.6 Σύνοτομος οδηγός.....	27
<b>2. Εννοιολογικό πλαίσιο.....</b>	<b>29</b>
2.1 Μαθησιακά μοντέλα.....	31
2.1.1 Η ταξινόμια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων.....	31
2.1.2 Η εμπειρική μάθηση του Kolb.....	33
2.2 Ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια ικανοτήτων και δεξιοτήτων.....	34
2.2.1 Εθνικό πλαίσιο Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής.....	34
2.2.2 Εθνικό πλαίσιο Καναδά.....	35
2.2.3 Εθνικό πλαίσιο Αυστραλίας.....	36
2.2.4 Εθνικό πλαίσιο Σκωτίας.....	37
2.2.5 Εθνικό πλαίσιο Αγγλίας.....	38

2.2.6 Εθνικό πλαίσιο Εσθονίας .....	39
2.2.7 EntreComp.....	40
2.2.8 LifeComp.....	41
<b>2.3 Η Διεθνής και Ευρωπαϊκή ταξινόμηση ISCO/ESCO .....</b>	<b>43</b>
<b>3. Ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές σχετικά με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας.....</b>	<b>45</b>
<b>4. Ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη .....</b>	<b>50</b>
4.1.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης.....	56
4.1.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης συναισθηματικής νοημοσύνης .....	62
<b>4.2 Ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας.....</b>	<b>64</b>
4.2.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας .....	73
4.2.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας .....	75
<b>4.3 Διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις.....</b>	<b>77</b>
4.3.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης διαπροσωπικής επικοινωνίας.....	84
4.3.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης διαπροσωπικής επικοινωνίας .....	88
<b>4.4 Μεταγνωστική ικανότητα .....</b>	<b>89</b>
4.4.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης μεταγνωστικής ικανότητας.....	94
4.4.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης μεταγνωστικής ικανότητας .....	99
<b>4.5 Ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης.....</b>	<b>101</b>
4.5.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης .....	108
4.5.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης .....	118

<b>5. Αποτελέσματα Εμπειρικής Μελέτης</b> .....	124
<b>5.1 Περιγραφή δείγματος</b> .....	124
<b>5.2 Περιγραφική στατιστική περιγραφικών δεικτών-μαθησιακών αποτελεσμάτων</b> .....	137
5.2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη.....	137
5.2.2 Ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας.....	147
5.2.3 Διαπροσωπική επικοινωνία και εργασιακές σχέσεις.....	155
5.2.4 Μεταγνωστική ικανότητα .....	171
5.2.5 Ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης.....	180
<b>6. Συζήτηση</b> .....	196
<b>7. Βιβλιογραφία</b> .....	198
<b>Παράρτημα 1: Περιγραφικοί δείκτες και μαθησιακά αποτελέσματα πλαισίου</b> .....	223
<b>Παράρτημα 2: Συστοιχία έργων αυτοαξιολόγησης δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας</b> .....	229
Π.2.1 Έργο αυτοαξιολόγησης συναισθηματικής νοημοσύνης.....	229
Π.2.2 Έργο αυτοαξιολόγησης ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας .....	233
Π.2.3 Έργο αυτοαξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις).....	236
Π.2.4 Έργο αυτοαξιολόγησης μεταγνωστικής ικανότητας (ικανότητα να μαθαίνω).....	241
Π.2.5 Έργο αυτοαξιολόγησης ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης.....	245





## Χαιρετισμός του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αποτελώντας τον εθνικό φορέα πιστοποίησης των προσόντων της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης καθώς και διασφάλισης της ποιότητας της δια βίου μάθησης και της δια βίου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΥ.Ε.Π.), αρμόδιο για την δημιουργία και ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, εκπόνησε την ανά χείρας μελέτη υλοποιώντας τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 22-5-2018 «να μετασχηματιστούν οι ικανότητες της διαβίου Μάθησης σε πλαίσια μαθησιακών αποτελεσμάτων...», αλλά και του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Πολιτική στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (ELGPN) «να αναπτύξει κάθε χώρα ένα Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας (CMS FRAMEWORK - BLUEPRINT)».

Την τελευταία δεκαετία δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας σε εθνικό και πανευρωπαϊκό επίπεδο. Μεταξύ των αναγκαίων δεξιοτήτων – ικανοτήτων, με τις οποίες πρέπει να είναι εξοπλισμένοι οι πολίτες συγκαταλέγονται τόσο γνωστικές ικανότητες (γνώση μητρικής και ξένων γλωσσών, μαθηματική ικανότητα, ψηφιακή ικανότητα), όσο και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills), όπως π.χ. η κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα.

Η νέα Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων για μια αειφόρο, ανταγωνιστική, κοινωνική, δίκαια και ανθεκτική Ευρώπη τονίζει ότι για να αποκτήσουν οι Ευρωπαίοι πολίτες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν τις διαρκείς μεταβάσεις (στην ψηφιακή εποχή, την πράσινη ανάπτυξη, την τεχνητή νοημοσύνη κλπ) απαιτείται τόσο η διαβίου εκπαίδευσή τους, το διαρκές up-skilling και re-skilling τους, όσο και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας / Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Συ.Ε.Π.), ώστε να αναγνωρίσουν και να αναπτύξουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (ενδιαφέροντα, δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα) και να αντιληφθούν τις διαθέσιμες επαγγελματικές ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Αποτελεί άλλωστε γενική παραδοχή ότι οι δεξιότητες και ικανότητες εξαρτώνται τόσο από γενετικούς – κληρονομικούς παράγοντες, όσο και από την εκπαίδευση, δηλαδή είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαίδευσης και της αγωγής σταδιοδρομίας. Οι δεξιότητες λαμβάνουν επίσης ιδιαίτερη σημασία στην post-COVID 19 εποχή, καθώς οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα και τις πολλαπλές προκλήσεις που έχει προκαλέσει η πανδημία, όπως η οικονομική ύφεση, η επαγγελματική επισφάλεια και οι ψυχολογικές επιπτώσεις.

Σκοπός της μελέτης είναι αφενός η συνοπτική καταγραφή των διαφόρων τυπολογιών, ορισμών και μεθοδολογιών αξιολόγησης δεξιοτήτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και αφετέρου η δημιουργία ενός πρακτικού εργαλείου για την:

- διδασκαλία και αξιολόγηση των δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας των μαθητών – σπουδαστών, ανέργων, εργαζομένων με αντικειμενικό και μετρήσιμο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς όλων των τύπων εκπαίδευσης και τους συμβούλους σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού
- αυτοαξιολόγηση των δεξιοτήτων τους από τους ίδιους τους πολίτες.



- αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας από τους υπεύθυνους για το σχεδιασμό προγραμμάτων και τη χάραξη σχετικών πολιτικών για την εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Η υλοποίηση αυτής της μελέτης έγινε δυνατή χάρη στη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Εθνικών Κέντρων Πληροφόρησης για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας «Euroguidance», μέλος του οποίου είναι ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Η Διεύθυνση Συμβουλευτικής  
και Επαγγελματικού Προσανατολισμού  
του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

## Χαιρετισμός του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Η παρούσα μελέτη έρχεται να απαντήσει αφενός στο πάγιο αίτημα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και αφετέρου στη σύνδεση των Πανεπιστημίων με την αγορά εργασίας.

Το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, δραστηριοποιούμενο διαχρονικά στην καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης και διαθέτοντας το αναγκαίο και έμπειρο επιστημονικό προσωπικό διεκδίκησε την ανάληψη αυτής της μελέτης που προκηρύχθηκε από τον ΕΟΠΠΕΠ και αφορά στη δημιουργία Εθνικού Πλαισίου Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας.

Η δεξιότητα, ως μια δυνατότητα κινητοποίησης ενός συνόλου γνωστικών πηγών (γνώσεις, ικανότητες, πληροφορίες, κλπ), η οποία αποβλέπει στο να αντιμετωπίσει με ορθότητα, ακρίβεια και αποτελεσματικότητα συγκεκριμένες καταστάσεις ή ομάδα καταστάσεων, αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία αυτού του οδηγού.

Δεν θα ήταν τολμηρό να χαρακτηρίσει κανείς το παρόν πόνημα ως το σημείο τομής μεταξύ θεωρητικής επιστήμης και πορείας στον εργασιακό στίβο, μεταξύ επαγγελματικού προσανατολισμού και λήψης αποφάσεων ζωής, μεταξύ σχεδίου σταδιοδρομίας και διαχείρισης της μαθησιακής και επαγγελματικής πορείας, ενέργειες στις οποίες λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά προβαίνουν όλοι, όσοι μαθαίνουν, φοιτούν, καταρτίζονται, εργάζονται. Προϊόν συνεργασίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας φιλοδοξεί να αποτελέσει έναν οδηγό, μία βάση, ένα πλαίσιο, όπως άλλωστε αναφέρει και ο τίτλος του, τόσο για τους επαγγελματίες συμβουλευτικής, προσανατολισμού και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, όσο και για τους μαθητές και τους μαθητευόμενους, για εκείνους που αξιολογούνται, κρίνονται και δέχονται συμβουλευτική, καθοδήγηση, αρωγή στη λήψη αποφάσεων καθοριστικών για την πορεία της ζωής τους.

Αποδίδοντας μεγάλη σημασία στη σύσταση (recommendation) προς τα κράτη μέλη του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πολιτικής στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) και αναγνωρίζοντας την ανάγκη θεωρητικής πλαισίωσης και πρακτικής οριοθέτησης των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας (career management skills) διενεργήθηκε μία στοχευμένη μελέτη, πραγματοποιήθηκε μία αξιόπιστη και έγκυρη έρευνα, εκπονήθηκε μία εστιασμένη ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και συντάχθηκε το παρόν κείμενο αποσκοπώντας στο να καλυφθεί το μέχρι τώρα επιστημονικό και λειτουργικό κενό, να απαντηθούν οι υπάρχοντες προβληματισμοί, να τεθεί ένα κοινό πλαίσιο δράσης και θεώρησης των ζητημάτων που αφορούν στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη σταδιοδρομία.



Τέλος, αποτελεί στόχευση και επιθυμία όλων όσοι εργάστηκαν για την εκπόνηση και τη σύνταξη του Εθνικού Πλαισίου Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας αυτό να κριθεί αντάξιο της προσπάθειας και του κόπου που κατεβλήθη, του χρόνου που δαπανήθηκε, της επένδυσης που πραγματοποιήθηκε και των προσδοκιών που συνοδεύουν κάθε συστηματική, αгаστή και ουσιαστική συνέργεια και συνεργασία.

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου - Γεώργιος Πασιάς,

Καθηγητές ΕΚΠΑ

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης για το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, λαμβάνοντας υπόψη τη φύση και τον προσανατολισμό του έργου, αλλά και των ευρύτερων υγειονομικών και κοινωνικών συνθηκών που επικράτησαν κατά την περίοδο υλοποίησης. Αφενός η εννοιολογική οριοθέτηση εννοιών και ικανοτήτων που φέρουν μεγάλο εύρος και ορισμένες φορές διαφορετική νοηματοδότηση, σε συνδυασμό με τις καινοτομίες του έργου που αφορούν στον προσδιορισμό μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη μιας συστοιχίας έργων αυτό-αξιολόγησης, κρίνονται ιδιαίτερα απαιτητικές διαδικασίες. Αφετέρου, οι επιπτώσεις της πανδημίας και τα κατά καιρούς ισχύοντα περιοριστικά μέτρα, δεν επέτρεψαν τις δια ζώσης συναντήσεις, με αποτέλεσμα η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας έργου, η εμπειρική μελέτη αλλά και οι συναντήσεις με εμπλεκόμενους φορείς να μεταφερθούν σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Ωστόσο, με συντονισμό και οργάνωση, η ομάδα έργου κατάφερε να υλοποιήσει και να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του έργου και για αυτόν τον λόγο θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στον καθένα και την καθεμία ξεχωριστά.

Παράλληλα, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στη Διοίκηση του Ε.Ο.Π.Ε.Π., αλλά και ειδικότερα στην επιστημονική επιτροπή της Διεύθυνσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, για την αγαστή και αποτελεσματική συνεργασία και υποστήριξή τους. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους/ες εκείνους/ες που έλαβαν μέρος στην εμπειρική έρευνα της μελέτης και κατέθεσαν τις απόψεις τους προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της μελέτης. Μεταξύ πολλών, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους ακόλουθους φορείς (αλφαβητική σειρά):

1ο ΚΕΣΥ Α΄ Αθήνας	I Can Be Your Coach
2ο ΓΕ.Λ Αγίου Δημητρίου	LABORA Σύμβουλοι Εκπαίδευσης και Καριέρας
2ο ΚΕΣΥ Α Αθήνας	Multitranslation
2ο ΚΕΣΥ Ανατολικής Αττικής	Plan of Business
2ο ΚΕΣΥ Β Αθήνας	Αθηνά, Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι
2ο ΚΕΣΥ Πειραιά	ΑΡΣΙΣ, Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων
2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας	Γραφείο Διασύνδεσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθηνών	Γραφείο Διασύνδεσης και Σταδιοδρομίας Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου
Career Focus	Γραφείο Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Πειραιώς
Career Sign AMKE	Γυμνάσιο Αναβρύτων
Code.Hub	
EMPLOY EDU Σύμβουλοι Εκπαίδευσης & Σταδιοδρομίας	
Hellenic American College	



Εκπαιδευτήρια Γείτονα  
Εξέλιξη Ζωής  
Ζάννειο Πρότυπο ΓΕΛ Πειραιά  
Ιδιωτικό ΓΕΛ Ηρακλείου Αττικής  
«Η Ελληνική Παιδεία»  
Κάπα Research ΑΕ  
ΚΕΔΙΒΙΜ 2 Τσιαμούρα  
ΚΕΘΕΑ (Αθήνα)  
ΚΕΘΕΑ, ΚΕΘΕΑ ΙΘΑΚΗ Θεσσαλονίκη  
ΚΕΣΥ Αρκαδίας  
ΚΕΣΥ Άρτας  
ΚΕΣΥ Γρεβενών  
ΚΕΣΥ Ευρυτανίας  
ΚΕΣΥ Ηρακλείου  
ΚΕΣΥ Κοζάνης  
ΚΕΣΥ Λάρισας

ΚΕΣΥ ΛΑΣΙΘΙΟΥ  
ΚΕΣΥ Λευκάδας  
ΚΕΣΥ Πιερίας  
ΚΕΣΥ Σύρου  
ΚΕΣΥ Φθιώτιδας  
Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού  
Δυναμικού, Κέντρα Προώθησης  
Απασχόλησης 2  
ΠΕΨΑΕΕ, Πανελλαδική Ένωση για την  
Ψυχοκοινωνική Αποκατάσταση και την  
Επαγγελματική Επανάταξη  
Τμήμα Κοινωνικής Προστασίας,  
Παιδείας & Εθελοντισμού Δήμου  
Λυκόβρυσης- Πεύκης  
Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία - Αρσάκεια  
Σχολεία

## Περίληψη

Το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής Και Σταδιοδρομίας αποτελεί ένα ολιστικό εγχείρημα που προσδιορίζει το εννοιολογικό περιεχόμενο των πέντε ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας που περιλαμβάνονται στη μελέτη και παρουσιάζει σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις και μαθησιακές δραστηριότητες και τεχνικές για την καλλιέργεια και την αξιολόγησή τους. Παράλληλα, το σύνολο της μελέτης πλαισιώνεται από την ανασκόπηση των Ευρωπαϊκών και Εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται αντίστοιχα πλαίσια ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τον Ευρωπαϊκό και Διεθνή χώρο, προκειμένου να πληροφορήσουν τον αναγνώστη για αντίστοιχα εγχειρήματα σε άλλα κράτη.

Το Πλαίσιο υιοθετεί μία προσέγγιση μακρο-ικανοτήτων κατά την οποία η κάθε μία από τις πέντε ικανότητες προσεγγίζεται ως άθροισμα πολλαπλών επιμέρους μικρο-δεξιοτήτων (περιγραφικοί δείκτες), επιχειρώντας την όσο δυνατόν πληρέστερη πλαισίωσή τους. Για κάθε έναν περιγραφικό δείκτη προσδιορίστηκαν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που αναπτύχθηκαν βάσει τεσσάρων επιπέδων επάρκειας (βασικό, μέτριο, προχωρημένο και άριστο). Παράλληλα, οφείλει να σημειωθεί ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα αντανakλούν τα τέσσερα στάδια της εμπειρικής μάθησης του Kolb και συνεπώς δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον αναστοχασμό και την εμπειρία των εμπλεκομένων. Βάσει αυτών των μαθησιακών αποτελεσμάτων δύναται να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις για ένα εκτενές εύρος ατόμων με στόχο την ενδυνάμωσή τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της απασχόλησης και της ζωής και σταδιοδρομίας τους εν γένει.

Τέλος, το Πλαίσιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μιας συστοιχίας πέντε έργων αυτό-αξιολόγησης που αφορούν στην κάθε ικανότητα ζωής και σταδιοδρομίας ξεχωριστά. Τα εργαλεία αυτά αντανakλούν τους περιγραφικούς δείκτες, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα επίπεδα επάρκειας, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τη θεωρητική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την εμπειρική μελέτη. Ωστόσο, οφείλει να καταστεί σαφές, ότι ο σκοπός των εργαλείων δεν συνίσταται στη ψυχομετρική αξιολόγηση, παρά στην προώθηση της μάθησης και του αναστοχασμού του ατόμου. Επεξηγηματικά, βάσει των αποτελεσμάτων των εργαλείων το άτομο θα είναι σε θέση να σχεδιάσει ή να επανασχεδιάσει το προσωπικό του πλάνο προσωπικής ή/και επαγγελματικής ανάπτυξης (π.χ. να εμπλακεί σε μία νέα μαθησιακή εμπειρία με στόχο την προσωπική/επαγγελματική βελτίωση, να ζητήσει υποστήριξη από έναν ειδικό κ.ο.κ.), προκειμένου να αναδιαμορφώσει τη στοχοθεσία του, να λάβει αποφάσεις και να καταστεί πρωταγωνιστής/τρια στη σταδιοδρομία και τη ζωή του/της.





## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποτελεί έναν οδηγό για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των πέντε ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας που προσδιορίζονται και αναπτύσσονται λεπτομερέστερα στη συνέχεια. Ο οδηγός αυτός συνιστά ένα πλαίσιο το οποίο συνδέει στοιχεία από τις θεωρίες της Συμβουλευτικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη συμβουλευτική πράξη και τις εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές με στόχο την υποστήριξη των ατόμων αναφορικά με τη διαχείριση της ζωής και της σταδιοδρομίας τους. Οι έννοιες της ζωής και της σταδιοδρομίας χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο συνδυαστικά, προκειμένου να δοθεί έμφαση αφενός στη μεταξύ τους διασύνδεση, αφετέρου στον ενεργό ρόλο που οφείλουν να αναλάβουν τα άτομα στη διαχείριση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η ανάπτυξη του εθνικού πλαισίου ικανοτήτων<sup>1</sup> διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας (life/career competences framework) βάσει συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων συνιστά την εθνική ανταπόκριση στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018). Ειδικότερα, συνδέεται με την ανάγκη μετασχηματισμού των ικανοτήτων *«σε πλαίσια μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία μπορούν να συμπληρωθούν με τα κατάλληλα εργαλεία για διαγνωστική, διαμορφωτική και συνολική αξιολόγηση και επικύρωση στα κατάλληλα επίπεδα»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018: 13).

Παράλληλα, η ανάπτυξη του εθνικού πλαισίου συνδέεται με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πολιτικής στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN), σύμφωνα με την οποία κάθε χώρα παροτρύνεται να αναπτύξει ένα εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας (career management skills framework - Blueprint) (ELGPN, 2015a). Ειδικότερα, η ύπαρξη ενός εθνικού πλαισίου βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων συνιστά δείκτη διασφάλισης ποιότητας στην παροχή και βελτίωση των συμβουλευτικών υπηρεσιών (ELGPN, 2012a και 2015b) για να αξιολογηθεί εάν οι πολίτες έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας και κατά συνέπεια το κατά πόσο τα σχετικά προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων είναι αποτελεσματικά. Ως δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας νοούνται *«οι ικανότητες που βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίσουν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, να αναπτύξουν μαθησιακούς στόχους σταδιοδρομίας και να αναλάβουν δράση για τη βελτίωση της σταδιοδρομίας τους»* (Neary, Dodd & Hooley, 2016). Σύμφωνα με τον ορισμό του ELGPN οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας είναι *«μια σειρά ικανοτήτων που παρέχουν στα άτομα (και τις ομάδες) δομημένους τρόπους για να συλλέγουν, να αναλύουν, να συνθέτουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες για τον εαυτό, την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, να λαμβάνουν αποφάσεις και να πραγματοποιούν μεταβάσεις»* (ELGPN, 2014).

1. Ως ικανότητα ορίζεται ο συνδυασμός των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που διαθέτει ένα άτομο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τους όρους «ικανότητα» και «δεξιότητα» βλ. Κεφάλαιο 2.



Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει πέντε ικανότητες που κατανέμονται σε τρεις θεματικές περιοχές και αναπτύσσονται μέσω 39 περιγραφικών δεικτών που οδηγούν σε 156 μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι ικανότητες αυτές είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η αναζήτηση και ανάλυση ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, η επικοινωνία (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις), οι μεταγνωστικές ικανότητες (μαθαίνω πως να μαθαίνω) και ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης<sup>2</sup>.

Η επιλογή των συγκεκριμένων ικανοτήτων έγκειται αφενός στον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση των μελλοντικών σχεδίων ζωής και σταδιοδρομίας των ανθρώπων, αφετέρου στη πολυσύνθετη φύση τους. Επεξηγηματικά, οι πέντε αυτές ικανότητες, όπως διαφαίνεται και στη συνέχεια, συναποτελούνται από επιμέρους «μικρότερες» ικανότητες. Συνεπώς, οι εν λόγω αλληλοσυνδεόμενες και αλληλεπικαλυπτόμενες, σε ορισμένα σημεία, ικανότητες προσεγγίζονται υπό το πρίσμα των μακρο-ικανοτήτων, κατά το οποίο η κάθε μία συναποτελείται από επιμέρους ικανότητες. Με την προσέγγιση αυτή αναδεικνύεται τόσο το πολυδιάστατο περιεχόμενό τους, όσο και η αναγκαιότητα εμπλοκής ποικίλων επαγγελματιών, όπως των συμβούλων σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού, των εκπαιδευτικών κ.ά. στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων και παρεμβάσεων ανάπτυξης των ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας από νεαρή ηλικία.

Παράλληλα, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μία αλλαγή στην παροχή της διαβίου συμβουλευτικής, μία αλλαγή που αφορά στη μετατόπιση από την παρέμβαση σε βασικά σημεία της ζωής ενός ατόμου, σε μια διαβίου προοπτική, αλλά και από την παροχή εξωτερικής υποστήριξης επαγγελματιών προς το άτομο που αναπτύσσει και χρησιμοποιεί την προσαρμοστικότητα και τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας (career management skills, CMS) (Barnes, Bimrose, Brown, Kettunen & Vuorinen, 2020). Η μετατόπιση αυτή αναδεικνύει επιπλέον ότι η διαβίου συμβουλευτική μετακινείται από τη μονομερή διερεύνηση των προσωπικών χαρακτηριστικών, επαγγελματικών ενδιαφερόντων και αξιών και εμπλουτίζεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων/ικανοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας<sup>3</sup> που στοχεύουν στην προαγωγή της μάθησης, της προσαρμογής, της πρόβλεψης, της διερεύνησης, της δημιουργίας αλλαγών και της διαχείρισης μεταβάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, το άτομο είναι σε θέση να ενισχύει τη συνδιαλλαγή μεταξύ της εσωτερικής-ψυχολογικής πλευράς και της εξωτερικής-κοινωνικής του πλευράς, δομώντας, αποδομώντας, αναδομώντας και εξελίσσοντας τη σταδιοδρομία του.

Επιπλέον, οι ικανότητες ζωής και σταδιοδρομίας βοηθούν τους νέους ανθρώπους να εκτιμούν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη μάθησή τους, συνδέοντάς την με τις επιθυμίες και τα μελλοντικά τους σχέδια. Ακόμη βοηθούν τους ενήλικες να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις μεταβάσεις μεταξύ των διαφορετικών ρόλων που αναλαμβάνουν σε ποικίλα πλαίσια μάθησης και εργασίας, προκειμένου να εγκαθιδρύσουν μία ισορροπία μεταξύ της προσωπικής και της

2. Οι παραπάνω ικανότητες περιλαμβάνονται και σε αντίστοιχα εθνικά πλαίσια (Η.Π.Α., Καναδά, Αυστραλίας, Αγγλίας, Σκωτίας και Εσθονίας) με μικρές διαφοροποιήσεις. Επιπλέον, η πλειονότητα των προαναφερθεισών ικανοτήτων αντανakλάται στο πρόγραμμα LEADER (2016), ένα σύγχρονο, διακρατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα που εστιάζει στις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας.

3. Αναφορικά, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) έχει αναπτύξει δύο οδηγούς (έναν θεωρητικό και έναν πρακτικό) για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαβίου διαχείρισης σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μπεζεβέγκης, Αργυροπούλου & Δρόσος 2013).

επαγγελματικής τους ζωής, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη για μία λειτουργική και βιώσιμη συνδιαλλαγή με το περιβάλλον τους. Η δυναμική φύση της σύγχρονης σταδιοδρομίας σηματοδοτεί πως οι πολίτες οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι, όχι μόνο για να βρουν εργασία, αλλά για να εφοδιαστούν με δεξιότητες απασχολησιμότητας που θα τους υποστηρίξουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τα άτομα οφείλουν να αναπτύσσουν από μικρή ηλικία τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν την υφιστάμενη και μελλοντική τους σταδιοδρομία αποτελεσματικά. Η απόκτηση των δεξιοτήτων συμβάλλει στη διαχείριση μη γραμμικών σταδιοδρομιών και αυξάνει την απασχολησιμότητα, προωθώντας την κοινωνική ισότητα και ένταξη, καθώς βοηθά τα άτομα να αναγνωρίσουν τις δεξιότητές τους, να αναπτύξουν στόχους μάθησης και να αναλάβουν δράση για να βελτιώσουν τη σταδιοδρομία τους (ELGPN, 2015c).

Οι ικανότητες ζωής και σταδιοδρομίας, κυρίως οι λεγόμενες μαλακές δεξιότητες (soft skills), αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι ενός μεγάλου αριθμού επαγγελματιών. Η σύγχρονη αγορά εργασίας απαιτεί από τον εργαζόμενο να διαθέτει όχι μόνο επαγγελματικές, τις λεγόμενες «σκληρές» δεξιότητες αλλά και εγκάρσιες διαπροσωπικές δεξιότητες (personal – interpersonal skills), όπως η κριτική σκέψη, το ομαδικό πνεύμα, η επίλυση προβλημάτων κλπ, ώστε να συνεργάζεται εποικοδομητικά με άλλους στο πλαίσιο της εργασίας του, να διαχειρίζεται συγκρουσιακές καταστάσεις, να κατανοεί τους κώδικες συμπεριφοράς και τους κανόνες επικοινωνίας στα ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα, αλλά και να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα στην απασχόληση κλπ. Παράλληλα η καλλιέργεια, εκμάθηση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων αυτών συμβάλλει στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής, καθώς και στη βελτίωση της πρόσβασης όλων των ομάδων χρηστών στην εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση.

Η πρόσφατη έρευνα για θέματα ανθρώπινου δυναμικού του ΣΕΒ αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι παραγωγικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα για την εξεύρεση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού. Οι επιχειρήσεις ιεραρχούν ως σημαντικότερο εμπόδιο στην κάλυψη κενών θέσεων εργασίας, τις ελλείψεις σε δεξιότητες και όχι τη μη διαθεσιμότητα τυπικών προσόντων (τίτλοι σπουδών κλπ.).

Εκτός, όμως, από τις δυσκολίες στην κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας, η έρευνα δείχνει ότι οι επιχειρήσεις αντιμετωπίζουν ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων και στο ανθρώπινο δυναμικό που ήδη απασχολούν και μάλιστα, σε ακόμη υψηλότερο ποσοστό (Ιωάννου, Γαβαλάκης, Φιλίνης, Ρώμα & Μανούσος, 2019).

Η ανάγκη καλλιέργειας από τη μικρή ηλικία ήπιων - μαλακών δεξιοτήτων τονίζεται και σε μια σειρά ευρωπαϊκά κείμενα, όπως η Ανακοίνωση της Επιτροπής: Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Η σύγχρονη εκπαίδευση αλλά και ο θεσμός της Σ.Ε.Π. πρέπει να πληροφορούν τους νέους μέσω δράσεων επαγγελματογνωσίας όχι μόνο για τις απαιτήσεις των διαφόρων κλάδων απασχόλησης και των επαγγελματιών σε τυπικά προσόντα (σπουδές, επαγγελματική εμπειρία), αλλά και σε δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας. Είναι δεδομένο ότι κάθε επάγγελμα απαιτεί σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιες από τις δεξιότητες αυτές. Αυτές ακριβώς οι ιδιαίτερες απαιτήσεις των επαγγελματιών για ήπιες δεξιότητες αποτυπώνονται και στην Ευρωπαϊκή Πύλη Δεξιοτήτων, Ικανοτήτων, Επαγγελματιών ESCO<sup>4</sup>, όπου παρουσιάζεται για κάθε μαλακή δεξιότητα σε ποια ενδεικτικά επαγγέλματα είναι αναγκαία.

4. <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill>



Παράλληλα οι δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας είναι απαραίτητες και στους ανθρώπους εκείνους που επιθυμούν να ιδρύσουν τη δική τους επιχείρηση. Κατά τη διαδικασία δημιουργίας, αλλά και διατήρησης, μιας επιχείρησης, οι πέντε ικανότητες που μελετώνται στο παρόν πλαίσιο συνδέονται άρρηκτα με την ενίσχυση του ατόμου και της επιχειρηματικής του αυτο-αποτελεσματικότητας. Επεξηγηματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους στο πλαίσιο της επιχειρηματικότητας (Daneshmir, 2017), ενώ συνδέονται άρρηκτα με την επιχειρηματική σκέψη και προδιάθεση για έναρξη της επιχειρηματικής δραστηριότητας, αλλά και για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας (Ryback, 1998). Άλλωστε, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι υπεύθυνη κατά 85 – 90% για την επιτυχία των ηγετών (Connell & Travaglione, 2004). Επιπλέον, η επιχειρηματική αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τόσο την αναγνώριση επιχειρηματικών ευκαιριών (Ozgen & BarOn, 2007), όσο και την ανθεκτικότητα και την επιμονή του ατόμου που επιχειρεί (Mitchell & Shepherd, 2010).

Η μεταγνωστική ικανότητα σε σχέση με την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, διαφαίνεται ότι φέρει μία θετική επίδραση στον επιχειρηματικό προσανατολισμό και τα εταιρικά αποτελέσματα (Cho & Jung, 2014), γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία καλλιέργειας των μεταγνωστικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα. Τέλος, καθώς η επιχειρηματικότητα αποτελεί μία επιλογή σταδιοδρομίας, οι επιχειρηματίες του μέλλοντος αναμένεται να κάνουν τις επιλογές τους σχετικά με την καριέρα τους πριν προχωρήσουν στην κατεξοχήν αγορά εργασίας (Yildiz, 2018). Συνεπώς, η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης αποτελεί μία ικανότητα που φέρει σημαντικό αντίκτυπο στην καλλιέργεια της επιχειρηματικής προδιάθεσης, αλλά και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων.

Ολοκληρώνοντας, οφείλει να σημειωθεί πως η πανδημία του κορωνοϊού φαίνεται ότι έχει διαφοροποιήσει τον τρόπο με τον οποίο εργαζόμαστε, συναλλασσόμαστε και ζούμε, ενώ δείχνει να επιταχύνει τον σχεδιασμό πολιτικών για την αντιμετώπιση αυτής της μεγάλης πρόκλησης, διευρύνοντας τις υπηρεσίες του επαγγελματικού προσανατολισμού σε τρόπους διαχείρισης κρίσεων και παροχής βοήθειας όσον αφορά την προσαρμογή της σταδιοδρομίας των ατόμων, τόσο κατά τη διάρκεια της πανδημίας όσο και μετά το πέρας αυτής (Hookey, Sultana & Thomsen, 2020). Ενώ η απειλή του κορωνοϊού έχει σημαντικό αντίκτυπο στην υγεία μας, δευτερογενώς απειλεί και την οικονομία. Μπορεί να αυξηθεί η ανεργία, να μεταβληθεί το περιεχόμενο της εργασίας με την εφαρμογή ψηφιακών συστημάτων ή να γίνει η εργασία πιο κεντρική στη ζωή των ανθρώπων, ενώ πιο «μπερδεμένη» σε σχέση με την οικογενειακή ζωή (π.χ. διαχείριση αλλαγής, συγκρούσεων, ευκαιρία διαπραγμάτευσης, ενδοσκοπήσης) ή ακόμη να εμφανισθούν νέες ανισότητες μεταξύ των εργαζομένων (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020).

Παράλληλα, αντιλαμβανόμενοι την πανδημία του κορωνοϊού ως ένα σοκ σταδιοδρομίας, διαφαίνεται αρχικά η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Επιπλέον, παρόλο που η πανδημία συνιστά σαφώς ένα αρνητικό σοκ σταδιοδρομίας για τους περισσότερους, στο μέλλον μπορεί να επιστρέψει θετικά αποτελέσματα (Akkermans, Richardson & Kraimer, 2020). Άλλωστε, η σχετική έρευνα καταδεικνύει πως ποικίλα αρνητικά σοκ σταδιοδρομίας έχουν μακροπρόθεσμες θετικές συνέπειες για μερικούς ανθρώπους. Σε αυτή τη θετική έκβαση συμβάλλουν ορισμένοι ψυχολογικοί πόροι, όπως οι ικανότητες σταδιοδρομίας και η ανθεκτικότητα, οι οποίοι θα μπορούσαν να καταστήσουν αυτό το σοκ σταδιοδρομίας περισσότερο διαχειρίσιμο (Akkermans, Richardson & Kraimer, 2020).

## 1.1 Σκοπός του πλαισίου

Η μελέτη εκπονήθηκε από το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών<sup>5</sup> εκ μέρους της Διεύθυνσης Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού<sup>6</sup> (ΕΟΠΠΕΠ). Η μελέτη φιλοδοξεί να συνδράμει στην ενίσχυση της κατανόησης και την προώθηση των ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας σε εθνικό επίπεδο, μέσω της ανάπτυξης ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για μελλοντικά εγχειρήματα που άπτονται των ικανοτήτων, σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, αλλά και σε διαφορετικούς τομείς και κλάδους (π.χ. εκπαίδευση, κατάρτιση, εργασία, απασχόληση). Ανάλογα πλαίσια έχουν δημιουργηθεί και εξακολουθούν να δημιουργούνται σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες και αποτελούν τον ενδεδειγμένο επιστημονικό τρόπο για την αξιολόγηση και πιστοποίηση των ικανοτήτων.

Ειδικότερα, μέσω του παρόντος πλαισίου επιδιώκεται η υποστήριξη του έργου ενός ευρέος φάσματος επαγγελματιών και ενδιαφερομένων που ανήκουν στον χώρο της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης (αλλά και ευρύτερα), αναφορικά με την ανάπτυξη<sup>7</sup> και αξιολόγηση των ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας κατά μία κοινή, αντικειμενική και συνεκτική προσέγγιση. Ενδεικτικά, τελικοί χρήστες του πλαισίου δύναται να αποτελέσουν:

- οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού που εργάζονται σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικές ομάδες στόχου (π.χ. ΚΕΣΥ του Υπουργείου Παιδείας, ΚΠΑ του ΟΑΕΔ, Γραφεία Διασύνδεσης πανεπιστημίων, Γραφεία Συμβουλευτικής των ΣΔΕ, συμβουλευτικοί σταθμοί Δήμων και υπηρεσιών πρόνοιας, ελεύθεροι επαγγελματίες, εκπαιδευτικά ιδρύματα, ΜΚΟ κ.λπ.),
- οι εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται σε διαφορετικά πλαίσια (π.χ. ΔΙΕΚ, ΙΕΚ, ΣΔΕ, ΚΔΒΜ, ιδιωτικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις, ελεύθεροι επαγγελματίες κ.λπ.),
- οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- οι υπεύθυνοι ανάπτυξης προγραμμάτων τυπικής και μη τυπικής μάθησης,
- οι ακαδημαϊκοί και ερευνητές/τριες σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα,
- οι εργοδότες και οι υπεύθυνοι επιλογής και διαχείρισης προσωπικού.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να υποστηριχθούν οι παραπάνω ομάδες επαγγελματιών περιλαμβάνουν την αξιοποίηση του πλαισίου για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση των ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, καθώς και των αντίστοιχων προγραμμάτων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης νέων και ενηλίκων. Έτσι, όλοι οι εν δυνάμει χρήστες του πλαισίου θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα άτομα στη διαχείριση της σταδιοδρομίας και των μεταβάσεών τους κατά μία κοινή και συνεκτική προσέγγιση, με απώτερο

5. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://ergastirio.eds.uoa.gr/>

6. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <https://www.eopppep.gr/index.php/eI/>

7. Η συγγραφική ομάδα επιλέγει τον όρο ανάπτυξη και όχι διδασκαλία, καθώς η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μπορεί να συντελεστεί τόσο σε τυπικά όσο και σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης.



σκοπό την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ζωής, της μάθησης και της εργασίας των ατόμων. Επεξηγηματικά, οι εμπλεκόμενοι επαγγελματίες θα είναι σε θέση να επιλέξουν περιγραφικούς δείκτες που συνδέονται με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, προκειμένου να τα εντάξουν σε προγράμματα σταδιοδρομίας και εργαστήρια ανάπτυξης ικανοτήτων, με στόχο την αξιολόγηση και παροχή ανατροφοδότησης στους ωφελούμενους και τις ωφελούμενες. Επιπλέον, βάσει του πλαισίου και εφόσον έχουν προβεί στη σχετική διερεύνηση των αναγκών των εμπλεκόμενων, οι παραπάνω ομάδες επαγγελματιών μπορούν να εντοπίσουν και να επιλέξουν μαθησιακούς πόρους οι οποίοι συν-κατευθύνονται με τις προσδιορισμένες ικανότητες του παρόντος πλαισίου. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, η μελέτη:

- προβαίνει στη διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου,
- περιγράφει τα συστατικά μέρη των πέντε ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας,
- συλλέγει ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης των πέντε ικανοτήτων,
- συγκεντρώνει ενδεικτικά εργαλεία αξιολόγησης των πέντε ικανοτήτων,
- προσδιορίζει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που αντανakλούν το τι αναμένεται να γνωρίζει, κατανοεί, εφαρμόζει και επιδεικνύει ένα άτομο ανά συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η συγγραφική ομάδα έλαβε υπόψη τις ανάγκες και τις απόψεις υπευθύνων χάραξης πολιτικής καθώς και κοινωνικών εταίρων από τους χώρους της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της εργασίας και της απασχόλησης, μέσω της χορήγησης σχετικού ερωτηματολογίου και της διοργάνωσης δύο εργαστηρίων (workshops) για τη λήψη ανατροφοδότησης προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυροποίηση του πλαισίου. Ειδικότερα, προσκλήθηκαν και συμμετείχαν σύμβουλοι σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού, εκπαιδευτικοί, εργοδότες, καθώς και υπεύθυνοι επιλογής και διαχείρισης προσωπικού.

## 1.2 Δομή του πλαισίου

Η παρούσα μελέτη αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, η εισαγωγή, αναφέρεται στον σκοπό του πλαισίου και περιγράφει τη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στο σύνολο της διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών της. Το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί να οριοθετήσει το εννοιολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης εξετάζοντας τις διάφορες τυπολογίες που έχουν προταθεί καθώς και τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί σε σχέση με τις δεξιότητες και ικανότητες (basic skills, soft skills, key competences, transversal or generic competences, κ.λπ.). Επιπλέον, παρουσιάζει δύο μοντέλα μάθησης και αντίστοιχα εθνικά πλαίσια άλλων χωρών.

Στο τρίτο κεφάλαιο συζητείται το μακρο-επίπεδο της μελέτης και ειδικότερα οι ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές εκπαίδευσης, εργασίας και απασχόλησης που επικεντρώνονται στις ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, καθώς και η διεθνής και ευρωπαϊκή ταξινόμηση ESCO-ISCO. Τέλος το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις πέντε ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας ακολουθώντας τους παρακάτω άξονες:

- *ορισμός ικανότητας και περιγραφικών δεικτών*: προσδιορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο της ικανότητας, καθώς και των «συστατικών μερών» της,



- *σημασία της ικανότητας*: παρουσιάζεται ο «αντίκτυπος»/τα οφέλη κατάκτησης της ικανότητας,
- *ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ικανοτήτων*: παρουσιάζονται οι μέθοδοι και τεχνικές, βάσει των οποίων μπορεί κανείς να αναπτύξει ή και να καλλιεργήσει (στην περίπτωση της αυτό-μόρφωσης) την ικανότητα, ανάλογα με το επίπεδο επάρκειας του ωφελούμενου ατόμου,
- *ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης ικανοτήτων*: παρουσιάζονται ποσοτικά εργαλεία και ποιοτικές τεχνικές/ασκήσεις, βάσει των οποίων μπορεί κανείς να αξιολογήσει την ικανότητα, ανάλογα με το επίπεδο επάρκειας του ωφελούμενου ατόμου.

### 1.3 Μαθησιακό μοντέλο

Ένα καινοτόμο στοιχείο του παρόντος πλαισίου συνιστά ο προσδιορισμός συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις πέντε ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας που περιλαμβάνονται στη μελέτη. Σύμφωνα με την Υ.Α. ΦΕΚ Β 490/20.02.2017, ως μαθησιακό αποτέλεσμα ορίζεται «η αποτύπωση όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να επιτελέσει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας»<sup>8</sup>. Συχνά, ο όρος «μαθησιακό αποτέλεσμα» χρησιμοποιείται ταυτόσημα με τους όρους «μαθησιακός στόχος» (learning objective) και «μαθησιακός σκοπός» (learning aim). Σχετική μελέτη του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) καταλήγει στο ότι οι μαθησιακοί στόχοι και σκοποί είναι έννοιες που συνδέονται περισσότερο με το τι προτίθεται να καλύψει ο/η εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία και παραπέμπουν στο προϊόν αυτής της διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, η έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων φέρει μία περισσότερο μαθητοκεντρική προσέγγιση και παραπέμπει στη μαθησιακή διαδικασία (Cedefop, 2017).

Ποικίλοι παράγοντες δύνανται να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως η γνωστική ικανότητα, η γνώση, η κατανόηση, η δεξιότητα, η δράση, η εμπειρία και τα κίνητρα του ατόμου (Weinert, 2001). Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναδειχθεί πως η κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί μία σταδιακή και πολυδιάστατη μαθησιακή διαδικασία, η οποία υπεισέρχεται μέσα από διαφορετικά επίπεδα και αφορά σε διαφορετικούς τομείς μάθησης. Ειδικότερα, τα μαθησιακά στάδια που υιοθετούνται στο παρόν πλαίσιο βασίζονται στον κύκλο της εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984). Τα εθνικά πλαίσια δεξιοτήτων που παρουσιάζονται στο εννοιολογικό πλαίσιο (πχ. Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Σκωτία, Αγγλία, Εσθονία) χρησιμοποιούν διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα και ειδικότερα άλλα βασίζονται στη ταξινόμηση του Bloom και τα μαθησιακά στάδια που απορρέουν από αυτήν και άλλα στον κύκλο της εμπειρικής μάθησης του Kolb.

8. Ο ορισμός αυτός βασίζεται στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2008).



## 1.4 Μεθοδολογία ανάπτυξης του πλαισίου

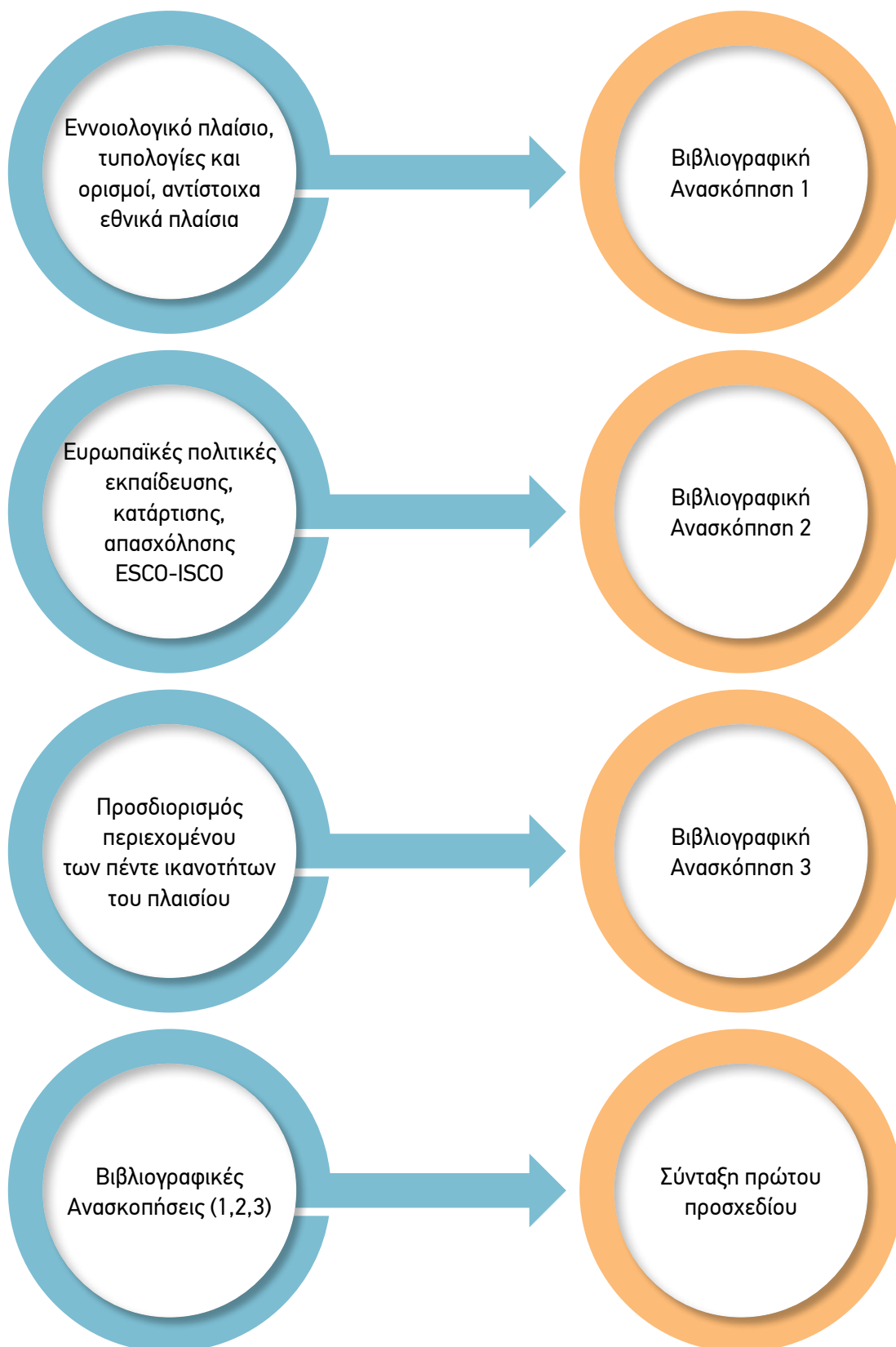
Προκειμένου το εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας να αναπτυχθεί και να τεκμηριωθεί επιστημονικά, αλλά και εμπειρικά, η μεθοδολογία βασίστηκε στις κατευθύνσεις που παρέχει το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό<sup>9</sup>. Ειδικότερα, τα μεθοδολογικά στάδια, τα οποία αναπαρίστανται και στα σχήματα 1 και 2, συνίστανται στη(ν):

1. βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο την καταγραφή των διαφόρων τυπολογιών και ορισμών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (basic skills, soft skills, key competences, transversal or generic competences κ.λπ.), καθώς παρατηρείται μία εννοιολογική σύγχυση,
2. βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών πολιτικών εκπαίδευσης, εργασίας και απασχόλησης που επικεντρώνονται στις ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, καθώς και αντίστοιχων ευρωπαϊκών και διεθνών πλαισίων για τη διαμόρφωση ενός στέρεου θεωρητικού και μεθοδολογικού υποβάθρου,
3. βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο τον προσδιορισμό του περιεχομένου των πέντε ικανοτήτων που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο, καθώς και των τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να τις αναπτύξει και να τις αξιολογήσει,
4. σύνταξη ενός προσχεδίου βάσει των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων,
5. διεξαγωγή ενός εργαστηρίου (workshop) όπου συζητήθηκε το προσχέδιο με εκπροσώπους οργανισμών χάραξης πολιτικής καθώς και κοινωνικών εταίρων από τους χώρους της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
6. έρευνα πεδίου σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, παρόχους κατάρτισης και εταιρίες διαφόρων οικονομικών κλάδων με σκοπό να αντληθούν στοιχεία γύρω από τα μαθησιακά αποτελέσματα από διαφορετικές ομάδες χρηστών για ένα εύρος ωφελούμενων όπως μαθητές/τριες, σπουδαστές/τριες, φοιτητές/τριες, άνεργοι/ες, πρόσφυγες και μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες και πρώην χρήστες ουσιών,
7. συγγραφή μαθησιακών αποτελεσμάτων και δεικτών μέτρησης για κάθε ικανότητα,
8. σύνταξη ενός προσχεδίου βάσει της έρευνας πεδίου και της συγγραφής των μαθησιακών αποτελεσμάτων και δεικτών μέτρησης,
9. διεξαγωγή ενός δεύτερου εργαστηρίου (workshop) όπου συζητήθηκε το προσχέδιο με εκπροσώπους οργανισμών χάραξης πολιτικής καθώς και κοινωνικών εταίρων από τους χώρους της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
10. οριστικοποίηση πλαισίου και τελική συγγραφή της μελέτης.

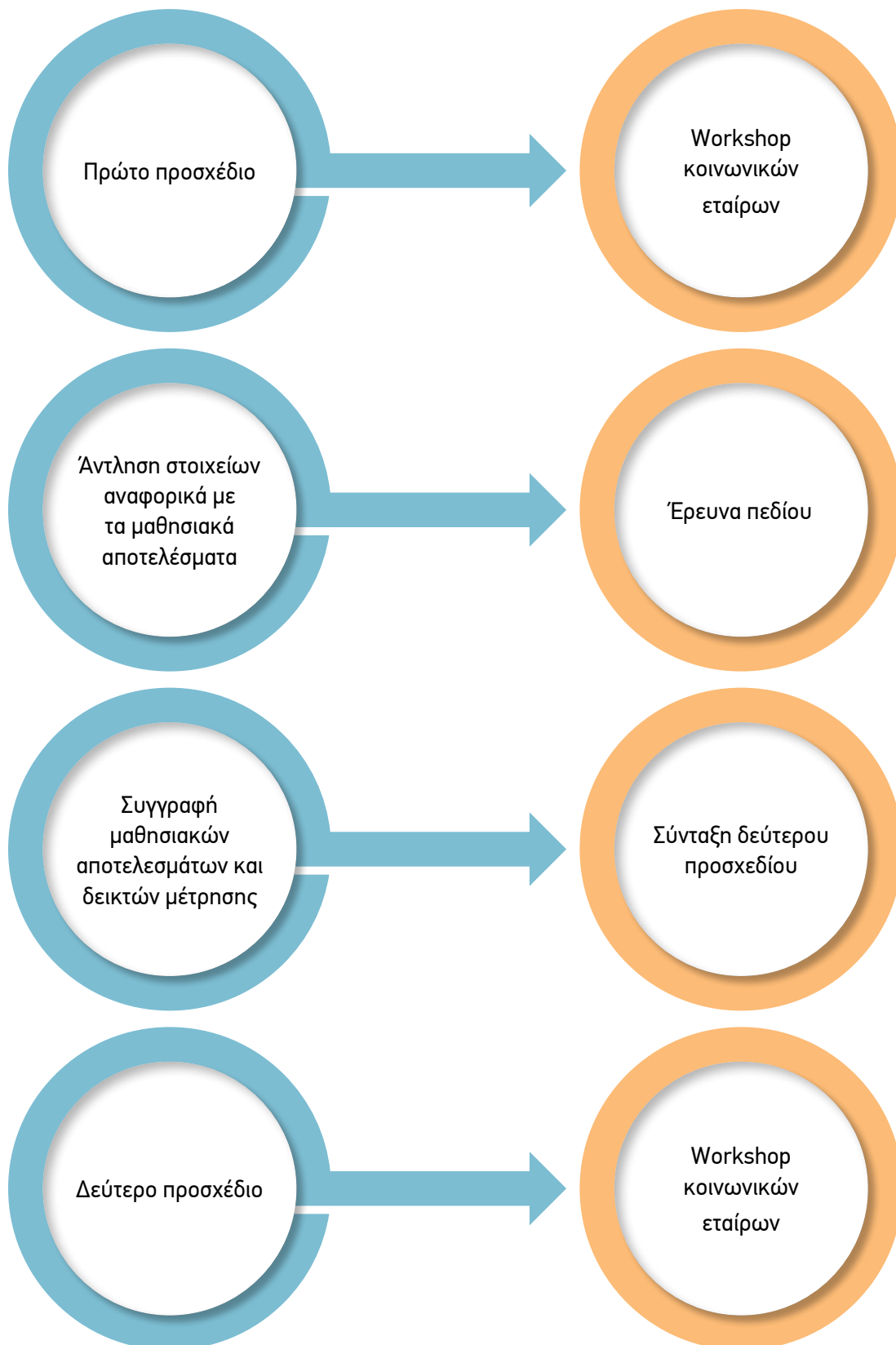
9. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.elgpn.eu/>



**Σχήμα 1:** Μεθοδολογικά στάδια ανάπτυξης του πλαισίου



**Σχήμα 1:** Μεθοδολογικά στάδια ανάπτυξης του πλαισίου (συνέχεια)



## 1.5 Περιορισμοί

Το πλαίσιο συνιστά ένα συλλογικό εγχείρημα που συνθέτει την ακαδημαϊκή και ερευνητική γνώση με την εμπειρική και πρακτική γνώση που προέρχεται από ακαδημαϊκούς, ερευνητές και επαγγελματίες του χώρου της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και επαγγελματίες από τον ευρύτερο κόσμο της εργασίας όπως εργοδότες και υπεύθυνοι επιλογής και διαχείρισης προσωπικού (HR managers). Ωστόσο, το γεγονός ότι το παρόν πλαίσιο δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη με διάφορες ομάδες-στόχους όπως μαθητές/τριες, σπουδαστές/τριες, φοιτητές/τριες, άνεργοι/ες, πρόσφυγες και μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.λπ., συνιστά έναν σημαντικό περιορισμό της παρούσας μελέτης. Προκειμένου, λοιπόν, να ελαχιστοποιηθεί ο μονομερής προσδιορισμός και η μονοδιάστατη προσέγγιση των ικανοτήτων που μελετώνται, η συγγραφική ομάδα συνεργάστηκε με ένα εύρος επαγγελματιών από τους χώρους της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης. Επιπλέον, περιορισμό της παρούσας μελέτης μπορεί να αποτελέσει η εστίαση του πλαισίου σε πέντε ικανότητες από το ευρύτερο σύνολο ικανοτήτων που υπάρχει. Για αυτόν τον λόγο, η συγγραφική ομάδα επιχείρησε να τις προσεγγίσει και να τις αναδείξει ως μακρο-ικανότητες, οι οποίες συναποτελούνται από επιμέρους ικανότητες.

## 1.6 Σύντομος οδηγός

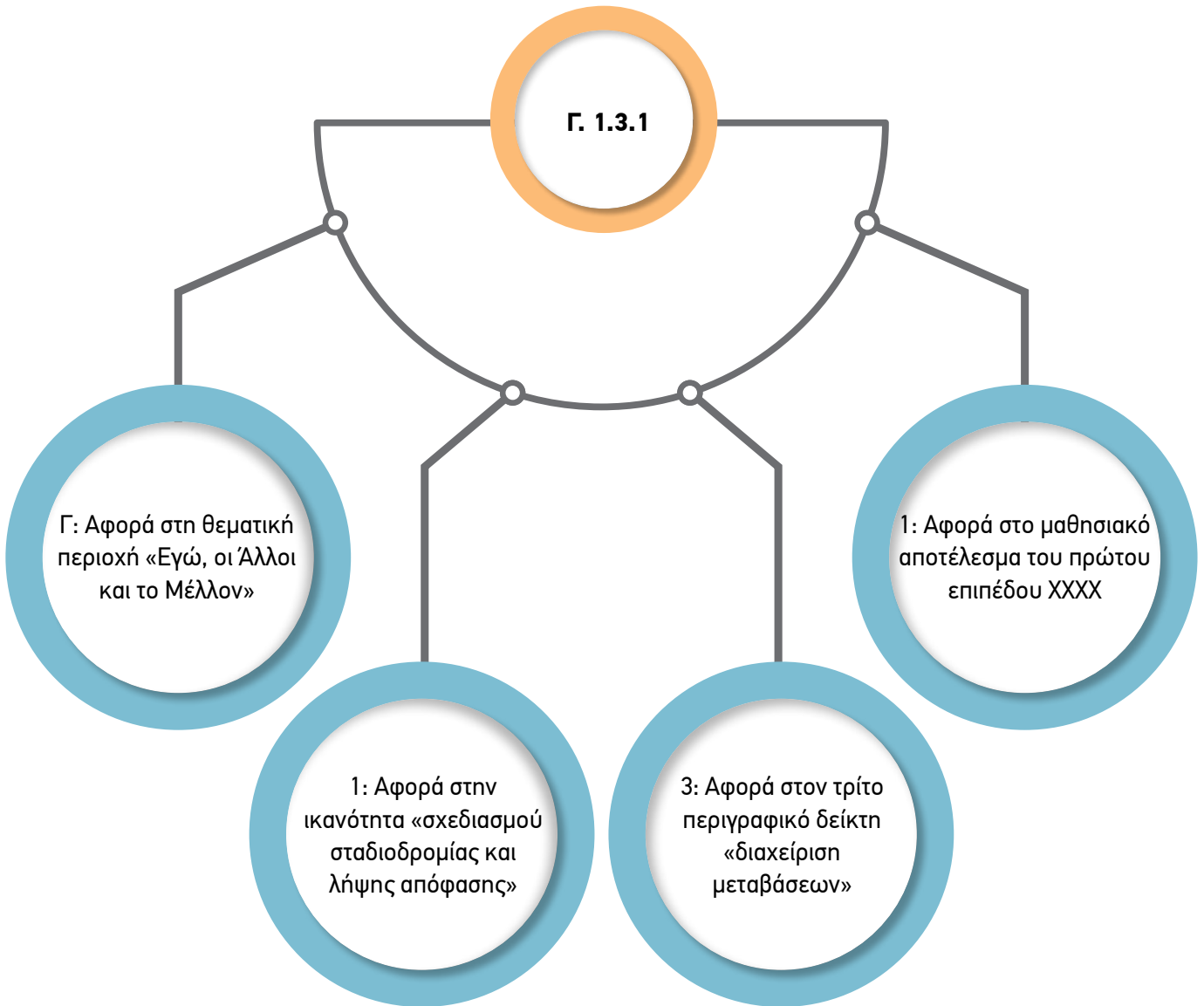
Το πλαίσιο περιλαμβάνει πέντε ικανότητες που κατανέμονται σε τρεις θεματικές περιοχές και αναπτύσσονται μέσω 39 περιγραφικών δεικτών που οδηγούν σε 156 μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, η κατανομή των ικανοτήτων στις τρεις περιοχές είναι:

Περιοχές	Ικανότητες
<b>A. Εγώ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Συναισθηματική νοημοσύνη.</li> <li>2. Ικανότητα να μαθαίνω - μεταγνωστική ικανότητα.</li> </ol>
<b>B. Εγώ και οι Άλλοι</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Επικοινωνιακές δεξιότητες (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις).</li> <li>2. Ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας.</li> </ol>
<b>Γ. Εγώ, οι Άλλοι και το Μέλλον</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης.</li> </ol>

Η έννοια του περιγραφικού δείκτη αφορά στον προσδιορισμό ενός συγκεκριμένου μέρους/τμήματος της ικανότητας που εξετάζεται. Ενδεικτικά, η διαχείριση μεταβάσεων αποτελεί περιγραφικό δείκτη της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης. Μέσω του ακόλουθου παραδείγματος παρουσιάζεται η κωδικοποίηση που υιοθετείται στη συγκεκριμένη μελέτη και λειτουργεί διευκολυντικά στον εντοπισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των περιγραφικών δεικτών που υπάρχουν στο Παράρτημα 1.



Παράδειγμα κωδικοποίησης:



## 2. Εννοιολογικό πλαίσιο

Βασική προϋπόθεση για την ανάγνωση και αξιοποίηση της μελέτης αποτελεί ο προσδιορισμός του όρου “competence”, ο οποίος έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως «ικανότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018). Ειδικότερα, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) ορίζει την έννοια “competence” ως την «ικανότητα επαρκούς εφαρμογής μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ένα προσδιορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη)» και εναλλακτικά ως «την ικανότητα χρήσης της γνώσης, των δεξιοτήτων και των προσωπικών, κοινωνικών και/ή μεθοδολογικών ικανοτήτων στην εκπαίδευση, την εργασία και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη». Σε σχετικό σχόλιο αποσαφηνίζεται ότι η έννοια “competence” «δεν περιορίζεται στα γνωστικά στοιχεία (η χρήση θεωριών και εννοιών ή η άρρητη γνώση<sup>10</sup>), αλλά περιλαμβάνει λειτουργικές διαστάσεις (συμπεριλαμβανομένου των τεχνικών δεξιοτήτων), καθώς και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. κοινωνικές ή οργανωτικές δεξιότητες) και ηθικές αξίες» (Cedefop, 2014: 47-48). Ως εκ τούτου, η έννοια “competence” εμπερικλείει τόσο τις γνωστικές ικανότητες (abilities), όσο και τις δεξιότητες (skills) ενός ατόμου<sup>11</sup>. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ποιότητας προγραμμάτων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Υ.Α. ΦΕΚ Β 490/20.02.2017), οι παραπάνω έννοιες ορίζονται ως:

- **Γνώση (knowledge):** το αποτέλεσμα αφομοίωσης της πληροφόρησης διαμέσου της μάθησης. Γνώση είναι ένα «σώμα» γεγονότων, θεωριών και πρακτικών, το οποίο συνδέεται με το πεδίο της εργασίας ή της μελέτης. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) η γνώση περιγράφεται ως θεωρητική ή/και τεκμηριωμένη (factual).
- **Δεξιότητες (skills):** η ικανότητα εφαρμογής της γνώσης και της τεχνογνωσίας για την ολοκλήρωση καθηκόντων ή την επίλυση προβλημάτων. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (αναφερόμενες στη χρήση της λογικής, της διαίσθησης και της δημιουργικής σκέψης) ή ως πρακτικές (αναφερόμενες στη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών και εργαλείων).
- **Ικανότητα (competence):** η αποδεδειγμένη ικανότητα (ability) χρήσης γνώσης, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών και μεθοδικών ικανοτήτων σε εργασιακό ή μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό την επαγγελματική ή προσωπική εξέλιξη. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) η ικανότητα περιγράφεται με όρους υπευθυνότητας και αυτονομίας.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες και ποικίλοι ορισμοί δεξιοτήτων και ικανο-

10. Η άρρητη γνώση (Polanyi, 1967) είναι η γνώση που επηρεάζει τη γνωστική διαδικασία και την οποία κατέχουν τα γνωστικά υποκείμενα, χωρίς ωστόσο να είναι απαραίτητο να την εκφράζουν ή να συνειδητοποιούν την ύπαρξή της. Ουσιαστικά πρόκειται για την εμπειρική γνώση που αποκομίζει το άτομο άτυπα, χωρίς να υπάρχει επίγνωση ότι μαθαίνει. Χαρακτηριστικά, οι Polanyi και Sen (2009) αναφέρουν ότι «γνωρίζουμε πολλά περισσότερα από όσα μπορούμε να πούμε».

11. Αντίστοιχη νοηματοδότηση του όρου συναντάται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο για την ανάπτυξη της επιχειρηματικής ικανότητας, EntreComp (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016), καθώς και στο ευρωπαϊκό πλαίσιο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής, LifeComp (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020).



τήτων. Σε γενικές γραμμές, χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι κατ' εναλλαγή, χωρίς ιδιαίτερες και βαρυσήμαντες διαφοροποιήσεις με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας κοινός καθιερωμένος ορισμός ή/και μία κοινή καθιερωμένη τυπολογία. Οι συνήθεις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται αφορούν είτε στην ονομασία των δεξιοτήτων και ικανοτήτων είτε στην κατηγοριοποίησή τους, όπως διαφαίνεται και στη συνέχεια.

Οι *βασικές δεξιότητες* (basic skills) αναφέρονται στις δεξιότητες που χρειάζονται οι άνθρωποι προκειμένου να ζήσουν στη σύγχρονη κοινωνία. Για παράδειγμα η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Παράλληλα, έχει προκύψει και η έννοια των *νέων βασικών δεξιοτήτων* (new basic skills) εννοώντας τις δεξιότητες τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, τις ξένες γλώσσες, τις κοινωνικές, οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τον τεχνολογικό πολιτισμό και την επιχειρηματικότητα (Cedefop, 2008). Παρεμφερής έννοια είναι οι *ικανότητες-κλειδιά* (key competences) που αφορούν στο σύνολο των *βασικών δεξιοτήτων* και των *νέων βασικών δεξιοτήτων* που απαιτούνται για να ζήσει κανείς στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Cedefop, 2008). Το 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσδιόρισε τις οκτώ ικανότητες-κλειδιά της δια βίου μάθησης, τις οποίες επικαιροποίησε το 2018<sup>12</sup>.

Οι *ήπιες/μαλακές δεξιότητες* (soft skills) είναι οριζόντιες δεξιότητες που συναντώνται σε θέσεις εργασίας και τομείς και σχετίζονται με προσωπικές ικανότητες (εμπιστοσύνη, πειθαρχία, αυτοδιαχείριση) και κοινωνικές ικανότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη) (Skills Panorama Glossary, 2020). Εναλλακτικά, η UNESCO ορίζει τις ήπιες δεξιότητες ως ένα σύνολο άυλων προσωπικών ιδιοτήτων, χαρακτηριστικών, συνηθειών και συμπεριφορών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλούς διαφορετικούς τύπους θέσεων εργασίας. Καθώς είναι ευρέως εφαρμόσιμες, θεωρούνται επίσης ως *μεταβιβάσιμες δεξιότητες*, ακόμη και αν η ιδέα της μεταβιβασιμότητας αμφισβητείται συχνά επειδή τα άτομα μαθαίνουν να εκτελούν εργασίες σε συγκεκριμένα πλαίσια και μπορεί να μην είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν σε άλλα. Παραδείγματα μαλακών δεξιοτήτων αποτελούν: η ενσυναίσθηση, η ηγεσία, το αίσθημα ευθύνης, η ακεραιότητα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοδιαχείριση, τα κίνητρα, η ευελιξία, η κοινωνικότητα, η διαχείριση χρόνου, η ικανότητα ομαδικής εργασίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, ο όρος χρησιμοποιείται προς αντίθεση των «σκληρών» δεξιοτήτων που θεωρούνται πιο τεχνικές, ιδιαίτερα εξειδικευμένες στη φύση και συγκεκριμένα σε ένα επάγγελμα, και που (γενικά) μπορούν να διδαχθούν πιο εύκολα από τις μαλακές δεξιότητες. Αντίστοιχα, οι *εγκάρσιες ή γενικές ικανότητες* (transversal or generic competences) αφορούν στις ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) οι οποίες έχουν σχέση με όλους τους τομείς/θέματα (IBE, 2013).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι ικανότητες και οι δεξιότητες δύνανται να αναπτυχθούν/καλλιεργηθούν μέσω ποικίλων μαθησιακών τυπικών και μη τυπικών διαδικασιών. Ως εκ τούτου, η συγγραφική ομάδα στηρίχθηκε σε ταξινομίες και μαθησιακά μοντέλα που έχουν υιοθετηθεί σε αντίστοιχα εθνικά πλαίσια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς και στην ευρωπαϊκή ταξινόμηση ESCO και τη διεθνή ταξινόμηση ISCO. Τα παραπάνω παρουσιάζονται ακροθιγώς στις ακόλουθες ενότητες.

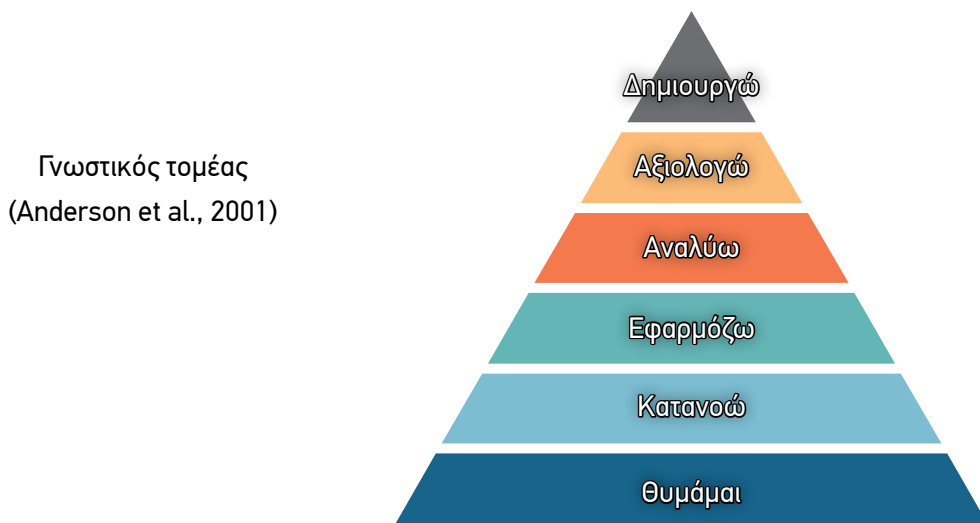
12. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Κεφάλαιο 3.

## 2.1 Μαθησιακά μοντέλα

### 2.1.1 Η ταξινόμια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων

Μία από τις πιο διαδεδομένες και ευρέως χρησιμοποιούμενες ταξινομίες στον χώρο της μάθησης, που προσεγγίζει τις παραπάνω έννοιες (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις), αποτελεί η τυπολογία των εκπαιδευτικών στόχων που προτάθηκε από τον Bloom και τους συνεργάτες του (1956) γνωστή και με το ακρωνύμιο KSA (knowledge, skills, attitudes). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι διαχωρίζονται σε τρεις τομείς: τον νοητικό (cognitive), τον συναισθηματικό (affective) και τον ψυχοκινητικό (psychomotor). Ο νοητικός τομέας συνδέεται με τη γνώση και τις διεργασίες της (π.χ. κατανόηση), ο συναισθηματικός τομέας με την ανάπτυξη των συναισθημάτων και των στάσεων, ενώ ο ψυχοκινητικός τομέας αφορά στις δεξιότητες.

Ο γνωστικός τομέας αποτελείται από τη γνώση αλλά και την ανάπτυξη των γνωστικών διεργασιών όπως η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Bloom et al., 1956). Η τυπολογία αναπτύσσει μία ιεραρχική ταξινόμηση που ξεκινά από βασικές δεξιότητες (π.χ. θυμάμαι, κατανοώ) και συνεχίζει σε περισσότερο περίπλοκες δεξιότητες (π.χ. εφαρμόζω, αναλύω, συνθέτω κ.λπ.) αντικατοπτρίζοντας τα μαθησιακά στάδια από τα οποία διέρχονται οι άνθρωποι. Παράλληλα, η ταξινόμηση αυτή καταδεικνύει ότι για να μετακινηθούμε στο επόμενο επίπεδο, οφείλουμε πρώτα να έχουμε κατακτήσει τα προηγούμενα. Για αυτόν τον λόγο, ορισμένες φορές, η ιεράρχηση αντανακλά τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, το μοντέλο αναθεωρήθηκε το 2001 από τον Anderson και τους συνεργάτες του αντικαθιστώντας τα ουσιαστικά με ρήματα δράσης και αναδιοργανώνοντας τις κατηγορίες (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer & Pintrich, 2001). Ακολούθως υιοθετείται αυτή η προσέγγιση.





Ο συναισθηματικός τομέας αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουμε τα πράγματα σε συναισθηματικό επίπεδο και περιλαμβάνει τα συναισθήματα, την εκτίμηση, τον ενθουσιασμό, τα κίνητρα και τις στάσεις (Krathwohl, Bloom & Masia, 1973).

Συναισθηματικός τομέας  
(Krathwohl, Bloom  
& Masia, 1973)



Τέλος, ο ψυχοκινητικός τομέας αφορά στις φυσικές, κινητικές και χειρωνακτικές δεξιότητες των ανθρώπων. Βιβλιογραφικά εντοπίζονται τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις (Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972).

Ψυχοκινητικός τομέας  
(Simpson, 1972)





### 2.1.2 Η εμπειρική μάθηση του Kolb

Ο Kolb, βασιζόμενος στο έργο και τις θεωρίες μάθησης του Dewey, του Piaget και του Vygotsky, διαμόρφωσε τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης (experiential learning), υποστηρίζοντας πως η μάθηση συνίσταται στη διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας ενός ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία υπάρχουν έξι βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης:

- η μάθηση γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα,
- η μάθηση είναι μία συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία,
- η διαδικασία της μάθησης απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των διαλεκτικά αντικρουόμενων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο,
- η μάθηση είναι μία ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο,
- η μάθηση περιλαμβάνει συναλλαγές (αλληλεπιδράσεις) μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος,
- η μάθηση είναι η διαδικασία δημιουργίας της γνώσης (Kolb, 1984).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαμόρφωσαν τη βάση για την κυκλική σχηματοποίηση της διαδικασίας της εμπειρικής μάθησης βάσει τεσσάρων σταδίων. Οφείλει να σημειωθεί ότι ο κύκλος μπορεί να αρχίζει από οποιοδήποτε στάδιο και θα πρέπει να θεωρείται ότι επαναλαμβάνεται συνεχώς κατά μία κυκλική προσέγγιση, όπου τα συμπεράσματα του κάθε σταδίου, τροφοδοτούν το επόμενο. Τα τέσσερα στάδια, λοιπόν, συνίστανται:

- στη *συγκεκριμένη εμπειρία*: το άτομο βιώνει ένα συγκεκριμένο γεγονός,
- στην *αναστοχαστική παρατήρηση*: το άτομο εντοπίζει συγκεκριμένα σημεία της εμπειρίας, τα επεξεργάζεται και διατυπώνει μία κριτική,
- στην *αφηρημένη έννοια/θεωρητικοποίηση*: το άτομο ερμηνεύει και κατανοεί αυτά τα σημεία της εμπειρίας του,
- στον *ενεργό πειραματισμό*: το άτομο προβαίνει σε ενέργειες εφαρμόζοντας τη μάθηση στην πράξη.





## 2.2 Ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια ικανοτήτων και δεξιοτήτων

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει έξι εθνικά πλαίσια ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας από τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, προκειμένου να αναδείξει πως η ανάπτυξη ικανοτήτων/δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας δεν αποτελεί μία νέα και αυθύπαρκτη πρωτοβουλία, αλλά μία σταθερή, ανά τα χρόνια, ανάγκη που συμβάλλει στην ενίσχυση των ατόμων. Ειδικότερα, τα εθνικά πλαίσια που περιλαμβάνονται προέρχονται από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τον Καναδά, την Αυστραλία, την Αγγλία, τη Σκωτία και την Εσθονία.

### 2.2.1 Εθνικό πλαίσιο Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής

Το εθνικό πλαίσιο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής αποτελεί το πρώτο πλαίσιο που αναπτύχθηκε το 1989, προκειμένου να προσδιοριστούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι νέοι και ενήλικες προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία τους (ACRN, 1989). Το πλαίσιο αναθεωρήθηκε το 2004 και διατήρησε τον αρχικό επιμερισμό του σε τρεις τομείς (προσωπική κοινωνική ανάπτυξη, εκπαιδευτική πρόοδος και δια βίου μάθηση, διαχείριση σταδιοδρομίας) περιλαμβάνοντας έντεκα στόχους ανεξαρτήτως ηλικίας ή εκπαιδευτικού επιπέδου των ατόμων (National Career Development Association, 2004). Ο κάθε στόχος με τη σειρά του προσδιορίζεται από περιγραφικούς δείκτες που παρουσιάζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που συνδέονται με αυτόν, αξιοποιώντας τα τρία μαθησιακά στάδια του Bloom (κατάκτηση γνώσης, εφαρμογή και αναστοχασμός). Επιπλέον, το πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για την πρακτική του αξιοποίηση από ένα εύρος επαγγελματιών, όπως οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και οι εκπαιδευτικοί. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι τομείς και οι επιμέρους στόχοι του πλαισίου.

Τομείς	Στόχοι
<b>Προσωπική κοινωνική ανάπτυξη</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ανάπτυξε την κατανόηση του Εαυτού σου για να διαμορφώσεις και να διατηρήσεις μία θετική αυτο-αντίληψη/έννοια εαυτού.</li> <li>2. Ανάπτυξε θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένου του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.</li> <li>3. Ενέταξε την ανάπτυξη και την αλλαγή στην επαγγελματική σου σταδιοδρομία.</li> <li>4. Ισορρόπησε τους προσωπικούς, ψυχαγωγικούς, κοινοτικούς, μαθησιακούς, οικογενειακούς και εργασιακούς σου ρόλους.</li> </ol>
<b>Εκπαιδευτική πρόοδος και δια βίου μάθηση</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Πέτυχε την εκπαιδευτική πρόοδο και τις επιδόσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των προσωπικών σου στόχων και των στόχων σταδιοδρομίας σου.</li> <li>6. Εμπλέξου σε συνεχείς, δια βίου εμπειρίες μάθησης για να βελτιώσεις την ικανότητά σου να λειτουργείς αποτελεσματικά σε μια ποικιλόμορφη και μεταβαλλόμενη οικονομία.</li> </ol>

**Διαχείριση  
σταδιοδρομίας**

7. Δημιούργησε και διαχειρίσου ένα σχέδιο σταδιοδρομίας που πληροί τους στόχους της καριέρας σου.
8. Χρησιμοποίησε μια διαδικασία λήψης απόφασης ως δομικό στοιχείο της επαγγελματικής σου ανάπτυξης.
9. Χρησιμοποίησε ακριβείς, τρέχουσες και αμερόληπτες πληροφορίες σταδιοδρομίας κατά τον σχεδιασμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας σου.
10. Κατέκτησε ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και γενικές δεξιότητες απασχολησιμότητας για να αποκτήσεις, δημιουργήσεις, διατηρήσεις ή/και βελτιώσεις την εργασία σου.
11. Ενέταξε τις μεταβαλλόμενες τάσεις απασχόλησης, τις κοινωνικές ανάγκες και τις οικονομικές συνθήκες στα σχέδια σταδιοδρομίας σου.

**Πηγή:** National Career Development Association, 2004.

### 2.2.2 Εθνικό πλαίσιο Καναδά

Το εθνικό πλαίσιο του Καναδά “Blueprint for life/work design” αναπτύχθηκε το 1996 περιλαμβάνοντας τέσσερα μέρη:

- τις ικανότητες για τη διαχείριση της ζωής και της εργασίας,
- μία συνεκτική διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων για την κατάκτηση των ικανοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια μέσω συμβουλευτικών παρεμβάσεων,
- παραρτήματα με πληροφορίες για την ανάπτυξη προγραμμάτων (π.χ. διερεύνηση αναγκών, συστήματα ταξινόμησης δεξιοτήτων),
- έναν σύντομο οδηγό που βοηθάει τους χρήστες να εντοπίσουν γρήγορα αυτό που θέλουν και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το πλαίσιο.

Οι έντεκα ικανότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο οργανώνονται σε τέσσερα επίπεδα που αντανακλούν την αναπτυξιακή φύση των ικανοτήτων (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, μεταδευτεροβάθμια-ενήλικες) και βασίζεται σε μία ταξινομία τεσσάρων επιπέδων: την κατάκτηση της γνώσης, την εφαρμογή της γνώσης, την εξατομίκευση (μέσω της ένταξης της γνώσης που κατακτήθηκε και εφαρμόστηκε) και την πραγμάτωση (προσπάθεια πλήρους αξιοποίησης δυνατοτήτων). Παράλληλα η χρήση των τοπικών προδιαγραφών (local standards) αφορά στην προσαρμογή του πλαισίου από τους συμβούλους σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού, τους εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους όταν αυτό εφαρμόζεται σε ένα σχολείο ή έναν οργανισμό όπου υπάρχουν ειδικότεροι στόχοι (Jarvis & Richardt, 2000). Οι ικανότητες του πλαισίου συστηματοποιούνται σε τρεις περιοχές/τομείς, όπως αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:



Περιοχές	Ικανότητες
<b>Προσωπική διαχείριση</b>	1. Οικοδόμησε και διατήρησε μία θετική αυτο-αντίληψη/έννοια εαυτού. 2. Αλληλεπίδρασε θετικά και αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους. 3. Άλλαξε και αναπτύξου κατά τη διάρκεια της ζωής σου.
<b>Εξερεύνηση μάθησης και εργασίας</b>	4. Εμπλέξου στη δια βίου μάθηση η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά στους στόχους της ζωής και της εργασίας σου. 5. Εντόπισε και χρησιμοποίησε αποτελεσματικά πληροφορίες σχετικές με τη ζωή και την εργασία. 6. Κατανόησε τη σχέση μεταξύ της εργασίας και της κοινωνίας/οικονομίας.
<b>Οικοδόμηση ζωής/εργασίας</b>	7. Εξασφάλισε/δημιούργησε και διατήρησε την εργασία σου. 8. Λάβε αποφάσεις που θα βελτιώσουν τη ζωή και την εργασία σου. 9. Διατήρησε ισορροπία στους ρόλους ζωής και εργασίας σου. 10. Κατανόησε τη μεταβαλλόμενη φύση των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας. 11. Κατανόησε, εμπλέξου και διαχειρίσου τη διαδικασία οικοδόμησης της σταδιοδρομίας σου.

**Πηγή:** <https://www.lifework.ca/lifework/blueprint.html>

### 2.2.3 Εθνικό πλαίσιο Αυστραλίας

Το Αυστραλιανό πλαίσιο για την επαγγελματική ανάπτυξη (Blueprint for Career Development) δημοσιεύθηκε το 2010 και αναπτύχθηκε βάσει των προαναφερθέντων δύο πλαισίων. Το πλαίσιο περιλαμβάνει έντεκα ικανότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας, που οργανώνονται σε τρεις περιοχές, και αναπτύσσονται σε τέσσερα αναπτυξιακά στάδια (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, μεταδευτεροβάθμια, ενήλικες) συνοδευόμενα από τους αντίστοιχους περιγραφικούς δείκτες και τις τοπικές προδιαγραφές (local standards). Το πλαίσιο υιοθετεί μία ταξινομία μάθησης τεσσάρων επιπέδων που περιλαμβάνει: 1) την απόκτηση και κατανόηση της γνώσης, 2) την εφαρμογή της γνώσης, των στάσεων ή/και των δεξιοτήτων, 3) την εξατομίκευση της μάθησης και 4) την ανάληψη δράσης (MCEECDYA, 2010). Επιπλέον παρουσιάζει πληροφορίες για τους εν δυνάμει χρήστες και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν το πλαίσιο. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι ικανότητες και οι περιοχές του πλαισίου.

Περιοχές	Ικανότητες
<b>Ικανότητες προσωπικής διαχείρισης</b>	1. Οικοδόμησε και διατήρησε μία θετική αυτο-αντίληψη/έννοια εαυτού. 2. Αλληλεπίδρασε θετικά και αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους. 3. Άλλαξε και αναπτύξου κατά τη διάρκεια της ζωής σου.

**Ικανότητες  
εξερεύνησης  
μάθησης και  
εργασίας**

4. Εμπλέξου στη δια βίου μάθηση η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά στους στόχους της ζωής και της εργασίας σου.
5. Εντόπισε και χρησιμοποίησε αποτελεσματικά πληροφορίες σχετικές με τη ζωή και την εργασία.
6. Κατανόησε τη σχέση μεταξύ της εργασίας, της κοινωνίας και της οικονομίας.

**Ικανότητες  
οικοδόμησης  
σταδιοδρομίας**

7. Εξασφάλισε/δημιούργησε και διατήρησε την εργασία σου.
8. Λάβε αποφάσεις που θα βελτιώσουν την εργασία σου.
9. Διατήρησε ισορροπία στους ρόλους ζωής και εργασίας σου.
10. Κατανόησε τη μεταβαλλόμενη φύση των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας.
11. Κατανόησε, εμπλέξου και διαχειρίσου τη διαδικασία οικοδόμησης της σταδιοδρομίας σου.

**Πηγή:** MCEECDYA, 2010.

### 2.2.4 Εθνικό πλαίσιο Σκωτίας

Το εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας της Σκωτίας αναπτύχθηκε το 2012 και αποτελείται από δεκαεπτά ικανότητες που ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: Εαυτός, Δυνατά χαρακτηριστικά, Ορίζοντες και Δίκτυα. Ομοίως με τα προηγούμενα πλαίσια παρουσιάζονται πληροφορίες για τους εν δυνάμει χρήστες και τους τρόπους αξιοποίησής του, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους διαφορετικούς τρόπους κατάκτησης των δεξιοτήτων και την αξιολόγησή τους. Το μαθησιακό μοντέλο που υιοθετείται συνίσταται στα τέσσερα στάδια εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984). Οι περιοχές και οι ικανότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Περιοχές	Ικανότητες
<b>Εαυτός</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Οικοδομώ και διατηρώ μία θετική αυτο-αντίληψη/έννοια εαυτού.</li> <li>2. Διατηρώ μία ισορροπία που είναι κατάλληλη για εμένα αναφορικά με τους ρόλους ζωής, μάθησης και εργασίας μου.</li> <li>3. Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα, προκειμένου να ταιριάζει σε ένα εύρος πλαισίων.</li> <li>4. Γνωρίζω το πως αλλάζω και αναπτύσσομαι κατά τη διάρκεια της ζωής μου.</li> <li>5. Λαμβάνω θετικές αποφάσεις για τη σταδιοδρομία μου.</li> </ol>



### Δυνατά χαρακτηριστικά

6. Γνωρίζω τις δεξιότητες, τα δυνατά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματά μου.
7. Ενισχύω τα δυνατά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματά μου.
8. Διαθέτω αυτοπεποίθηση, ανθεκτικότητα και μπορώ να μαθαίνω όταν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά ή όπως προσδοκούσα.
9. Βασίζομαι στις εμπειρίες μου και τις ευκαιρίες τυπικής και μη τυπικής μάθησης για να πληροφορήσω και να υποστηρίξω τις επιλογές σταδιοδρομίας μου.

### Ορίζοντες

10. Κατανώω ότι υπάρχει μία εκτενής ποικιλία μαθησιακών και εργασιακών ευκαιριών που μπορώ να διερευνήσω και που είναι διαθέσιμες για εμένα.
11. Γνωρίζω πως να βρίσκω και να αξιολογώ πληροφορίες και υποστήριξη που βοηθούν την επαγγελματική μου ανάπτυξη.
12. Νιώθω αυτοπεποίθηση στο να ανταποκριθώ και να διαχειριστώ τις αλλαγές στους ρόλους ζωής και εργασίας μου.
13. Είμαι δημιουργικός και επινοητικός ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζω την επαγγελματική μου ανάπτυξη.
14. Αναγνωρίζω το πως η ζωή μου, η εργασία μου, η κοινότητά μου και η κοινωνία μου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

### Δίκτυα

15. Αλληλεπιδρώ με άλλους ανθρώπους για να χτίσω σχέσεις διαθέτοντας αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα.
16. Χρησιμοποιώ τις πληροφορίες και τις διασυνδέσεις μου για να εξασφαλίσω, να δημιουργήσω και να διατηρήσω την εργασία μου.
17. Αναπτύσσω και διατηρώ ένα εύρος διασυνδέσεων που είναι σημαντικό για την επαγγελματική μου διαδρομή.

**Πηγή:** Skills Development Scotland, 2012.

## 2.2.5 Εθνικό πλαίσιο Αγγλίας

Το πλαίσιο σταδιοδρομίας της Αγγλίας (Blueprint for Careers) αναπτύχθηκε το 2012 και περιλαμβάνει έντεκα ικανότητες οι οποίες οργανώνονται σε τρεις κατηγορίες. Η μαθησιακή διαδικασία ακολουθεί τα τέσσερα στάδια εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984) και ομοίως με τα προηγούμενα πλαίσια παρουσιάζονται οι τρόποι χρήσης του και ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων. Συγκεκριμένα το πλαίσιο φέρει την ακόλουθη δομή:

Περιοχές	Ικανότητες
<b>Κατανοώντας και αναπτύσσοντας τον Εαυτό μου</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Γνωρίζω το ποιος είμαι και σε τι είμαι καλός.</li> <li>2. Αλληλεπιδρώ με άλλους ανθρώπους διαθέτοντας αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα.</li> <li>3. Αλλάζω, αναπτύσσομαι και προσαρμόζομαι κατά τη διάρκεια της ζωής μου.</li> </ol>

**Εξερευνώντας τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία**

4. Μαθαίνω κατά τη διάρκεια της ζωής μου.
5. Εντοπίζω και αξιοποιώ τις πληροφορίες και την υποστήριξη των άλλων ανθρώπων.
6. Κατανοώ το πως οι αλλαγές στην κοινωνία, την πολιτική και την οικονομία σχετίζονται με τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία μου.
7. Κατανοώ το πως αλλάζουν οι ρόλοι ζωής, μάθησης και εργασίας ανά τα χρόνια.

**Αναπτύσσοντας και διαχειρίζοντας τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία**

8. Λαμβάνω αποτελεσματικές αποφάσεις σχετικά με τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία μου.
9. Βρίσκω, δημιουργώ και διατηρώ την εργασία μου.
10. Διατηρώ μία ισορροπία στη ζωή, τη μάθηση και την εργασία, η οποία είναι κατάλληλη για εμένα.
11. Σχεδιάζω, αναπτύσσω και διαχειρίζομαι τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία μου.

**Πηγή:** Learning and Skills Improvement Service, 2012.

## 2.2.6 Εθνικό πλαίσιο Εσθονίας

Το Εσθονικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας βασίζεται στο κονστрукτιβιστικό παράδειγμα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και περιλαμβάνει τις δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις και αξίες, καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι χρήσιμα στα άτομα και τους συμβούλους σταδιοδρομίας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Το πλαίσιο περιλαμβάνει δεκατρείς δεξιότητες και οργανώνεται σε τέσσερις περιοχές, όπως διαφαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Περιοχές	Δεξιότητες
<b>Ανάπτυξη της αυτογνωσίας</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Γνώση της διαδικασίας αυτοδιερεύνησης, των συστατικών μερών της, καθώς και των εργαλείων και των ευκαιριών της.</li> <li>2. Γνώση του Εαυτού μέσω πληροφορημένης και στοχευμένης αυτοδιερεύνησης. Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-διερεύνησης.</li> <li>3. Ανάπτυξη και διατήρηση μιας θετικής αυτοαντίληψης / έννοιας Εαυτού και της αυτοεκτίμησης.</li> <li>4. Ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και διατήρηση των κινήτρων για υποστήριξη της δια βίου και συνεργατικής μάθησης.</li> </ol>



<b>Ανάλυση ευκαιριών</b>	<p>5. Γνώση των αλλαγών στον κόσμο της εργασίας, της γενικής κατάστασης της αγοράς εργασίας, των μελλοντικών προβλέψεων και δραστηριοτήτων ποι-κίλλων επαγγελμάτων.</p> <p>6. Κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας με πηγές πληροφοριών που σχετίζονται με ευκαιρίες μάθησης.</p> <p>7. Η χρήση πληροφοριών εκπαίδευσης και του κόσμου της εργασίας βάσει των αναγκών του ατόμου για τον σχεδιασμό μιας βραχυπρόθεσμης και μακρο-πρόθεσμης πορείας εκπαίδευσης και επαγγελματικής ζωής.</p>
<b>Σχεδιασμός</b>	<p>8. Κατανόηση της φύσης και των αρχών του σχεδιασμού και της διαχείρισης σταδιοδρομίας, δημιουργώντας νόημα στην προσωπική και επαγγελματική σταδιοδρομία του ατόμου.</p> <p>9. Καθορισμός εναλλακτικών ευκαιριών συνεχούς εκπαίδευσης ή/και εργασί-ας που συνδέουν τις απαιτήσεις ενός επαγγέλματος ή μιας ειδικότητας με τα αποτελέσματα της αυτοδιερεύνησης.</p> <p>10. Καθορισμός γενικών στόχων και ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων ή/και μακρο-πρόθεσμων σχεδίων για την επίτευξη των προσωπικών, εκπαιδευτικών ή/και επαγγελματικών στόχων.</p>
<b>Ανάλυση δράσης</b>	<p>11. Γνώση της νομοθεσίας για την αγορά εργασίας, την απασχόληση, αλλά και των ευκαιριών αναζήτησης εργασίας.</p> <p>12. Αίτηση για σπουδές ή/και εργασία, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων σχετικών με τον εθελοντισμό, τη μαθησιακή ανταλλαγή και τα χόμπι.</p> <p>13. Απόκτηση πρακτικής εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας, προσαρμόζο-ντας τη συμπεριφορά, τις συνήθειες, τους στόχους και τις δραστηριότητες του ατόμου, εάν είναι απαραίτητο.</p>

**Πηγή:** Foundation Innove Centre, 2017.

### 2.2.7 EntreComp

Οι Συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 2006 και του 2018 αναγνώρισαν την επιχειρηματικότητα ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, ορίζοντάς την ως την ικανότητα δράσης πάνω σε ευκαιρίες και ιδέες και στη μετατροπή αυτών σε αξίες για άλλους ανθρώπους. Βασίζεται στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία και επιδεικνύοντας επιμονή, καθώς και στην ικανότητα συνεργασίας με σκοπό τον σχεδιασμό και τη διαχείριση έργων πολιτιστικής, κοινωνικής ή οικονομικής αξίας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018).

Παράλληλα, το Entrecomp, το οποίο αποτελεί το Ευρωπαϊκό πλαίσιο ανάπτυξης της επιχειρηματικής δεξιότητας, όρισε την επιχειρηματικότητα ως εγκάρσια ικανότητα, η οποία ισχύει για όλους τους τομείς της ζωής: από την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου έως την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, την (επαν-)ένταξη στην αγορά εργασίας ως μισθωτός ή ως αυτοαπασχολούμενος, καθώς και στην έναρξη επιχειρηματικής δραστηριότητας (Bacigalupo, Kamprylis, Punie & Van den Brande, 2016). Βάσει του πλαισίου, μπορεί κανείς να προβεί στις αντίστοιχες ενέργειες αναζήτησης ευκαιριών ανάπτυξης και αξιολόγησης των ικανοτήτων που συνθέτουν



την επιχειρηματική ικανότητα. Ακολούθως παρουσιάζονται οι 15 ικανότητες που εντάσσονται στο Πλαίσιο, όπως αυτές οργανώνονται σε τρεις περιοχές.

Περιοχές	Ικανότητες
<b>Ιδέες και ευκαιρίες</b>	1. Αναγνώριση ευκαιριών (χρησιμοποιήστε τη φαντασία και τις ικανότητές σας για να προσδιορίσετε ευκαιρίες για τη δημιουργία αξίας)
	2. Δημιουργικότητα (αναπτύξτε δημιουργικές και σκόπιμες ιδέες)
	3. Όραμα (εργαστείτε για το όραμά σας για το μέλλον)
	4. Εκτίμηση των ιδεών (αξιολογήστε στο έπακρο τις ιδέες και τις ευκαιρίες)
	5. Ηθική και βιώσιμη σκέψη (αξιολογήστε τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των ιδεών, των ευκαιριών και των ενεργειών)
<b>Πόροι</b>	6. Αυτογνωσία και αυτο-αποτελεσματικότητα (πιστέψτε στον εαυτό σας και συνεχίστε να αναπτύσσεστε)
	7. Κίνητρα και επιμονή (μείνετε συγκεντρωμένοι και μην τα παρατάτε)
	8. Κινητοποίηση πόρων (συγκεντρώστε και διαχειριστείτε τους πόρους που χρειάζεστε)
	9. Χρηματοοικονομικός και οικονομικός γραμματισμός (αναπτύξτε οικονομική τεχνογνωσία)
	10. Κινητοποίηση άλλων (εμπνεύστε, ενθουσιάστε και συνεργαστείτε με άλλους)
<b>Δράση</b>	11. Αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία (προσπαθήστε το)
	12. Σχεδιασμός και διαχείριση (θέστε προτεραιότητες, οργανωθείτε και παρακολουθήστε την εξέλιξη)
	13. Αντιμετώπιση της αβεβαιότητας, της ασάφειας και του κινδύνου (λάβετε αποφάσεις σχετικά με την αβεβαιότητα, την ασάφεια και τον κίνδυνο)
	14. Εργασία με άλλους (συντονιστείτε, συνεργαστείτε και δικτυωθείτε)
	15. Μάθηση μέσω εμπειρίας (μάθετε κάνοντας)

**Πηγή:** Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016.

### 2.2.8 LifeComp

Αντίστοιχα, οι Συστάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 2006 και του 2018, μεταξύ άλλων ανέδειξαν τη σημασία της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας για τη βελτίωση του τρόπου διαχείρισης της ζωής με προσανατολισμό προς το μέλλον και με γνώμονα την υγεία. Η «προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα» ορίζεται ως η αναστοχαστική ικανότητα του ατόμου, η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και των πληροφοριών, εποικοδομητικής συνεργασίας με άλλους, διατήρησης της ανθεκτικότητας και διαχεί-



ρισης της διαδικασίας μάθησης και της σταδιοδρομίας του ατόμου. Περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα, να μαθαίνουν πώς θα μάθουν, να υποστηρίζουν τη σωματική και συναισθηματική ακεραιότητά τους, να διατηρούν τη σωματική και ψυχική τους υγεία, να μπορούν να διαγάγουν μια συνειδητοποιημένη σε θέματα υγείας, προσανατολισμένη στο μέλλον ζωή και να συναισθάνονται και να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018).

Το LifeComp προσφέρει, λοιπόν, ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα προκειμένου να προαχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Οι εννέα ικανότητες, που εντάσσονται στο Πλαίσιο, οργανώνονται σε τρεις περιοχές και υιοθετούν ένα μοντέλο «επίγνωσης, κατανόησης και δράσης», όπως αποτυπώνεται ακολούθως (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020).

Περιοχές	Ικανότητες
<b>Προσωπικό επίπεδο</b>	1. Αυτορρύθμιση (επίγνωση και διαχείριση συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφοράς)
	2. Ευελιξία (ικανότητα διαχείρισης των μεταβάσεων και της αβεβαιότητας, καθώς και αντιμετώπισης προκλήσεων)
	3. Ευημερία (επίδιωξη ικανοποίησης ζωής, φροντίδα σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας, υιοθέτηση ενός βιώσιμου τρόπου ζωής)
<b>Κοινωνικό επίπεδο</b>	4. Ενσυναίσθηση (κατανόηση των συναισθημάτων, εμπειριών και αξιών ενός άλλου ατόμου και παροχή ενδεδειγμένων απαντήσεων)
	5. Επικοινωνία (χρήση σχετικών στρατηγικών επικοινωνίας, κωδικών και εργαλείων για συγκεκριμένους τομείς, ανάλογα με το πλαίσιο και το περιεχόμενο)
	6. Συνεργασία (εμπλοκή σε ομαδική δραστηριότητα και ομαδική εργασία, αναγνωρίζοντας και σεβόμενος/η τους άλλους)
<b>Μεταγνωστικό επίπεδο</b>	7. Νοοτροπία ανάπτυξης (πίστη στις δυνατότητες του ατόμου και των άλλων για συνεχή μάθηση και πρόοδο)
	8. Κριτική σκέψη (αξιολόγηση πληροφοριών και επιχειρημάτων για την υποστήριξη αιτιολογημένων συμπερασμάτων και την ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων)
	9. Διαχείριση μάθησης (σχεδιασμός, οργάνωση, παρακολούθηση και αναθεώρηση της μάθησης)

**Πηγή:** Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020.

## 2.3 Η Διεθνής και Ευρωπαϊκή ταξινόμηση ISCO/ESCO

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ILO) έχει αναπτύξει τη Διεθνή τυποποιημένη ταξινόμηση των επαγγελματιών (ISCO)<sup>13</sup>, ένα εργαλείο που συμβάλλει στην οργάνωση των επαγγελματιών σε διακριτές ομάδες βάσει των καθηκόντων που απαιτούνται σε καθένα από αυτά. Μέσω της ISCO<sup>14</sup> επιτυγχάνεται η συγκρισιμότητα και η διάχυση πληροφοριών για τα επαγγέλματα, ενώ παράλληλα υποστηρίζει την ανάπτυξη εθνικών ταξινομήσεων επαγγελματιών και λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για χώρες που δεν έχουν αναπτύξει ένα εθνικό σύστημα ταξινόμησης.

Αντίστοιχα, η Ευρωπαϊκή ταξινόμηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και επαγγελματιών (ESCO)<sup>15</sup> εντοπίζει, περιγράφει και ταξινομεί τα επαγγέλματα, τις δεξιότητες και τα προσόντα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Την τρέχουσα στιγμή οι τρεις πυλώνες της ESCO διαθέτουν 2942 περιγραφές επαγγελματιών και 13485 περιγραφές γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με τα επαγγέλματα και τα προσόντα τα οποία αυτά απαιτούν. Ο σκοπός της Ευρωπαϊκής ταξινόμησης ESCO αφορά στην υποστήριξη της κινητικότητας για εργασία στην Ευρώπη, με στόχο μία ενοποιημένη και αποδοτική αγορά εργασίας, καθώς εγκαθιδρύει μία κοινή γλώσσα για τα επαγγέλματα και τις ικανότητες/δεξιότητες που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εμπλεκόμενους στους χώρους της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης.

Η ESCO χρησιμοποιείται από διαδικτυακές πλατφόρμες και εφαρμογές προκειμένου να προτείνονται κατάλληλες θέσεις εργασίας σε άτομα που αναζητούν εργασία βάσει των δεξιοτήτων που διαθέτουν, ή/και ευκαιρίες κατάρτισης σε άτομα που επιθυμούν να βελτιώσουν τις υπάρχουσες δεξιότητες ή να αποκτήσουν νέες. Αναφορικά, στη νέα πλατφόρμα του Europass (2020), αξιοποιείται η ταξινόμηση ESCO στα πεδία διερεύνησης των δεξιοτήτων (My Skills) και ενδιαφερόντων (My Interests) του ατόμου, αλλά και της αντιστοίχισής του με ευκαιρίες κατάρτισης ή/και απασχόλησης. Παράλληλα, συνδράμει στη διαμόρφωση της περιγραφής των θέσεων εργασίας από εργοδότες και εταιρίες, ενώ στο πλαίσιο της δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας, η ESCO υποστηρίζει άτομα και οργανισμούς στη(ν):

- αναζήτηση εργασίας και την αντιστοίχιση του ατόμου με θέσεις εργασίας που περιλαμβάνουν ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει,
- αξιολόγηση των υπαρχουσών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ενός ατόμου και τον προσδιορισμό του επιθυμητού προφίλ που επιδιώκει να κατακτήσει. Η διαφορά μεταξύ του υφιστάμενου και επιθυμητού προφίλ λειτουργεί ως μία διαδικασία διερεύνησης των αναγκών κατάρτισης ή/και επανα-κατάρτισης επιδιώκοντας την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί,
- αναζήτηση και τον εντοπισμό ευκαιριών μάθησης που αυξάνουν την απασχολησιμότητα του ατόμου δημιουργώντας νέες προοπτικές σταδιοδρομίας,

13. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>.

14. Η τρέχουσα έκδοση της ταξινόμησης φέρει τον κωδικό ISCO-08 και μπορεί να προσπελαστεί εδώ: <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.

15. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <https://ec.europa.eu/esco/portal/>.



- δημιουργία βιογραφικών σημειωμάτων βάσει των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου προάγοντας τη συγκρισιμότητα και την αντιστοίχιση σε θέσεις εργασίας,
- τον προσδιορισμό και τη συγγραφή μαθησιακών αποτελεσμάτων αξιοποιώντας τους τρεις πυλώνες που διαθέτει,
- τη βελτίωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού.

### 3. Ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές σχετικά με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να παρουσιάσει το κεντρικό ζήτημα της ανάπτυξης ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, όπως αυτό διαμορφώνεται σε Ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, αλλά και σε πρόσφατα εθνικά εγχειρήματα. Με τον τρόπο αυτό, η συγγραφική ομάδα επιδιώκει τη σύνδεση της παρούσας μελέτης με το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο προκειμένου να αναδείξει τον βασικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Συ.Ε.Π.) στην αναγνώριση, τεκμηρίωση, αξιολόγηση και πιστοποίηση των ικανοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας.

Η ανάγκη υποστήριξης των πολιτών στην ανάπτυξη Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας μέσα από την οργανωμένη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας – Επαγγελματικό Προσανατολισμό τονίστηκε ιδιαίτερα σε δυο ψηφίσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Μάιο του 2004<sup>16</sup> και το Νοέμβριο του 2008<sup>17</sup>. Ειδικά το ψήφισμα του 2008 (Ψήφισμα για την καλύτερη ενσωμάτωση της Δια βίου Συ.Ε.Π. στις στρατηγικές Δια βίου Μάθησης) έθεσε ως μια από τις τέσσερις προτεραιότητες, στις οποίες τα κράτη μέλη οφείλουν να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση με σκοπό την υποστήριξη των δια βίου επαγγελματικών μεταβάσεων των πολιτών, την ενθάρρυνση της δια βίου απόκτησης δεξιοτήτων διαχείρισης της σταδιοδρομίας.

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πολιτική στην Δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (European Lifelong Guidance Policy Network) σε στενή συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικεντρώθηκε στο διάστημα 2007-2015 στις τέσσερις προτεραιότητες των ανωτέρω ψηφισμάτων και δημιούργησε ένα ιδιαίτερο πακέτο εργασίας με τίτλο «Δεξιότητες Διαχείρισης Σταδιοδρομίας» και τη συμμετοχή 15 ευρωπαϊκών χωρών, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, μέσω του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Το πακέτο εργασίας 1 «Δεξιότητες Διαχείρισης Σταδιοδρομίας» αφού μελέτησε τις πολιτικές, τα συστήματα και τις καλές πρακτικές διαφόρων χωρών σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω επιτόπιων επισκέψεων και θεματικών συναντήσεων εκπόνησε δυο ειδικές εκδόσεις, με καλές πρακτικές και συστάσεις για την ανάπτυξη σχετικών πολιτικών από τα κράτη μέλη και τους εμπλεκόμενους στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας (ELGPN 2012b; 2015a). Παράλληλα στο πλαίσιο του πακέτου εργασίας 4 (Διασφάλιση Ποιότητας και Παροχή Αποδείξεων για την

16. Council of the European Union (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>

17. Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. 2905th EDUCATIO, YOUTH AND CULTURE Council meeting, Brussels, 21 November 2008. [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)



ανάπτυξη πολιτικών και συστημάτων ΣυΕΠ) το ELGPN διερεύννησε τη διδασκαλία δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας τόσο ως κριτήριο παροχής ποιοτικών υπηρεσιών ΣυΕΠ, όσο και ως βασικό παράγοντα επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων στο άτομο, την κοινωνία και την οικονομία. (Γαϊτάνης, 2009; 2016).

Στις 10 Ιουνίου του 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε την πρώτη «Νέα Ατζέντα Δεξιοτήτων» (New Skills Agenda), γνωστό και ως «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων», για την Ευρώπη με στόχο τη συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Το θεματολόγιο περιελάμβανε 10 δράσεις, οι οποίες οργανώνονταν σε τρεις κατηγορίες και ειδικότερα στη(ν):

- βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανάπτυξης δεξιοτήτων
- μεγαλύτερη προβολή και συγκρισιμότητα δεξιοτήτων και προσόντων
- προώθηση των πληροφοριών δεξιοτήτων<sup>18</sup>, της τεκμηρίωσης και των συνειδητών επιλογών σταδιοδρομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Στην τρίτη κατηγορία, λοιπόν, μεταξύ άλλων, αναφέρεται ότι οι άνθρωποι αφενός θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στις διαθέσιμες πληροφορίες δεξιοτήτων, αφετέρου να είναι σε θέση να τις κατανοούν. Επιπλέον αναδεικνύεται η ανάγκη χρήσης κατάλληλων εργαλείων (αυτο-)αξιολόγησης των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να είναι σε θέση να παρουσιάζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες και τα προσόντα τους, γεγονός που θα ωφελήσει τους εργοδότες, αλλά και άλλους οργανισμούς, κατά τον εντοπισμό και την πρόσληψη ατόμων με κατάλληλα προσόντα. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την αναθεώρηση του πλαισίου Eurorpass, την παροχή διαδικτυακών εργαλείων τεκμηρίωσης πληροφοριών σχετικά με τις δεξιότητες (π.χ. το Πανόραμα Δεξιοτήτων), αλλά και δωρεάν εργαλείων (αυτο-αξιολόγησης).

Επιπλέον, το 2017, η Εσθονική Προεδρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επιχειρώντας να αναδείξει τον μεταβαλλόμενο ρόλο της δια βίου συμβουλευτικής σε ένα πλαίσιο ολοένα και αυξανόμενων τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών αναφέρει ότι οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα προσόντα που χρειάζονται οι άνθρωποι αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Προκειμένου, λοιπόν, οι άνθρωποι να είναι σε θέση να διαχειριστούν αυτές τις αλλαγές, οφείλουν να είναι εξοπλισμένοι με μια ποικιλία βασικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας και της πρόσβασης σε ενημερωμένες και αξιόπιστες πληροφορίες για την αγορά εργασίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Επιπλέον επισημαίνεται ότι οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας πρέπει να εισαχθούν ως *βασική ικανότητα* στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών για τις ικανότητες-κλειδιά της δια βίου μάθησης. Ο ρόλος της δια βίου συμβουλευτικής ως υπηρεσίας, συστήματος και πολιτικής είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των ευρωπαϊκών κοινωνιών, των οικογενειών και των ατόμων για τις προκλήσεις που απορρέουν από τις μεταβατικές αγορές εργασίας και τη μεταβαλλό-

18. Η έννοια «πληροφορίες δεξιοτήτων» χρησιμοποιείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για να αποδώσει τον όρο “skills intelligence” (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Ωστόσο, προκειμένου να καταστεί σαφές το περιεχόμενό του, η συγγραφική ομάδα αποδίδει τον όρο “skills intelligence” όπως αυτός περιγράφεται από το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Συγκεκριμένα, ως “skills intelligence” προσδιορίζεται «το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που καθοδηγείται από ειδικούς για τον εντοπισμό, την ανάλυση, τη σύνθεση και την παρουσίαση ποσοτικών ή/και ποιοτικών δεδομένων που αφορούν στις δεξιότητες και τις πληροφορίες για την αγορά εργασίας. Τα δεδομένα αυτά μπορούν να αντληθούν από πολλαπλές πηγές και να προσαρμοστούν στις ανάγκες διαφορετικών χρηστών» (Cedefop, 2019).

μενη τεχνολογία (Cedefop, Foundation Innove, Estonian Ministry of Education and Research, 2017).

Στις 22 Μαΐου του 2018, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικαιροποίησε τη Σύσταση για τις ικανότητες-κλειδιά στη Δια βίου Μάθηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018), η οποία είχε πρωτοεκδοθεί το 2006<sup>19</sup> (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006). Παρουσιάζοντας τις υφιστάμενες κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις, η Σύσταση προχωράει στην ανάδειξη των βασικών ικανοτήτων, μεταξύ των οποίων υπάρχουν τόσο γνωστικές ικανότητες (ικανότητα γραμματισμού, πολυγλωσσική ικανότητα, μαθηματική ικανότητα και ικανότητα στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία και τη μηχανική, ψηφιακή ικανότητα), όσο και οριζόντιες δεξιότητες (soft skills), όπως π.χ. η προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα. Ειδικότερα, η Σύσταση αναπτύσσει το περιεχόμενο και τη συμβολή της προσωπικής, κοινωνικής και μεταγνωστικής ικανότητας σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συμπεριλαμβάνοντας τη διαχείριση του χρόνου και των πληροφοριών, τον κριτικό αναστοχασμό, την ανθεκτικότητα και τη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα η ικανότητα εμπλουτίζεται με τη σωματική και συναισθηματική ακεραιότητα, την ψυχική υγεία, τον προσανατολισμό στο μέλλον, τη συνεργασία και τη διαχείριση συγκρούσεων, πόρους που υποστηρίζουν τη διαδικασία της μάθησης αλλά και τη σταδιοδρομία του ατόμου εν γένει (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Αναφορικά, στα Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τον βασικό ρόλο των πολιτικών διά βίου μάθησης στην ενδυνάμωση των κοινωνιών σε σχέση με τη διαχείριση της τεχνολογικής και πράσινης μετάβασης προς όφελος της βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης, αναδεικνύονται οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας (career management skills) και οι ικανότητες σταδιοδρομίας (career competences). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο τεχνολογικός μετασχηματισμός αυξάνει τη ζήτηση για υψηλού επιπέδου δεξιότητες και ικανότητες, αλλά και για δεξιότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας, ενώ παράλληλα μειώνεται η ζήτηση για δεξιότητες χαμηλού επιπέδου, οι οποίες χρειάζονται κυρίως σε θέσεις εργασίας ρουτίνας και επαναλαμβανόμενης εργασίας. Οι επιπτώσεις ποικίλλουν ως προς τον χρόνο, τον τόπο και την κλίμακα, καθώς ορισμένοι τομείς και περιοχές επηρεάζονται περισσότερο από άλλους. Ωστόσο, η κατάλληλη προσφορά διά βίου μάθησης και διά βίου συμβουλευτικής μπορεί να συμβάλει στη μείωση του χάσματος μεταξύ των εργαζομένων υψηλής και χαμηλής ειδίκευσης στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2019).

Στην πρόσφατη ανακοίνωση (2020) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη στήριξη της απασχόλησης των νέων «Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά», που αποτελεί την ανανέωση των εγγυήσεων για τη νεολαία (Youth Guarantee), παρουσιάζονται ορισμένες πράξεις προτεραιότητας που μπορούν να υποστηριχθούν για την αποτροπή μιας νέας κρίσης στον τομέα της απασχόλησης των νέων. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται και η κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης σταδιοδρομίας στην τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, με σκοπό την προετοιμασία των νέων για έναν ασταθή, επισφαλή κόσμο εργασίας και την επεξήγηση πιθανών ενεργειών για την εξεύρεση εργασίας ή τη λήψη στήριξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α). Συγκεκριμένα

19. Στη Σύσταση του 2006 αναφέρεται ότι οι ικανότητες της δια βίου μάθησης, υπό τη μορφή αντίστοιχων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων σε κάθε πλαίσιο, είναι θεμελιώδεις για τα άτομα στην κοινωνία της γνώσης. Παρέχουν προστιθέμενη αξία στην αγορά εργασίας, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό πολιτεότητα προφέροντας ευελιξία, προσαρμοστικότητα, ικανοποίηση και κίνητρα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).





προτείνεται πως μέσα από κύκλους κατάρτισης μικρής διάρκειας (όπως βραχύχρονες επιμορφώσεις, εντατικά προγράμματα πρακτικής κατάρτισης ή εργαστήρια) άνεργοι ή οικονομικά μη ενεργοί νέοι και νέες θα είναι σε θέση να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους, με στόχο την άμεση ένταξή τους στην αγορά εργασίας, επικεντρώνοντας στις ψηφιακές δεξιότητες, τις πράσινες δεξιότητες, τις επιχειρηματικές δεξιότητες και τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020α).

Προς ενίσχυση των παραπάνω, η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την ενίσχυση των εγγυήσεων για τη νεολαία, τονίζει τον κεντρικό ρόλο και τη συμβολή της δια βίου συμβουλευτικής υποστήριξης των ατόμων και αναδεικνύει την ανάγκη για την αξιολόγηση, βελτίωση και επικύρωση άλλων σημαντικών δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας. Η αξιολόγηση, βελτίωση και επικύρωση αυτών των δεξιοτήτων δύναται να συντελεστεί με τη χρήση υφιστάμενων πλαισίων ικανοτήτων (όπως το παρόν πλαίσιο) και εργαλείων (αυτο)αξιολόγησης και επικύρωσης, ώστε οι νέοι να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που παρέχουν αναπτυσσόμενοι τομείς και να προετοιμαστούν για τις ανάγκες της μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020β).

Στην εισαγωγή της Νέας Ατζέντας Δεξιοτήτων, που ανακοινώθηκε στις 30 Ιουνίου του 2020, η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται ως η εποχή των μεταβάσεων, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η ανάγκη επένδυσης σε δεξιότητες που θα προσφέρουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους (European Commission, 2020). Επιπλέον, με την πανδημία του Covid-19, επιταχύνθηκε η ψηφιακή μετάβαση μέσω της τηλεργασίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός, όμως, που διαμόρφωσε κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες σταδιοδρομίας πολλών ανθρώπων. Έτσι, η Νέα Ατζέντα Δεξιοτήτων μέσα από 12 δράσεις<sup>20</sup> θα υποστηρίξει τα κράτη-μέλη ώστε να βελτιώσουν τη συνάφεια των δεξιοτήτων στην Ε.Ε. με στόχο να ενισχυθεί η βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, να διασφαλισθεί η κοινωνική δικαιοσύνη και να προαχθεί η ανθεκτικότητα. Εντός αυτών των δράσεων, η ανάπτυξη των εγκάρσιων δεξιοτήτων, αλλά και των δεξιοτήτων ζωής βρίσκονται σε περίοπτη θέση, ενώ παράλληλα η δια βίου μάθηση, φαίνεται να αποτελεί το κλειδί που θα κάνει τη διαφορά, καθώς οι άνθρωποι θα είναι σε θέση να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες που κατέχουν ή/και να αποκτήσουν νέες μέσα από τους ατομικούς λογαριασμούς μάθησης<sup>21</sup>.

Εξετάζοντας τις τρέχουσες εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο, με τον Νόμο 4692/2020 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσπίστηκε ένα σύνολο διατάξεων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Μεταξύ άλλων, προβλέπεται η πιλοτική

20. Οι δράσεις αυτές είναι: 1) Σύμφωνο για τις δεξιότητες, 2) Ενίσχυση της πληροφόρησης σχετικά με τις δεξιότητες, 3) Υποστήριξη της Ε.Ε. για τη λήψη στρατηγικών εθνικών δράσεων αναβάθμισης των δεξιοτήτων, 4) Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για τη βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθεκτικότητα, 5) Ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πρωτοβουλίας πανεπιστημίων και αναβάθμισης των δεξιοτήτων επιστημόνων, 6) Δεξιότητες για την υποστήριξη των πράσινων και ψηφιακών μεταβάσεων, 7) Αύξηση αποφοίτων STEM και προώθηση επιχειρηματικών και εγκάρσιων δεξιοτήτων, 8) Δεξιότητες ζωής, 9) Πρωτοβουλία για ατομικούς λογαριασμούς μάθησης, 10) Μια ευρωπαϊκή προσέγγιση για τα μικρο-διαπιστευτήρια, 11) Νέα πλατφόρμα Europass, 12) Βελτίωση του πλαισίου που επιτρέπει το ξεκλείδωμα των ιδιωτικών επενδύσεων των κρατών μελών και των δεξιοτήτων (European Commission, 2020).

21. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους ατομικούς λογαριασμούς μάθησης βλ. European Commission, 2020: 50.



εισαγωγή της εκπαιδευτικής δράσης «*Εργαστήρια Δεξιοτήτων*» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), των δεξιοτήτων ζωής (life skills) και των δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και τις μαθήτριες. Σύμφωνα με την Υ.Α. ΦΕΚ Β 2539/2020, η οποία περιγράφει τη φιλοσοφία και την υλοποίηση της πιλοτικής δράσης, υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων που επιχειρούνται να καλλιεργηθούν κατά την υλοποίηση της πιλοτικής δράσης:

- *δεξιότητες μάθησης*: κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα,
- *δεξιότητες ζωής*: αυτομέριμνα, κοινωνικές δεξιότητες, πολιτείοτητα, ενσυναίσθηση και ευαισθησία, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, οργανωτική ικανότητα, προγραμματισμός, παραγωγικότητα,
- *δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης*: δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, γραμματισμοί [πληροφορικός, ψηφιακός, τεχνολογικός, στα Μέσα (μιντιακός)], ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, ψηφιακές ανθρωπιστικές επιστήμες, ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας, δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών,
- *δεξιότητες του νου*: στρατηγική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, μελέτη περιπτώσεων (case studies), κατασκευές, πλάγια σκέψη.

Για την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει συγκεντρώσει και σχεδιάσει εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικό υλικό, από κοινού με εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στη σχετική πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τις ανάγκες της πιλοτικής δράσης διαμορφώθηκε η πλατφόρμα του ΙΕΠ, με τίτλο «Πλατφόρμα 21+», που θα περιλαμβάνει όλο το σχετικό συνοδευτικό υλικό όπως: εκπαιδευτικό υλικό ή/και οδηγό εκπαιδευτικού, οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό ή/και φύλλα εργασίας, προτεινόμενες σχολικές δράσεις για την εργαστηριακή και βιωματική προσέγγιση του θέματος, φύλλα αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ενημερωτικό υλικό προς τους γονείς, κατάλληλα διαβαθμισμένο ανά τάξη. Παράλληλα, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού, της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και ειδικότερα το τμήμα Ψυχολογίας εκπονεί, την περίοδο αυτή, έρευνα με αντικείμενο την κατασκευή μιας συστοιχίας ψυχομετρικών εργαλείων για την αξιολόγηση των οριζόντιων δεξιοτήτων (soft skills).

Ως εκ τούτου προκύπτει ότι, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας βρίσκεται στο επίκεντρο των συναφών πολιτικών, προκειμένου να υποστηρίξουν τους πολίτες **ήδη από νεαρή ηλικία**. Στη διαδρομή αυτή, ένα πλήθος επαγγελματιών δύναται να λειτουργήσει ενθαρρυντικά, υποστηρικτικά και διευκολυντικά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Ενδεικτικά, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι εργοδότες και οι διαχειριστές ανθρωπίνων πόρων σε εταιρείες, αποτελούν ομάδες αναφοράς στην ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, αναγνωρίζοντας, ωστόσο, πως ο καθένας διαθέτει έναν συγκεκριμένο ρόλο που συνδέεται με το πλαίσιο στο οποίο δρα και τον σκοπό τον οποίο υπηρετεί.



## 4. Ικανότητες διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στην παρουσίαση του περιεχομένου των πέντε ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας και ειδικότερα στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αναζήτηση και ανάλυση ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, την επικοινωνία (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις), τη μεταγνωστική ικανότητα (μαθαίνω πως να μαθαίνω) και την ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης.

### 4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Μια κοινά αποδεκτή διαπίστωση αποτελεί ο νευραλγικός ρόλος των συναισθημάτων στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουμε αποφάσεις και επεξεργαζόμαστε τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έρχεται έτσι να φωτίσει πτυχές της συμπεριφοράς που δεν μπορούν να ερμηνευθούν επαρκώς μέσα από τη γνωστική προσέγγιση, στρέφοντας την προσοχή στον ρόλο των συναισθημάτων στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Επιπλέον παρέχει απαντήσεις για τις διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των ανθρώπων σε τομείς όπως είναι η επιτυχία, η προσαρμοστικότητα<sup>22</sup> και η προσωπική ευημερία (well-being).

Καθώς η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η αυξανόμενη παραγωγή γνώσης, η πολυπολιτισμικότητα και η ισχυροποίηση του ρόλου της διανοητικής εργασίας και της δημιουργικότητας δημιουργούν νέες ανάγκες και απαιτήσεις, η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως μια από τις απαραίτητες δεξιότητες των σύγχρονων και μελλοντικών κοινωνιών (Κασσωτάκης, 2014). Η πληθώρα των θεωρητικών προσεγγίσεων και μοντέλων για τις διαστάσεις και τη λειτουργία της δεν αναιρεί τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τον σύγχρονο άνθρωπο, που σε μια προσπάθεια ουσιαστικής και επιτυχημένης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του αναζητά τους τρόπους που θα τον βοηθήσουν αποτελεσματικά να πετύχει τους στόχους του, αντλώντας ικανοποίηση από την προσωπική και επαγγελματική του ζωή.

Συνοπτικά, το εννοιολογικό περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζεται στις ικανότητες που συνδέουν τη νοημοσύνη και το συναίσθημα, για να ενισχύσουν τη σκέψη (Mayer et al., 2008). Ο όρος «συναίσθημα», όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, αφορά σε ολόκληρο το εύρος των συναισθημάτων, από τα πιο ήπια και συχνά εμφανιζόμενα συναισθήματα μέχρι τα βραχύβια, έντονα συναισθήματα που διακόπτουν προσωρινά τη διαδικασία της σκέψης και επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Zhou & George, 2003). Αποτελεί μια σύνθετη έννοια, με ορισμούς που συγκλίνουν, αλλά δεν ταυτίζονται απόλυτα.

22. Η προσαρμοστικότητα μπορεί επίσης να γίνει αντιληπτή ως δεξιότητα συναισθηματικής νοημοσύνης, επιδεικνύοντας μια σειρά από διαστάσεις όπως είναι η συναισθηματική ανάπτυξη, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η γνωστική και συναισθηματική διαφοροποίηση, δεξιότητες που ευνοούν την επιτυχημένη ανάπτυξη μέσα σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Bar-On, 1997; Matthews & Zeidner, 2000).

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν έναν στόχο, να επιμένουν ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεση τους και να έχουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Φλουρής, 2005). Οι Mayer και Salovey (1997) έχουν ορίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται επακριβώς, να αξιολογεί, να εκφράζει, καθώς και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του για την προαγωγή της συναισθηματικής και διανοητικής του ανάπτυξης. Από την άλλη, ο Bar-On κάνει λόγο για συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη (emotional-social intelligence) την οποία ορίζει ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες αλλά και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοεί κανείς τον εαυτό του, εκφράζεται, κατανοεί τους άλλους, συσχετίζεται μαζί τους και ανταποκρίνεται στις καθημερινές ανάγκες (Bar-On, 2006).

Αντίστοιχα, οι Mayer και Cobb (2000) προτείνουν έναν ορισμό που αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους, οι οποίοι αφορούν ιδιαίτερα την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, των δικών τους και των άλλων, ενώ οι Boyatzis, Goleman και Rhee (2000) επισημαίνουν ότι συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται όταν ένα άτομο επιδεικνύει τις ικανότητες που συνιστούν αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες στις σωστές στιγμές και με τρόπους που το βοηθούν να είναι αποτελεσματικό με επαρκή συχνότητα. Τέλος, οι Petrides και Furnham (2001) αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως μια ομάδα συμπεριφορικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες.

Γίνεται έτσι σαφές ότι υπό μία γενική θεώρηση, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια εννοιολογική ομπρέλα, η οποία περιλαμβάνει μια δέσμη ικανοτήτων (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) ή χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Schutte et al., 1998; Schutte & Malouff, 1999) και είναι σε θέση να επηρεάσει τα αποτελέσματα σε ένα πλήθος διαφορετικών τομέων της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, όπως οι κοινωνικές σχέσεις, η εργασιακή απόδοση και η ψυχική και σωματική υγεία. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται επίσης φανερό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με πολλές ακόμη δεξιότητες που αφορούν πλήθος δραστηριοτήτων της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των ανθρώπων.

Αν και η σχετικά νέα αυτή έννοια αναφέρεται σε δεξιότητες που έχουν μελετηθεί και από άλλες, παλαιότερες θεωρίες, όπως αυτές των ατομικών διαφορών, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι μπορεί να συλλάβει και να περιγράψει με μεγαλύτερη καθαρότητα και σαφήνεια, ικανότητες και δεξιότητες που συνδέονται με το συναίσθημα (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων δημιουργεί μια συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το εννοιολογικό περιεχόμενο και τις διαστάσεις της. Ωστόσο, μια προσεκτική μελέτη αυτών των διαστάσεων, όπως αυτές εκφράζονται στα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, αναδεικνύει ότι κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους, τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν φέρουν αντικρουόμενα στοιχεία μεταξύ τους αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, επιτρέποντας τον προσδιορισμό των πολλαπλών διαφορετικών πτυχών αυτής της σύν-



θετης εννοιολογικής κατασκευής με μεγαλύτερη πληρότητα (Ciarrochi et al., 2000; Warwick & Nettelbeck, 2004; Γιαννοπούλου, 2011). Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη ξεδιπλώνεται μέσα από μια πληθώρα δεξιοτήτων, οι οποίες οργανώνονται και ιεραρχούνται σε συστάδες, όχι τυχαία, αλλά με τρόπο που τους επιτρέπει να υποστηρίζουν και να διευκολύνουν η μία την άλλη (Boyatzis et al., 1999).

Στη βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκεται η ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών. Η **αντίληψη** και η **κατανόηση** των συναισθημάτων -από τα πιο απλά έως τα πιο σύνθετα- και η αφομοίωση αυτής της πληροφορίας στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και εκφραζόμαστε, εμπλουτίζει τη γνωστική διαδικασία και διευκολύνει τις συναισθηματικές σχέσεις και την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός ή η θλίψη (Πλατσίδου, 2004). Καθώς τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη γνωστική επεξεργασία εξωτερικών ερεθισμάτων και πληροφοριών, η **συναισθηματική επίγνωση** μπορεί, να ενισχύσει τη συγκέντρωση, να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων και να αυξήσει την ευελιξία της επεξεργασίας των παρεχόμενων πληροφοριών (Zhou & George, 2003).

Η **διαχείριση των συναισθημάτων**, από την άλλη, αναφέρεται στην εξωτερίκευση της επεξεργασίας τους και αφορά στην ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική τους κατάσταση για να **προσαρμοστούν στο περιβάλλον** (Mayer & Salovey, 1997). Περιγράφεται ως η ικανότητα μας να ρυθμίζουμε τα συναισθήματά μας, να εμφανίζουμε **θετική διάθεση** και **δημιουργικότητα**, να επιδεικνύουμε **κριτική σκέψη** και **αυτοέλεγχο**, όπως επίσης και να χρησιμοποιούμε αυτά τα συναισθήματα ως **κίνητρο** για να διευκολύνουμε τη σκέψη μας και να πετύχουμε έναν στόχο (Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί τόσο σε ενδοπροσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, επηρεάζοντας την ικανότητά μας να αντιμετωπίζουμε με επιτυχία περιβαλλοντικές πιέσεις και απαιτήσεις (BarOn, 1997) και να **προσαρμοζόμαστε** στις αλλαγές.

Με βάση αυτή τη συλλογιστική και με δεδομένο τον απαιτητικό σύγχρονο τρόπο ζωής, προβάλλεται επίσης η σημασία της **διαχείρισης του άγχους**, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται το στρες και να επιδεικνύει αντοχή στην πίεση (Petrides et al., 2006). Ακόμη σχετίζεται με τη **ρύθμιση των συναισθημάτων**, την **ανθεκτικότητα**, τον **έλεγχο** και την **επίλυση προβλημάτων**, καθώς και με την **ευελιξία**, δεξιότητες που έχουν, μάλιστα, χαρακτηριστεί «διαμεσολαβητές» για τη διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης (BarOn, 2000; Πλατσίδου 2004).

Αν και οι συνεχείς και ταχείες τεχνολογικές αλλαγές του αιώνα μας έχουν αλλάξει τον κόσμο της εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε, δεν έχουν καταφέρει, τουλάχιστον για την ώρα, να υποκαταστήσουν τον ανθρώπινο παράγοντα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Deming, 2017). Η ικανότητά μας να «διαβάζουμε» τους άλλους και να ανταποκρινόμαστε σε αυτούς βασίζεται στη μη λεκτική επικοινωνία, κάτι το οποίο οι υπολογιστές δεν έχουν ακόμη κατακτήσει (Autor, 2015). Καθώς η ανθρώπινη διάδραση απαιτεί να μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα βάσει της συμπεριφοράς των άλλων, οι κοινωνικές δεξιότητες που βοηθούν τα άτομα να **επικοινωνούν** και να **επηρεάζουν** τους άλλους, να **ηγούνται**, να **προωθούν αλλαγές**, να **χειρίζονται διαφωνίες** και να προωθούν τη **συνεργασία** και την **ομαδικότητα** (Goleman, 1998), αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία.

Ο Goleman (1998) τονίζει επίσης την έννοια της **ενσυναίσθησης**, την οποία ορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων (αναγκών, ανησυχιών) των άλλων ανθρώπων, να ανταποκρίνεται σε αυτά, να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους και να τους βοηθά, ενώ ως έννοια την συνδέει και με τη ορθή διαχείριση της **διαφορετικότητας**. Καθώς η ετερότητα αποτελεί δεδομένο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, η συναισθηματική νοημοσύνη δε μπορεί παρά να ενσωματώνει τις ικανότητες αντίληψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις που βρίσκονται μέσα στο φάσμα της διαφορετικότητας. Σε συνάρτηση με τα ανωτέρω, γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, καθώς έχει τη δυνατότητα να ενισχύει δεξιότητες που σχετίζονται με την ηγεσία, την ομαδική εργασία και την αποτελεσματικότητα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την προσωπική ανθεκτικότητα απέναντι στο άγχος και την πίεση.

Αναφορικά, σημαντική θεωρείται και η **αποδοχή** (appreciation) των πολιτικών-θρησκευτικών πεποιθήσεων και της κουλτούρας του άλλου, η οποία είναι ενδεικτική του σεβασμού μας προς αυτόν και προάγει την ενσυναίσθηση ακόμα και όταν δεν ενστερνιζόμαστε κοινές ιδέες (Γαλατερού & Αντωνίου, 2015). Η διαφορετικότητα βοηθάει τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις πολλαπλές διαστάσεις της ατομικότητας, μέσα από την οποία μπορούν να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Καθώς οι άνθρωποι συναναστρεφόμαστε με άλλους μέσα στο πλαίσιο αυτής της διαφορετικότητας καλούμαστε συχνά να αντιμετωπίσουμε θέματα που πυροδοτούν έντονες αντιδράσεις και η διαχείρισή τους απαιτεί, αναπόφευκτα, τη συμμετοχή της συναισθηματικής νοημοσύνης (Gardenswartz et al., 2010).

Η σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2018) σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης τονίζει τη σημασία που έχουν σήμερα δεξιότητες όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η ικανότητα συνεργασίας, η δημιουργικότητα και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Μάλιστα, χαρακτηριστικά αναφέρεται πως *«αυτά είναι τα εργαλεία που μπορούν να επιτρέψουν την εφαρμογή όσων έχουμε μάθει σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να παραχθούν νέες ιδέες, νέες θεωρίες, νέα προϊόντα και νέα γνώση»*. Γίνεται έτσι φανερό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως ορίστηκε και παρουσιάστηκε παραπάνω, αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό σύνολο δεξιοτήτων για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, τη διερεύνηση και τη διαχείριση της ζωής και της σταδιοδρομίας ενός ατόμου προκειμένου να εξασφαλιστεί μια βιώσιμη επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Η μεγάλη αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύεται μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς φαίνεται να αποτελεί παράγοντα για την πρόγνωση μια σειράς αποτελεσμάτων σε διάφορους τομείς της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Σύμφωνα με τον Schutte (Schutte et al., 2002), η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τις επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία και την ανάπτυξη ουσιαστικότερων και πιο ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως και κοινωνικών σχέσεων γενικότερα. Επηρεάζει την εργασιακή απόδοση και την ψυχική και σωματική υγεία (Mayer, Roberts & Barsade, 2008), ενώ πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει σε ό,τι έχει να κάνει με την ανθεκτικότητα (Thomas & Zolkoski, 2020). Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα ερευνών, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και την εργασία (Salami, 2011) και μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα το άγχος (Armstrong et al., 2011; Schneider et al., 2013). Η αύξηση της συναισθηματικής



νοημοσύνης ευνοεί εν τέλει την ευελιξία και τη δημιουργικότητα, γεγονός που οδηγεί σε μία περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί πως στην έρευνά του ο Cherniss (2000) πιθανολογεί ότι η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων βοηθούν να βελτιωθούν ακόμη και οι γνωστικές λειτουργίες.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή, και μάλιστα όχι μόνο των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών και των εφήβων, καθώς σχετίζονται θετικά με τη σχολική επίδοση (Bracket & Katulak, 2007) και τις καλές κοινωνικές σχέσεις. Σχολικά προγράμματα που ενσωματώνουν την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων δεν βελτιώνουν μόνο την επίδοση των παιδιών στο σχολείο και την ικανοποίησή τους από τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά ενισχύουν και την ανθεκτικότητά τους απέναντι σε φαινόμενα όπως είναι ο εκφοβισμός, η εγκληματικότητα, η κατάθλιψη, το αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών (Greenberg et al., 2003). Επιπλέον, η καλλιέργεια της κοινωνικής νοημοσύνης δύναται να ωφελήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω της ενσωμάτωσης των εκάστοτε πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και να οδηγήσει στην ανάπτυξη αντιρατσιστικής συμπεριφοράς στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γαλατερού & Αντωνίου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, μπορούν, επίσης, να προετοιμάσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις συνεχείς αλλαγές στον κόσμο της εργασίας, βοηθώντας τα να αποκτήσουν σημαντικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες για την επιτυχία τους (Low & Nelson, 2005).

Οι σημερινές κοινωνίες είναι κατ' ουσίαν πολυπολιτισμικές και φέρουν χαρακτηριστικά παγκοσμιοποίησης, ενώ το εργατικό δυναμικό σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνεται σε μια διαρκώς επεκτεινόμενη ετερογένεια και οι χώροι εργασίας αποκτούν πολυπολιτισμική ταυτότητα. Η ικανότητά μας να εντοπίζουμε, να κατανοούμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα αποτελεί τη βάση για συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι εξαιρετικά σημαντικές για την επιτυχία σε οποιοδήποτε επάγγελμα. Σε έναν κόσμο, όμως, επιταχυνόμενων αλλαγών και αυξανόμενων επαγγελματικών απαιτήσεων, αυτές οι δεξιότητες θα αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη αξία (Cherniss, 2000).

Στον χώρο της εργασίας, τα προγράμματα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης εστιάζουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην επίλυση των συγκρούσεων, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ομαδικής εργασίας, στη διαχείριση του άγχους και στην ανάπτυξη των κινήτρων. Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα ειδικά προσανατολισμένα σε άνεργους, προκειμένου να βελτιωθούν οι συναισθηματικές τους ικανότητες που σχετίζονται με την αναζήτηση εργασίας, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητές τους για εύρεση εργασίας (Πλαταΐδου, 2004). Αντίστοιχα, οι managers με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί (Amin & Afza, 2008; Ashraf & Khan, 2012).

Σύμφωνα με την Τζιβάνη (2013), ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τομέα της διαχείρισης των συγκρούσεων είναι ισχυρότατος, τόσο στην επιλογή του τρόπου χειρισμού της κατάστασης, όσο και στην ίδια την διαδικασία της διαχείρισης των συγκρούσεων.

Η ικανότητα να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα και το άγχος μας, καθώς και η ικανότητα να επιλύουμε προβλήματα σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο συνδέονται επίσης με τη



σωματική υγεία. Το χρόνια στρες και οι μακρόχρονες συνέπειές του όπως ο θυμός, η κατάθλιψη και το άγχος μπορεί να επιταχύνει την εμφάνιση και την επιδείνωση της υπέρτασης, των καρδιακών προβλημάτων και του διαβήτη, την αύξηση της ευαισθησίας σε ιούς και λοιμώξεις, να καθυστερήσει την επούλωση τραυμάτων και να επιδεινώσει παθήσεις όπως η αρθρίτιδα και η αρτηριοσκλήρωση (Black & Garbutt, 2002; Bar-On, 2006).

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και αστάθεια, η συναισθηματική νοημοσύνη προβάλλει τελικά ως μια δεξιότητα που ενισχύει την προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας και να διαχειριστούμε τα ερεθίσματα που δεχόμαστε με τρόπο που να ευνοεί τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική ευημερία. Ως μία πολυσύνθετη και πολυδιάστατη δεξιότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται, ενδεικτικά, με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τον αυτοέλεγχο, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την κοινωνική ευαισθησία και την αυτοπαρακίνηση.

#### **Ενδεικτικά επαγγέλματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ικανότητα είναι:**

- ψυχολόγος,
- εκπαιδευτικός,
- υπεύθυνος προσωπικού,
- λογοθεραπευτής,
- διατροφολόγος,
- πωλητής,
- στέλεχος δημοσίων σχέσεων και επικοινωνίας,
- φροντιστής ατόμων στο σπίτι,
- δικηγόρος διαπολιτισμικών διαφορών,
- βιοκλιματολόγος.

Βάσει όλων των παραπάνω, οι περιγραφικοί δείκτες της συναισθηματικής νοημοσύνης στην παρούσα μελέτη συνίστανται στους ακόλουθους:

Περιγραφικός δείκτης	Περιεχόμενο
Συναισθηματική αυτοεπίγνωση	Αναγνωρίζω με σαφήνεια τα διάφορα συναισθήματά μου και μπορώ να τα αξιολογήσω και να τα εκφράσω.
Συναισθηματική αυτοδιαχείριση	Κατανοώ την προέλευση των συναισθημάτων μου και τους μηχανισμούς λειτουργίας τους και μπορώ να τα διαχειριστώ με κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και τρόπο ωφέλιμο για την προσωπική και την επαγγελματική μου ζωή.
Αυτοέλεγχος	Ρυθμίζω τα συναισθήματά μου ώστε να αντέχω στην πίεση και να διευκολύνω τη σκέψη μου, επιδεικνύω την ανθεκτικότητα που απαιτείται για να επιτύχω τους προσωπικούς και επαγγελματικούς μου στόχους.
Κοινωνική επίγνωση	Αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματα που βιώνουν οι γύρω μου και τον τρόπο που αυτά τα συναισθήματα επηρεάζονται από το περιβάλλον, αναγνωρίζω τις ανάγκες τους και αποδέχομαι τη διαφορετικότητά τους.



Θετική διεκδίκηση	Εκφράζω προσωπικές σκέψεις, επιθυμίες και επιδιώξεις αναπτύσσοντας συμπεριφορές με ευθύτητα και ειλικρίνεια, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων.
Διαχείριση σχέσεων	Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους άλλους, συνεργάζομαι και διαχειρίζομαι συγκρούσεις με τρόπο που ενισχύει τη συλλογικότητα και προωθεί την αλλαγή με κοινωνική ευαισθησία.
Αυτοπαρακίνηση	Κινητοποιώ τον εαυτό μου και δεσμεύομαι σε έναν στόχο, παραμένοντας ψύχραιμος, διατηρώντας θετική διάθεση και αισιοδοξία.

#### 4.1.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορα πλαίσια (σχολικό, εργασιακό, ατομικό), ενώ, οι περισσότερες από αυτές, επεξεργάζονται ταυτόχρονα πολλές από τις σχετικές δεξιότητες.

##### *Δραστηριότητα «Η παλέτα των συναισθημάτων»*

Ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου «Η παλέτα των συναισθημάτων» της Έρας Μουλάκη, εκδόσεις Κέδρος (2004). Ενδείκνυται για ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το βιβλίο διατίθεται για βιντεοανάγνωση από την πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΟΣ στον σύνδεσμο <http://aesop.iep.edu.gr/node/26436>. Ο σύνδεσμος προσφέρει επίσης υλικό για την επεξεργασία της ιστορίας με στόχο την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων.

Δραστηριότητα «Ο κήπος των συναισθημάτων»

Υλικό από την πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΟΣ στον σύνδεσμο <http://aesop.iep.edu.gr/node/24627> για παιδιά προσχολικής ηλικίας, με το οποίο δίνεται η δυνατότητα στα νήπια, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, να ασχοληθούν με τα συναισθήματα που βιώνουν.

##### *Δραστηριότητα: «Η απολογία των λύκων»*

Δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας κατά την οποία γίνεται επεξεργασία παραμυθιών με πρωταγωνιστή τον κακό λύκο. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τι θα έλεγε ο λύκος κάθε παραμυθιού εάν είχε την ευκαιρία να πει την άποψή του για τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο κάθε παραμύθι. Στη συνέχεια, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν πάνω σε όσα έχουν σκεφτεί και συζητήσει στην ομάδα τους. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

##### *Δραστηριότητα «Δείχνω τι νιώθω»*

Δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, μέσα από την οποία ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν διαφορετικά συναισθήματα με διάφορους τρόπους, είτε



λεκτικά είτε σωματικά. Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση της ικανότητας έκφρασης των συναισθημάτων με ειλικρίνεια και ευαισθησία απέναντι στους άλλους και η επεξεργασία της γλώσσας του σώματος και των μηνυμάτων που εκπέμπουμε σκόπιμα ή άθελά μας.

### **Πρόγραμμα «Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο»**

Σχεδιάστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ). Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος χωρίζεται σε επτά θεματικές ενότητες και εφαρμόζεται είτε από εκπαιδευτικούς είτε από σχολικούς συμβούλους (Πλατσίδου, 2010). Σκοπός του προγράμματος είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών του δημοτικού, η ευαισθητοποίησή τους και η άσκηση βασικών δεξιοτήτων σε θέματα όπως η γνώση του εαυτού, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

### **Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς «Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο» - Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης.**

Το εγχειρίδιο παρουσιάζει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την ενίσχυση δεξιοτήτων όπως είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαχείριση του άγχους και η διεκδικητικότητα. Συγγραφείς του είναι οι Katherine Weare και Gay Gray και κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα (2000). Βασικός στόχος του είναι να συμβάλλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (διαχείριση σχέσεων, κοινωνική επίγνωση, θετική διεκδίκηση, έλεγχος) προκειμένου να βελτιώνεται η ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο καθώς και η ποιότητα του σχολικού περιγύρου, με στόχο τη μείωση της επιθετικότητας και της βίας.

### **Πρόγραμμα «Στηρίζομαι στα πόδια μου»**

Πρόγραμμα κατάλληλο για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, την επεξεργασία των συναισθημάτων, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Το πρόγραμμα στοχεύει στην πρόληψη της χρήσης ουσιών. Το υλικό του προγράμματος αποτελείται από 5 θεματικές ενότητες (έκδοση: Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.-Ο.Κ.Α.Ν.Α., 1996).

### **Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων «Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς»**

Ολοκληρωμένο πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης για μαθητές προεφηβικής ηλικίας (Τριλίβα & Chimienti, 1998). Στόχος του είναι η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς με τη διδασκαλία μεθόδων έκφρασης του θυμού, η προώθηση της συνεργασίας μέσα από την κατανόηση του οφέλους της συλλογικής εργασίας, η ενίσχυση του σεβασμού προς τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων. Το εγχειρίδιο του προγράμματος είναι διαθέσιμο από τον ιστότοπο <http://crete.academia.edu/SofiaTriliva/Books/1161815/>



### **Πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων: πρόγραμμα αγωγής υγείας**

Δημιουργήθηκε από τις Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2007) και κυκλοφορεί σε DVD. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στην καλλιέργεια συναισθητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των στρατηγικών ακρόασης, των ικανοτήτων επικοινωνίας και της ομαδικής συνεργασίας.

### **Επιτραπέζιο παιχνίδι συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η αφητηρία του παιχνιδιού είναι στην μπερδεμένη πόλη και ο στόχος είναι να φτάσει ο παίκτης στην όμορφη πόλη. Ο μόνος τρόπος όμως για να φτάσει στην όμορφη πόλη, είναι να απαντήσει σωστά σε ερωτήσεις που αφορούν στην συναισθηματική νοημοσύνη. Το παιχνίδι αποτελείται από 1 ταμπλό, 50 κάρτες με ερωτήσεις, 5 πιόνια και 1 ζάρι. Επίσης, περιλαμβάνεται ένα βιβλίο ασκήσεων συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο περιέχει 37 ολοσέλιδες ασκήσεις συναισθηματικής νοημοσύνης. Στόχος του παιχνιδιού είναι η εκπαίδευση στις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβανομένων της αναγνώρισης συναισθημάτων, της έκφρασης συναισθημάτων, της διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων και της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης. Το παιχνίδι είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας 6 ετών και μεγαλύτερα και διατίθεται από την EQ Games.

### **Δραστηριότητα «Αναγνωρίζω το συναίσθημα» (1η εκδοχή)**

Ομαδική δραστηριότητα για παιδιά, έφηβους και ενήλικες. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε μια λευκή κόλλα όσα περισσότερα συναισθήματα μπορούν. Στη συνέχεια γίνεται η ερώτηση: «Τι παρατηρείτε;» Αφού γίνει σχετικός σχολιασμός, ο σύμβουλος παρουσιάζει τη λίστα συναισθημάτων του Goleman (1995) για να δουν οι συμμετέχοντες πόσα συναισθήματα υπάρχουν και πόσο διαφορετικά είναι τελικά μεταξύ τους, αν και ανήκουν στην ίδια κατηγορία. Στόχος της δραστηριότητας είναι να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες το εύρος των συναισθημάτων και τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις (Χαροκοπάκη, 2015).

### **Δραστηριότητα «Αναγνωρίζω το συναίσθημα» (2η εκδοχή)**

Ομαδική δραστηριότητα για έφηβους και ενήλικες. Ο σύμβουλος παρουσιάζει μία εικόνα και καλεί τους συμμετέχοντες να σκεφτούν για λίγο και να απαντήσουν στο ερώτημα «Τι νομίζετε ότι αισθάνεται το άτομο που εικονίζεται εκεί;». Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση σε σχέση με τα στοιχεία από τα οποία οι συμμετέχοντες άντλησαν πληροφορίες για το συναίσθημα που ανέφεραν και για τον τρόπο με τον οποίο κατέληξαν στο συμπέρασμα που ανέφεραν. Στόχος της δραστηριότητας είναι η αναγνώριση, η έκφραση των συναισθημάτων και η κοινωνική επίγνωση.

### **Δραστηριότητα «Τα συναισθήματα στο τιμόνι»**

Ομαδική δραστηριότητα για έφηβους και νέους ενήλικες. Στη δραστηριότητα αυτή γίνεται ανάγνωση και επεξεργασία του 8ου κεφαλαίου από το βιβλίο «Ο μικρός πρίγκιπας» μέσα από ερωτήσεις όπως «Ποια συναισθήματα αναγνωρίζετε στην ιστορία; Ποια κρίνετε ως θετικά και ποια ως αρνητικά; Υπάρχει 'καλός' και 'κακός' στην ιστορία; Ποιος είναι ο καλός και ποιος ο κα-

κός;». Ακολουθεί συζήτηση για τον ρόλο των συναισθημάτων στην ζωή μας και τον τρόπο που μπορούν να μας βοηθήσουν ή να δημιουργήσουν εμπόδια. Η δραστηριότητα αποτελεί μία από τις δραστηριότητες που βασίστηκαν στην ελληνική προσαρμογή του μοντέλου Επαγγελματικής Συμβουλευτικής TSP (Thriving with Social Purpose) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ford & Smith, 2007; Καραβία, 2013). Σκοπός της δραστηριότητας είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων και η ενίσχυση της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης των σχέσεων.

### Δραστηριότητα «Χρωματίζω τα λόγια μου»

Ομαδική δραστηριότητα για έφηβους και ενήλικες. Για τη δραστηριότητα αυτή ζητείται από τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ζευγάρια. Το κάθε ζευγάρι δουλεύει ξεχωριστά, ενώ τα υπόλοιπα μέλη παρατηρούν και κρατούν σημειώσεις. Ζητείται από το ένα μέλος κάθε ζευγαριού να πει στο άλλο μια ουδέτερη πρόταση, για παράδειγμα: «αυτό το μήλο είναι κόκκινο». Ο σύμβουλος του ζητά να επαναλάβει τέσσερις φορές την ίδια πρόταση, εκφράζοντας κάθε φορά διαφορετικό συναίσθημα (π.χ. χαρά, λύπη, κ.ά., χωρίς να αναφέρει πιο συναίσθημα εκφράζει). Οι παρατηρητές προσπαθούν να μαντέψουν ποιο συναίσθημα εκφράζεται κάθε φορά και να το καταγράψουν. Στο τέλος, γίνεται συζήτηση γύρω από την ποικιλία των συναισθημάτων και τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασής τους. Στόχος της δραστηριότητας είναι ανάπτυξη της ικανότητας έκφρασης των συναισθημάτων και η κοινωνική επίγνωση (Χαροκοπάκη, 2015).

### Δραστηριότητα «Το ημερολόγιό μου»

Ατομική δραστηριότητα στην οποία το άτομο καλείται να κρατήσει ημερολόγιο για μια περίοδο 3-4 ημερών, στο οποίο θα καταγράφει όχι μόνο γεγονότα, αλλά και τα συναισθήματα και τις σκέψεις που πηγάζουν από αυτά. Η καταγραφή σε μορφή ημερολογίου βοηθά να απελευθερωθεί η σκέψη και να αναδυθούν θέματα που ίσως δεν θα γίνονταν φανερά μέσα από μια γραμμική διαδικασία διαλόγου συμβούλου-συμβουλευόμενου. Η συγγραφή συναισθημάτων που σχετίζονται με σημαντικά γεγονότα μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη γνωστική τους επεξεργασία, να απευαισθητοποιήσει τις συνέπειες δυσάρεστων αναμνήσεων και τελικά να προσφέρει μια αίσθηση αυτοκυριαρχίας και ελέγχου (Καραβία, 2020). Στόχος της δραστηριότητας είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης και αυτοδιαχείρισης, η θετική διεκδίκηση και η αυτοπαρακίνηση.

### Δραστηριότητα «Το ποίημά μου»

Ατομική εργασία για ενήλικες. Σε αυτή τη δραστηριότητα ο σύμβουλος ζητά από το άτομο να γράψει ένα μικρό ποίημα ξεκινώντας κάθε στίχο με ένα από τα γράμματα του ονόματός του, όπως θα κάναμε π.χ. σε μια ακροστιχίδα. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει κάποια άλλη λέξη ή συναίσθημα που έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία για εκείνον. Το ποίημα μπορεί να έχει ομοιοκαταληξία ή όχι και να ακολουθεί οποιοδήποτε ύφος. Ζητούμενο είναι η ελεύθερη και δημιουργική έκφραση. Όταν το ποίημα έχει ολοκληρωθεί, ο σύμβουλος συζητά με τον συμβουλευόμενο για τα συναισθήματα που του δημιούργησε η εμπειρία, καθώς και για αυτά που νιώθει ότι εκφράστηκαν μέσα από το ποίημά του. Η δραστηριότητα βασίζεται στο έργο των Lengelle,



Meijers και Bonnar (2019) και στόχος της είναι η ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων, η αυτογνωσία και δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης στον εαυτό και τα συναισθήματά του.

### Δραστηριότητα «Το Σημαντικόμετρο»

Ατομική δραστηριότητα για εργασιακά περιβάλλοντα. Σε αυτή τη δραστηριότητα ο εργοδότης καλείται να καταγράψει τη σημασία που δίνει στην εργασία κάθε εργαζομένου του, βαθμολογώντας την σε μια σελίδα με «σημαντικόμετρα» (πχ, εικονογραφημένα θερμομέτρα). Ο συμμετέχων ενθαρρύνεται στη συνέχεια να αναστοχαστεί πάνω στη βαθμολογία που έχει δώσει, αντλώντας συμπεράσματα για την απόδοση των εργαζομένων και να απαντήσει σε ερωτήματα όπως «πώς θα μπορούσε να κάνει τον κάθε εργαζόμενο να αισθάνεται πιο σημαντικός;» (Προσαρμογή από: the Emotional Intelligence activity kit: *50 Activities for Developing Emotional Intelligence* by Adele B. Lynn, HRD Press: Amherst.) Στόχος της δραστηριότητας είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων της αυτεπίγνωσης, ενσυναίσθησης και του αυτοέλεγχου.

### Δραστηριότητα «Η μουσική του γραφείου μας»

Ομαδική δραστηριότητα για εργασιακά περιβάλλοντα. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να ακούσουν 5 μουσικά κομμάτια και να περιγράψουν το περιβάλλον εργασίας που θεωρούν ότι ταιριάζει στο κάθε κομμάτι. Θα πρέπει να δικαιολογήσουν την άποψή τους. Στο τέλος της δραστηριότητας γίνεται ανοικτή συζήτηση γύρω από το περιβάλλον εργασίας των συμμετεχόντων, τις θετικές του πλευρές, καθώς και τα όσα θα ήθελαν να αλλάξουν σε αυτό και γιατί. (Προσαρμογή από: the Emotional Intelligence activity kit: *50 Activities for Developing Emotional Intelligence* by Adele B. Lynn, HRD Press: Amherst.) Στόχος της δραστηριότητας είναι να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν το πώς αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό περιβάλλον εργασίας τους, χρησιμοποιώντας μουσικές μεταφορές με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής επίγνωσης και τη βελτίωση της διαχείρισης των σχέσεων μέσα στο εργασιακό περιβάλλον.

### Δραστηριότητα «Ορθογραφικός διαγωνισμός»

Ομαδική εργασία για εργασιακά περιβάλλοντα. Σε αυτή τη δραστηριότητα επιλέγονται κάποια από τα μέλη της ομάδας (εθελοντές), τα οποία ενημερώνονται ότι: πρόκειται να λάβουν μέρος σε έναν διαγωνισμό ορθογραφίας, η «σημερινή» συνάντηση είναι προσομοίωση του διαγωνισμού και θα πρέπει να βάλουν τα δυνατά τους, ενώ θα υπάρχει και χρονικός περιορισμός. Ο σύμβουλος ξεκινά δίνοντας ολοένα και δυσκολότερες λέξεις στα μέλη της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα, με ήπιο αλλά αυστηρό τρόπο τους δίνει να καταλάβουν ότι δεν προσπαθούν αρκετά, θα μπορούσαν να τα πάνε καλύτερα, ότι η απόδοσή τους είναι απογοητευτική κλπ. Ακολουθεί ανοικτή συζήτηση για το πώς οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν με τους χειρισμούς του συμβούλου, πώς οι ακροατές βίωσαν τη διαδικασία και για το πώς τελικά τα συναισθήματα επηρεάζουν την απόδοση. (Προσαρμογή από: the Emotional Intelligence activity kit: *50 Activities for Developing Emotional Intelligence* by Adele B. Lynn, HRD Press: Amherst.) Στόχος είναι η ευ-

αισθητοποίηση απέναντι σε ζητήματα όπως η θετική διεκδίκηση και η διαχείριση των σχέσεων μέσα στο εργασιακό περιβάλλον.

### Δραστηριότητα «Αισιόδοξη-απαισιόδοξη πλευρά»

Ατομική δραστηριότητα για ενήλικες. Η άσκηση ζητά από τον συμμετέχοντα να αναπτύξει διάλογο ανάμεσα στις αισιόδοξες και τις απαισιόδοξες πλευρές του εαυτού του. Ο Σύμβουλος ζητά κατ' αρχάς από τον συμμετέχοντα να αναγνωρίσει ότι υπάρχουν δύο όψεις για κάθε πτυχή ενός σχεδίου δράσης, μια θετική και μία αρνητική. Στη συνέχεια ο συμμετέχων καλείται να καταγράψει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σε σχέση με το σχέδιο δράσης του, καταγράφοντας την αισιόδοξη αλλά και την απαισιόδοξη πλευρά και αναφέροντας τα σχετικά συναισθήματα που του προκαλεί η κάθε περίπτωση. Ακολουθεί συζήτηση σχετική με όσα φαίνεται να τον εμποδίζουν να θέσει σε εφαρμογή ένα σχέδιο δράσης (προσαρμογή από την άσκηση «Αισιόδοξη-απαισιόδοξη» πλευρά που περιλαμβάνεται στο βιβλίο των Nathan & Hill, 2006). Στόχος της δραστηριότητας είναι η επεξεργασία του ρόλου που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στις αποφάσεις μας και η ενίσχυση της διεκδικητικότητας με θετικό τρόπο.

### Δραστηριότητα «Τα αποφθέγματα»

Ομαδική δραστηριότητα για ομάδες ενηλίκων. Στη δραστηριότητα αυτή οι συμμετέχοντες καλούνται να τραβήξουν ένα από τα διπλωμένα χαρτάκια που υπάρχουν σε ένα καλάθι. Κάθε χαρτάκι περιέχει ένα απόφθεγμα, το οποίο σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. (Ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει επιλέξει τα αποφθέγματα που σχετίζονται με τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που θέλει να επεξεργαστεί η ομάδα). Ζητείται από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν το απόφθεγμα που έχουν στα χέρια τους και να εξηγήσουν στην ομάδα πώς το αντιλαμβάνονται, πώς σχετίζεται με τη ζωή τους μέχρι σήμερα, αλλά και το πώς θα ήθελαν να το χρησιμοποιήσουν στο μέλλον. Στο τέλος της δραστηριότητας ο σύμβουλος μπορεί να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να γράψουν το δικό τους απόφθεγμα. Τα αποφθέγματα μπορούν επίσης να συγκεντρωθούν και να αναρτηθούν όλα μαζί σε κάποιο σημείο της αίθουσας. (Προσαρμογή από: the Emotional Intelligence activity kit: *50 Activities for Developing Emotional Intelligence* by Adele B. Lynn, HRD Press: Amherst.) Σκοπός της δραστηριότητας είναι η σύνοψη και υπενθύμιση των δεξιοτήτων που συνθέτουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Λειτουργεί ιδανικά ως δραστηριότητα που κλείνει εργαστήρια ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

### Αξιοποίηση των TedEx videos με θέμα το περιεχόμενο και τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και τον ρόλο της στην εργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις

- The Power of Emotional Intelligence | Travis Bradberry  
<https://www.youtube.com/watch?v=auXNnTmhHsk>,
- 6 Steps to Improve Your Emotional Intelligence | Ramona Hacker |



[https://www.youtube.com/watch?v=D6\\_J7FfgWVc](https://www.youtube.com/watch?v=D6_J7FfgWVc),

- Strategies to become more emotional intelligent | Daniel Goleman  
<https://www.youtube.com/watch?v=pt74vK9pglA>,
- The art of managing emotions, Daniel Goleman  
<https://www.youtube.com/watch?v=FKjj1tNcbtM>,
- The People Currency: Practicing Emotional Intelligence, Jason Bridges  
<https://www.youtube.com/watch?v=7z0aslnbu24>,
- Marc Brackett: “Emotional Intelligence as a Superpower”  
<https://www.youtube.com/watch?v=JcFefehMpZ0>.

Άλλες δραστηριότητες που μπορούν να οργανωθούν στο σχολείο, στο σπίτι ή σε επίπεδο δήμου – κοινότητας και συλλόγων περιλαμβάνουν:

- Συγγραφή ατομικών εκθέσεων ή ομαδικών εργασιών στο σχολείο για την έκφραση των συναισθημάτων και της καλλιέργεια της ενσυναίσθησης,
- Καλλιτεχνικές δραστηριότητες (κολάζ, ζωγραφική κατά μόνας ή σε συνεργασία σε ένα κοινό έργο),
- Θεατρικό παιχνίδι - παιχνίδια ρόλων,
- Γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, επισκέψεις σε μουσεία, πρεσβείες κλπ ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση της διαφορετικότητας και η κοινωνική επίγνωση,
- Mockup συνέντευξη για να μάθει το άτομο τον αυτοέλεγχο και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (την πίεση, την οργή κλπ),
- Δραστηριότητες αειφορίας, περιβαλλοντικές δράσεις (δεντροφυτεύσεις, επίσκεψη σε αγροκτήματα και ξενώνες ζώων, εθελοντισμός, θεραπευτική ιππασία),
- Το κουτί των καλών πράξεων: κάθε μαθητής ρίχνει σε ένα κουτί στο σχολείο ένα σημείωμα που περιγράφει μια καλή πράξη που είδε να κάνει ένας συμμαθητής του. Μια φορά το μήνα τα σημειώματα αυτά αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου ή διαβάζονται στην τάξη,
- Εξομίωση μιας περίπτωσης σύγκρουσης στην τάξη ή στο εργασιακό περιβάλλον και πως θα μπορούσε να επιλυθεί,
- Επικοινωνία με ομάδες ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (επισκέψεις σε ξενώνες απόρων, βοήθεια ηλικιωμένων στο σπίτι, φιλανθρωπικές δράσεις κλπ).

#### 4.1.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης συναισθηματικής νοημοσύνης

**EQi-Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2006).** Πρόκειται για εργαλείο αυτο-αξιολόγησης που κατασκευάστηκε αρχικά για τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης σε ενήλικες. Αργότερα, οι Bar-On και Parker κατασκεύασαν μια έκδοση του τεστ κατάλληλη για παιδιά και εφήβους, το Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-i:YV), που προορίζεται για ηλικίες μεταξύ 7 και 18 ετών. Περιέχει 60 προτάσεις στη διευρυμένη έκδοσή του και 30 προτάσεις στη σύντομη εκδοχή του, οι οποίες χωρίζονται



σε επτά υποκλίμακες που αξιολογούν αντίστοιχες κατηγορίες ικανοτήτων: 1) ενδοπροσωπικές ικανότητες, 2) διαπροσωπικές ικανότητες, 3) διαχείριση του άγχους, 4) ικανότητα προσαρμογής, 5) γενική διάθεση, 6) γενικός δείκτης EQ και 7) δείκτης θετικής εντύπωσης. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τις Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου (2003).

**Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).** Το εργαλείο MSCEIT ανήκει στην κατηγορία των τεστ αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων, στα οποία ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις και βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε (Mayer, Salovey & Caruso, 2004. Mayer et al., 2004). Αποτελείται από 141 ερωτήσεις, που απαιτούν από τον εξεταζόμενο να ασχοληθεί με κάποια έργα. Περιλαμβάνει τέσσερα μέρη (το καθένα εκ των οποίων αποτελείται από δύο έργα), τα οποία αναφέρονται στη μέτρηση των τεσσάρων κλάδων ικανοτήτων. Ο εξεταζόμενος παίρνει μια βαθμολογία σε κάθε διάσταση ικανοτήτων και μια συνολική που αναφέρεται στη μέτρηση της γενικής συναισθηματικής του νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα του Mayer, η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων με τα ψυχομετρικά εργαλεία που κατασκεύασαν είναι δυνατό να προσφέρει πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στο χώρο της εργασίας, της εκπαίδευσης, ακόμη και της ψυχοθεραπευτικής αξιολόγησης. Το MSCEIT έχει μεταφραστεί στα ελληνικά (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005).

**Emotional Competence Inventory (ECI).** Βασίζεται στο μοντέλο του Daniel Goleman (1995, 1998) για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι μετρήσεις του προσφέρουν πληροφορίες για τις περιοχές στις οποίες η συναισθηματική επάρκεια του ατόμου είναι χαμηλή και χρειάζεται ανάπτυξη, προκειμένου το άτομο να πετύχει υψηλότερη επίδοση και αποτελεσματικότητα στην εργασία του. Το ECI 2.0 δίνει μετρήσεις για τέσσερις γενικές κατηγορίες ικανοτήτων, που περιλαμβάνουν συνολικά 18 δεξιότητες. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να σκιαγραφήσει το προφίλ συναισθηματικής επάρκειας ενός ολόκληρου οργανισμού ή μιας επιχείρησης, με στόχο την επισήμανση των δυνατοτήτων που υπάρχουν για περαιτέρω ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό υπάρχουν διάφορες εκδόσεις του εργαλείου για χρήση από επαγγελματικές ομάδες όπως πωλητές, στελέχη επιχειρήσεων, φοιτητές κ.ά. (Boyatzis & Sala, 2004). Το ESCI έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και χρησιμοποιείται από το ελληνικό παράρτημα του Korn Ferry Hay Group.

**GalaEmo Test.** Πρόκειται για πρωτότυπο ελληνικό εργαλείο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ενήλικου ατόμου μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον. Κατασκευάστηκε από τους Μιχάλη Γαλανάκη και Αναστάσιο Σταλικά στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών προκειμένου να πραγματοποιεί μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, με βάση το μοντέλο του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασία (Goleman, 1995; 1998; Γαλανάκης et al., 2011). Αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που δηλώνουν τάσεις συμπεριφοράς και αυτό-αντιλαμβανόμενες ικανότητες. Αποτελείται από 125 προτάσεις και διακρίνεται σε πέντε υποκλίμακες (με 25 προτάσεις η κάθε μία), οι οποίες αναφέρονται σε αντίστοιχες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιγράφει το θεωρητικό μοντέλο του Goleman. Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο από τον ιστότοπο <http://www.testbiz.gr/>

**Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). Τεστ Χαρακτηριστικών Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TE-ΧΑ-ΣΥ-Ν).** Κατασκευάστηκε από τον Ιωάννη Τσαούση και τους συνεργάτες του (Tsaousis, 2008) με βάση το μοντέλο των Mayer and Salovey (1997). Αποτελείται από 52 προτάσεις που αξιολογούν τέσσερις βασικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης:



έκφραση και αναγνώριση συναισθημάτων, έλεγχο συναισθημάτων, Χρήση συναισθημάτων για την ενίσχυση της σκέψης και ενσυναίσθηση. Το τεστ αυτό στηρίζεται στις πληροφορίες τις οποίες δίνουν τα ίδια τα άτομα για το πώς αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές τους ικανότητες και όχι στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων τους (Πλατσίδου, 2004).

**Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).** Το TEIQue αποτελεί εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Έχει δημιουργηθεί από τον K.V. Petrides και αποτελεί μέρος επιστημονικού ερευνητικού προγράμματος του London Psychometric Laboratory στο University College London (Petrides, 2009). Έχει γίνει προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) και των δύο εκδόσεών του TEIQue V.1.00 και V.1.50, τόσο της εκτεταμένης όσο και της σύντομης έκδοσής του. Διατίθεται από τον ιστότοπο <http://www.eiconsortium.org/measures/teique.html>.

**Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS).** Το ερωτηματολόγιο (Wong και Law, 2002) περιλαμβάνει 16 δηλώσεις και μετρά τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα: α) την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού (4 ερωτήσεις), β) την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (4 ερωτήσεις), γ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων (4 ερωτήσεις), και δ) τη χρήση των συναισθημάτων (4 ερωτήσεις). Έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Kafetsios και Zampetakis (2008).

**Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Schutte (SSEIT: Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test).** Το ερωτηματολόγιο αυτό βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των Salovey & Mayer (1990) και αποτελεί κλίμακα αυτοαναφοράς. Μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από την Πλατσίδου (2010).

## 4.2 Ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας

Η πληροφόρηση είναι η βάση της ανθρώπινης μάθησης στο σημερινό περιβάλλον της κατακλισμαίας ενημέρωσης και διάχυσης της πληροφορίας. Σχετίζεται άμεσα με την κοινή πρακτική της αναζήτησης της πληροφορίας που αφορά στη μάθηση (τυπική και μη τυπική) αλλά και την εργασιακή και ευρύτερη καθημερινή ζωή. Παράλληλα, πέραν της πληροφορίας και της πληροφόρησης, η ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών συνδέεται με το τι νοηματοδείται ως ευκαιρία από τα άτομα. Αυτοί οι δύο όροι (πληροφορία/ες και ευκαιρία/ες), λοιπόν, παρουσιάζονται ακολούθως από κοινού με σχετικές έννοιες που ενισχύουν την κατανόηση και το περιεχόμενο της ικανότητας υπό το πρίσμα της συμβολής της στη ζωή και τη σταδιοδρομία των ατόμων.

Ο **πληροφοριακός γραμματισμός** (information literacy) αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα σύνολο ικανοτήτων καίριων για την εκπαιδευτική, επαγγελματική και προσωπική ζωή των ανθρώπων του 21ου αιώνα. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) που συγκροτούν το συνεχές του Γραμματισμού στα Μέσα και την Πληροφορία και συντελεί στο να κατανοούμε τη λειτουργία των μέσων και των διάφορων παρόχων πλη-



ροφόρησης, να αξιολογούμε κριτικά το περιεχόμενο της πληροφόρησης και να λαμβάνουμε συνειδητές αποφάσεις ως χρήστες και δημιουργοί πληροφοριών (Brown & Krumholz, 2002; Μπουγατζέλη, Σουλιώτη, Τόγια, 2015).

Ο πληροφοριακός γραμματισμός παρέχει σταθερές βάσεις για τη δια βίου μάθηση, έχοντας αναχθεί σε μια δεξιότητα «επιβίωσης» στην εποχή της πληροφορίας, καθώς δημιουργεί κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης εκκινώντας από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και συνεχίζοντας με τη ενθάρρυνση όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα, όπου η γνώση δεν παρέχεται έτοιμη, αλλά αποκτάται μέσα από διαδικασίες ανάκλησης και επεξεργασίας πληροφοριών (Ντρενογιάννη, 2001). Υπό το πρίσμα αυτό, η ικανότητα του ατόμου να βρίσκει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί την πληροφορία αποτελεσματικά είναι καίρια για όσους επιδιώκουν τη μάθηση κατά τον 21ο αιώνα (American Association of School Librarians, 2007). Περαιτέρω ερευνητικά αποτελέσματα ενισχύουν τη σημασία κατάκτησης του πληροφοριακού γραμματισμού (Wang, 2006) και των τρόπων που τα άτομα μπορεί να επωφεληθούν, αφού εξοικειώνει με διαφορετικούς τύπους δημοσιευμένης πληροφορίας (πληροφοριακό υλικό, βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες), εξασκεί σε πηγές αναζήτησης πληροφοριών, καλλιεργεί τη μάθηση σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των παρεχόμενων πληροφοριών (αξιοπιστία, ακρίβεια, εγκυρότητα, επικαιρότητα κλπ) και ενισχύει την προσέγγιση συγκεκριμένων πηγών πληροφόρησης.

Από την οπτική της αναζήτησης της πληροφόρησης ως διαδικασίας μάθησης, η αναζήτηση νοηματοδοτείται ως η **διαδικασία** κατά την οποία τα άτομα **δεσμεύονται** σε διάφορες **δραστηριότητες αναζήτησης**, όπως η κριτική επεξεργασία πληροφοριών, ο συνδυασμός πληροφοριών, ώστε να δημιουργηθεί κάποια νέα πληροφορία, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση της πληροφορίας (Rieh et. al. 2016). Κριτήρια για την αξιολόγηση της αποτελούν η αυθεντία, η αντικειμενικότητα, η ακρίβεια και η κάλυψη από τις διαδικτυακές πηγές.

Σύμφωνα με τους White et. al. (2009), ο πληροφοριακός γραμματισμός σχετίζεται με:

- **την επισκεψιμότητα στο διαδίκτυο** (web visitation): όσοι διαθέτουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στην αναζήτηση πληροφοριών τείνουν να επισκέπτονται διαφορετικές και ποικίλες ιστοσελίδες. Ένα μέτρο αξιολόγησης αυτού είναι ο μέσος όρος των μοναδικών ιστοσελίδων που επισκέπτονται, όπως αυτός προκύπτει από τη σελίδες αποτελεσμάτων αναζήτησης (search engine results pages, SERP),
- **την επικέντρωση** (focus): οι ειδικοί στην αναζήτηση πληροφοριών διερευνούν με πιο στοχευμένο τρόπο, περιοριζόμενοι σε αυτό ακριβώς που αναζητούν. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και πάλι από τις σελίδες αποτελεσμάτων αναζήτησης που αφορούν ένα θέμα,
- **την εντροπία** (entropy): η εντροπία σχετίζεται με την ποικιλία στην αναζήτηση πολλαπλών θεμάτων, διαφορετικών μεταξύ τους, που υποσκάπτει την αποτελεσματικότητα στην αναζήτηση της πληροφορίας,
- **τη διακλάδωση των πληροφοριών** (branchiness): οι ειδικοί στην αναζήτηση τείνουν να ακολουθούν τις «διακλαδώσεις» των πληροφοριών, επιστρέφοντας σ' ένα σημείο που έχουν ξαναδεί και ακολουθώντας ένα ανεξερεύνητο μονοπάτι, εμβαθύνοντας και αναζητώντας την ποιότητα στην πληροφορία,
- **τον χρόνο παραμονής**: πρόκειται για τον χρόνο που ο χρήστης ξοδεύει για να διαβάσει τα αποτελέσματα της αναζήτησης του. Ο μικρότερος χρόνος παραμονής συνδέεται με κα-



λύτερες επιδόσεις στην αναζήτηση πληροφορίας που οφείλεται στην ταχύτερη αξιολόγηση της πληροφορίας,

- **την πολυπλοκότητα ερωτημάτων και όρων** (query and session complexity): η χρήση τεχνικών και εξειδικευμένων όρων κατά την αναζήτηση σχετίζεται με την αποτελεσματική αναζήτηση πληροφοριών. Μάλιστα, ο αριθμός των ερωτημάτων όπως και τα μοτίβα αναδιατύπωσης των ερωτήσεων μπορούν αξιοποιηθούν ως κριτήρια.

Η δεξιότητα της αναζήτησης πληροφοριών αναφέρεται στην εύρεση πληροφοριών που είναι ακριβείς και πραγματικές. Περιλαμβάνει ως επί το πλείστον τον τρόπο δεκτικής μάθησης, καθώς πρωταρχικός σκοπός είναι η εύρεση και απόκτηση υπαρχουσών πληροφοριών. Μάλιστα, γνωστικές δραστηριότητες υψηλότερου επιπέδου όπως η ανάλυση (διαφοροποίηση, οργάνωση, απόδοση), η αξιολόγηση (έλεγχος, κριτική) και η δημιουργία (δημιουργία, σχεδιασμός, παραγωγή) μπορούν να κατακτηθούν μέσω μιας ολοκληρωμένης αναζήτησης, η οποία χρησιμεύει ως διαδικασία μάθησης από μόνη της. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Marchionini (2006) η διερευνητική αναζήτηση προϋποθέτει συνεχείς επαναλήψεις προκειμένου να επιτευχθεί η ανάλυση, η σύνθεση, η ανακάλυψη, ο σχεδιασμός και η τροποποίηση/αλλαγή. Η αναζήτηση για πληροφορίες και η επεξεργασία των ληφθέντων πληροφοριών είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία που απαιτεί από τα άτομα επαλήθευση, αξιολόγηση, οργάνωση και σύνθεση πληροφοριών που λαμβάνονται από διαφορετικές πηγές (Walraven, Brand-Gruwel & Boshuizen, 2008).

Όταν λαμβάνεται υπόψη το μέγεθος και η ποικιλία των διαθέσιμων πληροφοριών στο διαδίκτυο παρουσιάζονται ή προκύπτουν ζητήματα όπως η αξία, η αξιοπιστία, η αμεροληψία και η δυνατότητα εφαρμογής τους. Οι πληροφορίες αποτελούν ερωτηματικό για τα άτομα, ενώ είναι απαραίτητο να αξιολογηθούν οι ιστότοποι κατά μια κριτική προσέγγιση. Αυτό καθιστά δύσκολη την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και τα άτομα συχνά χάνονται και δεν ξέρουν πού θα πάνε, πού είναι και τι θα κάνουν (Aşkar & Mazman, 2013). Έτσι, έμφαση χρειάζεται να δίνεται στα κριτήρια αξιολόγησης των παρεχόμενων πληροφοριών (αξιοπιστία, ακρίβεια, εγκυρότητα, επικαιρότητα κλπ), προκειμένου να κατανοείται ότι η οργάνωση και η μορφή κάθε πληροφορίας αποτελεί μέρος του συνολικού νοήματός της, ώστε στη συνέχεια, να αξιολογείται σε σχέση με τις ανάγκες της.

Ο χρήστης που θέλει να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα συχνά αντιμετωπίζει πολλές άσχετες, ψευδείς και αναξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με το θέμα αναζήτησης (Firat & Kurt, 2015). Αυτό οδήγησε στη γέννηση της έννοιας της «πληροφοριακής ρύπανσης στο διαδίκτυο», η οποία ονομάστηκε «infollution» από την Power (2015). Στη μελέτη που διεξήχθη από τους Firat και Kurt (2008), η ρύπανση της πληροφορίας ορίστηκε από τους εκπαιδευτικούς «ως παρουσία περιττών, λανθασμένων, ξεπερασμένων, αναξιόπιστων, ασυνεπών, εμπορικών πληροφοριών, που δε δημοσιεύεται από ειδικούς στο διαδίκτυο με τακτικό τρόπο». Ως μία από τις συνέπειες της «πληροφοριακής ρύπανσης» μπορεί να θεωρηθεί η απώλεια χρόνου. Αυτή η κατάσταση εκφράζεται είτε από την αντίληψη ότι ξοδεύουμε περισσότερο από τον προγραμματισμένο χρόνο είτε την αντίληψη ότι ο χρόνος περνά πιο γρήγορα όταν ασχολούμαστε με τεχνολογίες (Koçak-Usluel & Kurt-Vural, 2009). Συνεπώς, το άτομο δύναται να αφιερώσει πολύ χρόνο στην αναζήτηση αξιόπιστων πληροφοριών, τουλάχιστον περισσότερο από ό,τι είχε αρχικά προγραμματιστεί λόγω της ρύπανσης των πληροφοριών στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με την έρευνα των Kurt και Emiroğlu (2018) οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τη

ρύπανση των πληροφοριών που προέρχονται από το περιβάλλον και όχι από τον εαυτό τους. Σήμερα, τα άτομα δυσκολεύονται ολοένα και περισσότερο να επιλέξουν τη σωστή πληροφορία ανάμεσα στις ορδές των πληροφοριών που είναι διαθέσιμες στον διαδικτυακό ιστό, ενώ παράλληλα τα άτομα καθίστανται περισσότερο παραγωγικοί παρά απλοί καταναλωτές πληροφοριών χρησιμοποιώντας υπολογιστές (Mercimek, Dulkadir-Yaman, Kelek & Odabaşı, 2016). Αναφορικά με το περιεχόμενο της έννοιας της ευκαιρίας, οφείλει να σημειωθεί πως αυτό διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό λόγω των διαφορών που εντοπίζονται στις υποκειμενικές αντιλήψεις των ατόμων. Επεξηγηματικά, παρά το γεγονός ότι μια ευκαιρία αναπτύσσεται από μια ιδέα, η κάθε ιδέα δεν αποτελεί μία ευκαιρία. Διαστάσεις της ευκαιρίας αποτελούν η ζήτηση, η προσφορά και η συναλλαγή μεταξύ δύο, τουλάχιστον, παραγόντων/ανθρώπων (Kreuzer & Weber, 2018). Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι αξιοποιείται για την ανάπτυξη μιας σκόπιμης δράσης, όπως για τη δημιουργία νέου πλούτου (χρηματικού ή μη), ενώ μπορεί να προσδιοριστεί σε σχέση με κάτι επιθυμητό και εφικτό, νέο ή/και βελτιωμένο, αλλά σε κάθε περίπτωση σε σχέση με κάτι διαφορετικό από την τρέχουσα κατάσταση.

Η **αναγνώριση ευκαιριών** εκπαίδευσης ή/και εργασίας συνιστά μια διαδικασία που μπορεί να περιγραφεί ως η αναγνώριση ή ανακάλυψη νέων πληροφοριών σχετικά με το εξωτερικό περιβάλλον, με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτει ένα άτομο. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, λαμβάνουν χώρα πολλαπλά στάδια επεξεργασίας πληροφοριών με την έννοια της συγκέντρωσης, της αποκρυπτογράφησης, της δι-ερμηνείας και της αντιστοίχισης, καθώς και της αξιολόγησης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Η αναγνώριση ευκαιριών σχετίζεται με τη διαδικασία δημιουργικής επίλυσης προβλήματος (creative problem solving) ως μιας διαδικασίας, δηλαδή, δημιουργικής εύρεσης απαντήσεων σε προβλήματα. Υπό αυτήν την οπτική, η αναγνώριση ευκαιριών μπορεί να διαχωριστεί σε δύο όψεις: (α) στην αντίληψη του προβλήματος και (β) στη δημιουργία μιας ιδέας. Αυτές οι όψεις έχουν περιγραφεί περαιτέρω κυρίως σε ψυχολογικά μοντέλα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα (π.χ. Mumford et al., 1991) και συνδέονται περαιτέρω με έξι δεξιότητες που αφορούν μία κατάσταση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Kreuzer και Weber (2018), οι δεξιότητες αυτές είναι:

Όψεις	Δεξιότητες
<b>Αντίληψη του προβλήματος</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αντίληψη μιας ευκαιρίας</li> <li>2. Συγκέντρωση πληροφοριών για τη συγκεκριμένη ευκαιρία</li> <li>3. Αξιολόγηση της αντιληπτής ευκαιρίας που εντάσσεται στην πτυχή του προβλήματος</li> </ol>
<b>Δημιουργία ιδέας</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Σύλληψη μιας τουλάχιστον καινοτόμου ιδέας</li> <li>2. Αξιολόγηση της καινοτόμου ιδέας</li> <li>3. Προσαρμογή της καινοτόμου ιδέας</li> </ol>

Επιπλέον, οι Studená και Fedáková (2016) προσδιόρισαν τους ακόλουθους δείκτες που μπορούν να συμβάλλουν στην αναγνώριση μιας ευκαιρίας:

- η **παραγωγικότητα** (generativity): περιγράφεται ως η αντίδραση ενάντια στη στασιμότητα που προκύπτει ως ανάγκη κατά την ενηλικίωση και από ψυχολογικής άποψης αναφέρεται στο ενδιαφέρον να διαμορφώσουμε έναν καλύτερο κόσμο για τις επόμενες γενεές



(Erikson, 1959). Συνδέεται με την αυτεπίγνωση και το άκουσμα της εσωτερικής φωνής του ατόμου, η οποία συνδέεται στενά με τις αξίες και του στόχους του,

- η **ανοιχτότητα** (openness): συνδέεται με την ανθρώπινη προσωπικότητα του μοντέλου των 5 παραγόντων (Big Five Personality test). Υπάρχουν αποδείξεις ότι οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους πιο ανοιχτό στην εμπειρία σε σύγκριση με τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν άλλοι άνθρωποι (Allik, et al., 2010). Σε κάθε περίπτωση, η ανοιχτότητα συνδέεται με την περιέργεια, την παιχνιδιάρικη διάθεση, τη φαντασία και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου στο να διερευνά νέες ιδέες,
- η **δημιουργικότητα**: ενισχύει τη στρατηγική αναζήτησης ευκαιριών και την αναγνώρισή τους, βασιζόμενη στην απόκτηση σχετικής γνώσης. Η δημιουργικότητα είναι μια εγκάρσια ικανότητα που μπορεί να καλλιεργήσει ο καθένας για να δημιουργήσει αποτελέσματα που είναι πρωτότυπα και έχουν αξία, ενώ είναι επίσης ένας οδηγός για την καινοτομία. Για να αναπτύξουν τα άτομα τη δημιουργικότητά τους, πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη διαίσθησή τους, υιοθετώντας μια παιχνιδιάρικη στάση για την εξερεύνηση νέων ιδεών και την αξιολόγηση νέων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, με την ταυτόχρονη συνειδητοποίηση των ρίσκων και των κινδύνων. Τέλος, ενισχύεται μέσω της συνειδητής ή ασυνείδητης επεξεργασίας πληροφοριών (Huber, 1998).

Ως προς την ικανότητα αναζήτησης ευκαιριών, αυτή αφορά στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν ιδέες για νέες πρακτικές, υπηρεσίες και προϊόντα που ανταποκρίνονται σε νέες ανάγκες, επιλύοντας ένα πρόβλημα (Lans et al., 2015a). Επιπλέον, πληροφορίες για το εξωτερικό περιβάλλον (Chang et al., 2014) και προηγούμενες εμπειρίες (Dimov, 2003) έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν την αντίληψη των ευκαιριών. Παράλληλα, καθώς η αναγνώριση ευκαιριών συνιστά μία ικανότητα ενσωματωμένη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, απαιτείται η ειδική γνώση που αφορά σε αυτό το πλαίσιο (Ebner et al., 2008). Για παράδειγμα, από επιχειρηματικής άποψης, αυτό περιλαμβάνει, τη γνώση των αγορών, των τρόπων εξυπηρέτησης και των αναγκών των πελατών (Shane, 2000). Επιπλέον, απαιτείται η γνώση των περιορισμών που υπάρχουν, όπως οι οργανωτικοί (π.χ. η γραφειοκρατία), οι κοινωνικοί (π.χ. η έλλειψη δέσμευσης) ή οι προσωπικοί (π.χ. η έλλειψη ρεαλισμού) (Boon et al., 2013).

Επιπλέον, οι οργανισμοί απαιτούν καινοτομίες για να συναντήσουν εσωτερικές (π.χ., εργασιακή ικανοποίηση υπαλλήλων) καθώς και εξωτερικές (π.χ. νέες ανάγκες της αγοράς) προκλήσεις (Kreuzer & Weber, 2018). Για να ενισχύσουν τέτοιες πρωτοβουλίες, οι εργαζόμενοι πρέπει να υιοθετήσουν **καινοτόμο συμπεριφορά** στο χώρο εργασίας και σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. Οι Humburg και van der Velden (2015) υπογράμμισαν αυτόν τον ισχυρισμό στις σχετικές τους μελέτες στην αγορά εργασίας, οι οποίες κατέδειξαν ότι οι εργοδότες αναμένουν έναν καινοτόμο τρόπο σκέψης και δεξιότητες δράσης όταν προσλαμβάνουν νέο προσωπικό. Ωστόσο, ακόμη και πέρα από τον χώρο εργασίας, μια τέτοια καινοτόμος συμπεριφορά ζητείται από τους υπαλλήλους όταν διαχειρίζονται την ατομική τους σταδιοδρομία (π.χ. διατηρώντας την απασχολησιμότητά τους) ή την ιδιωτική τους ζωή (Bosma et al., 2013; Eteläpelto et al., 2013).

Καθώς η καινοτόμος συμπεριφορά ορίζεται ρητά στην επαγγελματική εκπαίδευση, οι Weber et al. (2016) προσδιόρισαν αυτήν τη συμπεριφορά ως ικανότητα «ενδο-επιχειρηματικότητας» (intrapreneurship) και προέβησαν στη μέτρησή της στο πλαίσιο των μαθητευομένων βιομηχανικών υπαλλήλων. Μέσω μιας εκτεταμένης ανάλυσης, κατέληξαν ότι προέρχεται από: (α) τυπικές επαγγελματικές καταστάσεις που προκαλούν συμπεριφορά ενδοεπενδυτικότητας και

(β) την αντίληψη των δυνατοτήτων καινοτομίας με την έννοια της αναγνώρισης ευκαιριών και του σχεδιασμού έργων ενδοεπιχειρηματικότητας (Weber et al., 2016). Συνεπώς πέραν των γνωστικών χαρακτηριστικών, απαιτούνται επιπρόσθετα μη γνωστικά χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθητη συμπεριφορά (empathetic behavior) (Yuvaraj & Srivastava 2007; Zampetakis et al., 2009) και η δημιουργικότητα (Sinha & Srivastava 2013; Zhu et al., 2014).

Η διαδικασία του **εντοπισμού της ευκαιρίας** αφορά στην ανάπτυξη, αλλαγή ή προσαρμογή των αντιληπτών δυνατοτήτων καινοτομίας, ενώ η βάση για αυτές τις προσαρμογές είναι κριτήρια όπως η σκοπιμότητα (feasibility) (Keh et al., 2002) ή η κερδοφορία (profitability) (Short et al., 2010; Riqueleme, 2013). Επιπλέον, δεν υπάρχει πιθανότητα καθορισμού ορισμένων χαρακτηριστικών της τελικής ευκαιρίας εκ των προτέρων (Eckhardt & Shane, 2003; Toutain & Fayolle, 2017). Στην πραγματικότητα, η αρχικά αντιληπτή πιθανότητα γίνεται πιο συγκεκριμένη και πιο έγκυρη με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, γίνεται επιχειρηματική ευκαιρία (Ardichvili et al., 2003; Grégoire & Shepherd, 2015). Έτσι, οι αποφάσεις σχετικά με το αν θα απορριφθεί μια αρχική ιδέα διαμορφώνονται από τον κίνδυνο, επειδή οι όποιες ευκαιρίες αντιμετωπίζουν υποθέσεις μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις και δεν παρέχουν εγγυήσεις επιτυχίας (Alvarez & Barney, 2007; Venkataraman & Harting 2015).

Στο πλαίσιο των μεταβαλλόμενων επαγγελματιών και των απαιτήσεων για νέες δεξιότητες, προτείνεται, λοιπόν, ότι το πλαίσιο ικανότητας ευκαιρίας έχει σημασία όχι μόνο για τους επιχειρηματίες (ιδρυτές ή ιδιοκτήτες νέων ή υπάρχοντων επιχειρήσεων) αλλά για τους υπαλλήλους και όλα τα άτομα γενικότερα (Lans et al. 2015b). Η ικανότητα αναγνώρισης της ευκαιρίας μπορεί να είναι, λοιπόν, μια καίρια προσέγγιση λόγω της καινοτομίας, της υπεράσπισης της σημασίας των εργαζομένων, ανεξάρτητα από την ιεραρχία της εταιρείας και την προώθηση της δια βίου μάθησης και των μηχανισμών εκπαίδευσης στον χώρο εργασίας (Studená & Fedáková, 2016). Επιπρόσθετα, τα άτομα που αναζητούν εργασία πρέπει να διαθέτουν ποιοτικές πληροφορίες και αναπτυγμένες δεξιότητες αναζήτησης εργασίας. Οι **στρατηγικές αναζήτησης εργασίας**, που αναφέρονται επίσης ως μέθοδοι αναζήτησης εργασίας, ορίζονται ως πηγές που χρησιμοποιούνται για την εύρεση θέσεων εργασίας (Barber, Daly, Giannantonio & Phillips, 1994). Οι σημαντικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη αναζήτηση εργασίας περιλαμβάνουν την επίγνωση των δεξιοτήτων και των στόχων του ατόμου, την κατανόηση της αγοράς εργασίας και μια καλά σχεδιασμένη στρατηγική αναζήτησης εργασίας.

Ο προσδιορισμός των αξιών, των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων ενός ατόμου συμβάλλει στην αναζήτηση εργασίας (Judge, Locke, & Durham, 1997). Παρόλο που η αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες και διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας, ενώ προετοιμάζει τα άτομα στην προώθηση του εαυτού τους στην αγορά εργασίας<sup>23</sup> (Chang, Ferris, Johnson, Rose, & Tan, 2012).

Η γνώση της αγοράς και του επαγγελματικού κλάδου είναι μια δεξιότητα που σχετίζεται με την

23. Ένα στάδιο που συχνά παραβλέπεται είναι η διερεύνηση των πολλαπλών χώρων σταδιοδρομίας. Επεξηγηματικά, η πρακτική άσκηση, οι θέσεις εκπαίδευσης, η μερική απασχόληση, οι καλοκαιρινές θέσεις εργασίας και οι ευκαιρίες εθελοντισμού και κινητικότητας δύναται να αποτελέσουν εναλλακτικούς τρόπους για να εξερευνηθεί κανείς τις επιλογές σταδιοδρομίας που διαθέτει και να αποκτήσει εμπειρίες σχετικά με το αντικείμενο ενδιαφέροντος.

ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εργασίας. Ο όρος «commercial awareness»<sup>24</sup> αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο που αναζητά εργασία έχει πραγματοποιήσει έγκαιρα μια ενδελεχή έρευνα γύρω από:

- τον επαγγελματικό κλάδο (employment sector - industry), τις τάσεις απασχόλησης, τις αγοραστικές συνήθειες κλπ,
- τα γενικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (occupation) για το οποίο είναι υποψήφιος ή/και των άλλων επαγγελμάτων του κλάδου,
- την εταιρία στην οποία ενδιαφέρεται να προσληφθεί, το προφίλ της, τη θέση της στην αγορά, τα προϊόντα της, την οργανωτική δομή της, τους ανταγωνιστές της και τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις των πελατών της,
- τις προσφερόμενες θέσεις απασχόλησης σε έναν επαγγελματικό κλάδο ή πιο συγκεκριμένα σε μια εταιρεία,
- τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης θέσης εργασίας (αρμοδιότητες, συνθήκες εργασίας, ωράρια, προοπτικές απασχόλησης) και τις απαιτήσεις της σε γνώσεις, επαγγελματικές και εγκάρσιες δεξιότητες και ικανότητες.

Η έρευνα αυτή είναι αναγκαία, ώστε το άτομο που αναζητά εργασία αφενός να είναι καλύτερα πληροφορημένο για τις απαιτήσεις της αγοράς γενικά και του συγκεκριμένου επαγγελματικού κλάδου ειδικότερα και αφετέρου να αντιληφθεί εάν τα προσωπικά του κίνητρα συμπίπτουν με αυτά της εταιρείας, στην οποία ενδιαφέρεται να προσληφθεί.

Τέτοιου είδους πληροφόρηση μπορεί να ληφθεί από πηγές όπως:

- Επαγγελματικές μονογραφίες,
- Ιστοσελίδα μιας επιχείρησης ή σελίδα της επιχείρησης στα κοινωνικά δίκτυα,
- Κλαδικά περιοδικά,
- Γραφεία Διασύνδεσης Πανεπιστημίων,
- Οικονομικές εφημερίδες και περιοδικά,
- Επαγγελματικοί σύλλογοι,
- Αγγελίες,
- Γραφεία εύρεσης εργασίας,
- Σύλλογοι αποφοίτων,
- Ιστοσελίδες άλλων οργανισμών σχετικών με απασχόληση και επιχειρήσεις (ΟΑΕΔ, ΣΕΒ, ΓΣΕΕ),
- Ιστοσελίδες ευρωπαϊκών φορέων που παρέχουν ενημέρωση για επαγγέλματα, απασχόληση και θέσεις εργασίας (Europass, Cedefop, ESCO κλπ).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η καλλιέργεια ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εργασίας μπορεί να υποστηριχθεί μέσω διαφόρων δράσεων επαγγελματογνωσίας που δίνουν τη δυνατότητα οι νέοι να ενθαρρυνθούν να αναζητήσουν, να συλλέξουν και να αξιολογήσουν περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας. Τέτοιες δράσεις περιλαμβάνουν:

24. <https://targetjobs.co.uk/careers-advice/skills-and-competencies/300944-commercial-awareness-its-how-the-industry-fits-together>



- Επισκέψεις επαγγελματιών στο σχολείο, το ΙΕΚ ή και το πανεπιστήμιο μετά από συντονισμό είτε μιας υπηρεσίας που παρέχει συμβουλευτική σταδιοδρομίας (ΚΕΣΥ, Γραφείο Διασύνδεσης κλπ), είτε του ίδιου του σχολείου ή του πανεπιστημίου για να μιλήσουν για το επάγγελμά ή/και τον επαγγελματικό κλάδο τους. Για την εύρεση επαγγελματιών μπορούν να αξιοποιηθούν σχετικά δίκτυα εθελοντών επαγγελματικής πληροφόρησης,
- Επισκέψεις των μαθητών σε επαγγελματικούς χώρους.

Αντίστοιχα, κατά τη διαδικασία αναζήτησης ευκαιριών εκπαίδευσης τόσο ο μαθητής όσο και ο φοιτητής είναι αναγκαίο να εκτίθεται σε αξιόπιστη πληροφόρηση για να μπορέσει να ενισχύσει τη δημιουργικότητά του, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Επομένως είναι σημαντικό να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες και εκδηλώσεις, όπως ενδεικτικά παρουσιάζονται ακολούθως.

- Career Fair/Ημέρες Καριέρας Πανεπιστημίων: εκδηλώσεις με σκοπό την ενημέρωση του κοινού για θέσεις εργασίας, για τις τάσεις της αγοράς εργασίας ή για τα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων. Σε αυτές τις εκδηλώσεις μπορούν οι ενδιαφερόμενοι να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματα σπουδών που τους ενδιαφέρουν, να διερευνήσουν εναλλακτικές, να παρακολουθήσουν ομιλίες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων και να ενημερωθούν για ένα εύρος επαγγελμάτων,
- Εκδηλώσεις παρουσίασης εθνικών ή/και ευρωπαϊκών Ηλεκτρονικών Βάσεων Δεδομένων που περιέχουν πληροφορίες για εκπαιδευτικά προγράμματα, προσόντα (τίτλους σπουδών), ευκαιρίες κινητικότητας κλπ. Τέτοιου είδους βάσεις είναι:
  - η Εθνική Βάση Δεδομένων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών «Πλοηγός» <http://ploigos.eorper.gr/>, (Γαϊτάνης, 2010)
  - η Εθνική Βάση «Εθνικό Μητρώο Προσόντων» <https://proson.eorper.gr/el>,
  - η νέα Ευρωπαϊκή Πύλη Europass <https://europa.eu/europass/el>, η οποία περιέχει μεταξύ άλλων πληροφορίες για εκπαιδευτικά προγράμματα και θέσεις εργασίας σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες κλπ.

Τέτοιου είδους εκδηλώσεις διοργανώνονται π.χ. σε τακτική βάση από τον ΕΟΠΠΕΠ, ο οποίος αποτελεί εθνικό κέντρο Euroguidance και Europass της Ελλάδας και υπεύθυνος για την διαχείριση και επικαιροποίηση του περιεχομένου των ανωτέρω βάσεων δεδομένων - πυλών.

- Επιχειρηματικά πρότζεκτ: οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία, την ενεργή αναζήτηση πληροφοριών και την προσπάθεια να αναπτύξουν ένα δικό τους πρότζεκτ (π.χ. να στήσουν μια επιχείρηση, να δημιουργήσουν ένα καινοτόμο προϊόν, να προωθήσουν καινοτόμες ιδέες), όχι μόνο αποκτούν γνώσεις για τον κόσμο των επαγγελμάτων και την αγορά εργασίας, αλλά παράλληλα καλλιεργούν κριτικές, αναλυτικές και κοινωνικές δεξιότητες,
- Παρακολούθηση/Παρατήρηση Εργασίας (Job Shadowing): μέσω του Job Shadowing δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές να παρακολουθήσουν επαγγελματίες στον χώρο τους και να βιώνουν από κοντά την επαγγελματική καθημερινότητά τους. Αυτές οι δραστηριότητες γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλείς με αποτέλεσμα πολλές εταιρείες στην Ελλάδα να τις διοργανώνουν και να αναρτούν στο διαδίκτυο προσκλήσεις συμμετοχής,
- Θερινά σχολεία: καλοκαιρινές (συνήθως) εκπαιδεύσεις σε Ελλάδα και εξωτερικό πάνω σε



ποικίλα θεματικά αντικείμενα. Σε αυτά τα προγράμματα δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές/φοιτητές να ανταλλάξουν απόψεις, να συνεργαστούν με άτομα από διαφορετικές εθνικότητες, να υλοποιήσουν θεματικά έργα (project) και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους.

Εξάλλου, ο μαθητής/ φοιτητής σκόπιμο είναι να αναζητά τη(ν):

- συμμετοχή σε εργασίες (ομαδικές ή ατομικές) και ερευνητικά προγράμματα (όπου αυτό καθίσταται εφικτό),
- πληροφόρηση για τα προγράμματα κινητικότητας Erasmus που παρέχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης ακαδημαϊκών μαθημάτων ή ανάληψης πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό,
- πρακτική άσκηση και εκπόνηση διπλωματικής εργασίας (σε κάποιες σχολές παρέχονται προαιρετικά) με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων πάνω στο αντικείμενο ενδιαφέροντος,
- συμμετοχή σε ημερίδες, σεμινάρια και συνέδρια στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό (όχι μόνο όσα παρέχονται από το Πανεπιστήμιο),
- πληροφόρηση για προγράμματα εθελοντισμού, μαθητείας, job-shadowing και mentoring,
- συμμετοχή σε διαγωνισμούς,
- συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης που παρέχει το Ίδρυμα για εξειδίκευση (π.χ. ξένη γλώσσα, SPSS, προγράμματα σχεδίασης, γλώσσες προγραμματισμού),
- έγκαιρη πληροφόρηση για μεταπτυχιακά προγράμματα και προϋποθέσεις εισαγωγής (π.χ. IELTS/TOEFL, GRE/GMAT, βαθμός πτυχίου, δείγμα ερευνητικής εργασίας ή γραφής, επαγγελματική ή ερευνητική εμπειρία, δεξιότητες πληροφορικής, δίδακτρα, κόστος ζωής),
- τακτική επικοινωνία με καθηγητές αναφορικά με την πρόοδο ή για μελλοντικά σχέδια (Σκουλάκη, 2019).

Η ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας συνδέεται με ένα εύρος δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η επιχειρηματικότητα, η κοινωνική/ ψηφιακή δικτύωση και η κριτική σκέψη-αξιολόγηση.

**Ενδεικτικά επαγγέλματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ικανότητα είναι:**

- επιχειρηματίες,
- πωλητές,
- δημοσιογράφοι,
- δημιουργοί ηλεκτρονικών εφαρμογών,
- ερευνητές,
- ακαδημαϊκοί,
- σύμβουλοι σταδιοδρομίας,
- εκπαιδευτικοί,
- αναλυτές δεδομένων,
- υπεύθυνοι marketing.

Βάσει όλων των παραπάνω, οι περιγραφικοί δείκτες της ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας στην παρούσα μελέτη συνίστανται στους ακόλουθους:



Περιγραφικός δείκτης	Περιεχόμενο
<b>Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας</b>	Αναγνωρίζω, οργανώνω, αποκτώ και αξιολογώ την πληροφορία που λαμβάνω από εργαλεία αναζήτησης ή ειδικούς
<b>Συγκέντρωση προσοχής</b>	Επικεντρώνομαι σε αυτό που θεωρείται σημαντικό και είναι προτεραιότητα, επιδεικνύοντας αντίσταση στους περισπασμούς. Αναφορικά με την αναζήτηση πληροφοριών σχετίζεται με την εμβάθυνση στο κυρίως ζητούμενο χωρίς να παρεκτρέπεται κανείς αναζητώντας πληροφορίες για θέματα που προκύπτουν (εντροπία).
<b>Κριτική σκέψη</b>	Εξάγω ορθολογικά συμπεράσματα που προκύπτουν όχι από την απλή, παθητική αποδοχή των πληροφοριών αλλά από την ενεργό επεξεργασία και ενδεχομένως αμφισβήτηση τους. Σχετίζεται με τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και την αξιοποίηση πληροφοριών που προέρχονται από πολλαπλές πηγές.
<b>Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα</b>	Έχω μία «ανοιχτή» διάθεση στις νέες ιδέες και εμπειρίες που βασίζεται στη φαντασία μου, την ευαισθησία στο ωραίο, τη διάθεση για ποικιλία και την πνευματική περιέργεια. Χρησιμοποιώ την αποκλίνουσα σκέψη και παράγω ιδέες που είναι πρωτότυπες και λειτουργικές, γεγονός που με βοηθάει στον εντοπισμό και την αξιοποίηση της ευκαιρίας, διευκολύνοντας την προσαρμογή μου στην αλλαγή.
<b>Παραγωγικότητα</b>	Αντιδρώ στη στασιμότητα και ενεργοποιούμαι διαθέτοντας ενδιαφέρον με στόχο τη διαμόρφωση ενός καλύτερου κόσμου για τις επόμενες γενεές.

#### 4.2.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας

##### *Δραστηριότητα «Πώς θα καταφέρεις να σπουδάσεις αυτό που θέλεις;»*

Δραστηριότητα για μαθητές λυκείου που επιδιώκει να δώσει περισσότερες πληροφορίες στους μαθητές για τις εναλλακτικές επιλογές που μπορούν να ακολουθήσουν και για την προσπάθεια που θα χρειαστεί να καταβάλουν για να τις προσεγγίσουν. Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους ζητείται να καταγράψουν τα πανεπιστημιακά Τμήματα που τους ενδιαφέρουν και να επιλέξουν ένα από αυτά. Στη συνέχεια, τους ζητείται να κάνουν μία έρευνα για τις προϋποθέσεις εισαγωγής (π.χ. αν απαιτείται ειδικό μάθημα και ποιο, από ποια ομάδα προσανατολισμού μπορεί να εισαχθεί, πόσα μόρια είχε τις τρεις προηγούμενες χρονιές, σε ποιες άλλες περιοχές υπάρχουν αντίστοιχα Τμήματα, και ποιες άλλες εναλλακτικές υπάρχουν πέρα από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Η έρευνα αυτή μπορεί να γίνει στην Εθνική Βάση Δεδομένων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών «Πλοηγός» <http://ploigos.eoppep.gr/> στην Βάση «Εθνικό Μητρώο Προσόντων» <https://proson.eoppep.gr/el>, στις ιστοσελίδες των πανεπιστημιακών τμημάτων στο διαδίκτυο κλπ. Ακολούθως, οι μαθητές παρουσιάζουν τα ευρήματά τους. Μέσα από ποικίλες ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός/σύμβουλος προσπαθεί να δείξει στους μαθητές τις



απαιτήσεις που έχουν τα Τμήματα που τους ενδιαφέρουν, τις βαθμολογίες που θα πρέπει να έχουν κατά μέσο όρο, αλλά και τις εναλλακτικές που τους παρουσιάζονται ώστε να κινητοποιηθούν και να συνειδητοποιήσουν την προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλουν για να επιτύχουν τους στόχους τους (είτε για σπουδές στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό) (Σκουλάκη, 2019).

### Δραστηριότητα «Ταιριάζω Επαγγέλματα με Σπουδές»

Δραστηριότητα για μαθητές λυκείου. Ο εκπαιδευτικός/σύμβουλος δημιουργεί κάρτες ή κομμάτια παζλ (προτιμότερο ώστε να τονίσει την έννοια του ταιριάσματος) που αναγράφουν επαγγέλματα και Τμήματα Σχολών και τις μοιράζει στους μαθητές. Προτείνεται τα επαγγέλματα να είναι αρκετά εξειδικευμένα, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τις εναλλακτικές επιλογές που έχουν, π.χ. Αναλυτής Έρευνας Αγοράς, Υπεύθυνος Ανθρώπινου Δυναμικού, Αναλυτής Δεδομένων, Κτηματομεσίτης, Προγραμματιστής κτλ.. Έτσι ο εκπαιδευτικός/σύμβουλος μοιράζει τυχαία τα κομμάτια και ζητάει από τους μαθητές με τα Τμήματα Σχολών να ταιριάξουν τα κομμάτια τους με αυτά των επαγγελμάτων που έχουν οι υπόλοιποι μαθητές. Κάποια κομμάτια, βέβαια, μπορεί να ταιριάζουν με περισσότερα. Αφού γίνει αυτό, ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις όπως: «Γιατί καταλήξατε σε αυτά τα επαγγέλματα; Τι άλλες εναλλακτικές θα μπορούσε κάποιος απόφοιτος του Τμήματος να ακολουθήσει; Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να το καταφέρει; Θεωρείτε ότι αυτό το Τμήμα προσφέρει πολλές εναλλακτικές ή λίγες;» (Σκουλάκη, 2019).

Ακόμη, προτείνεται η αξιοποίηση των παρακάτω video:

- Ικανότητα αναζήτησης ευκαιριών  
<https://www.mindtools.com/community/pages/article/career-opportunities.php>,
- Δημιουργική Σκέψη  
<https://www.mindtools.com/community/pages/article/design-thinking.php>  
[https://www.mindtools.com/community/pages/article/newCT\\_85.php](https://www.mindtools.com/community/pages/article/newCT_85.php),
- Πληροφοριακός γραμματισμός  
<https://www.youtube.com/watch?v=69oCdkWfjvk>,
- Fake news  
[https://www.youtube.com/watch?v=3BAfs\\_oDevw](https://www.youtube.com/watch?v=3BAfs_oDevw),
- Αναγνώριση ευκαιρίας  
[https://www.youtube.com/watch?v=st\\_5cvHPWrc](https://www.youtube.com/watch?v=st_5cvHPWrc)  
<https://www.youtube.com/watch?v=kixalURlfJ8>,
- Επιχειρηματικότητα  
<https://www.youtube.com/watch?v=P9TZmabBDco>,
- Παραγωγικότητα –generativity  
<https://www.youtube.com/watch?v=dkwDWzxdpI0>,
- Τα 8 στάδια ανάπτυξης του Erikson (κιν. σχέδια)  
<https://www.youtube.com/watch?v=LvWfct9sHOY>,
- Business Storytelling  
<https://www.mindtools.com/community/pages/videos/business-storytelling-animation-transcript.php>,

- Υπέρβαση του φόβου της δικτύωσης  
<https://www.mindtools.com/community/pages/article/overcome-fear-networking.php>,
- Παράλληλα, οι ακόλουθες ηλεκτρονικές εφαρμογές μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας,
- Αναζήτηση πληροφοριών -Σχεδιασμός σταδιοδρομίας  
<http://ploigos.eoppep.gr/ekep/external/index.html;jsessionid=8F6A64B3E65F34476E931111E8D50EE0>  
<http://europass.eoppep.gr/index.php/el/>,
- Βιογραφικό Europass  
<https://europa.eu/europass/eportfolio/screen/profile-wizard?lang=el>.

#### 4.2.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας

##### *Αυτοαξιολόγηση (για πληροφοριακό γραμματισμό και ικανότητα αναζήτησης ευκαιριών) με βάση το Ηγετικό Πλαίσιο Καριέρας LEADER, Erasmus +*

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες και τους ζητείται να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους αναφορικά με την επάρκειά τους σε σχέση με τις παρακάτω συμπεριφορές από το 1 -10 (άριστα). Η βαθμολογία που προκύπτει αξιοποιείται για αναστοχασμό και αναζήτηση βοήθειας προκειμένου να αυξηθεί η βαθμολογία στις δηλώσεις που, ενδεχομένως, σημειώθηκε χαμηλή βαθμολογία.

##### *Εύρεση και πρόσβαση στην εργασία*

1. Μαθαίνω μέσα από τη ζωή.
2. Μπορώ να βρω εργασία ή ευκαιρίες μάθησης που είναι ακριβώς για εμένα.
3. Ψάχνω καινούριες ευκαιρίες για να βοηθήσω στο χτίσιμο της καριέρας μου.
4. Μπορώ να αναπτύξω δεξιότητες οι οποίες θα με βοηθήσουν να πάρω αυτό που θέλω από την εργασία.
5. Εκτιμώ τα θετικά και τα αρνητικά από τις επίσημες και ανεπίσημες πηγές πληροφόρησης.
6. Μπορώ να αντιμετωπίσω αλλαγές στον κόσμο της εργασίας.

##### *Διαχείριση ζωής και καριέρας*

1. Μπορώ να παίρνω αποφάσεις και να θέσω στόχους καριέρας για τον εαυτό μου μέσα σε κατάλληλα χρονικά διαστήματα.



2. Διαχειρίζομαι τους στόχους μου, την ώρα και τα προσωπικά μου οικονομικά με τρόπο που στηρίζει την σταδιοδρομία μου.
3. Είμαι καινοτόμος και δημιουργικός στην σκέψη μου για την εργασία, μάθηση και ζωή μου.
4. Διατηρώ μια ισορροπία στη ζωή μου, τη μάθηση και τη δουλειά που μου αρμόζει.
5. Μπορώ να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις και αλλαγές οι οποίες συμβαίνουν στη ζωή.

### Κατανόηση του κόσμου

1. Καταννώ πως αλλαγές στην κοινωνία σχετίζονται με την μάθηση και τη δουλειά μου.
2. Καταννώ πως η μάθηση και η εργασία αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου.
3. Μπορώ να επηρεάσω θετικά την κοινωνία.
4. Αξιοποιώ τις περισσότερες ευκαιρίες που συναντάω.
5. Είμαι ανοιχτός σε ευκαιρίες συμπεριλαμβανομένων και αυτών σε άλλες χώρες.

**Online Information Searching Strategy Inventory (OISSI):** Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε για τον καθορισμό των διαδικτυακών στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών των φοιτητών (Tsai, 2009).

**Internet Information Pollution Scale (IIPS):** Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε για τη μέτρηση του επιπέδου ρύπανσης των πληροφοριών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την προσπάθεια πρόσβασης τους σε πληροφορίες στο Διαδίκτυο (Firat & Kurt, 2015).

**Opportunity Competence Assessment Test (OCAT):** Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο σχετίζεται με τη δημιουργία επιχειρηματικών ιδεών (BIG) και το δεύτερο με την αξιολόγηση επιχειρηματικών ιδεών (BIE). Το BIG σχετίζεται με την ικανότητα αξιοποίησης της δημιουργικότητας και της ανάπτυξης επιχειρηματικών ιδεών, ενώ το BIE με το γνωστικό πλαίσιο αξιοποίησης της πιθανής επιτυχίας των επιχειρηματικών ιδεών (Baggen et al., 2017).

### Πρόγραμμα πληροφοριακού γραμματισμού Big 6 Skills

Αποτελεί μια σύνθετη άποψη που αφορά τις πληροφοριακές δεξιότητες: κατανόηση του προβλήματος, στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών, εντοπισμός και πρόσβαση στην πληροφορία, χρήση της πληροφορίας, η σύνθεση και αξιολόγηση. Το Big Six Skills συνιστά μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω που επικεντρώνεται στο γενικό, στη διαδικασία ολικής λύσης προβλήματος, πριν γίνει επικέντρωση στις λεπτομέρειες (Eisenberg & Berkowitz, 1996). Το μοντέλο ενισχύει την κυκλική κίνηση κατά τη διαδικασία λύσης πληροφοριακών προβλημάτων, ώστε να μπορεί κανείς να επαναλάβει κάποια από τα στάδια ανάπτυξης δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού πολλές φορές και όχι απαραίτητα με την ίδια σειρά, αν αυτό απαιτείται για την καλύτερη απόδοση του αποτελέσματος. Δηλαδή, δεν απαιτείται από όλους τους μαθητευόμενους να ακολουθήσουν τα ίδια μονοπάτια. Αντίθετα, το μοντέλο αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορών στο προσωπικό στυλ και προσφέρει εναλλακτικά μονοπάτια προς το ίδιο αποτέλεσμα.

### Μοντέλο πληροφοριακού γραμματισμού *Research Cycle*

Το Research Cycle αποτελεί ένα μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων πληροφοριακού γραμματισμού το οποίο δημιουργήθηκε το 1995 με σκοπό να βοηθήσει τους φοιτητές στη συνθετική και διερευνητική σκέψη. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στη δημιουργία ερωτήσεων και όχι στην έρευνα ενός θέματος και τονίζει την αναγκαιότητα οι φοιτητές να γίνουν δημιουργοί της πληροφορόρησης και όχι απλοί συλλέκτες της πληροφορόρησης. Οι φοιτητές διδάσκονται να κινούνται ξανά και ξανά σε κάθε ένα από τα βήματα του Research Cycle (Κορομπίλη & Τόγια, 2015).

### Το μοντέλο πληροφοριακών δεξιοτήτων *3 Doors to Info Literacy*

Το 3 Doors to Info Literacy αναπτύχθηκε από τον Dr Gwen Gawith και είναι ένα μοντέλο που βασίζεται σε έρευνες οι οποίες έχουν γίνει για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κάνοντας κριτική και δημιουργική χρήση της πληροφορίας. Το μοντέλο βασίζεται σε είκοσι μαθησιακές δραστηριότητες που ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: **σκοπεύω** (εισάγει τον εκπαιδευόμενο στο να γνωρίσει αυτό που πρέπει να μάθει, το πώς πρέπει να το μάθει, έχοντας γνώση του πώς να γίνει πρόσβαση στην πληροφορία, πώς να σχεδιάσει και να διαχειριστεί τη μάθηση), **διεκδικώ** (εισάγει τον εκπαιδευόμενο στο να γίνει ικανός να επεξεργαστεί την πληροφορία – να αναλύσει, αξιολογήσει, συνθέσει και να την ερμηνεύσει για να κατανοήσει και να οικοδομήσει τη γνώση), **μορφοποιώ/παράγω** (εισάγει τα πλαίσια για τον σχεδιασμό και τη μετάδοση των διαδικασιών μάθησης και γνώσης καθαρά, περιληπτικά και με ακρίβεια, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα και τεχνολογίες) (Kadam & Kapre, 2009).

## 4.3 Διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις

Η **διαπροσωπική επικοινωνία** συνίσταται στη μετάδοση και την πρόσληψη μηνυμάτων κατά την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα άτομα, καθώς και τη δημιουργία ανατροφοδότησης έτσι ώστε το μήνυμα να γίνεται κατανοητό και από τα δύο μέρη. Είναι μια δυναμική διαδικασία, μοναδική και ανεπανάληπτη, μη αναστρέψιμη και, κατά κανόνα, άτυπη καθώς αφορά τις σχέσεις των ατόμων πέρα από τους ρόλους που έχουν αναλάβει π.χ. σε έναν οργανισμό. Συχνά, βασίζεται στο συναίσθημα και μπορεί να χρησιμοποιεί άτυπες λέξεις, ή και κάποια μορφής «αργκό» καθώς διαφέρει από την επαγγελματική επικοινωνία (business communication) (Sethi & Seth, 2009). Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει τις διαπραγματευτικές και κοινωνικές, οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Gibson και των συνεργατών του (Gibson et al., 2012) η διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται ως ο κύριος τρόπος της καθημερινής διαχείρισης της επικοινωνίας που γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο και περιλαμβάνει τους ακόλουθους δείκτες: α) διαύγεια στην επικοινωνία (transparency), β) ειλικρίνεια (honesty) και γ) ανατροφοδότηση (feedback). Αντίστοιχα, ο Schermerhorn και οι συνεργάτες του (2004) προσδιόρισαν τρεις παράγοντες που ενισχύουν την καλή επικοινωνία και ειδικότερα την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη και την «ανοιχτόμυαλη» στάση.

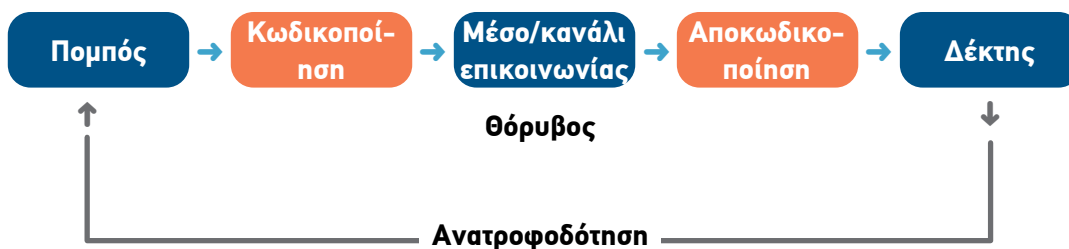


Επιπλέον, οι McShane και Glinow (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από την ικανότητα του πομπού να λαμβάνει τα μηνύματα των γύρω του ως ενεργός ακροατής. Παράλληλα, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές οι δείκτες αποτελεσματικής επικοινωνίας σχετίζονται με: α) την ενσυναίσθηση του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα του να καταλαβαίνει σε βάθος τα συναισθήματα του συνομιλητή του, β) την επανάληψη του μηνύματος, γ) τη σωστή διαχείριση του χρόνου της συζήτησης και δ) την εξασφάλιση συνθηκών για επικέντρωση στο μήνυμα.

Ως **επικοινωνιακή ικανότητα** (communication competence) ορίζεται η αίσθηση της **κατάλληλότητας** και της **αποτελεσματικότητας** στην επικοινωνία (Spitzberg & Cupach, 1984), η οποία σχετίζεται λειτουργικά με την προσωπική κινητοποίηση, τη γνώση, τις δεξιότητες και με τις δεδομένες, διευκολυντικές ή δυσχερείς συνθήκες (Spitzberg, 2013). Προς την ίδια κατεύθυνση οι Purhonen και Valkonen (2013) ορίζουν την επικοινωνιακή ικανότητα ως τη γνώση σχετικά με την αποτελεσματική και κατάλληλη διαπροσωπική επικοινωνία, το κίνητρο για δέσμευση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις μεταγνωστικές επικοινωνιακές ικανότητες όπως και την ικανότητα που απαιτείται, ώστε να υπάρχει αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα που αλληλεπιδρούν. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αφορούν κατεξοχήν στη διαπροσωπική επικοινωνία και, κατ' επέκταση, στις επαγγελματικές σχέσεις. Στο σημείο αυτό, οφείλει να διασαφηνιστεί πως η επικοινωνία δύναται να φέρει διαφορετικές μορφές και ειδικότερα μπορεί να είναι:

- **λεκτική:** χαρακτηρίζεται από την προφορική ή γραπτή χρήση λέξεων για ανταλλαγή μηνυμάτων
- **μη λεκτική:** περιλαμβάνει: α) τη γλώσσα του σώματος, β) την παραγλώσσα, γ) την προσωπική παρουσίαση, δ) την επικοινωνία με διευθέτηση του χώρου, ε) την επικοινωνία με διευθέτηση του χρόνου, στ) τη φυσική ή συμβολική γλώσσα, ζ) τη σιωπή
- **εσωτερική:** περιλαμβάνει την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των μελών ενός οργανισμού
- **εξωτερική:** αφορά στην ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος
- **ηλεκτρονική:** περιλαμβάνει τη χρήση των τεχνολογικών μέσων για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών επικοινωνίας.

Ωστόσο, ανεξαρτήτως της μορφής επικοινωνίας, σύμφωνα με το μοντέλο των Shannon και Weaver (1963), η επικοινωνία αποτελεί μία κυκλική διαδικασία με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: πομπός → κωδικοποίηση μηνύματος → επιλογή καναλιού επικοινωνίας → αποκωδικοποίηση μηνύματος → δέκτης → ανατροφοδότηση → πομπός.



Παρά την ύπαρξη ερευνητικών αποτελεσμάτων (Puhakka et al. 2010) ακόμα κυριαρχεί ευρέως η αντίληψη ότι η κοινωνική δικτύωση (networking) και οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δηλαδή είναι έμφυτα και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν. Ωστόσο, υπάρχει σοβαρή αντίρρηση ως προς αυτό το επιχειρήμα γιατί πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, όπως άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες, έτσι και η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να διδαχθεί, να ενισχυθεί και να γίνει αντικείμενο μάθησης στη τυπική και μη τυπική μάθηση. Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι πιο απαραίτητες δεξιότητες για τους νέους που θέλουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας είναι οι δεξιότητες **διαπροσωπικής επικοινωνίας** και τα **ακαδημαϊκά προσόντα**. Οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας περιλαμβάνουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης, δεξιότητες εργασίας σε ομάδες, οργανωτικές και συντονιστικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας στην εθνική γλώσσα (Puhakka et al. 2010).

Συνδέοντας, λοιπόν, τη διαπροσωπική επικοινωνία με τον γλωσσικό παράγοντα, στη σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2006, η ικανότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα και η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες αποτέλεσαν δύο από τις οκτώ βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. Ειδικότερα, ως **επικοινωνία στη μητρική γλώσσα** ορίστηκε: *η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Αντίστοιχα, η **επικοινωνία στις ξένες γλώσσες**, όπως επισημαίνεται και στη συγκεκριμένη Σύσταση, εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, όμως, *απαιτεί δεξιότητες, όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση. Ο βαθμός επάρκειας του ατόμου ποικίλλει μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων (ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής) και μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, το περιβάλλον, τις ανάγκες και/ή τα ενδιαφέροντα του ατόμου* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006).

Ωστόσο, στην πρόσφατη επικαιροποίηση της Σύστασης το 2018, οι δύο παραπάνω ικανότητες μετονομάστηκαν σε ικανότητα γραμματισμού και πολυγλωσσική ικανότητα αντίστοιχα. Ως **ικανότητα γραμματισμού** ορίζεται *η ικανότητα προσδιορισμού, κατανόησης, έκφρασης, δημιουργίας και ερμηνείας εννοιών, αισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή, με χρήση οπτικών, ηχητικών/ακουστικών και ψηφιακών υλικών σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους και τα πλαίσια. Υποδηλώνει την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και επαφής με τους άλλους, με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο. Η ανάπτυξη του γραμματισμού αποτελεί τη βάση για περαιτέρω μάθηση και περαιτέρω γλωσσική αλληλεπίδραση. Ανάλογα με το πλαίσιο, η ικανότητα γραμματισμού μπορεί να αναπτυχθεί στη μητρική γλώσσα, τη γλώσσα του σχολείου ή/και την επίσημη γλώσσα μιας χώρας ή περιοχής* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Αντίστοιχα, η **πολυγλωσσική ικανότητα** ορίζεται ως *η κατάλληλη και αποτελεσματική ικανότητα χρήσης διαφορετικών γλωσσών με σκοπό την επικοινωνία*. Υπό μία ευρεία έννοια, περιλαμβάνει τις ίδιες βασικές διαστάσεις δεξιοτήτων με αυτές του γραμματισμού και ενσωματώνει μια ιστορική διάσταση των γλωσσών και τις διαπολιτισμικές ικανότητες. Επεξηγηματικά, βασίζεται στην ικανότητα διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων γλωσσών και των μέσων ενημέρωσης,





όπως περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς. Ανάλογα με την περίπτωση, μπορεί να περιλαμβάνει τη διατήρηση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων μητρικής γλώσσας καθώς και την απόκτηση μιας ή περισσότερων επίσημης/ων γλώσσας/ών μιας χώρας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η Σύσταση του 2018 εμπλούτισε και επέκτεινε το περιεχόμενο των ικανοτήτων επικοινωνίας, όπως αυτό είχε αποτυπωθεί τουλάχιστον στη Σύσταση του 2006, δίνοντας έμφαση στη συμβολή αυτών των ικανοτήτων στη μάθηση, τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και την εργασία. Η **«Προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα»** σύμφωνα με την Σύσταση του 2018 είναι απαραίτητη για επιτυχείς διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική συμμετοχή και αφορά μεταξύ άλλων στην κατανόηση των κωδίκων συμπεριφοράς και των κανόνων επικοινωνίας που είναι γενικά αποδεκτοί σε διαφορετικές κοινωνίες και περιβάλλοντα, όπως και στην ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες και στην ικανότητα διαπραγμάτευσης. Επίσης περιλαμβάνεται η ικανότητα επίδειξης ανεκτικότητας, έκφρασης και κατανόησης διαφορετικών απόψεων καθώς και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2018).

Η **διαπροσωπική επικοινωνία** αποτελεί μία αδιαχώριστη, ουσιαστική και συνεχή διαδικασία, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία των οργανισμών. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ανάγεται σε έναν πολύ ζωτικό παράγοντα για τον προσδιορισμό της συνολικής αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Ωστόσο, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στον εργασιακό χώρο κατά τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες στην επικοινωνία. Οι υπάλληλοι έχουν να αντιμετωπίσουν τρεις προκλήσεις στην καθημερινότητά τους και ειδικότερα την **παγκοσμιοποίηση, τον διεθνισμό και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας.**

Για παράδειγμα, οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ εισαγωγέων και εξαγωγέων έχει πρόσφατα αναδειχθεί ως μεγάλο ζήτημα στα πλαίσια του παγκόσμιου εμπορίου, οδηγώντας σε δεκάδες μελέτες πάνω στο αντικείμενο αυτό (Leonidou et al. 2014). Αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα αντανάκλα τη θεμελιώδη σημασία της δημιουργίας στέρεων σχέσεων με αλλόγλωσσους συναδέλφους για την εδραίωση μιας παγκόσμιας φήμης. Συγκεκριμένα, αυτές οι σχέσεις είναι κρίσιμες λόγω:

- της μεγάλης γεωγραφικής αλλά και ψυχολογικής απόστασης που χωρίζει τους αγοραστές από τους πωλητές η οποία είναι υπεύθυνη για την αύξηση του ρίσκου στις αγοραπωλησίες
- της μεγάλης ποικιλίας, της πολυπλοκότητας και της αστάθειας στο περιβάλλον των επιχειρήσεων που οδηγεί στην ενίσχυση της ανασφάλειας
- της πολυμορφικής και εντατικής φύσης του ανταγωνισμού στις ξένες αγορές, γεγονός που καθιστά την υλοποίηση στρατηγικών μάρκετινγκ ένα μάλλον δύσκολο έργο
- της περιστασιακής και τυχαίας προσέγγισης πολλών εταιρειών στην εκμετάλλευση διεθνών ευκαιριών, που θέτει σε κίνδυνο τη μακροπρόθεσμη επιτυχία τους και ακόμη και την επιβίωσή τους (Leonidou, 2003; Lages, Lages, & Lages 2005, Samiee & Walters, 2003).

Η ανάπτυξη αποτελεσματικών δικτύων επικοινωνίας μεταξύ εταιριών είναι καίριας σημασίας για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που θεωρείται παράγοντας επιτυχίας τόσο για τις επιχειρηματικές σχέσεις όσο και για την ίδια την εταιρεία (Mohr & Nevin, 1990).



Εξάλλου, η ανοιχτή και συχνή προσωπική επικοινωνία<sup>25</sup> ενισχύει την αίσθηση ότι οι υποσχέσεις και οι υποχρεώσεις μπορούν να εκπληρωθούν όπως έχει συμφωνηθεί, επιτυγχάνοντας έτσι αρμονία στη σχέση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι προσωπικές επαφές μεταξύ των συνεργαζόμενων μερών παρέχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν τόσο την προσωπική τους αξιοπιστία όσο και το επιχειρηματικό δυναμικό τους. Επιτρέπει επίσης στους συνεργάτες να μάθουν περισσότερα για την ιδιοσυγκρασία του άλλου ατόμου και να αναπτύξουν μεγαλύτερη κατανόηση ο ένας για τον άλλον (Young-Ybarra & Wiersema, 1999). Υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής επικοινωνίας, επίσης, οδηγούν σε μεγαλύτερη μακροζωία σε μια καλύτερη εργασιακή σχέση καθώς με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται συναισθήματα ανοιχτότητας, φροντίδας, ασφάλειας (Creed & Miles, 1996).

Επιπλέον η σχετική έρευνα καταδεικνύει πως οι διάφορες διαστάσεις της ποιότητας της διαπροσωπικής σχέσης (δηλαδή συνεργασία, δέσμευση και ικανοποίηση) έχουν κρίσιμο αντίκτυπο στη διαμόρφωση της σχέσης συναλλαγής (Kumar, Scheer & Steenkamp, 1995). Συγκεκριμένα, η συνεργασία ορίζεται ως η επιθυμία των μερών που συμμετέχουν σε αυτήν να επιτύχουν τους προσωπικούς και εταιρικούς στόχους παραχωρώντας πλεονεκτήματα ο ένας στον άλλο με την προσδοκία μιας ισορροπημένης συναλλαγής και αμοιβαιότητας στο μέλλον (Anderson & Narus 1990). Η καλή σχέση εργασίας απαιτεί συνεργασία για την επίτευξη αυτών των στόχων καθώς χωρίς αυτή, η πιθανότητα της διάλυσης των σχέσεων είναι πολύ πιθανή (Coughlan et al., 2006).

Η **δέσμευση** αναφέρεται στην διαρκή επιθυμία να διατηρηθεί μια αξιόλογη σχέση (Moorman, Zaltman & Deshpandé, 1992). Ως εκ τούτου, όταν τα μέρη αλληλεπιδρούν σε μια σχέση δέσμευσης αυτά αναλαμβάνουν δραστηριότητες που υπερβαίνουν τα ακριβή όρια των ρόλων και στοχεύουν στην επίτευξη ανώτερης απόδοσης από τις απαιτήσεις ρόλου τους (Kumar, Scheer & Steenkamp 1995). Οι Gundlach, Achrol και Mentzer (1995) προτείνουν τρεις διαστάσεις δέσμευσης αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις:

- την *οργανική* δέσμευση, η οποία αντιπροσωπεύει κάποια μορφή επενδυτικού μεριδίου που καθιστά οικονομικά δύσκολο για κάθε επιχείρηση να διαλύσει τη σχέση,
- τη *συναισθηματική* δέσμευση, σύμφωνα με την οποία οι συνεργάτες θέλουν να παραμείνουν πιστοί ο ένας στον άλλον και
- την *χρονική* δέσμευση, ένα χρονικό πλαίσιο στο οποίο διατηρούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Σύμφωνα με τους Anderson και Narus (1990), η διαπροσωπική δέσμευση μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι συνίσταται στην επιθυμία ανάπτυξης σταθερών σχέσεων, στην προθυμία του

25. Οι πλατφόρμες άμεσων μηνυμάτων όπως το Skype ή οι λύσεις ομαδικής συνεργασίας όπως το Slack βοηθούν τους υπαλλήλους να έχουν γρήγορες συζητήσεις σχετικά με θέματα που είναι ευαίσθητα στο χρόνο, ενώ τα εργαλεία τηλεδιάσκεψης, όπως το Zoom επιτρέπουν στους ανθρώπους να βλέπουν ο ένας τον άλλον ενώ πραγματοποιούν συζητήσεις. Ωστόσο, τα εργαλεία ψηφιακής επικοινωνίας δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τα οφέλη από τη διεξαγωγή προσωπικών συνομιλιών στην επιχείρηση. Η σημασία της προσωπικής επικοινωνίας (face to face) στις σχέσεις σε ένα επιχειρηματικό περιβάλλον δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Οι προσωπικές συνομιλίες συμβάλλουν στη μείωση της κακής επικοινωνίας και της παραπληροφόρησης, η οποία επιτρέπει στους συναδέλφους να ενισχύσουν τους δεσμούς και να αυξήσουν την κατανόησή τους. Η συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο δίνει την ευκαιρία στα άτομα που εμπλέκονται να αναλύσουν τη γλώσσα του σώματος και τον τόνο της φωνής, λαμβάνοντας υπόψη αυτά που λέγονται.



ατόμου να προβεί σε βραχυπρόθεσμες θυσίες για να διατηρήσει μια σχέση και στην εμπιστοσύνη στη σταθερότητα μιας σχέσης. Για αυτούς τους λόγους, η δέσμευση βρίσκεται στον πυρήνα των διαπροσωπικών σχέσεων και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των οικονομικών αποτελεσμάτων μιας εταιρείας αναφορικά με τους συνεργάτες της (Chu & Fang, 2006).

Σχετικό με τη δέσμευση είναι το πρόβλημα που παρατηρείται πολλές φορές κατά την ανάπτυξη ή τη διατήρηση ενός δικτύου επαφών των ατόμων που αναζητούν εργασία ή ήδη εργάζονται. Παρατηρείται δηλαδή το φαινόμενο της μη επαρκούς συναισθηματικής ή χρονικής δέσμευσης των επαφών με αποτέλεσμα το δίκτυο να ατονεί στο χρόνο ή να υπάρχει μονόπλευρη δέσμευση. Αυτό συμβαίνει όταν κάποιος καλλιεργεί ένα δίκτυο επαφών μόνο για λόγους μονόπλευρου οφέλους, χωρίς να αποκομίζουν οφέλη και τα δυο μέρη της διαπροσωπικής σχέσης. Τότε δίνεται η εντύπωση στο έτερο μέλος (π.χ. εργοδότης, καθηγητής κλπ) ότι τον θυμούνται μόνο όταν τον χρειάζονται.

Το τρίτο συστατικό της ποιότητας της διαπροσωπικής σχέσης είναι η **ικανοποίηση**, η οποία ορίζεται ως η θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση όλων των πτυχών της λειτουργίας μιας εταιρείας σε σχέση με τους συνεργάτες της (Anderson & Narus, 1990). Η ικανοποίηση αντιπροσωπεύει μια θεμελιώδη πτυχή στις επιχειρηματικές σχέσεις, καθώς τα εμπλεκόμενα μέρη εκλαμβάνουν το αποτέλεσμα ως επιβράβευση διότι θεωρείται λειτουργικό και ευχάριστο (Ruekert & Churchill, 1984).

Ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ικανοποίηση επηρεάζει θετικά τις εργασιακές σχέσεις και καλλιεργεί μια επικοινωνιακή ατμόσφαιρα μεταξύ εταίρων και συνεργατών στις οποίες οι συμφωνίες εκπληρώνονται (Selnes 1998; Dehaghani et al., 2006). Αυτή η θετική κατάσταση ενισχύει τη γενική επιθυμία των ατόμων να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν μια σχέση καθώς και να επιδιώξουν αρμονία μεταξύ τους. Όπως, εξάλλου, σημειώνουν οι Michie και Sibley (1985), η ικανοποίηση σχετίζεται ιδιαίτερα με τη διαπροσωπική σχέση και συνδέεται στενά με τις οικονομικές της επιδόσεις.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, ειδικά όταν λειτουργούν καλά, είναι σημαντικές για την ανάπτυξη μιας **οργανωτικής κουλτούρας**. Όταν οι εργαζόμενοι διαθέτουν καλές διαπροσωπικές/επικοινωνιακές δεξιότητες, η οργανωτική κουλτούρα γίνεται πιο συνεργατική και θετική. Με τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις, από την άλλη πλευρά, η αρνητικότητα, η σύγχυση και οι συγκρούσεις καθίστανται αναπόφευκτες. Αυτό τελικά καταστρέφει το εργασιακό περιβάλλον, μειώνει την παραγωγικότητα των εργαζομένων και επηρεάζει αρνητικά την παραγωγική βάση της εταιρείας. Μάλιστα, η βιβλιογραφία του μάρκετινγκ έχει δείξει ότι οι διαστάσεις της σχέσης αγοραστή-πωλητή τείνει να αλλάζει ανάλογα με τη **διάρκεια αυτής της σχέσης** (Dwyer, Schurr & Oh, 1987). Οι αρχικές φάσεις μιας εργασιακής σχέσης χαρακτηρίζονται από υψηλή αβεβαιότητα, η οποία κάνει και τα δύο μέρη να ενεργούν με μεγαλύτερη προσοχή, κατά έναν καχύποπτο και επιφυλακτικό τρόπο.

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρία, το ένα τέταρτο των εργαζομένων στις Η.Π.Α. δεν εμπιστεύεται τους εργοδότες του, και μόνο περίπου το 50% από αυτούς πιστεύουν ότι τα αφεντικά τους είναι ανοιχτά μαζί τους (APA, 2014). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι η επιτυχημένη επικοινωνία είναι κάτι πολύ περισσότερο από το να μοιράζεται κανείς πληροφορίες με τους εργαζομένους, συνιστά μια κατανόηση των συναισθημάτων πίσω από αυτές τις πληροφορίες. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση

της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας στο χώρο εργασίας, και όλοι οι εργαζόμενοι, ειδικά οι επιχειρηματικοί ηγέτες, οφείλουν να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους υπαλλήλους τους. Η διαπροσωπική επικοινωνία συνδέεται με άλλες δεξιότητες/ικανότητες όπως η επίλυση προβλήματος, η διαχείριση συγκρούσεων, οι διαπραγματευτικές ικανότητες, η διεκδικητικότητα, η διαπολιτισμική επικοινωνία και οι ψηφιακές δεξιότητες.

#### **Ενδεικτικά επαγγέλματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ικανότητα είναι:**

- εκπαιδευτικοί,
- υπεύθυνοι πωλήσεων,
- υπεύθυνοι δημοσίων σχέσεων,
- δημοσιογράφοι,
- στελέχη τουριστικών επιχειρήσεων,
- διαφημιστές,
- ψυχολόγοι,
- κοινωνικοί λειτουργοί,
- πολιτικοί,
- γιατροί – νοσηλευτές.

Βάσει όλων των παραπάνω, οι περιγραφικοί δείκτες της διαπροσωπικής επικοινωνίας σε σχέση με τις επαγγελματικές σχέσεις, στην παρούσα μελέτη, συνίστανται στους ακόλουθους:

Περιγραφικός δείκτης	Περιεχόμενο
<b>Μετάδοση της πληροφορίας</b>	Επιλέγω την κατάλληλη πληροφορία όπως και το μέσο μετάδοσης, ανάλογα με τον στόχο της επικοινωνίας και τις ανάγκες των συνομιλητών.
<b>Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων</b>	Επιδεικνύω ευαισθησία και σεβασμό στο συναισθηματικό περιεχόμενο της πληροφορίας, τις προτιμήσεις και την κουλτούρα του δέκτη, καθώς και στη φυσική και ψυχολογική του κατάσταση.
<b>Πρόσληψη της πληροφορίας</b>	Κατανόω πλήρως το μήνυμα από τον δέκτη και προβαίνω σε έναν εποικοδομητικό σχολιασμό ή την αναπαραγωγή του.
<b>Ανατροφοδότηση</b>	Επιβεβαιώνω τη λήψη του μηνύματος από τον δέκτη και «ενημερώνω» τον πομπό για την αποτελεσματικότητά του,
<b>Συνθήκες χώρου και χρόνου</b>	Επιλέγω τις κατάλληλες συνθήκες χώρου και χρόνου που ευνοούν την επικοινωνία, περιορίζοντας τον θόρυβο.
<b>Μη λεκτική επικοινωνία</b>	Χρησιμοποιώ κατάλληλα τη μη λεκτική επικοινωνία, ώστε να προωθήσω μια εποικοδομητική επικοινωνία – σχέση
<b>Συνεργασία</b>	Επιδεικνύω ομαδικό πνεύμα και συνεργάζομαι αρμονικά στο πλαίσιο διαπροσωπικών επαγγελματικών σχέσεων.
<b>Επαγγελματική Δικτύωση</b>	Δημιουργώ και διατηρώ ένα δίκτυο προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων, αναζητώντας και παρέχοντας υποστήριξη



<b>Διαπολιτισμική Επικοινωνία</b>	Αλληλεπιδρώ αποτελεσματικά με δύο ή περισσότερα μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (διεθνών, διαθρησκευτικών, διεθνικών, διαφυλετικών).
<b>Δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις</b>	Επιθυμώ να διατηρήσω σταθερές διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις μέσω της εμπιστοσύνης και της αφοσίωσης.

### 4.3.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης διαπροσωπικής επικοινωνίας

#### *Back-to-back drawing*

Το back-to-back drawing είναι ένα διαδραστικό παιχνίδι που απευθύνεται σε μαθητές, νέους και ενήλικες. Το παιχνίδι αυτό είναι ομαδικό και αναδεικνύει τη σημασία της επικοινωνίας με άλλους. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζεύγη (οπότε είναι απαραίτητος ένας άρτιος αριθμός συμμετεχόντων) και, στη συνέχεια, κάθονται πίσω πλάτη με πλάτη με χαρτί και μολύβι ο καθένας. Ένα μέλος αναλαμβάνει το ρόλο του ομιλητή και το άλλο το ρόλο του ακροατή. Κάθε ζευγάρι έχει 15-20 λεπτά και ο εκφωνητής περιγράφει μια γεωμετρική εικόνα από προετοιμασμένα υποδείγματα, ενώ ο ακροατής προσπαθεί να μετατρέψει αυτή την περιγραφή σε ένα σχέδιο χωρίς να κοιτάξει την αρχική εικόνα. Αφού ολοκληρωθεί αυτό, κάθε ζεύγος μιλάει για την εμπειρία του, χρησιμοποιώντας μερικά από τα παρακάτω παραδείγματα ερωτήσεων:

#### **Ερωτήσεις εκφωνητή:**

- Τι βήματα ακολουθήσατε για να διασφαλίσετε ότι οι οδηγίες σας ήταν ξεκάθαρες;
- Πώς μπορούν αυτά να εφαρμοστούν στις αλληλεπιδράσεις της πραγματικής ζωής;
- Τα μηνύματα μας συνήθως δεν μεταδίδονται όπως εμείς τα εννοούμε. Ενώ μιλάτε, τι θα μπορούσατε να κάνετε για να μειώσετε την πιθανότητα κακής επικοινωνίας στο διάλογο πραγματικής ζωής;

#### **Ερωτήσεις ακροατή**

- Τι ήταν εποικοδομητικό από τις οδηγίες του συνεργάτη σας;
- Με ποιους τρόπους μπορεί να είχε αποδοθεί διαφορετικά το σχέδιό σας αν μπορούσατε να επικοινωνήσετε με τον συνεργάτη σας;

#### *Ο κύκλος των ερωτήσεων*

Αποτελεί μια ομαδική δραστηριότητα που κάνει τους συμμετέχοντες να ακούνε ο ένας τον άλλον και να ανακαλύπτουν τις αξίες του άλλου. Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν δύο κύκλους, το έναν μέσα στον άλλον. Καθώς οι κύκλοι περιστρέφονται προς αντίθετες κατευθύνσεις, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν διαφορετικούς συναδέλφους που ρωτούν και απαντούν σε μια σειρά ερωτήσεων.

#### **Βήματα για την υλοποίηση της δραστηριότητας:**

- Εξηγήστε στις δύο ομάδες ότι πρόκειται να χαιρετίσουν ο ένας τον άλλον (να κουνήσουν

τα χέρια) και ότι εκείνοι στον εσωτερικό κύκλο θα θέσουν μια ερώτηση (καθοριζόμενη από τον διοργανωτή) στο πρόσωπο απέναντί τους. Επισημάνετε ότι πρόκειται για ανοικτές ερωτήσεις και δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις.

- Ο ερωτώμενος που στέκεται στον εξωτερικό κύκλο θα έχει 30 δευτερόλεπτα για να δώσει την απάντησή του. Πρέπει απλώς να ακούει και να μην μιλάει.
- Ως διοργανωτής πρέπει να ζητήσετε από αυτούς που απάντησαν στον εξωτερικό κύκλο να θέσουν το ίδιο ερώτημα στον συνεργάτη τους στον εσωτερικό κύκλο. Για άλλη μια φορά, ο ερωτώμενος στην ερώτηση θα έχει 30 δευτερόλεπτα για να δώσει την απάντησή του και πρέπει απλώς να ακούει και να μην μιλάει.
- Στο τέλος, ολοκληρώστε τη δραστηριότητα με μια ανοικτή συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων.

### Μπάλες από νήματα

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές και είναι ομαδική. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες ίσων αριθμών. Κάθε ομάδα λαμβάνει μια μπάλα από νήματα. Δίνεται εντολή στις ομάδες να δημιουργήσουν έναν ιστό χρησιμοποιώντας μόνο το νήμα. Κάθε ομάδα χρειάζεται να έχει έναν ιστό διαφορετικό από την άλλη. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα κλείνει τα μάτια από ένα μέλος της ομάδας. Ο στόχος είναι το άτομο με τα κλειστά μάτια να ξετυλίξει τον ιστό ακολουθώντας τις λεκτικές οδηγίες των συνεργατών της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να επικεντρωθούν και να δώσουν/ακολουθήσουν τις οδηγίες. Η πρώτη ομάδα που θα έχει αποσυναρμολογήσει το νήμα κερδίζει αυτό το παιχνίδι.

### Διεκδικητικότητα (Μοντέλο LADDER)

Η δραστηριότητα αυτή είναι ατομική, ενώ αποτελεί μια τεχνική διεκδικητικότητας για επίλυση προβλημάτων. Απευθύνεται κυρίως, σε ενήλικες.

Τα στάδια της δραστηριότητας είναι τα εξής:

- Κοιτάξτε τα δικαιώματα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τα συναισθήματά σας. Καθορίστε έναν στόχο που εσείς θέλετε να ολοκληρώσετε.
- Τακτοποιήστε μια συνάντηση με το άτομο για το οποίο πρέπει να μιλήσετε για την κατάσταση.
- Ορίστε το πρόβλημα. Να είστε συγκεκριμένοι!
- Περιγράψτε τα συναισθήματά σας. Χρησιμοποιήστε άμεση γλώσσα, όπως δηλώσεις και ρήματα σε α' ρηματικό πρόσωπο, όπως «θέλω» και «επιλέγω».
- Εκφράστε ό, τι θέλετε καθαρά χρησιμοποιώντας λεκτική και μη λεκτική γλώσσα επικοινωνίας. Έχετε επίγνωση της στάσης σας, του τόνου της φωνής σας και της έκφρασης του προσώπου σας.
- Ενισχύστε τα αμοιβαία οφέλη της επίλυσης του προβλήματός σας.



### **Προσομοίωση και παιχνίδια ρόλων**

Οι τεχνικές αυτές απευθύνονται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν ότι βρίσκονται σε μια κατάσταση η οποία θα μπορούσε να συμβεί εκτός τάξης. Αυτή η κατάσταση μπορεί να είναι οτιδήποτε: από την απλή συνάντηση με έναν φίλο στο δρόμο μέχρι μία σύνθετη επαγγελματική συνομιλία. Τα παιχνίδια ρόλων μπορεί να στηρίζονται είτε σε διάλογους βάσει οδηγιών είτε στην παροχή σεναρίου και επικοινωνιακών στόχων – διπραγμάτευση.

### **Δραστηριότητα ανατροφοδότησης επικοινωνίας**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες. Σκεφθείτε μία διάλεξη που κάνατε στους εκπαιδευομένους σας. Ποιες μορφές ανατροφοδότησης εντοπίσατε από τους εκπαιδευόμενους (λεκτικές και μη-λεκτικές); Τι μήνυμα, ενδεχομένως, να σας στέλνει ένας εκπαιδευόμενος που, ενώ μιλάτε, παίζει με το κινητό ή ένας άλλος που κρατά σημειώσεις κ.ο.κ.; Λαμβάνετε υπόψη αυτές τις μορφές ανατροφοδότησης; Εάν ναι, πώς εσείς διαφοροποιείτε το μάθημα;

### **Δραστηριότητα μη λεκτικής επικοινωνίας**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες. Καταγράψτε όσες μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας μπορείτε να σκεφθείτε και συγκρίνετέ τις με αυτές που ακολουθούν (τόνος φωνής, ένταση, χροιά, ταχύτητα λόγου, γλώσσα σώματος/εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος, βλέμμα/ κινήσεις σώματος). Κατόπιν αναπτύσσουμε συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους για τις μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας και της επίγνωσης των πολλαπλών μορφών που μπορεί να έχει. Παράλληλα, έμφαση δίνεται στη σημασία της και συζητείται παράλληλα στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

### **Δραστηριότητα λεκτικής-μη λεκτικής επικοινωνίας**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες. Προσπαθήστε να μεταφέρετε σε κάποιον άλλον ένα μήνυμα μόνο μέσω της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Η άσκηση είναι ομαδική και μπορείτε ως μήνυμα να χρησιμοποιήσετε τα παρακάτω καρτελάκια: ευχαρίστηση, θυμός, απογοήτευση, κατανόηση, ενδιαφέρον, φόβος, συμπόνοια, ενθουσιασμός, αδιαφορία κ.ά. Τι διαφορές μπορούν να εντοπιστούν μεταξύ της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας; Υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ τους; Αν ναι/όχι, ποιες είναι αυτές και τι λειτουργίες επιτελούν;

### **Δραστηριότητες λειτουργικής επικοινωνίας**

Δίνουν έμφαση στην προώθηση της λειτουργικότητας (αποτελεσματικότητας) στην επικοινωνία. Για παράδειγμα, ασκούν τον ενδιαφερόμενο να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα-στόχο (γλώσσα διαφορετική από τη μητρική) σε περιπτώσεις όπου καλείται να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να ανταλλάξει πληροφορίες, με όσες γνώσεις και δεξιότητες διαθέτει στη γλώσσα-στόχο. Ο στόχος, δηλαδή, δεν είναι να εκφραστούν με κάποιες συγκεκριμένες γραμματικές δομές ή συγκε-

κριμένο λεξιλόγιο. Δεν ενδιαφερόμαστε καν για το αν κάνουν γραμματικά ή συντακτικά λάθη στην προφορική έκφραση. Ο βασικός σκοπός της δραστηριότητας είναι να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν ό,τι ξέρουν από τη γλώσσα-στόχο προκειμένου να περάσουν ένα μήνυμα, να γίνουν κατανοητοί (Littlewood, 1981).

### Δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Ο ικανός χρήστης μιας ξένης γλώσσας διαλέγει τύπους και δομές που να είναι λειτουργικές για το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει, αλλά και κατάλληλες για την κοινωνική περίσταση στην οποία γίνεται η επικοινωνία. Μπορούμε, λοιπόν, να επινοήσουμε επικοινωνιακές δραστηριότητες οι οποίες να δίνουν έμφαση τόσο στις λειτουργικές όσο και στις κοινωνικές όψεις της επικοινωνίας. Σε αυτές ο ενδιαφερόμενος θα προσπαθεί να μεταδώσει ένα μήνυμα όσο πιο αποτελεσματικά μπορεί, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό περιβάλλον της συγκεκριμένης επικοινωνιακής συνθήκης και τις απαιτήσεις του (Littlewood, 1981).

Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν οι ακόλουθες ηλεκτρονικές εφαρμογές και βίντεο που περιγράφουν δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

- **Αυτογνωσία - Διαπροσωπικές σχέσεις**  
The Johari Window (Joseph Luft and Harry Ingham, 1955) <https://www.mindtools.com/community/pages/article/JohariWindow.php>,
- **Διαπραγμάτευση**  
Lewicki and Hiam's Negotiation Matrix "Choosing the Best Bargaining Strategy"  
<https://www.mindtools.com/community/pages/article/lewicki-hiam.php>,
- **Επικοινωνία**  
[www.mindtools.com/rs/CommsPlans](http://www.mindtools.com/rs/CommsPlans),
- **Ομαδικότητα – Συνεργασία**  
<https://www.youtube.com/watch?v=jn9JL2L1Ung>,
- **Επικοινωνία**  
<https://www.youtube.com/watch?v=xT0UvVlfb-I>.

Άλλες δραστηριότητες ανάπτυξης ή/και τεκμηρίωσης δεξιοτήτων επικοινωνίας που μπορούν να οργανωθούν στο σχολείο, στο σπίτι, στην υπηρεσία ΣυΕΠ ή σε μια επιχείρηση περιλαμβάνουν:

- συμμετοχή σε πολιτιστικούς, κοινωνικούς, αθλητικούς κλπ συλλόγους, ενώσεις κλπ,
- ενασχόληση με ομαδικά σπορ ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες (π.χ. θέατρο),
- απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας π.χ. σε ένα τηλεφωνικό κέντρο, ως πωλητής, ταμίας και γενικά σε θέσεις εργασίας που απαιτούν συχνή επαφή με πελάτες, προμηθευτές κλπ,
- εθελοντική εργασία - συμμετοχή σε κοινωφελείς δραστηριότητες, εκστρατείες συγκέντρωσης πόρων για κοινωφελή έργα κλπ,
- διαχείριση ιστοσελίδων στα social media,
- παρουσιάσεις ή ομιλίες στο σχολείο, στον επαγγελματικό χώρο σε τακτική βάση,





- συμμετοχή σε συνεντεύξεις πρόσληψης τόσο πραγματικές όσο και εικονικές (Mock up interviews) με ένα εργοδότη, έναν υπεύθυνο ανθρώπινου δυναμικού, έναν εκπρόσωπο εκπαιδευτικού ιδρύματος ή ένα σύμβουλο σταδιοδρομίας. Καθώς οι δεξιότητες επικοινωνίας, όπως προ-ειπώθηκε, είναι απαραίτητες σε μια σειρά επαγγέλματα και δραστηριότητες που απαιτούν προσέλευση πελατείας, πώληση προϊόντων ή υπηρεσιών και επαφή με κοινό, οι περισσότεροι οργανισμοί θα προσπαθήσουν να αξιολογήσουν το αν ο υποψήφιος διαθέτει σχετικές δεξιότητες με διάφορες δοκιμασίες, όπως η προσωπική συνέντευξη και με ειδικές ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτήν. Η άσκηση λοιπόν του υποψηφίου σε τέτοιες συνεντεύξεις είναι δυνατόν να βελτιώσει τις δεξιότητες επικοινωνίας του,
- παροχή σχετικών αποδείξεων για τις επικοινωνιακές δεξιότητές μας σε ένα CV π.χ. προβολή μιας σχολικής διοργάνωσης κλπ,
- παρακολούθηση σχετικών εργαστηρίων για τη λεκτική ή/και μη λεκτική επικοινωνία που οργανώνονται από φορείς συμβουλευτικής κλπ.

#### 4.3.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης διαπροσωπικής επικοινωνίας

##### *Communication Flexibility Scale (CFS)*

Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία έχουν συνήθως αναγνωριστεί ως ορόσημα των ικανών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το CFS αναπτύχθηκε από τους Martin και Rubin (1994) και αποτελείται από 14 σενάρια, καθένα από τα οποία παρουσιάζει ένα πλαίσιο στο οποίο ο ερωτώμενος βιώνει επαφή με νέους ανθρώπους ή καταστάσεις και αλλάζει την επικοινωνία οπότε και περιγράφεται η συμπεριφορά του.

##### *Communication Functions Questionnaire (CFQ)*

Το CFS αναπτύχθηκε σε ένα πρόγραμμα έρευνας που εξετάζει τη φύση της προσωποκεντρικής επικοινωνίας (Burlson, Delia, & Applegate, 1995). Αποτελείται από οκτώ υποκλίμακες, που αντιπροσωπεύουν σημαντικές λειτουργίες που εκπληρώνονται μέσω της επικοινωνίας.

##### *Conversational Appropriateness and Effectiveness (CAE)*

Παρά την κοινή υπόθεση ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές, λίγα εργαλεία προσπάθησαν να αξιολογήσουν αυτές τις διαστάσεις συμπεριφοράς. Το CAE σχεδιάστηκε για να μετρήσει αντιλήψεις για ένα συγκεκριμένο επεισόδιο συνομιλίας όσον αφορά την καταλληλότητά του και αποτελεσματικότητά του (Spitzberg, 1990).

##### *Interpersonal Communication Competence Scale (ICCS)*

Υιοθετώντας μια πιο επαγωγική προσέγγιση, ο Rubin και ο Martin (1994) ανέπτυξαν αυτό το εργαλείο για να αξιοποιήσουν τις διαστάσεις που συνήθως αναγνωρίζονται από τα μεγάλα διαπροσωπικά εγχειρίδια του πεδίου επικοινωνίας.



### *Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)*

Κατασκευασμένο από τους Buhrmester, Furman, Wittenberg και Reis (1988), αυτό το ψυχομετρικό εργαλείο αξιολογεί τη δεξιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας σε πέντε τομείς.

Τεστ διερεύνησης δεξιοτήτων μέσα στην ομάδα

Ο ακόλουθος σύνδεσμος περιέχει το τεστ διερεύνησης δεξιοτήτων: <https://bit.ly/3mGF1SA>

## 4.4 Μεταγνωστική ικανότητα

Η ταχύτητα των αλλαγών στον σημερινό κόσμο είναι τέτοια, που καθιστά αδύνατη την πρόβλεψη του περιεχομένου της γνώσης για το μέλλον. Αναπόφευκτα, το βάρος της εκπαίδευσης μεταφέρεται πλέον από καθαυτή τη γνώση στη διαχείριση της γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ευρύτερο πεδίο, που εκτείνεται από τη σχολική εκπαίδευση μέχρι την επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση καταστάσεων που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Οι αλλαγές στον κόσμο της εργασίας και της κοινωνίας γενικότερα έχουν δημιουργήσει νέες προκλήσεις και απαιτήσεις, κατά την κάλυψη των οποίων η συμμετοχή της ικανότητας εκμάθησης (ικανότητα να μαθαίνω) αναδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική.

Σε μια γενική θεώρηση θα λέγαμε ότι η ανωτέρω έννοια αναφέρεται στους διάφορους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που είναι απαραίτητοι, ώστε υπάρχουσες δεξιότητες να εφαρμοστούν σε νέα καθήκοντα και σε νέα μάθηση (Hautamaki, 2002). Αυτού του είδους οι παράγοντες, που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη μαθησιακή διαδικασία, περιγράφονται συνολικά με τον όρο «μεταγνωστικές ικανότητες», ενώ ο όρος «μεταγνώση» εναλλάσσεται με τον όρο «ικανότητα να μαθαίνω» ή «ικανότητα εκμάθησης», που αποτελεί και τον επιλεγμένο από την Ευρωπαϊκή Ένωση όρο της σχετικής δεξιότητας.

Αν και οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται απόλυτα, θεωρείται δεδομένο ότι η μεταγνώση και η ικανότητα μάθησης αποτελούν αλληλένδετες έννοιες (Bakracenic, 2006). Ακόμη υποστηρίζεται ότι η ικανότητα μάθησης αποτελεί στην ουσία μια πιο κατανοητή έκφραση της μεταγνώσης και δηλώνει οποιαδήποτε γνώση ή γνωστική δραστηριότητα που είτε έχει ως αντικείμενο της είτε ρυθμίζει, οποιαδήποτε πτυχή της γνωστικής δραστηριότητας (Moreno, 2006). Η Stringher (2006), υποστηρίζει ότι υπάρχουν σήμερα πάνω από 40 ορισμοί για την ικανότητα εκμάθησης. Η ίδια τονίζει μάλιστα την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης έννοιας και επισημαίνει ότι όπως νοείται στη σημερινή εποχή, εμπεριέχει την έννοια της μεταγνώσης και στοιχεία από κοινωνικο-κονστροκτιβιστικές, κοινωνικό-γνωστικές και κοινωνικο-ιστορικές προσεγγίσεις, που αφορούν στη δια βίου μάθηση και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μεταγνώση είναι η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης μας και των τρόπων με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τη γνώση, η επίγνωση, δηλαδή, του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε. Είναι επίσης, η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως λύτη προβλημάτων, με τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία του (Ευκλείδη, 1992). Ο Flavell (1979) αναφέρεται σε αυτήν ως τη γνώση που έχει σαν αντικείμενό της, και ρυθμίζει, κάθε



πτυχή της νοητικής προσπάθειας. Ο Moore (1982) την ορίζει ως τη γνώση που έχει κανείς για τις διαφορετικές πτυχές της σκέψης, ενώ σύμφωνα με τους Gavelek και Raphael (1985), ως μεταγνώση νοείται η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη νοητική του δραστηριότητα, ώστε να πετυχαίνει καλύτερη κατανόηση (Κασιμάτη, 2020).

Σταδιακά, ο όρος μεταγνώση έχει διευρυνθεί ώστε, εκτός από την επίγνωση και τη ρύθμιση των νοητικών λειτουργιών, να περιλαμβάνει και την επίγνωση και τη ρύθμιση οποιωνδήποτε ψυχολογικών διεργασιών. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, η βιβλιογραφία έρχεται να συμπληρώσει τον όρο μεταγνώση προσθέτοντας στον νοητικό τομέα και τον συναισθηματικό, περιλαμβάνοντας σε αυτόν τα συναισθήματα που συνοδεύουν κάθε νοητική προσπάθεια, καθώς και την ικανότητα του προσώπου να τα ελέγχει, όπως ελέγχει και τις νοητικές διεργασίες του (Ματσαγούρας, 1994. Κασιμάτη, 2020). Υπό αυτή την έννοια, η μεταγνώση εντάσσεται σε αυτό που ο Goleman (1995) ονομάζει «αυτεπίγνωση» και αφορά στις σκέψεις και τις παρατηρήσεις που κάνει το άτομο γύρω από τα συναισθήματά του.

Το 2006, η Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις βασικές ικανότητες για την κοινωνία της γνώσης και τη δια βίου μάθηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006) κατέγραψε ένα πλαίσιο στο οποίο περιλαμβάνεται η αναλυτική παρουσίαση των οκτώ βασικών δεξιοτήτων (ορισμοί, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις) και των σχέσεών τους με την απασχόληση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την επιχειρηματικότητα. Ανάμεσα σε αυτές βρίσκεται η ικανότητα εκμάθησης (μαθαίνω πως να μαθαίνω/Learning to Learn), η οποία ορίζεται ως η ικανότητα αναζήτησης και επιμονής στη μάθηση. Η ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση της διαδικασίας και των αναγκών της μάθησης, την απόκτηση, επεξεργασία και αφομοίωση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και την αναζήτηση και χρησιμοποίηση καθοδήγησης. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, τα άτομα που κατέχουν τη συγκεκριμένη ικανότητα θα πρέπει να είναι σε θέση να οργανώνουν τη μάθησή τους μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και των πληροφοριών, τόσο μεμονωμένα όσο και σε ομάδες. Η μεθοδολογία μάθησης βασίζεται στην αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής, προκειμένου να χρησιμοποιούνται και να εφαρμόζονται οι γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια, όπως στο σπίτι, στην εργασία, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Πασιάς, Φλουρής, & Φωτεινός, 2016).

Στη νεότερη σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τις βασικές ικανότητες της δια βίου Μάθησης η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018) εντάσσει η ικανότητα να μαθαίνω στην «Προσωπική, κοινωνική και μεταγνωστική ικανότητα», αναφέροντας ότι προϋποθέτει ότι το άτομο γνωρίζει τις στρατηγικές μάθησης που προτιμά, τις ανάγκες ανάπτυξης ικανοτήτων και διάφορους τρόπους ανάπτυξης ικανοτήτων και αναζήτησης των διαθέσιμων ευκαιριών εκπαίδευσης, κατάρτισης και σταδιοδρομίας καθώς και καθοδήγησης ή υποστήριξης.

Σε συνάρτηση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Δεξιοτήτων του 2006, πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριέλαβαν την ικανότητα εκμάθησης στα ερευνητικά τους προγράμματα και σε προγράμματα εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Το Πανεπιστήμιο του Μπρίστολ έχει αναπτύξει το ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory), που έχει ως στόχο να καθορίσει και να μετρήσει τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς την αποτελεσματική δια βίου μάθηση. Ονομάζει δε τη σχετική ικανότητα «μαθησιακή δύναμη» και την ορίζει ως μια πολύπλοκη σύνθεση από προδιαθέσεις, εμπειρίες, κοινωνικές σχέσεις, αξίες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις που συνθέτουν τη φύση της δέσμευσης του ατόμου σε οποιαδήποτε ευκαιρία μάθησης (Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2004; Hoskins & Fredriksson, 2008). Αντίστοιχα, στο σχετικό πρόγραμμα

του πανεπιστημίου του Ελσίνκι, LEARN (Life as Learning), ως ικανότητα εκμάθησης ορίζεται η ικανότητα και η προθυμία προσαρμογής σε νέα καθήκοντα, η οποία ενεργοποιεί τη δέσμευση στη σκέψη και την αισιοδοξία, ενισχύοντας την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί τη γνωστική και συναισθηματική αυτορρύθμισή του σε ό,τι έχει να κάνει με τη μάθηση (Hautamäki et al., 2002; Hoskins & Fredriksson, 2008). Τέλος, και η «Βρετανική Εκστρατεία για τη Μάθηση», ορίζει την ικανότητα εκμάθησης ως μια «διαδικασία ανακάλυψης» σε σχέση με τη μάθηση. Περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών και δεξιοτήτων που, όταν γίνουν κατανοητές και χρησιμοποιηθούν συστηματικά, βοηθούν στην αποτελεσματικότερη και εφ' όρου ζωής μάθηση (Hoskins & Fredriksson, 2008).

Οι μεταγνωστικές διεργασίες δεν είναι απαραίτητα συνειδητές. Από τη στιγμή όμως που το άτομο ενημερωθεί για τον τρόπο λειτουργίας τους και την χρησιμότητά τους, μπορεί πλέον να τις χρησιμοποιεί και συνειδητά (Dermitzaki & Kiosseoglou, 2004), ενώ μπορεί και να τις διδαχθεί (Zimmerman, 2002). Κατά συνέπεια, η μεταγνώση εντοπίζεται σε ένα επίπεδο ανώτερο της βασικής επεξεργασίας των πληροφοριών και των αυτόματων διεργασιών, αφού προϋποθέτει την ενημερότητα του ατόμου, δηλαδή την παρακολούθηση της γνώσης στις διάφορες γνωστικές καταστάσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Ταυτόχρονα, η μεταγνώση συνδέει πολλές γνωστικές διαδικασίες όπως τη μάθηση, τη μνήμη, τα κίνητρα, τη λήψη αποφάσεων και τα συναισθήματα (Κασιμάτη, 2020). Γίνεται έτσι φανερό ότι η μεταγνωστική ικανότητα συνδέεται με άλλες δεξιότητες, όπως είναι η συναισθηματική επίγνωση, η αυτοπαρακίνηση και η στοχοθεσία, δεξιότητες οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και συχνά αλληλοκαλύπτονται.

Κύρια συστατικά της μεταγνώσης είναι η γνώση του ατόμου για το γνωστικό του σύστημα, η μεταγνωστική δηλαδή γνώση και οι διαδικασίες αυτορρύθμισης των διαδικασιών του γνωστικού μηχανισμού (Παναούρα, 2004). Η μεταγνώση αναφέρεται, επομένως, αφενός στην ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να μάθουμε και αφετέρου στην ικανότητα να ρυθμίζουμε, να ελέγχουμε και να συντονίζουμε τη γνωστική μας συμπεριφορά (Κολιάδη, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, περιλαμβάνει επίσης την επίγνωση των αναγκών για μάθηση, την ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση και την ικανότητα οργάνωσης της ατομικής μάθησης με τη βοήθεια και της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και της πληροφορίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2020). Περιλαμβάνει ακόμη την εμπρόθετη και συνειδητή άσκηση ενός δυναμικού ελέγχου σε σχέση με τα γνωστικά δεδομένα ή αντικείμενα προς τα οποία αναφέρονται οι μεταγνωστικές διαδικασίες (Gombert, 1993). Επιπρόσθετα, η μεταγνώση συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση και την αυτογνωσία των γνωστικών στρατηγικών του ατόμου και συμβάλλει στον καθορισμό των γνωστικών δυνατοτήτων και περιορισμών του σε σύγκριση με τα άλλα άτομα και στην αξιολόγηση των διαφόρων στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει (Ατματζίδου, 2018).

Με βάση αυτή τη συλλογιστική, γίνεται φανερό ότι οι γενικές μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν σε ένα πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι η εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση, η αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών και σε άλλες περιπτώσεις και περιστάσεις πέρα από χωροχρονικά όρια, η αναγνώριση και η καλλιέργεια ενός προσωπικού τρόπου μάθησης, καθώς και η μετέπειτα αξιοποίησή της (Κασιμάτη, 2020). Η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης περιλαμβάνει μια αναλυτική περιγραφή των ειδικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις μεταγνωστικές ικανότητες. Σύμφωνα με αυτή:



«...η μεθοδολογία της μάθησης απαιτεί αποτελεσματική διαχείριση των προτύπων μάθησης, σταδιοδρομίας και εργασίας, και ιδίως την ικανότητα επιμονής στη μάθηση, μακροπερίοδος συγκέντρωσης και κριτικού αναστοχασμού προς τους σκοπούς και τους στόχους της μάθησης. Τα άτομα θα πρέπει να είναι σε θέση να αφιερώνουν χρόνο στη μάθηση αυτόνομα και πειθαρχημένα, αλλά και να εργάζονται συλλογικά στα πλαίσια της διαδικασίας μάθησης, να αντλούν οφέλη από μια ανομοιογενή ομάδα και να μοιράζονται αυτά που έχουν μάθει. Τα άτομα θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να οργανώνουν τη μάθησή τους, να αξιολογούν την εργασία τους και να ζητούν συμβουλές, πληροφορίες και στήριξη, όταν ενδέικνυται. Μια θετική συμπεριφορά περιλαμβάνει την εξασφάλιση κινήτρων και αυτοπεποίθησης για τη συστηματική και επιτυχή επιδίωξη για μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η συμπεριφορά που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων στηρίζει τόσο τη μάθηση όσο και την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται εμπόδια και αλλαγές. Η επιθυμία εφαρμογής προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών της ζωής και η περιέργεια για την αναζήτηση νέων ευκαιριών μάθησης και εφαρμογής των γνώσεων σε ποικίλα πλαίσια που καλύπτουν όλο το φάσμα της ζωής αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας θετικής στάσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006: 16)<sup>26</sup>.

Στη σημερινή εποχή, με τις διαρκείς μεταβολές στον χώρο της εργασίας, που οφείλονται τόσο στις εξελίξεις στην τεχνολογία, όσο και στις αλλαγές των αναγκών της κοινωνίας εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, οι πολίτες οφείλουν να μάθουν να μαθαίνουν, ώστε να μπορούν να διατηρήσουν την απρόσκοπτη και διαρκή συμμετοχή τους στην εργασία και στην κοινωνία και να αποφύγουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού. Γίνεται έτσι σαφές ότι η ικανότητα εκμάθησης είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της δια βίου μάθησης, αποτελώντας ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο για την ουσιαστική πραγματοποίησή της. Η έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη (2002) επισημαίνει τη σημασία της ικανότητας εκμάθησης μέσα στο πλαίσιο της διαρκούς οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής αλλαγής που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται ο ουσιαστικός ρόλος της μεταγνωστικής ικανότητας, η οποία «...βοηθά τα άτομα να συνειδητοποιούν πώς και γιατί αποκτούν, επεξεργάζονται και απομνημονεύουν διαφορετικούς τύπους γνώσης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν την εκπαιδευτική μέθοδο και το περιβάλλον που τους ταιριάζει καλύτερα, αλλά και να μπορούν να τα αναπροσαρμόζουν κατάλληλα, κάθε φορά που το κρίνουν απαραίτητο. Με τον τρόπο αυτό η εκμάθηση γίνεται μια ικανοποιητική και ευχάριστη εμπειρία, ενώ μειώνεται ο κίνδυνος απεμπλοκής από τη μαθησιακή προσπάθεια» (European Commission/Eurydice, 2002: 16).

Σύμφωνα, επίσης, με τη Σύσταση του Συμβουλίου της ΕΕ (2018/С 189/01) σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, τα κράτη μέλη θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας, ως μια σταθερά βελτιούμενη βάση για μάθηση και συμμετοχή στην κοινωνία με μια διά βίου προοπτική. Τονίζεται δε, ότι στην οικονομία της γνώσης, η απομνημόνευση δεδομένων και διαδικασιών είναι κομβικής σημασίας, αλλά όχι αρκετή για την πρόοδο και την επιτυχία και, κατά συνέπεια, τα κράτη μέλη οφείλουν να υποστηρίζουν τη βελτίωση του επιπέδου των προσωπικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων των πολιτών τους, με στόχο τη βελτίωση του τρόπου διαχείρισης της ζωής τους, με προσανατολισμό προς το μέλλον και με γνώμονα την υγεία. Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι η

26. Παραπλήσια περιγραφή της μεταγνωστικής ικανότητας και των δεξιοτήτων της συναντάται και στην επικαιροποιημένη Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2018.

ικανότητα εκμάθησης αποτελεί ουσιαστική ικανότητα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς διαδραματίζει βασικό ρόλο στον αναστοχασμό και στην κριτική σκέψη σε σχέση με την ανάπτυξη και τη μεταβίβαση δεξιοτήτων (OECD, 2019).

Εστιάζοντας, λοιπόν, σε ό,τι έχει να κάνει με την εκπαίδευση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες αποδεικνύεται ότι συμβάλλουν κυρίως στην ενεργοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, τη συσχέτιση της υπάρχουσας γνώσης με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, την ανάπτυξη ουσιαστικών κινήτρων για τους μαθητές, την ποιοτική οικοδόμηση της νέας γνώσης και την εφαρμογή, στην αξιολόγηση και στην αναθεώρηση της νέας γνώσης από τους μαθητές (Τσιρίκος & Πονηρού, 2010). Η μεταγνώση είναι απαραίτητη για την επιτυχή μάθηση επειδή επιτρέπει στους μαθητές να διαχειρίζονται καλύτερα τις γνωστικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, βοηθάει στον προσδιορισμό των αδυναμιών τους και, στην πορεία, στη διόρθωση αυτών βάσει της κατασκευής νέων γνωστικών δεξιοτήτων (Βίντου & Γεωργοβρεττάκου, 2017). Η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία αυξάνει, συνεπώς, την αποτελεσματικότητά της. Η έρευνα έχει επισημάνει ότι οι μαθητές που κατέχουν, αλλά και εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές, έχουν καλύτερη επίδοση σε ακαδημαϊκά έργα όπως η ανάγνωση, είναι περισσότερο ικανοί να εκτιμήσουν με ακρίβεια τι γνωρίζουν και τι δεν γνωρίζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν τις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εκείνη τη στιγμή, να αναπτύσσουν σχέδια, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές για την ολοκλήρωση του έργου (Ατματζίδου, 2018). Επιπλέον, η εφαρμογή προγραμμάτων εξάσκησης μεταγνωστικών στρατηγικών έχει διαπιστωθεί πως έχει θετικά αποτελέσματα στη δημιουργικότητα των μαθητών, στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και στη λύση προβλημάτων (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Η ικανότητα εκμάθησης μπορεί να αποκτηθεί, εντούτοις, σε οποιαδήποτε ηλικία, ενισχύοντας τη διάθεση των ατόμων για αλλαγή και προωθώντας την απασχολησιμότητα και την ανταγωνιστικότητά τους. Μέσα από αυτήν, τα άτομα μπορούν να νοηματοδοτήσουν τη μάθησή τους και να δημιουργήσουν για τον εαυτό τους μια επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική διαδρομή, ενώ ταυτόχρονα θα συμβάλλουν στο κοινό καλό. Η απόκτηση και η βελτίωση, επομένως, μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι εξαιρετικά σημαντική για την οικονομική ανάπτυξη και συνοχή των κρατών, ενώ έμφαση πρέπει να δίνεται στη σχετική υποστήριξη των πολιτών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες.

Η μεταγνωστική ικανότητα συνδέεται με τις ακόλουθες δεξιότητες: κριτική σκέψη, αναλυτικές δεξιότητες, ανάπτυξη στοχοθεσίας, συγκέντρωση προσοχής, διαχείριση αναποφασιστικότητας, προσωπική νοηματοδότηση, επίλυση προβλημάτων, οργανωτικές δεξιότητες, διαχείριση χρόνου, ομαδικό πνεύμα, δεξιότητες αναζήτησης πληροφορίας.

#### **Ενδεικτικά επαγγέλματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ικανότητα είναι:**

- ειδικός πληροφορικής,
- γιατρός,
- βιοπληροφορικός,
- αναλυτής δεδομένων,
- μηχανικός ρομποτικής,
- ακαδημαϊκός,
- μικροβιολόγος,



- σχεδιαστής προϊόντων,
- ψυχίατρος.

Βάσει όλων των παραπάνω, οι περιγραφικοί δείκτες της μεταγνωστικής ικανότητας, στην παρούσα μελέτη, συνίστανται στους ακόλουθους:

Περιγραφικός δείκτης	Περιεχόμενο
<b>Γνωστική επίγνωση</b>	Γνωρίζω τον εαυτό μου, συνειδητοποιώ τις γνώσεις και τις σκέψεις μου, κατανοώ τις ανάγκες μου και αντιλαμβάνομαι τι μπορώ να μάθω, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορώ να το επιτύχω.
<b>Στοχοθέτηση και σχεδιασμός</b>	Προσδιορίζω τον μαθησιακό μου στόχο, σχεδιάζω και οργανώνω τον τρόπο με τον οποίο θα τον διαχειριστώ και εστιάζω ενεργά στις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσω.
<b>Ενεργή Παρακολούθηση</b>	Εφαρμόζω συνειδητές και σκόπιμες στρατηγικές ελέγχου και ρύθμισης της γνωστικής μου επεξεργασίας, διορθώνω σφάλματα και διαμορφώνω εναλλακτικά σχέδια ώστε να διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τη μάθησή μου.
<b>Διαχείριση χρόνου</b>	Χρησιμοποιώ αποτελεσματικά τον χρόνο μου ώστε να μπορώ να κατακτήσω τον μαθησιακό μου στόχο.
<b>Διαχείριση πληροφορίας</b>	Αναζητώ, αποκτώ, επεξεργάζομαι και αξιοποιώ αποτελεσματικά την πληροφορία που λαμβάνω ώστε να κατακτήσω τον μαθησιακό μου στόχο.
<b>Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση</b>	Αντιλαμβάνομαι με ξεκάθαρο τρόπο τους σκοπούς και τους στόχους της μάθησης, αξιολογώ τις προσπάθειές μου και εξάγω συμπεράσματα για το αποτέλεσμα.

#### 4.4.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης μεταγνωστικής ικανότητας

##### *Δραστηριότητα «φτιάχνουμε συνδέσεις»*

Δραστηριότητα για παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, που εισάγει τα παιδιά στην λειτουργία των εγκεφαλικών συνδέσεων μέσω των νευρώνων. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις σχετικές έννοιες και τα παιδιά κατασκευάζουν με υλικά χειροτεχνίας έναν εγκέφαλο με νευρώνες. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τα παιδιά προσθέτουν συνδέσεις που αντιστοιχούν σε κάθε νέα ενότητα που διδάσκονται. Στις συνδέσεις αυτές προσθέτουν χαρτάκια, στα οποία αναφέρεται η νέα γνώση που κατακτούν κάθε φορά (προσαρμογή από δραστηριότητα του βιβλίου των Wilson και Conyers, 2016).

##### *Δραστηριότητα «Οδηγώ το μυαλό μου»*

Δραστηριότητα για παιδιά δημοτικού, που έχει ως στόχο να τα εισάγει στην έννοια της μεταγνώσης και να τα ωθήσει να ανακαλύψουν τους δικούς τους τρόπους μάθησης. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη συζήτηση, παραστατικές εικόνες (ο εγκέφαλος ως αυτοκίνητο με το παιδί στη θέση του οδηγού) και τον καταϊγισμό ιδεών για να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν



πώς οι ίδιοι σκέφτονται και μαθαίνουν. Η δραστηριότητα ξεκινά με συζήτηση για την λειτουργία του εγκεφάλου και τους τρόπους που καθοδηγεί κανείς τη μάθησή του. Στη συνέχεια μοιράζονται οι εικόνες και ζητείται από το κάθε παιδί να συμπληρώσει από κάτω, σε μία φράση τον τρόπο που θεωρεί ότι θα μπορούσε το ίδιο να οδηγήσει τον εαυτό του σε καλύτερη μάθηση. Τέλος, οι διάφορες απαντήσεις συζητούνται και αναλύονται ομαδικά (προσαρμογή από δραστηριότητα των Wilson και Conyers, 2016).

### Δραστηριότητα «Γράμματα σε μελλοντικούς μαθητές»

Δραστηριότητα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτή ο εκπαιδευτικός ζητά, στο τέλος του σχολικού έτους, από τους μαθητές του να γράψουν από ένα γράμμα στους μαθητές που θα παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο μάθημα την επόμενη χρονιά, εξηγώντας τους τι πρέπει να περιμένουν να μάθουν, ποιες θα είναι οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν και πώς θεωρούν ότι θα πρέπει να το διαχειριστούν. Τα γράμματα γράφονται ατομικά και στη συνέχεια οι μαθητές συζητούν ομαδικά το περιεχόμενό τους.

### Δραστηριότητα «6 καπέλα σκέψης»

Η μέθοδος αυτή έχει ως στόχο την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών στους μαθητές μέσω της εφαρμογής της παράλληλης σκέψης. Υπάρχουν έξι διαφορετικά καπέλα σε διαφορετικά χρώματα. Κάθε «σκεπτόμενο καπέλο» (thinking hat) είναι ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης. Συμμετέχοντας σε κάποια ομαδική εργασία, ο κάθε μαθητής οφείλει να φορέσει και τα έξι καπέλα συλλογισμού. Αλλάζοντας καπέλο, υιοθετεί και τον αντίστοιχο τρόπο σκέψης (De Bono, 1985):



Το *Λευκό* Καπέλο αντιπροσωπεύει πληροφορίες γνωστές ή αναγκαίες, δηλαδή γεγονότα, αριθμούς, ανάγκες και πιθανές ελλείψεις γνώσεως σχετικά με το θέμα.



Το *Κόκκινο* Καπέλο συμβολίζει τη διαίσθηση, το ένστικτο και τα συναισθήματα.



Το *Μαύρο* Καπέλο έχει να κάνει με την ορθή κρίση και πρέπει να στηρίζεται πάντα στη λογική. Αφορά στην ανάλυση των επιχειρημάτων για τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν στην επιτυχία ή αποτυχία της ερευνητικής δραστηριότητας. Είναι το καπέλο της κρίσης και της προσοχής.



Το *Κίτρινο* Καπέλο συμβολίζει την εξυπνάδα, την αισιοδοξία και τη θετική σκέψη. Προσπαθεί να προβλέψει τα αναμενόμενα παιδαγωγικά οφέλη και τα πιθανά αποτελέσματα κάποιας προτεινόμενης ενέργειας.



Το *Πράσινο* Καπέλο αποτελεί το καπέλο της δημιουργικότητας, των εναλλακτικών, των προτάσεων, των στοιχείων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, των προκλήσεων και των αλλαγών.



Το Μπλε Καπέλο χρησιμοποιείται για να διευθύνει τη διαδικασία σκέψης αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές στρατηγικές των μαθητών. Είναι το καπέλο της γενικής επισκόπησης, του ελέγχου και αναστοχασμού της ερευνητικής διαδικασίας.

Κύριο ζητούμενο είναι η κατανόηση των διαφορετικών τρόπων σκέψης που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο και η αναγνώριση της προσωπικής προσέγγισης των πραγμάτων. Η τεχνική αυτή επιτρέπει επίσης να υπεισέρχονται το συναίσθημα και ο σκεπτικισμός σε αυτές, που σε διαφορετική περίπτωση θα ήταν καθαρά λογικές αποφάσεις, ενώ δίνει την ευκαιρία για ανάπτυξη δημιουργικότητας μέσα από τη λήψη αποφάσεων.

### *Δραστηριότητα «Το τυφλό έγγραφο»*

Δραστηριότητα για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία καλούνται να γράψουν ένα κείμενο σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, χωρίς να βλέπουν τι γράφουν. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ένα απλό γενικό θέμα (πχ. «εγώ και τα ζώα») και είτε αφαιρεί τελείως τη φωτεινότητα από την οθόνη, είτε καλύπτει την οθόνη έτσι ώστε να μην μπορούν τα παιδιά να δουν τι γράφουν. Στη συνέχεια τους ζητά να πληκτρολογήσουν ένα κείμενο για περίπου 15 λεπτά. Τέλος, τους δίνει λίγο χρόνο να δουν τι έχουν γράψει και να διορθώσουν τυπογραφικά λάθη, ενώ ακολουθεί συζήτηση για την εμπειρία. Η έλλειψη του γραμμένου κειμένου την ώρα που γράφουν δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να έρθουν σε επαφή ελεύθερα με τον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν, και τους προσφέρει την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τη μοναδικότητά τους (προσαρμογή από τη δραστηριότητα “The Blind Draft”, της Amy Ratto Parks, όπως παρουσιάζεται στον σύνδεσμο: <https://bit.ly/3kxvFzc>)

### *Ερευνητικές Εργασίες*

Οι ομαδικές ερευνητικές εργασίες που δύναται να ζητηθούν στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων ενισχύουν, μεταξύ άλλων, τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών μέσα από την οργάνωση και τη διαχείριση ενός θέματος, που θα πρέπει να διερευνηθεί και να παρουσιαστεί σε κοινό.

### *Πρόγραμμα Cognitive Strategy Instruction (CSI)*

Πρόκειται για μια μορφή καθοδηγούμενης διδασκαλίας που εκπαιδεύει τους μαθητές σε γνωστικές στρατηγικές και ενσωματώνει στρατηγικές αυτοελέγχου που βοηθούν στην αξιολόγηση και τη ρύθμιση της μάθησης. Χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως η μίμηση, η ακολουθία βημάτων, η ανάγνωση και ο αυτοέλεγχος, οι μαθητές μαθαίνουν να εφαρμόζουν γνωστικές συνήθειες και αναπτύσσουν την ικανότητα να τις χρησιμοποιούν αυτόματα (Montague & Dietz, 2009), ενώ αποκτούν αυτοπεποίθηση, ευελιξία και δημιουργικότητα στη μάθηση.



### Προγράμματα STEM και STEAM

Μέθοδος διδασκαλίας που εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφορετικές επιστήμες (STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematic και STEAM: Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Στη διδασκαλία με μεθοδολογία STEM υπάρχει μετασχηματισμός της δασκαλοκεντρικής μεθόδου μάθησης σε ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση. Ο μαθητής εμπλέκεται δημιουργικά και συνεργατικά με τους συμμαθητές του, προκειμένου να δώσουν από κοινού λύσεις σε προβλήματα που τίθενται από τον εκπαιδευτικό. Καταργείται ο «παραδοσιακός» ρόλος του δασκάλου και τη θέση του καταλαμβάνει η δημιουργία, η αναζήτηση, η έμπνευση και ο αναστοχασμός. Απαραίτητη προϋπόθεση στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι η ύπαρξη μεθόδου επίλυσης προβλήματος (problem solving).

### Διδακτική μέθοδος μέσω επίλυσης προβλήματος (PBL)

Με την εφαρμογή της προσεγγίσεων που βασίζονται στη μέθοδο αυτή η μάθηση χτίζεται πάνω σε ένα σύνθετο πρόβλημα, το οποίο δεν έχει μία μόνο σωστή απάντηση. Οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν και να ρυθμίζουν τις μεταγνωστικές τους διεργασίες, καθώς συνειδητοποιούν πως είναι το κλειδί για την επιτυχή έκβαση της προβληματικής κατάστασης που έχουν να αντιμετωπίσουν. Οι στόχοι της PBL περιλαμβάνουν, από πλευράς του μαθητή, την ανάπτυξη ευέλικτης γνώσης, αποτελεσματικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ικανοτήτων αυτόνομης μάθησης, συνεργατικότητας και εσωτερικών κινήτρων (Hmelo-Silver, 2004).

### Παιχνίδια κατανόησης για το μάθημα της φυσικής αγωγής

Τα παιχνίδια κατανόησης είναι μια διδακτική προσέγγιση σχεδιασμένη έτσι ώστε να κατανοούν οι μαθητές πώς να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν τις κινήσεις τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η προσοχή δίνεται κυρίως στην τακτική, με έμφαση στη λήψη αποφάσεων για το «τι θα κάνεις» και «πώς θα το κάνεις». Οι σωστά σχεδιασμένες δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Χατζηπαντελή κ.ά., 2012).

### Πρόγραμμα εκπαίδευσης στην αυτοκαθοδήγηση (cognitive self-instructional (SI) training procedure) (Meichenbaum & Goodman, 1971).

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που βοηθά στον έλεγχο της παρορμητικότητας και την επίλυση προβλημάτων, με ιδιαίτερη εφαρμογή σε παιδιά με ΔΕΠΥ. Μέσα από το πρόγραμμα, το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί «δηλώσεις-οδηγίες» προς τον εαυτό του με σκοπό τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του. Με αυτόν τον τρόπο ξεκινάει μία διαδικασία αυτοκαθοδήγησης που αποτελείται από πέντε βήματα:

- ορισμός του προβλήματος,
- εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων,
- εστίαση της προσοχής στο πρόβλημα και την επίλυσή του,
- επιλογή και εφαρμογή μιας λύσης,



- αυτοενίσχυση ή δήλωση διαχείρισης του άγχους (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2004). Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει να μη δρα παρορμητικά, αλλά να ακολουθεί μία συγκεκριμένη διαδικασία προκειμένου, αφού αναγνωρίσει κάποιο πρόβλημα, να μπορέσει να το επιλύσει αποτελεσματικά (Greenberg & Horn, 1991; Δαλιανά & Αντωνίου, 2015).

### Πρόγραμμα «Σταμάτα-Σκέψου-Πράξε»

Πρόκειται για παρεμβατικό πρόγραμμα για τον έλεγχο της παρορμητικότητας, το οποίο στηρίζεται στο έργο του Luria (Ζαφειροπούλου, 2000) και αποσκοπεί στο να μάθει το παιδί να επιβραδύνει τη σκέψη του και να αυξάνει τον χρόνο μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, κυρίως μέσω της επανάληψης αυτοκαθοδηγητικών φράσεων (πχ «πρέπει να το ξαναδιαβάσω με προσοχή») (Δαλιανά & Αντωνίου, 2015).

Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν οι ακόλουθες ηλεκτρονικές εφαρμογές που βοηθούν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων

- Power Planner (Homework Planner): Εφαρμογή σχεδιασμένη για την οργάνωση της φοιτητικής ζωής. Διαθέτει προβολή ημερολογίου των εργασιών και αυτόματες υπενθυμίσεις για τις αίθουσες, τις εξετάσεις, κ.λπ. Είναι διαθέσιμη από τη Microsoft στον σύνδεσμο: <https://www.microsoft.com/el-gr/p/powerplanner/9wzdncrfj25v?rtc=1&activetab=pivot:overviewtab>,
- myHomework: Εφαρμογή που βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Παρέχει δυνατότητες όπως: υπενθυμίσεις, ανατιθέμενες εργασίες και μαθήματα, αρχεία υλικού για εργασίες και διάφορες ανακοινώσεις. Είναι διαθέσιμη από τη Microsoft στον σύνδεσμο: <https://www.microsoft.com/el-gr/p/myhomework/9wzdncrfj25v?activetab=pivot:overviewtab>,
- ColorNote Notepad Notes: Εφαρμογή για σημειώσεις, λίστες και ηλεκτρονικά μηνύματα με ταχύτητα και ευκολία. Διατίθεται από τη Google στον σύνδεσμο: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.socialnmobile.dictapps.notepad.color.note>,
- SimpleMind+ Mind Mapping: Οργανωτική εφαρμογή «χαρτογράφησης μυαλού» (mind mapping), που βοηθά στην οργάνωση της σκέψης και την παραγωγή νέων ιδεών. Διατίθεται από την Apple στον σύνδεσμο: <https://apps.apple.com/us/app/simplemind-mind-mapping/id305727658>,
- Mindomo: Εφαρμογή «χαρτογράφησης μυαλού» (mind mapping), που επιτρέπει τη συνεργασία σε πραγματικό χρόνο. Διατίθεται από τη Google στον σύνδεσμο: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.EXswap.Mindomo>,
- Socrative Student: Εφαρμογή αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές δίνουν απαντήσεις σε σχολικά διαγωνίσματα σε μορφή κουίζ, γρήγορων απαντήσεων κλπ. Διατίθεται από τη Google στον σύνδεσμο: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.socrative.student>,
- Kahoot: Εφαρμογή παιγνιώδους ομαδικής αξιολόγησης. Οι μαθητές δίνουν απαντήσεις σε κουίζ, γρήγορων απαντήσεων. Διατίθεται από τον σύνδεσμο: <https://kahoot.com/>.

### Παράλληλα, προτείνεται η αξιοποίηση των ακόλουθων βίντεο:

- Barbara Oakley TEDx Oakland University (2014): "Learning how to learn": <https://www.youtube.com/watch?v=O96fE1E-rf8>,

- Todd Zakrajsek TEDxUNC (2015): “Improve learning by thinking about learning”: <https://www.youtube.com/watch?v=tYg3sLcyLB8> ,
- ΕΟΠΠΕΠ: Μεταγνωστικές ικανότητες: <https://www.youtube.com/watch?v=Esu9TKfYcgQ>.

#### 4.4.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης μεταγνωστικής ικανότητας

##### *Φάκελος αξιολόγησης/portfolio assessment*

Το portfolio είναι μια συλλογή εργασιών του μαθητή με έναν συγκεκριμένο στόχο: να παρουσιάζονται βαθμιαία οι προσπάθειες, η πρόοδος και τα επιτεύγματά του σε ένα ή/και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Μπορεί να διατηρείται υπό μορφή παραδοσιακών φακέλων ή ως ψηφιακό αρχείο. Μέσα από τη δημιουργία του portfolio τα παιδιά μαθαίνουν να συγκρίνουν αυτά που έκαναν στο παρελθόν με αυτά που κάνουν στο παρόν, να παρατηρούν αλλαγές, να παίρνουν αποφάσεις και να δικαιολογούν τις επιλογές τους. Επίσης, αισθάνονται υπεύθυνα και περήφανα για τα έργα και την πρόοδο τους αλλά και μαθαίνουν να αυτοαξιολογούνται (Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπυρμπίλη, 2006). Ένα ενδεικτικό παράδειγμα ηλεκτρονικού portfolio για τις δεξιότητες διατίθεται από τον ΕΟΠΠΕΠ στον σύνδεσμο: <https://bit.ly/3kG26mX>. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από τον Ιούλιο του 2020 έθεσε στη διάθεση των ευρωπαίων πολιτών ένα νέο εργαλείο που ονομάζεται «Προφίλ» και το οποίο παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός ψηφιακού προσωπικού portfolio<sup>27</sup>. Μέσω του εργαλείου αυτού που περιλαμβάνεται στη νέα ηλεκτρονική πύλη Europass ο πολίτης μπορεί να καταχωρήσει τα προσωπικά του στοιχεία, την επαγγελματική του εμπειρία, την εκπαίδευση και την κατάρτισή του, τις προσωπικές του δεξιότητες και τους στόχους καριέρας του. Επίσης μπορεί να δημιουργήσει γρήγορα διαφορετικά βιογραφικά ανάλογα με την αίτηση που τον ενδιαφέρει και να επισυνάψει στην ενότητα ψηφιακή βιβλιοθήκη τα αποδεικτικά έγγραφα για τα πρότζεκτ, τα πτυχία του, ένα βίντεο που έχει φτιάξει κλπ. Με βάση το «Προφίλ» αυτό είναι δυνατόν να δέχεται προτάσεις για θέσεις εργασίας ή/και περαιτέρω εκπαίδευσης / κατάρτισης.

##### *Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων επίδοσης ή ρουμπρίκες (scoring guides/rubrics)*

Πρόκειται για ένα σύνολο ιεραρχημένων επιπέδων κατάκτησης ενός στόχου βάσει ποιοτικών προδιαγραφών. Δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή να αξιολογήσουν την επίτευξη σύνθετων στόχων κατά έναν ακριβή τρόπο, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνουν την αυτοαξιολόγηση. Περιλαμβάνουν τομείς αξιολόγησης και στοιχεία αξιολόγησης όπως αναγνωστική δεξιότητα, προσοχή για το μάθημα, προσπάθεια κ.ά. (Παπαγεωργίου, 2017).

Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε για τη μέτρηση της μεταγνωστικής επίγνωσης. Αποτελείται από 52 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης που αφορούν την

27. <https://europa.eu/europass/eportfolio/screen/profile-wizard?lang=el>



επίγνωση και τη ρύθμιση της γνώσης (Schraw & Dennison, 1994) και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά.

### *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI).*

Το ερωτηματολόγιο αυτό καταγράφει τις αντιλήψεις των μαθητών για τις στρατηγικές και τις μεθόδους μελέτης και μάθησής τους. Αποτελείται από ογδόντα συνολικά ερωτήσεις που κατανέμονται σε δέκα ομάδες και τρεις στρατηγικούς τομείς μάθησης: δεξιότητες (skills), θέληση (will) και αυτορρύθμιση (self-regulation). Οι ερωτήσεις παρέχουν μια εκτίμηση της συνείδησης των μαθητών για τη μάθηση και τις στρατηγικές μελέτης που σχετίζονται με τις δεξιότητες και μέσα από αυτές διαπιστώνονται οι αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία (Weinstein, Palmer & Schulte, 1987).

### *Index of Reading Awareness (IRA).*

Αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση της μεταγνωστικής γνώσης και απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού. Αποτελείται από 20 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και περιέχει ερωτήσεις σχετικά με την ανάγνωση και τις στρατηγικές ανάγνωσης για τη μέτρηση της αξιολόγησης και του σχεδιασμού, καθώς και τη ρύθμιση της γνώσης (Jacobs & Paris, 1987).

### *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSII).*

Πρόκειται για εργαλείο αυτοαναφοράς που σχεδιάστηκε για την εκτίμηση της μεταγνωστικής ενημερότητας και της αντιλαμβανόμενης χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης σχολικού και ακαδημαϊκού περιεχομένου. Είναι σχεδιασμένο να αποδίδει τόσο έναν συνολικό δείκτη σχετικά με το επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, όσο και επιμέρους δείκτες σχετικά με τρεις κατηγορίες στρατηγικών: τις γενικές στρατηγικές, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τις υποστηρικτικές στρατηγικές. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά (Κουλιανού, Ρούσσοσ & Σαμαρτζή, 2019).

### *Metamemory Battery Individual and Group.*

Μέθοδος μέτρησης μεταγνωστικών ικανοτήτων σε μαθητές δημοτικού. Μετρά την ικανότητα επεξεργασίας, σχεδιασμού και μελλοντικής επανόρθωσης, την πορεία της ανάκλησης από τη μνήμη ενός γεγονότος, την ικανότητα να προσαρμόζει νέες καταστάσεις σε προηγούμενες εμπειρίες και να συνδυάζει εξωτερικές απαιτήσεις με εσωτερικές στρατηγικές (Kurtz, Reid, Borkowski & Cavanaugh, 1982).

### *Metacognitive Knowledge Monitoring Assessment (KMA).*

Σχεδιάστηκε για την εκτίμηση της ικανότητας ρύθμισης της γνώσης και της μάθησης. Έχει μεγάλο εύρος εφαρμογής, από μαθητές δημοτικού μέχρι φοιτητές. Οι μαθητές καλούνται να υποδείξουν ποια προβλήματα ή ασκήσεις θεωρούν δύσκολο να λυθούν, ή ποια από αυτά δεν

θα επιχειρούσαν να λύσουν, ποια από αυτά είναι ικανοί να λύσουν ή, ακόμα και αν τα λύσουν, δεν θα είναι σίγουροι για το αποτέλεσμα. Οι προβλέψεις τους συγκρίνονται με τις πραγματικές επιδόσεις τους και εξάγονται συμπεράσματα (Tobias & Everson, 1996).

### *Πρωτόκολλο Stimulated Recall.*

Πρόκειται για μεταγνωστικό εργαλείο υπό μορφή συνεντεύξεων, στο οποίο καταγράφονται αναφορές των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών των μαθητών. Οι αναφορές των μαθητών κωδικοποιούνται σε διάφορες κατηγορίες όπως: προσοχή, κατανόηση, λόγοι μη κατανόησης, γνωστικές διαδικασίες και πορεία διδασκαλίας. Χρειάζεται χρόνο και απαιτεί ανταπόκριση από τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να εκφράσουν προφορικά την πορεία σκέψης τους (Peterson, Swing, Braveman & Buss, 1992).

### *Ερωτηματολόγιο Μεταγνώσης των Θεοδοσίου και Παπαϊωάννου (2006).*

Είναι ένα ερωτηματολόγιο εννιά παραγόντων βασισμένο στο πλαίσιο μεταγνώσης της Brown (1987), το οποίο προσαρμόστηκε και μεταφράστηκε στα ελληνικά για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αποτελείται από 52 ερωτήσεις-θέματα: έξι από αυτά αφορούν τη δηλωτική γνώση, έξι τη διαδικαστική γνώση, έξι την ενημερότητα συνθηκών χρήσης στρατηγικών, έξι τη διαχείριση πληροφοριών, τέσσερις τον σχεδιασμό, τέσσερις την αυτοπαρακολούθηση, επτά τις στρατηγικές λύσεις προβλημάτων, επτά την αυτοαξιολόγηση και επτά τη νοερή απεικόνιση (Χατζηπαντελή κ. ά., 2012).

## 4.5 Ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης

Η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων σηματοδοτεί μια ικανότητα με πολυδιάστατο και σύνθετο περιεχόμενο. Η παραδοσιακή άποψη ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις λαμβάνονται μόνο μία φορά στη ζωή ενός ατόμου έχει ξεπεραστεί, καθώς η επιλογή μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης μπορεί να προϋποθέτει είτε τη διαπραγμάτευση μιας μετάβασης είτε την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης ή και την προσαρμογή της σταδιοδρομίας σε νέα δεδομένα (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2012). Παράλληλα, οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, η κοινωνική αστάθεια και η οικονομική κρίση που μαστίζουν τον πλανήτη τα τελευταία χρόνια, αλλά και οι σύγχρονες καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων καθιστούν την αγορά εργασίας ευμετάβλητη και ως εκ τούτου, θεωρείται αδύνατη η παροχή ασφάλειας στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας (Savickas, 2011). Για τον λόγο αυτόν, ο σύγχρονος εργαζόμενος καλείται να επιδείξει μεγαλύτερη προσωπική ευθύνη στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του πορείας συγκριτικά με το παρελθόν, προκειμένου να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο τη λήψη των επαγγελματικών του αποφάσεων (Αργυροπούλου, 2016).

Στην «post COVID 19» εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από οικονομική ύφεση, ραγδαίες αλλα-



γές στην αγορά εργασίας, εργασιακή επισφάλεια ή αλλαγή του τρόπου εργασίας η δεξιότητα λήψης απόφασης και διαχείρισης της σταδιοδρομίας εξελίσσεται σε βασική δεξιότητα με την οποία τα άτομα μπορούν να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της πανδημίας.

Αν προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το εννοιολογικό περιεχόμενο της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας θα παρατηρήσουμε ότι υπάρχει ένα ζήτημα πολυσημίας στον ορισμό της έννοιας. Στην ελληνική γλώσσα ο όρος σταδιοδρομία αποδίδεται ως η επαγγελματική εξέλιξη και πορεία (Μπαμπινιώτης, 1998), ενώ στο διεθνή χώρο η σταδιοδρομία αναφέρεται στο σύνολο της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου ενός ατόμου (Mc Daniels, 1989 στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006), καθώς και στην αλληλουχία των επαγγελματών και άλλων ρόλων της ζωής στο πλαίσιο της συνολικής αυτοανάπτυξής του (Super, 1976 στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006). Ακολουθώντας τις απόψεις των Herr, Cramer και Niles (2004) παρατηρούμε ότι η έννοια της σταδιοδρομίας περιλαμβάνει, όχι μόνο τα επαγγέλματα, αλλά και προ-επαγγελματικά ή μετα-επαγγελματικά ζητήματα, καθώς και την ενοποίηση της εργασίας με άλλους ρόλους, όπως η οικογένεια, η κοινότητα και ο ελεύθερος χρόνος.

Σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις αναφέρουν ότι η σταδιοδρομία καθίσταται πλέον, ένα σημαντικό αναπτυξιακό έργο, ένα *ζήτημα σχεδιασμού ζωής* (Savickas et al, 2009), το οποίο μετατρέπεται σε μια ευρύτερη πρόκληση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013), εφόσον αναδεικνύει ηθικά ζητήματα και επιλογές, τα οποία προσδιορίζουν αυτό που κάνει μια ζωή πραγματικά αξιόλογη (Savickas, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό, το ερώτημα «*τι θέλει κάποιος να κάνει στην επαγγελματική του ζωή*» καθίσταται όλο και πιο πολύπλοκο να απαντηθεί (Gati, 2013), καθώς η διαχείριση της επαγγελματικής πορείας τίθεται σε ένα πλαίσιο ενός σχεδίου προσωπικής διαδρομής, ενώ δεν εξετάζεται ξεχωριστά από την υπόλοιπη δράση του ατόμου (Di Fabio, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να ανταποκρίνεται στη λήψη των επαγγελματικών του αποφάσεων αξιοποιώντας τόσο στοιχεία της προσωπικότητάς του όσο και άλλων εξωγενών διαμορφωτικών παραγόντων (δηλαδή, να διαμορφώνει ένα «προφίλ» επαγγελματικής επιλογής) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Δρόσος, 2011). Επιπλέον, να προβαίνει σε επαγγελματικές αναζητήσεις αναπτύσσοντας ένα εύρος *προενεργητικών συμπεριφορών*, οι οποίες ενδυναμώνουν την ικανότητά του να διαχειρίζεται την επαγγελματική του πορεία με έναν αυτοκατευθυνόμενο και ευέλικτο τρόπο (Hirschi et al., 2013).

Παράλληλα, στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον οι σταδιοδρομίες έχουν ελάχιστες πιθανότητες να είναι γραμμικές. Οι άνθρωποι έχουν περισσότερες επαγγελματικές επιλογές από ποτέ και γνωρίζουν ότι η δουλειά τους πιθανόν να αλλάξει αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Νέες θέσεις εργασίας, νέες τεχνολογίες, νέες γνώσεις διαμορφώνουν τη ζωή πολλών μελλοντικών εργαζομένων, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν τις αποφάσεις σταδιοδρομίας τους (Borbély-Pecze, & Hutchinson, 2014). Έτσι, η λήψη αποφάσεων αναδεικνύει μια εξελισσόμενη, αλλά και εναλλασσόμενη πορεία, στη διάρκεια της οποίας μια απόφαση μπορεί είτε να αναθεωρηθεί είτε να επανεκτιμηθεί ή να αντικατασταθεί από μια άλλη ή ακόμη, να προσαρμοσθεί σε νέες επιλογές (Gadassi, Gati & Dayan, 2012). Αυτό σημαίνει ότι οι σύγχρονοι άνθρωποι είναι απαραίτητο αφενός να αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη νέα, πολύπλοκη, εργασιακή πραγματικότητα, ώστε να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα διλήμματα και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η διαδικασία διαχείρισης των επιλογών τους (Αργυροπούλου, 2016), αφετέρου να αναζητούν έναν εργασιακό τρόπο ζωής που διαφοροποιείται ουσιαστικά από το παραδοσιακό πρότυπο (Nathan & Hill, 2006).



Με βάση τη συλλογιστική αυτή, η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων αναδεικνύει τη **διαμόρφωση ταυτότητας σταδιοδρομίας**, δηλαδή, την προσπάθεια επίτευξης μιας καθαρής εικόνας αυτοπροσδιορισμού σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κοινωνικών ρόλων (Τερζάκη, 2019). Με άλλα λόγια, η διαμόρφωση ταυτότητας σταδιοδρομίας βοηθά το άτομο να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα αυτό-ανίχνευσης, όπως «*Ποιος είμαι;*», «*Τι θέλω να γίνω;*», «*Πού βρίσκομαι τώρα;*», «*Τι τρόπους διαθέτω, ώστε να μπορέσω να προχωρήσω;*». Υπό το πρίσμα αυτό ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας χαρακτηρίζεται από την ενεργό και δυναμική δράση του ατόμου να προβαίνει σε ποικίλες επιλογές που αφορούν τον τρόπο ζωής που επιθυμεί να ακολουθήσει και τους διάφορους ρόλους που επιλέγει να συμμετέχει. Με βάση αυτήν την προσέγγιση, το άτομο αντιλαμβάνεται τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και συνειδητοποιεί τον αντίκτυπο αυτών των ρόλων στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Επιπλέον, κατανοεί πως κάποιοι από αυτούς τους ρόλους μπορεί να μπουν στο επίκεντρο της ζωής του, ενώ κάποιοι άλλοι να παραμείνουν περιφερειακοί (Guichard, 2009).

Ανάλογα, λοιπόν, με το πλαίσιο στο οποίο ένα άτομο αλληλεπιδρά και επικοινωνεί, αντιλαμβάνεται πως δομείται ο εαυτός του επιδιώκοντας να οργανώσει και να συνθέσει με δημιουργικό τρόπο κεντρικά θέματα της ζωής και της σταδιοδρομίας του, ενώ συνειδητοποιεί ποιοι ρόλοι του κόσμου της εργασίας ταιριάζουν τελικά, στην προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα (Αργυροπούλου, Αντωνίου, Μουράτογλου & Τερζάκη, υπό δημοσίευση).

Οφείλει να σημειωθεί πως η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας αναδεικνύει τη *νοηματοδότηση των εμπειριών και τη συνολικότερη αντίληψη* που έχει το άτομο για τον εαυτό του, τα βιώματα και τις επαγγελματικές του επιδιώξεις, καθώς συσχετίζεται με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του για *αυτοπραγμάτωση* (Τερζάκη, 2019; Φλουρής, 2002). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η λήψη αποφάσεων καθίσταται πλέον μια υποκειμενική εμπειρία, μέσα από την οποία το άτομο επιδιώκει να ερμηνεύσει *γιατί κάνει επιλογές και ποια ζητήματα καθοδηγούν τις επιλογές του* (Savickas, 2011) αξιοποιώντας έτσι, τη δυναμική διεργασία της **αναστοχαστικότητας** στην προσέγγιση των επαγγελματικών του αναζητήσεων. Η αναστοχαστικότητα απεικονίζει την επίγνωση μας για *το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, το πώς βλέπουμε το μέλλον μας και το πώς ερμηνεύουμε τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας* (Di Fabio, Maree, & Kenny, 2018; Κασσωτάκης, 2014; Φλουρής & Πασιάς, 2000). Η αναστοχαστικότητα, δηλαδή, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να διαχειριστεί δυναμικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία του οριοθετώντας τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια. Επιπλέον, ενδυναμώνει την ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής του ταυτότητας *συνδέοντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον* (Savickas, 2013).

Κατά ανάλογο τρόπο, η αναστοχαστικότητα μετασχηματίζει τη γνώση που «κερδίζεται» από τις σκέψεις και τις εμπειρίες σε νέες αντιλήψεις διαμορφώνοντας έτσι, μια διαφορετική προοπτική στο σχεδιασμό του μέλλοντος, την εναρμόνιση μας με το περιβάλλον και τη διαχείριση της προσωπικής και επαγγελματικής μας ανάπτυξης (Αργυροπούλου, Antonίου, Mouratoglou, Charokoraki & Mikedaki, 2020). Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι άνθρωποι που καλλιεργούν και αξιοποιούν την αναστοχαστικότητα τους είναι σε θέση: α) να διευκρινίζουν τις προτεραιότητες τους με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, β) να αξιοποιούν τις αυθεντικές τους αξίες, τους σκοπούς της ζωής τους και τις ουσιαστικές πλευρές της επαγγελματικής τους προσωπικότητας στην προσέγγιση των επιλογών τους (Di Fabio, 2014), γ)



να συνειδητοποιούν τις επιπτώσεις των αποφάσεών τους στα προσωπικά, εκπαιδευτικά ή/και επαγγελματικά τους σχέδια (Argyropoulou, Mouratoglou, Antoniou, Mikedaki & Charokoraki, 2020), και δ) να προωθούν την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή και ευημερία, με αποτελεσματικό τρόπο (Di Fabio, Maree, & Kenny, 2018).

Επιπροσθέτως, η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων ενδυναμώνεται από τη διαρκή επαφή του ατόμου με τις εξελίξεις της αγοράς εργασίας, την επένδυση σε νέα μοντέλα μάθησης και περιεχόμενα παροχής της γνώσης, την αξιοποίηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων και τη διαρκή ανανέωση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2016). Υπό το πρίσμα αυτό, οι δεξιότητες **ευελιξίας** και **προσαρμοστικότητας** καθίστανται όλο και πιο σημαντικές στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της σταδιοδρομίας και της διαδικασίας λήψης απόφασης, στη σύγχρονη εποχή. Και ενώ στο παρελθόν οι ακαδημαϊκοί τίτλοι ήταν αρκετοί για να εξασφαλίσουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ανθρώπων και την καταξίωσή τους, οι σημερινές τάσεις στην αγορά εργασίας δείχνουν ότι η επιτυχία στηρίζεται –πέρα από την τεχνική γνώση– σε επιπρόσθετες δεξιότητες τις οποίες οι σύγχρονοι άνθρωποι καλούνται να αναπτύξουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας.

Έτσι, τα άτομα που θα είναι ανοιχτά και δεκτικά σε νέες συνθήκες και προκλήσεις, στον κόσμο της εργασίας και της διά βίου μάθησης, θα καταφέρουν να επιδείξουν ετοιμότητα στη διερεύνηση των διαθέσιμων ευκαιριών, να προγραμματίσουν με ενεργό τρόπο το μέλλον τους, να διαχειρίζονται με επάρκεια ενδοατομικούς, διαπροσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες στην επίτευξη των στόχων τους και να επαναπροσδιορίζουν τα σχέδιά τους (Porfeli & Savickas, 2012). Με άλλα λόγια, οι ευέλικτοι και ευπροσάρμοστοι άνθρωποι είναι ανοιχτοί σε διάφορα πλαίσια και μεθόδους, είναι έτοιμοι να αδράξουν τις ευκαιρίες, μπορούν να παράγουν νέες ιδέες, είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις, ενώ αναδεικνύουν προσωπική ευθύνη και επάρκεια στη λήψη των επαγγελματικών τους αποφάσεων.

Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων θεωρείται, παραδοσιακά, μια λογική διεργασία, η οποία περιγράφεται συνήθως μέσα από μια αλληλουχία ορισμένων σταδίων: γνώση, αξιολόγηση στόχου, εξερεύνηση, δέσμευση, εφαρμογή και επαναξιολόγηση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1993). Τα στάδια αυτά δημιουργούν ένα πλαίσιο που βοηθά το άτομο τόσο να εξασφαλίζει όλα τα σημαντικά βήματα που καθορίζουν μια απόφαση όσο και να τεκμηριώνει την πορεία του. Με άλλα λόγια, η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων προϋποθέτει τόσο τη διαδικασία λήψης απόφασης όσο και το αποτέλεσμα (το περιεχόμενο) των επιλογών. Ως εκ τούτου, μία προσεκτικά σχεδιασμένη επαγγελματική απόφαση θα οδηγήσει αναμφισβήτητα σε σημαντικά μελλοντικά επαγγελματικά αποτελέσματα (Αργυροπούλου, 2019).

Συγκεκριμένα, η γνώση ή ο προσδιορισμός του προβλήματος αποτελεί τις περισσότερες φορές την κινητήρια δύναμη ή το «εναρκτήριο λάκτισμα» για τη λήψη απόφασης σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία. Ο προσδιορισμός του προβλήματος βοηθά το άτομο να οργανώσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που αφορούν τον εαυτό του (προσωπικές φιλοδοξίες, ενδιαφέροντα, αξίες) και να μειώσει το άγχος και τη σύγχυση που συχνά συνοδεύουν τη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων. Η αξιολόγηση του στόχου είναι το επόμενο στάδιο στη λήψη της επαγγελματικής απόφασης και προϋποθέτει απαντήσεις σε δύο βασικά ερωτήματα: α) πόσο σημαντική είναι η απόφαση αυτή για το ίδιο το άτομο και β) τι είναι πρόθυμο το ίδιο να κάνει για να πετύχει το στόχο του. Το στάδιο αυτό δηλαδή, ωθεί τα άτομα να αξιολογήσουν



το αποτέλεσμα των επαγγελματικών τους αποφάσεων και να θεωρήσουν τι είναι πρόθυμα να κάνουν προκειμένου να πετύχουν τον επαγγελματικό τους στόχο. Στη συνέχεια, το άτομο προχωρά στην *εξερεύνηση*. Ο σκοπός της εξερεύνησης προϋποθέτει αναζήτηση πληροφοριών και δημιουργία έγκυρων, αξιόπιστων, ρεαλιστικών και σαφών εναλλακτικών λύσεων. Καθώς το άτομο ανακαλύπτει τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις καθορίζει και τα κριτήρια επιλογής, τα οποία βασίζονται στις αξίες, στις στάσεις και στις προτιμήσεις του. Το στάδιο αυτό είναι αρκετά δύσκολο, γιατί εμπεριέχει το μεγαλύτερο βαθμό αβεβαιότητας, καθώς το άτομο χρειάζεται να αξιολογήσει τις εναλλακτικές λύσεις και να φανταστεί τις συνέπειες, τι θα συμβεί, δηλαδή, αν πάρει την απόφαση. Αν, όλα λειτουργήσουν σωστά, το άτομο επιλέγει την καλύτερη εναλλακτική λύση είτε διαγράφοντας τις λιγότερο προσιτές λύσεις και εξετάζοντας αυτές που έμειναν είτε ζυγίζοντας κάθε μία από αυτές, ώστε να βρεθεί η πιο κατάλληλη. Η επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής προοπτικής εκφράζει για το άτομο, τους στόχους και τα κριτήρια επιλογής, και συμφωνεί με τον τρόπο ζωής που το ίδιο το άτομο επιθυμεί να ακολουθήσει.

Το επόμενο βήμα στην αλληλουχία των σχετικών σταδίων είναι η *δέσμευση*. Σε κάποια στιγμή δηλαδή, το άτομο δεσμεύεται στην επιλογή του, επιλέγει την εναλλακτική λύση που θεωρεί ως πιο «σωστή», πιο χρήσιμη και πιο προσιτή και πραγματοποιεί την απόφασή του. Η δέσμευση για να είναι αποτελεσματική πρέπει να γίνεται ολόψυχα. Η εφαρμογή της απόφασης και η πραγματοποίησή της, ακολουθούν μετά το στάδιο της δέσμευσης και προϋποθέτουν την ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών ή την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Εάν, τα προηγούμενα στάδια έχουν ολοκληρωθεί σωστά δεν θα υπάρξουν δυσκολίες. Εάν όμως, ο δρόμος της εφαρμογής φαίνεται γεμάτος από δυσάρεστες εκπλήξεις αυτό σημαίνει, ότι η εξερεύνηση δεν έχει γίνει προσεκτικά ή ότι οι στόχοι δεν είναι ρεαλιστικοί. Σε τέτοιες περιπτώσεις, το άτομο ερευνά και αξιολογεί νέες εναλλακτικές λύσεις ή θέτει νέους στόχους.

Η *επαναξιολόγηση* ή *αξιολόγηση των αποτελεσμάτων* είναι το τελευταίο στάδιο σε μια προσεκτικά σχεδιασμένη επαγγελματική απόφαση, καθώς προσδίδει μία αντικειμενικότητα στη δράση και φανερώνει, εάν η απόφαση επέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα και εάν ανταποκρίνεται στους στόχους και στις προσδοκίες του ατόμου. Μάλιστα, αν συμβούν απρόβλεπτες αλλαγές η επαναξιολόγηση της απόφασης είναι αναγκαία και με τη σειρά της, οδηγεί στην αρχή των βημάτων της απόφασης και σε πορεία μέσα από το κάθε στάδιο ξανά.

Ωστόσο, ακόμη και αν η αρχική επιλογή αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, οι απρόβλεπτες αλλαγές του περιβάλλοντος θα δημιουργήσουν την ανάγκη επαναξιολόγησης και θα οδηγήσουν στην αρχή ενός νέου κύκλου απόφασης και ενός νέου σχεδίου δράσης. Κατά συνέπεια, ποτέ δεν μπορεί το άτομο να είναι σίγουρο, ότι μια απόφασή του θα είναι «σωστή» για χρόνο, πέρα από τη στιγμή που την πήρε, γιατί ακόμη κι όταν μπορεί να ελέγξει τις εξωτερικές συνθήκες, δεν μπορεί να αποφύγει τις εσωτερικές του αλλαγές (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1993). Οι αποφάσεις, δηλαδή, εξελίσσονται και αλλάζουν μαζί με τον κόσμο που περιβάλλει το άτομο. Επειδή, μάλιστα, όλοι οι άνθρωποι δεν ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο στη λήψη αποφάσεων η έννοια της **προσαρμοστικότητας** στη **διαδικασία λήψης απόφασης** (Willner, Gati & Guan, 2015) αναδεικνύει την ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί με αποτελεσματικό τρόπο όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας λήψης απόφασης, χωρίς περιττές καθυστερήσεις, τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά την υλοποίηση της διαδικασίας (Αργυροπούλου, 2019). Από πρακτική άποψη αυτό σημαίνει ότι η ολοκληρωμένη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, ο έλεγχος του επαγγελματικού μέλλοντος, η μεγαλύτερη ταχύτητα



στη λήψη αποφάσεων, η περιορισμένη αναβλητικότητα, η μικρότερη επιθυμία να ευχαριστήσει κανείς τους άλλους, η επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα και η χαμηλή προθυμία για συμβιβασμό θεωρούνται λειτουργικά στοιχεία για την όσο το δυνατόν καλύτερη ευστοχία στις επαγγελματικές αποφάσεις (Gati & Levin, 2014). Συνεπώς, η προσαρμοστικότητα στη διαδικασία λήψης απόφασης ενδυναμώνει την ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί πώς σκέφτεται και λειτουργεί στην προσέγγιση της διαδικασίας λήψης απόφασης και εν τέλει να αποφασίζει με βάση τον τρόπο που ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα και τις δυνατότητές του (Argyroulou & Kaliris, 2018). Υπό το πρίσμα αυτό, οι αποφάσεις σταδιοδρομίας βασίζονται στο ίδιο το άτομο και όχι στις προσδοκίες των άλλων ή λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των άλλων, αλλά δεν «θυσιάζουν τις ανάγκες του εαυτού» (Τερζάκη, 2019).

Κατά ανάλογο τρόπο, η υιοθέτηση συμπεριφορών ευελιξίας και προσαρμογής στην αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας και τη λήψη αποφάσεων ενδυναμώνουν την ανάπτυξη **στρατηγικών διαχείρισης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας**, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικό τρόπο σε καταστάσεις που προκαλούν στρες (Αργυρούλου & Τερζάκη, 2019· Lipshits-Braziler, Gati & Tatar, 2016), όπως η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Ως επαγγελματική αναποφασιστικότητα συνήθως νοούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην προσπάθειά του να προχωρήσει σε επαγγελματικές αποφάσεις. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Saka & Gati, 2007). Αντίστοιχα, η διαχείριση του στρες που συνεπάγεται η επαγγελματική αναποφασιστικότητα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες ή «απειλές» στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων/αποφάσεων σταδιοδρομίας.

Οι στρατηγικές διαχείρισης επαγγελματικής αναποφασιστικότητας ενεργοποιούν γνωστικές διεργασίες, ενέργειες και συμπεριφορές, που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίσει την κατάσταση αναποφασιστικότητας, να μειώσει το άγχος του και να επιτύχει την καλύτερη προσαρμογή του στις εξωτερικές και/ή εσωτερικές συνθήκες που το προκαλούν (Αργυρούλου, Sidiroπούλου-Dimakakou & Besevegis, 2007). Το άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί στρατηγικές οι οποίες είτε διευκολύνουν είτε εμποδίζουν τη διαχείριση των δυσκολιών και εμποδίων που μπορεί να εμφανιστούν. Συνεπώς, η αξιοποίηση των στρατηγικών διαχείρισης της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας ενισχύει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει την πιθανή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας ως μια φυσική, προσωρινή δυσκολία και να χρησιμοποιεί μεθόδους προκειμένου να διαχειριστεί την κατάσταση αυτή, ως πρόκληση και όχι ως απειλή. Υπό το πρίσμα αυτό, η «κατάσταση» της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας δεν χρειάζεται να θεωρείται πλέον από τους ειδικούς και τους επαγγελματίες της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας ως ένα τεράστιο πρόβλημα αλλά, αντιθέτως, ως μια σημαντική ευκαιρία για μετασχηματισμό της ταυτότητας (Καλήρης, 2019), καθώς με την κατάλληλη υποστήριξη το άτομο μπορεί να αξιοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσει και να επιλύσει τις όποιες δυσκολίες ενδέχεται να προκύψουν στην πορεία της λήψης απόφασης.

Τέλος, η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων προϋποθέτει την **ανάπτυξη στοχοθεσίας**, δηλαδή τη διατύπωση συγκεκριμένων δηλώσεων για το τι στοχεύει το άτομο να επιτύχει, αλλά και τη διαμόρφωση κατάλληλων ενεργειών για το πώς θα πραγματοποιήσει τους στόχους του. Έρευνες αναφέρουν ότι η προσωπική στοχοθέτηση συσχετίζεται με την κοινωνική ανάπτυξη, αφού υλοποιείται σε συνάρτηση με τους άλλους (το κοινωνικό

περιβάλλον) (Lenart, 2016). Η στοχοθέτηση δηλαδή, δεν αποτελεί μόνο μέρος της προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και των ενεργειών του ατόμου να εξελιχθεί προσωπικά και επαγγελματικά συνεισφέροντας σε έναν καλύτερο κόσμο με μια ευρύτερη έννοια (Di Fabio & Kenny, 2019). Ως εκ τούτου, το άτομο καταφέρνει να διαμορφώνει επαγγελματικούς στόχους με κοινωνικό περιεχόμενο που προωθούν «υγιείς» επαγγελματικές δραστηριότητες και υποστηρίζουν ταυτόχρονα, την κοινωνική ενσυναίσθηση (De Vos, Van der Heijden & Akkermans, 2018), ενώ αξιοποιεί τους στόχους αυτούς τόσο προς όφελος του δικού του συμφέροντος όσο και του συμφέροντος των συνανθρώπων του (Di Fabio, 2018).

Η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης συνδέεται με ένα εύρος δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα ο δυναμισμός και η θετική αντιμετώπιση προκλήσεων, η κοινωνική δικτύωση, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η ανάληψη δράσης. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ικανότητα δεν μπορεί να αντιστοιχηθεί με μεμονωμένα επαγγέλματα, καθώς **οποιοδήποτε επάγγελμα κι αν επιλέξει κάποιος** χρειάζεται να αναπτύξει και να καλλιεργήσει την ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης προκειμένου να τονώσει την απασχολησιμότητα του στο σύγχρονο απαιτητικό και επισφαλές εργασιακό περιβάλλον.

Βάσει όλων των παραπάνω, οι περιγραφικοί δείκτες της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης, στην παρούσα μελέτη, συνίστανται στους ακόλουθους:

Περιγραφικός δείκτης	Περιεχόμενο
<b>Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης</b>	Αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου διερευνώντας τα προσωπικά μου χαρακτηριστικά (ενδιαφέροντα, ικανότητες, κλίσεις, αξίες, δεξιότητες, επιτεύγματα) και διαμορφώνω τις επιλογές μου.
<b>Αντίληψη πολλαπλών ρόλων</b>	Αντιλαμβάνομαι την ανάληψη πολλαπλών ρόλων στη ζωή και τη σταδιοδρομία μου και την επιρροή τους στην προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη.
<b>Διαχείριση μεταβάσεων</b>	Διαχειρίζομαι με αποτελεσματικό τρόπο τις αλλαγές και τα απροσδόκητα γεγονότα στην προσωπική και επαγγελματική μου ζωή.
<b>Ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης</b>	Αναλαμβάνω προσωπική και κοινωνική ευθύνη στην προσωπική και επαγγελματική μου ζωή αποδίδοντας νόημα και σκοπό στη διαχείριση της σταδιοδρομίας μου.
<b>Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας</b>	Προσδιορίζω και συνθέτω πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής μου ταυτότητας από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.
<b>Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας</b>	Αντιλαμβάνομαι με ξεκάθαρο τρόπο τα αυθεντικά προσωπικά και επαγγελματικά μου σχέδια και διαχειρίζομαι δυναμικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία μου.
<b>Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας</b>	Είμαι ανοιχτός και δεκτικός σε νέες συνθήκες και προκλήσεις, επιδεικνύω ετοιμότητα στον επαναπροσδιορισμό των σχεδίων μου, στον κόσμο της εργασίας και της διά βίου μάθησης.
<b>Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης</b>	Γνωρίζω τη διαδικασία λήψης απόφασης, την εφαρμόζω και την αξιολογώ.
<b>Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης</b>	Αξιοποιώ στοιχεία της προσωπικότητάς μου και άλλους εξωγενείς παράγοντες προκειμένου να διαμορφώσω το προσωπικό μου «προφίλ».


**Διαχείριση  
αναποφασιστικότη-  
τας**

Κατανόω τις δυσκολίες λήψης απόφασης και υιοθετώ στρατηγικές αντιμετώπισής τους.

**Ανάπτυξη  
στοχοθεσίας**

Καθορίζω «εξυπνότερους» βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τη σταδιοδρομία μου, δηλαδή, συγκεκριμένους, μετρήσιμους, εφικτούς, ρεαλιστικούς, χρονικά οριοθετημένους, αξιολογήσιμους, αναθεωρήσιμους.

#### 4.5.1 Ενδεικτικές δραστηριότητες ανάπτυξης ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων σε διάφορα πλαίσια (σχολικό, εργασιακό, ατομικό ή ομαδικό) και, οι περισσότερες από αυτές, επεξεργάζονται ταυτόχρονα πολλές από τις σχετικές πτυχές τη δεξιοτήτας. Επιπλέον, οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να εμπλουτιστούν ή να ανακατασκευαστούν ανάλογα με τη δημιουργική διάθεση και ικανότητα του συμβούλου σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού προκειμένου να καταφέρει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ωφελούμενων ατόμων.

##### **Δραστηριότητα «Εικόνα εαυτού»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να αποτελεί ομαδική ή ατομική δραστηριότητα. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε ένα χαρτί τρία θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τρία αρνητικά. Στη συνέχεια ζητούν από έναν φίλο τους/μια φίλη τους να προσθέσει ένα ακόμα θετικό χαρακτηριστικό. Έπειτα τούς ζητείται να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα: *Είχες συνειδητοποιήσει ότι διέθετες αυτό το χαρακτηριστικό; Μπορείς να δώσεις σχετικά παραδείγματα που αποκαλύπτουν αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σου;* (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, Δρόσος & Ταμπούρη, 2013).

##### **Δραστηριότητα «Δημιούργησε τις επιλογές σου»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες, ενώ μπορεί να αποτελεί ομαδική ή ατομική δραστηριότητα. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν δραστηριότητες που θα ήθελαν να κάνουν, αλλά δεν είχαν μέχρι τώρα δοκιμάσει ή δεν είχαν εφευρεθεί. Χρειάζεται να σκεφθούν *γιατί και πώς θα μπορούσε να τις κάνει κάποιος;*. Συγκεκριμένα, τούς ζητείται να δημιουργήσουν ένα φυλλάδιο ή ένα διαφημιστικό έντυπο για τη δραστηριότητά τους και να το μοιράσουν στην τάξη ή στην ομάδα. Επίσης, να αναζητήσουν από τα φυλλάδια των άλλων, δραστηριότητες που θα έβρισκαν ελκυστικές να κάνουν και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

##### **Δραστηριότητα «Κρατάω-αλλάζω»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες, είναι ομαδική και βασίζεται στην αξιοποίηση ενός καταλόγου αξιών. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να διαλέξουν πέντε αξίες που τους εκφράζουν περισσότερο έπειτα από τη συμπλήρωση ενός καταλόγου αξιών (Παπαθεο-

δώρου, 2019). Στη συνέχεια, να συζητήσουν με τον διπλανό τους τις απαντήσεις των παρακάτω ερωτημάτων: *Ποιες αξίες είναι καινούριες για σένα; Ποιες αξίες θα ήθελες να αποκτήσεις/αλλάξεις;* Τέλος, μπορούν να δημιουργήσουν ένα πόστερ/ ένα τραγούδι που τους εκφράζει με την αξιοποίηση των αξιών αυτών (κολλάζ, ζωγραφική, μουσική...).

### **Δραστηριότητα «Το βραβείο»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να αποτελεί ομαδική ή ατομική δραστηριότητα. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να επιβραβεύσουν τον εαυτό τους αξιοποιώντας την παρακάτω φράση: *«Ήρθε η ώρα να δώσεις στον εαυτό σου το βραβείο της ημέρας / της εβδομάδας / του μήνα»* (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013). Στη συνέχεια, τούς ζητείται να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Για ποια ενέργεια παίρνεις το βραβείο;
- Για ποιο λόγο η ενέργεια αυτή είναι σημαντική;
- Τι δεξιότητες χρησιμοποίησες;
- Ποιες δεξιότητες σε ενδιαφέρουν περισσότερο;
- Τι θα κάνεις προκειμένου να λάβεις το επόμενο βραβείο;
- Μπορείς να πάρεις ανατροφοδότηση από τους άλλους για τις δεξιότητές σου;

### **Δραστηριότητα «Κατορθώματα της ζωής που μου δίνουν ικανοποίηση»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί ατομική δραστηριότητα. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να συντάξουν έναν κατάλογο πέντε έως οκτώ ικανοποιητικών κατορθωμάτων από οποιοδήποτε τομέα της ζωής τους. Αυτά θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα κατορθώματα και όχι γενικές δηλώσεις. Κατόπιν δημιουργούν άλλες δύο στήλες και καταγράφουν: α) τι είναι αυτό που τούς έδωσε ικανοποίηση και β) ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά προσόντα χρησιμοποίησαν για κάθε κατόρθωμα. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013α).

### **Δραστηριότητα «Η πυξίδα»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Για την υλοποίηση της άσκησης χρησιμοποιείται η SWOT ANALYSIS. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν σε κάθε τεταρτημόριο της ανάλυσης αυτής: Ενδιαφέροντα-Ικανότητες--Κλίσεις -Αξίες. Στο τέλος, ζητείται ένας τίτλος για την πυξίδα, την οποία δημιούργησαν οι συμμετέχοντες, ο οποίος θα αποτελέσει ουσιαστικά, ένα συμπέρασμα για τη διεργασία στην οποία συμμετείχαν τα άτομα ή, πιθανώς, θα οδηγήσει σε ένα μήνυμα για τη στάση τους απέναντι στη γνώση του εαυτού τους και στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους.

### **Δραστηριότητα «Η φαντασία της μελλοντικής ιδανικής μέρας»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες και είναι ατομική. Οι συμμετέχοντες καλούνται να φανταστούν μία μελλοντική τους ημέρα, μετά από πέντε ή δέκα χρόνια, από το πρωί ως το



βράδυ και να αναδείξουν στοιχεία της επαγγελματικής τους ταυτότητας δημιουργώντας νέες ιδέες για το μέλλον (Nathan & Hill, 2006). Συγκεκριμένα, τούς ζητείται να προσπαθήσουν να φανταστούν τον εαυτό τους σε πέντε χρόνια. *«Αισθάνεσαι πολύ ευχαριστημένος/η. Εργάζεσαι ως ..... , το επάγγελμα που εσύ έχεις επιλέξει. Προσπάθησε να φανταστείς μια τυπική μέρα. Ντύνεσαι, τι φοράς; Παίρνεις πρωινό και φεύγεις για τη δουλειά σου. Πώς φτάνεις εκεί; Φτάνεις στη δουλειά. Πώς φαίνεται ο περιβάλλον χώρος; Υπάρχουν άλλα άτομα παρόντα; Τι περιμένεις συγκεκριμένα να συμβεί κατά τη διάρκεια της μέρας σου; Ξεκινάς να εργάζεσαι. Πώς περνάς το πρωινό σου;»* (και ούτω καθεξής) (Παπαθεοδώρου, 2019).

### **Δραστηριότητα «Διερευνώντας την επαγγελματική μου ταυτότητα»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες και είναι ατομική. Οι συμμετέχοντες καλούνται να κάνουν μια λίστα από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Επιλέγουν δύο από αυτά, κατά προτίμηση αντικρουόμενα, και δημιουργούν δύο στήλες, μία για κάθε χαρακτηριστικό. Προσθέτουν σε κάθε μία στήλη μία παρομοίωση για κάθε ένα χαρακτηριστικό ξεκινώντας με «αυτός/αυτή είναι...» (πχ. συνέπεια: είναι το αόρατο χέρι που δεν σε αφήνει να ξεχαστείς). Στη συνέχεια, σκέφτονται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι φανταστικοί χαρακτήρες και προσπαθούν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις για κάθε ένα από αυτά: *Πώς είναι η εξωτερική του/της εμφάνιση; Τι ρούχα φοράει; Πώς σχετίζεται με τους άλλους; Τι κάνει για να επιβιώσει; Πώς τη/τον λένε; Τι θα έλεγε συνήθως ο χαρακτήρας αυτός; Ποιες απόψεις μπορούν να ανταλλάξουν αυτοί οι δύο χαρακτήρες αν συναντηθούν και συνομιλήσουν; Τι αποκόμισες από αυτή την άσκηση για την επαγγελματική σου ταυτότητα;* (Hunt, 2009; Καραβία, υπό δημοσίευση).

### **Δραστηριότητα «Γραμμή Ζωής»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να κάνουν μια λίστα γεγονότων (έως 10 γεγονότα), με βάση την εξής ερώτηση: *«Τι θέλεις να κάνεις στην προσωπική και επαγγελματική σου ζωή;»*. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες επιλέγουν δέκα από τα παραπάνω γεγονότα υποδεικνύοντας την ηλικία που θα έχουν όταν συμβεί κάθε γεγονός και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον προσωπικό τους ρόλο στη διαφοροποίηση αυτών των συμβάντων σε σχέση με τη σταδιοδρομία τους και τον προγραμματισμό της ζωής τους. Ακολούθως, σχεδιάζουν μια γραμμή υποδεικνύοντας πάνω στη γραμμή την ηλικιακή περίοδο που πιστεύουν ότι το γεγονός πρόκειται να συμβεί και προσπαθούν να διακρίνουν τι πιθανές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και των ρόλων που θεωρούν ότι θα έχουν σε αυτά. Η γραμμή ζωής πρέπει να αποτελεί έναν σκελετό, που θα γεμίσει με προσωπικές λεπτομέρειες (Cottle & Pleck, 1969 στο Αργυροπούλου, 2019).

### **Δραστηριότητα «Το κολλάζ των πολλαπλών ρόλων»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες, είναι ατομική και βασίζεται σε σχετική άσκηση που περιλαμβάνεται στο βιβλίο του Peavy (2004). Χρειάζεται να έχουμε στη διάθεσή μας μία ποικιλία περιοδικών, ένα ψαλίδι, μία κόλλα, ένα μεγάλο φύλλο χαρτιού και ενδεχομένως μαρκαδόρους, καθώς και ένα στυλό ή ένα μολύβι για την καταγραφή του αναστοχασμού. Ζητείται από τους



συμμετέχοντες να πάρουν τα περιοδικά, να οραματιστούν το μέλλον τους, να κόψουν εικόνες σκεπτόμενοι τους τωρινούς ή μελλοντικούς ρόλους ζωής και σταδιοδρομίας τους (Παπαθεοδώρου, 2019). Οι συμμετέχοντες επιτρέπουν στις εικόνες να τους μιλήσουν και διαλέγουν αυτές που έχουν ένα νόημα για τους ίδιους. Δημιουργούν ένα κολλάζ για τον εαυτό τους και τη ζωή τους που απεικονίζει τους πιο σημαντικούς τωρινούς ή μελλοντικούς ρόλους για τους ίδιους όσον αφορά στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας μπορεί να αξιοποιήσουν για την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας βοηθητικές ερωτήσεις:

- *Μίλησέ μου για το κολλάζ σου.*
- *Τι σου έρχεται στο μυαλό σου όταν βλέπεις αυτήν την εικόνα σε σχέση με τους τωρινούς ή μελλοντικούς ρόλους της ζωής και της σταδιοδρομίας σου;*
- *Ποιοι ρόλοι είναι πιο σημαντικοί για εσένα;*
- *Ποιοι ρόλοι επηρεάζουν περισσότερο την τρέχουσα κατάσταση της ζωής σου;*
- *Ποιους ρόλους θα ήθελες να μπουν στο επίκεντρο της ζωής σου και ποιοι να παραμείνουν περιφερειακοί;*
- *Ποιοι ρόλοι του κόσμου της εργασίας θεωρείς ότι ταιριάζουν τελικά, στην προσωπική σου επαγγελματική ταυτότητα;*
- *Υπάρχουν κάποιοι ρόλοι που θα ήθελες να αναπτύξεις;*

### **Δραστηριότητα «Γραμμή σταδιοδρομίας»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να σχεδιάσουν μία γραμμή η οποία θα αναπαριστά την πορεία της ζωής τους μέχρι αυτήν τη στιγμή. Συγκεκριμένα, να βάλουν ένα σημάδι για κάθε σχολική τάξη/ για κάθε περίοδο της ζωής τους. Να σκεφτούν τι τους δυσκόλεψε σε κάθε στάδιο. Πώς το αντιμετώπισαν; Από τη θέση που βρίσκονται τώρα, να καταγράψουν τι είδους βοήθεια θα ήθελαν να είχαν στις δυσκολίες που συνάντησαν; (Pope & Mino, 2004 στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2013).

### **Δραστηριότητα «Μονοπάτια σταδιοδρομίας»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να διηγηθούν μια φανταστική ιστορία για έναν άνθρωπο που κατά τη διάρκεια της ζωής του μετακινήθηκε από την πρώτη εργασία στη δεύτερη και κατόπιν στην τρίτη. Οι συμμετέχοντες καλούνται να συζητήσουν σχετικά με την αλλαγή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής και την έννοια της σταδιοδρομίας ως μιας δια βίου πορείας.

### **Δραστηριότητα «Οι αποσκευές μου»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική (Αργυροπούλου, 2019; Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2015). Ζητείται από τους συμμετέχοντες να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο των αποσκευών τους κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού ή επαγγελ-



ματικού τους ταξιδιού (π.χ. εκπαίδευση, σπουδές, εργασία, απρόοπτα γεγονότα, αλλαγές ή μεταβάσεις) και καλούνται:

- να «αποχαιρετήσουν» αρνητικά γεγονότα, συναισθήματα και εμπειρίες του παρελθόντος,
- να «κρατήσουν» επιτεύγματα, ικανότητες και εμπειρίες που έχουν να επιδείξουν στο παρόν, και
- να «καλωσορίσουν» επιθυμίες, στόχους, και προσδοκίες για το μέλλον προχωρώντας έτσι, σε μελλοντικές δράσεις, στη διάρκεια του επαγγελματικού τους ταξιδιού.

### **Δραστηριότητα «Η ζωή σαν ένα βιβλίο»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αναλύσουν σημαντικά γεγονότα και εμπειρίες που έχουν σχηματιστεί στη ζωή τους μέχρι τώρα και να σκεφτούν αλλαγές ή μεταβάσεις στις οποίες θα ήθελαν να προχωρήσουν. Με τον τρόπο αυτό, σκέφτονται τη ζωή τους ως ιστορία, που αποτελείται από υποθετικά διαδοχικά κεφάλαια. Βασίζεται σε σχετική άσκηση που περιλαμβάνεται στο βιβλίο του Góγκα (2015).

### **Δραστηριότητα «Μια εικόνα χίλιες λέξεις...»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες και είναι ομαδική. Δίνονται διάφορες φωτογραφίες ή αποκόμματα περιοδικών στο πάτωμα. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν μια εικόνα που θεωρούν ότι σχετίζεται καλύτερα με την αίσθηση νοήματος και σκοπού στην επαγγελματική τους ζωή. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες «μοιράζονται» μεταξύ τους *το τι σημαίνει* η εικόνα που επέλεξαν σε σχέση με την αίσθηση νοήματος και σκοπού στην επαγγελματική τους ζωή, αλλά και τι σημαίνει *αίσθηση νοήματος και σκοπού* στην προσωπική τους ζωή. Βασίζεται σε σχετική άσκηση που περιλαμβάνεται στο βιβλίο Ackerman (2018).

### **Δραστηριότητα «Κατασκευάζοντας νοερές απεικονίσεις»**

Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται στην κοινωνιοδυναμική προσέγγιση (Peavy, 2004), απευθύνεται σε ενήλικες και είναι ατομική. Με την αξιοποίηση σχεδίων, εικόνων, χαρτών, συμβόλων οι συμμετέχοντες δίνουν προσωρινό σχήμα σε ένα πρόβλημα, μια απόφαση, μια κατάσταση και τη νοηματοδοτούν. Στην άσκηση αυτή, κάθε άτομο είναι το κέντρο του προσωπικού του κόσμου, ενώ προσπαθεί να αποδώσει έμφαση στα προσωπικά χαρακτηριστικά του και το ευρύτερο πλαίσιο της ζωής του. Σκοπός είναι να χαρτογραφηθούν και να νοηματοδοτηθούν συναισθήματα, σχέσεις, γεγονότα, όνειρα, σχέδια, δυνατότητες. Βασίζεται σε σχετική άσκηση που περιλαμβάνεται στο κεφάλαιο βιβλίου του Spangar (2019).

### **Αξιοποίηση παρέμβασης «Κατασκευάζοντας τη μελλοντική, με νόημα, ζωή μου»**

Η παρέμβαση “Constructing my future purposeful life”: a new life construction dialogue intervention (Di Fabio, 2014), έχει προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα από τους Argyropoulou, Mouratoglou, Antoniou, Mikedaki και Charokoraki (2020). Η συγκεκριμένη παρέμβαση επιδι-



ώκει τη βελτίωση του επιπέδου αναστοχαστικότητας, σκοπεύοντας στον σχεδιασμό μιας ζωής με νόημα και σκοπό. Η παρέμβαση εμπεριέχει τρία στάδια αναστοχασμού για τον σχεδιασμό ζωής και σταδιοδρομίας, μέσω της σύνθεσης και της αφήγησης σημαντικών εμπειριών για την ανάδειξη σημαντικών ρόλων στη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας. Η παρέμβαση *Κατασκευάζοντας τη μελλοντική, με νόημα, ζωή μου* αξιοποιεί τις παρακάτω τεχνικές:

- **«Γενεόγραμμα Σχεδιασμού Ζωής»:** η αξιοποίηση δύο γενεογραμμάτων που εμπεριέχουν, στην ουσία, τα προσωπικά συνθήματα για τη ζωή και τη σταδιοδρομία της γονικής γραμμής της μητέρας και της γονικής γραμμής του πατέρα για τις τρεις τελευταίες γενιές εστιάζουν στην ενίσχυση και προώθηση του αναστοχασμού μέσω της διερεύνησης των επιρροών του οικογενειακού περιβάλλοντος τόσο σε θέματα σταδιοδρομίας όσο και της ζωής ευρύτερα.
- **«Εγώ και το Μέλλον»:** επιδιώκεται η απάντηση σε τέσσερα ερωτήματα που αφορούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας: α) «Πόσο ενδιαφέρον διαθέτω για τον εαυτό μου στο μέλλον; Γιατί;» (Ενδιαφέρον), β) «Πόσο έλεγχο αισθάνομαι ότι έχω για το μέλλον μου; Γιατί;» (Ελεγχος), γ) «Πόση περιέργεια διαθέτω για να οικοδομήσω το μέλλον μου; Γιατί;» (Περιέργεια) και δ) «Πόση αυτοπεποίθηση διαθέτω για να οικοδομήσω το μέλλον μου; Γιατί;» (Αυτοπεποίθηση).
- **«Συμβουλευόντας τον μελλοντικό μου εαυτό»:** η αξιοποίηση της αυτο-συμβουλής αποδίδει βαρύτητα στην ιεράρχηση των ρόλων που το άτομο επιθυμεί να αναλάβει στο μέλλον, προσφέροντας ταυτόχρονα σχετικές συμβουλές στον εαυτό του για αυτούς τους ρόλους.
- **«Κατασκευάζοντας τον μελλοντικό, με νόημα και σκοπό, Εαυτό»:** επιχειρείται η ενοποίηση-σύνδεση των εμπειριών τόσο στη σταδιοδρομία όσο και στη ζωή, μέσω της διαμόρφωσης του ιδανικού και ρεαλιστικού σχεδίου, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η δημιουργία μιας σκόπιμης προοπτικής για την επαγγελματική εξέλιξη και πορεία, για τον εαυτό μας και για τη σημασία της ζωής.

### Δραστηριότητα «Το δέντρο»

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να φτιάξουν το οικογενειακό τους δέντρο. Δίπλα στα ονόματα του οικογενειακού δέντρου σημειώνονται τα επαγγέλματα του κάθε μέλους, αλλά και σχετικές πληροφορίες από την επαγγελματική καθημερινότητα και τις αρμοδιότητες των επαγγελμάτων. Στην άσκηση αυτή δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν και κάποια στερεότυπα σχετικά με το φύλο (Σκουλάκη, 2019).

### Δραστηριότητα «Τα πρότυπά μου»

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν ανθρώπους από την προσωπική τους ζωή ή το ευρύτερο περιβάλλον (π.χ. *Σκέψου έναν επαγγελματία που θαυμάζεις είτε από το κοντινό σου περιβάλλον ή κάποιον ευρέως γνωστό*), τους οποίους θεωρούν πρότυπα βάσει των όσων έχουν καταφέρει, και να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα όπου τα πρότυπα αυτά ξεχώρισαν στη διαμόρ-



φωση της επαγγελματικής τους πορείας. Επιδιώκεται η συγχώνευση των χαρακτηριστικών αυτών των προτύπων σε μια λεκτική περιγραφή, καθώς και η εστίαση σε λέξεις που εκφράζουν νόημα και συναίσθημα (Μικεδάκη, 2019; Savickas, 2013).

### **Δραστηριότητα «Η μελλοντική επαγγελματική αυτοβιογραφία»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ενήλικες και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να γράψουν μια μικρή παράγραφο, αναφέροντας πώς ελπίζουν να είναι στη ζωή τους και τι ελπίζουν να κάνουν επαγγελματικά σε πέντε χρόνια από τώρα (Reh fuss, 2009).

### **Δραστηριότητα «Οι τρεις κύκλοι»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να σχεδιάσουν τρεις κύκλους ανεξαρτήτου μεγέθους και διάταξης σε ένα λευκό χαρτί, να γράψουν ποια διάσταση του χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον) αναπαριστά ο καθένας από αυτούς και να δώσουν έναν τίτλο για κάθε μία από αυτές τις τρεις διαστάσεις. Σκοπός της άσκησης είναι να διερευνηθεί η σημασία που αποδίδει το άτομο στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συνδέει μεταξύ τους τις τρεις αυτές διαστάσεις (Cottle, 1967 στο Αργυροπούλου, 2019; Savickas, 1991). Οι συμμετέχοντες αφού σχεδιάσουν τους τρεις κύκλους καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:

- «Τι σκεφτόσαστε όταν σχεδιάζατε τους κύκλους;»
- «Τι σημαίνει για εσάς η θέση και το μέγεθος του κάθε κύκλου;»
- «Σκεφτείτε μια πρόσφατη επιλογή που κάνατε και διερευνήστε σύμφωνα με ποια διάσταση του χρόνου την πήρατε;»
- «Τι σημαίνουν οι λέξεις που δώσατε σε κάθε κύκλο;»
- «Πιστεύετε ότι η μελλοντική σας ζωή θα είναι διαφορετική από την παρούσα; Με ποιους τρόπους;»

### **Δραστηριότητα «Η μουντζούρα»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να σχεδιάσουν, με τα μάτια κλειστά και το ανάποδο χέρι από αυτό που γράφουν, μία μουντζούρα. Στη συνέχεια, με χρωματιστούς μαρκαδόρους και με τα μάτια ανοιχτά αλλά και με το χέρι που γράφουν κάνουν τη μουντζούρα λειτουργική (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2014). **Βοηθητικές ερωτήσεις:**

- Τι μπορεί να αποτελεί μουντζούρα στη συγκεκριμένη φάση της ζωής σου;
- Γιατί τη μουντζούρα την κάναμε με κλειστά μάτια και με το ανάποδο χέρι από αυτό που γράφουμε;
- Τι δείχνει η προσπάθειά σου να μετατρέψεις τη μουντζούρα σε λειτουργικό κομμάτι της ζωγραφιάς;
- Πώς αισθάνθηκες, όταν είδες τη ζωγραφιά σου στο τέλος;

### **Δραστηριότητα «Αξιολόγηση επιλογών βάση των αξιών»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν τις εργασιακές αξίες που είναι σημαντικές για τους ίδιους ως κριτήρια που θέτουν για τη λήψη των αποφάσεών τους. Καταγράφονται όλες οι πιθανές εναλλακτικές επιλογές και σχηματίζεται ένας πίνακας, όπου οι εναλλακτικές επιλογές τοποθετούνται στην πρώτη στήλη και οι εργασιακές αξίες – κριτήρια στην πρώτη γραμμή. Δίνεται μία βαθμολογία σε κάθε εναλλακτική, η οποία στηρίζεται στο κατά πόσο αυτή ικανοποιεί κάθε ένα από τα κριτήρια. Στη συνέχεια πολλαπλασιάζονται οι βαθμολογίες των εναλλακτικών επιλογών για κάθε αξία/κριτήριο με το βαθμό της σημαντικότητάς του. Η εναλλακτική επιλογή που συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία κρίνεται ως η καλύτερη εναλλακτική επιλογή για το άτομο (Παπαθεοδώρου, 2019; Σιδηροπούλου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2008).

### **Δραστηριότητα Ανάδειξε τα επιτεύγματα σου! Φτιάξε τον Ατομικό σου Φάκελο Δεξιοτήτων (e-Portfolio)**

Στη Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ [www.eopppep.gr/teens](http://www.eopppep.gr/teens), βρίσκεται η ειδική εφαρμογή για τον ατομικό φάκελο δεξιοτήτων και πολλές χρήσιμες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Η δραστηριότητα αυτή απευθύνεται σε εφήβους και αποτελείται από ένα ψηφιακό εργαλείο, το οποίο χρειάζεται εγκατάσταση στον Η/Υ (η εγκατάσταση είναι δωρεάν), καθώς και συγκέντρωση όλων των στοιχείων εκείνων που το νέο άτομο επιθυμεί, ως αντιπροσωπευτικά για το ίδιο, να παρουσιάσει. Τα στοιχεία που θα επιλεγούν για το e-portfolio είναι σημαντικό να προβάλουν δεξιότητες (επικοινωνιακές, ψηφιακές, γλωσσικές, μαθηματικές κ.ά.), καθώς και σχετικά αρχεία διαφορετικού είδους ως αποδεικτικά στοιχεία (κείμενο, εικόνα, αρχείο ήχου, Video, ιστοσελίδες κλπ.).

### **Εκπαιδευτικό υλικό ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης απόφασης για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Το εκπαιδευτικό υλικό ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης απόφασης για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει ως σκοπό την παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τις λογικές διαδικασίες κατά τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Αναπτύχθηκε από τους Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος (2009), στο πλαίσιο εργασιών του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική του Τομέα Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι προσβάσιμο στον ιστότοπο <http://keaes.ppp.uoa.gr/>

### **Εκπαιδευτικό υλικό δραστηριοτήτων @ ασκήσεων επαγγελματικού προσανατολισμού για τους μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου**

Το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού για τους μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στοχεύει στην παροχή βοήθειας των μαθητών αυτών προκειμένου να αναπτύξουν μεγαλύτερη γνώση του εαυτού τους, του



κόσμου της εργασίας και των σχέσεων αυτών των δύο. Αναπτύχθηκε από τους Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, Δρόσος & Ταμπούρη (2013), στο πλαίσιο εργασιών του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική του Τομέα Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι προσβάσιμο στον ιστότοπο <http://keaes.ppp.uoa.gr/>

### **Δραστηριότητα «Το μονοπάτι της απόφασης»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Σκοπός της άσκησης είναι να δημιουργηθεί σε ένα φύλλο χαρτί ένα μονοπάτι και να καταγραφούν τα βήματα που χρειάζονται για την κατανόηση των σταδίων λήψης απόφασης (προσδιορισμός απόφασης, αξιολόγηση απόφασης, αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών, επιλογή πιο χρήσιμης και προσιτής επιλογής, εφαρμογή απόφασης, επαναξιολόγηση). Οι συμμετέχοντες ξεκινούν από το πρώτο τμήμα του μονοπατιού και περιγράφουν με λεπτομέρεια τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν προκειμένου να προχωρήσουν στο επόμενο τμήμα. Κάνουν το ίδιο για κάθε τμήμα μέχρι να φτάσουν στο τέλος του μονοπατιού που αποτελεί και την πραγματοποίηση της απόφασής τους. Κάθε τμήμα αποτελεί ένα επιμέρους βήμα που δεν μπορεί να επιτευχθεί, αν δεν έχει ολοκληρωθεί το προηγούμενο.

### **Δραστηριότητα «6 καπέλα σκέψης»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ομαδική. Η άσκηση αποτελεί μια πρόταση σφαιρικής προσέγγισης επίλυσης ενός προβλήματος ή λήψης απόφασης με την αξιοποίηση 6 καπέλων που το καθένα αποτελεί και έναν διαφορετικό τρόπο/παράμετρο σκέψης. Σκοπός είναι να προκληθεί ένας καταϊγισμός ιδεών, συναισθημάτων, προτάσεων, κριτικής με σκοπό την εύρεση της βέλτιστης λύσης (De Bono, 1985).

### **Δραστηριότητα «Το δέντρο της απόφασης»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ατομική. Σκοπός της δραστηριότητας συνιστά η εύρεση και αξιοποίηση πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων σε καταστάσεις λήψης απόφασης (βλ. Commissioner for Children Tasmania, 2012).

### **Δραστηριότητα «Αναζητώντας στρατηγικές με μια άλλη οπτική»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Στη δραστηριότητα αυτή οι συμμετέχοντες σκέφτονται τρόπους με τους οποίους αντιμετώπισαν καταστάσεις λήψης απόφασης, και προσδιορίζουν τα βήματα που τους οδήγησαν στην επίλυση των καταστάσεων αυτών. Σκοπός είναι να αξιοποιήσουν στρατηγικές που φάνηκαν αποτελεσματικές σε άλλες καταστάσεις και μπορεί να έχουν εφαρμογή στα τρέχοντα διλήμματα ή τις δυσκολίες τους. Βασίζεται στο βιβλίο του Amundson (2018).

### **Επιτραπέζιο Παιχνίδι «Ποιος αποφασίζει για μένα;»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και είναι ομαδική. Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιούνται κάρτες, όπου κάθε κάρτα αντιπροσωπεύει λέξεις που σηματοδοτούν είτε «Γέφυρα»

είτε «Εμπόδιο» στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (π.χ. τύχη, επιμονή, αμφιβολία, ρεαλισμό, φαντασία, εξωστρέφεια, κ.ά). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν εάν η κάρτα αποτελεί εμπόδιο ή γέφυρα, στην προσέγγιση των αποφάσεων και να το αιτιολογήσουν (Καραβία, 2013).

### **Δραστηριότητα Real Game - Οραμάτισου το μέλλον σου παίζοντας**

Το Real Game είναι ένα πρωτοποριακό διαδραστικό ηλεκτρονικό «παιχνίδι» ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας, το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά, στον Καναδά και χρησιμοποιείται σήμερα σε πάνω από 10 χώρες παγκοσμίως. Είναι φιλικό και εύκολο στη χρήση καθώς έχει κατασκευαστεί για εφήβους ηλικίας 15-18 και 12-15 ετών και δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Παίζοντας το παιχνίδι το άτομο καλείται να υποδυθεί έναν ενήλικο χαρακτήρα με ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό, και όχι μόνο, προφίλ. Με τον τρόπο αυτό έρχεται αντιμέτωπος/η με καταστάσεις, προκλήσεις και ευκαιρίες που αντιμετωπίζουν όλοι οι ενήλικες και διευκολύνεται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του πορείας και στη μετάβασή του στον κόσμο των ενηλίκων. Δεν υπάρχει κάποιο κόστος για να παίξεις κανείς, το Real Game, το παιχνίδι αυτό είναι δωρεάν και διατίθεται από τη Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ [www.eopperp.gr/teens](http://www.eopperp.gr/teens).

### **Δραστηριότητα «Σχεδιάζοντας το μέλλον»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε εφήβους και ενήλικες και είναι ατομική. Οι συμμετέχοντες καλούνται να καταγράψουν τον στόχο που θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί πιο σύντομα, σχεδιάζουν μία σκάλα, και σε κάθε σκαλοπάτι της σκάλας καταγράφουν τα βήματα που χρειάζεται να κάνουν προκειμένου ο στόχος τους να έχει τα χαρακτηριστικά του «εξυπνότερου» επαγγελματικού στόχου. Κάθε σκαλοπάτι αποτελεί έναν επιμέρους στόχο που δεν μπορεί να επιτευχθεί, αν δεν έχει ολοκληρωθεί ο προηγούμενος. Δηλαδή, ο στόχος τους χρειάζεται να είναι συγκεκριμένος, μετρήσιμος, εφικτός, ρεαλιστικός, χρονικά οριοθετημένος, αξιολογήσιμος, αναθεωρήσιμος (Μουράτογλου, υπό δημοσίευση).

### **Δραστηριότητα «Το αερόστατο»**

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ατομική. Σκοπός της άσκησης είναι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την ανάπτυξη της στοχοθεσίας (βλ. Commissioner for Children Tasmania, 2012).

### **Καριεροσκόπιο: Κοιτάζοντας Μέσα. Κοιτάζοντας Έξω. Κοιτάζοντας Γύρω**

Αποτελεί ένα βοήθημα ανάπτυξης σταδιοδρομίας από τη Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ [www.eopperp.gr/teens](http://www.eopperp.gr/teens), το οποίο περιέχει σύντομες ασκήσεις που μπορεί να βοηθήσουν μαθητές και εφήβους: α) να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, β) να συνειδητοποιήσουν ποια είναι τα προσόντα τους, γ) να διερευνήσουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές κατά το σχεδια-



σμό της σταδιοδρομίας τους, δ) να θέσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, ε) να πάρουν συνετές αποφάσεις για την υλοποίηση των στόχων αυτών, αλλά και, στ) να ξεπεράσουν με επιτυχία όποια τυχόν εμπόδια εμφανίζονται στην πορεία τους.

### Αξιοποίηση ιστοριών

Για την περαιτέρω διερεύνηση της λήψης αποφάσεων και κατανόησης αυτής ως υποκειμενικής εμπειρίας μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορες ιστορίες (π.χ. «Βατρακάκια στο αφρόγαλα» από το βιβλίο Jorge Bucay με τίτλο «Να σου πω μια ιστορία» ή ο «Μικρός πρίγκιπας» του Αντουάν Ντε Σαιντ-Εξυπερύ) προκειμένου να αναδειχθεί η αξία των συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων. Η κατάλληλη επιλογή ιστοριών απευθύνεται σε μαθητές, εφήβους και ενήλικες.

Παράλληλα, μπορούν να αξιοποιηθούν τα ακόλουθα TedEx videos με θέμα το περιεχόμενο της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης αποφάσεων:

- Video της Emilie Warnick “Why some of us don’t have a true calling”:  
[https://www.ted.com/talks/emilie\\_warnick\\_why\\_some\\_of\\_us\\_don\\_t\\_have\\_one\\_true\\_calling/up-next?language=en](https://www.ted.com/talks/emilie_warnick_why_some_of_us_don_t_have_one_true_calling/up-next?language=en),
- Video της Ruth Chang “How to make hard choices”:  
[https://www.ted.com/talks/ruth\\_chang\\_how\\_to\\_make\\_hard\\_choices?language=en](https://www.ted.com/talks/ruth_chang_how_to_make_hard_choices?language=en),
- Αλυσσοδεμένος Ελέφαντας (Χόρχε Μπουκάι). Η χρήση του video και η αξιοποίηση κατάλληλων ερωτήσεων μπορεί να βοηθήσει στην ενδυνάμωση της αυτογνωσίας: <https://www.youtube.com/watch?v=ugkN04J6YU8>,
- Video με τον Steve Jobs στο οποίο μιλάει για τη ζωή του και για τον τρόπο που διαχειρίστηκε με ευελιξία τη σταδιοδρομία του:  
<https://www.youtube.com/watch?v=1i9kcBHX2Nw>,
- She without arm, he without leg:  
<https://www.flixxy.com/ballet.htm>,
- Η ιστορία του Πέπε (θετική προσέγγιση ζωής)  
<https://www.youtube.com/watch?v=MECLX3e6s0M>.

#### 4.5.2 Ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης

**Γνώρισε το εαυτό σου** (τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού) στη Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ [www.eopper.gr/teens](http://www.eopper.gr/teens). Αποτελεί ένα εργαλείο αυτοδιερεύνησης των εφήβων που μπορεί να τους βοηθήσει να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν τις κλίσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις αξίες τους μέσα από τεστ ενδιαφερόντων, επαγγελματικών αξιών και επαγγελματικών αποφάσεων της Πύλης του ΕΟΠΠΕΠ.

**Ερωτηματολόγιο Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας-ΕΑΣ** (Student Career Construction Inventory-SCCI, Savickas, Hilton, & Savickas, 2018. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Ανδρόνη &

Αργυροπούλου, υπό δημοσίευση). Το Ερωτηματολόγιο Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας διερευνά πιθανές συμπεριφορές και σκέψεις για ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης (αυτοαντίληψη, επαγγελματική διερεύνηση, λήψη επαγγελματικής απόφασης, ικανότητες και δεξιότητες, μετάβαση από το σχολείο στην εργασία). Η κλίμακα περιλαμβάνει 25 προτάσεις-δηλώσεις και η χορήγησή του είναι κατάλληλη για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας στο Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας** (Perceived Self-Efficacy in Career Questionnaire – PSECS. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Sidiroroulou-Dimakakou, Mylonas & Argyropoulou, 2015). Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων προσωπικής επάρκειας αναφορικά με τη σταδιοδρομία. Αναφέρεται, δηλαδή, στις προσωπικές αξιολογήσεις που κάνει το άτομο για το βαθμό στον οποίο διαθέτει τις δεξιότητες που χρειάζεται ώστε να φέρει εις πέρας διάφορους στόχους και λειτουργίες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 ερωτήσεις και δίνει βαθμολογίες για τέσσερις επιμέρους κλίμακες: α) Διαχείριση Σταδιοδρομίας, β) Επαγγελματικές Δεξιότητες, γ) Ευελιξία στην Εργασία, δ) Δημιουργικότητα στην Εργασία. Το ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για ενήλικες.

**Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Εργασίας** (Work Orientation Questionnaire - WOQ, Willner, Lipshits-Braziler & Gati, 2019. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Αργυροπούλου, Τερζάκη, Χαροκοπάκη & Μουράτογλου, 2020). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις, ενώ έχει αναπτυχθεί σε δύο εκδόσεις για νέους που αναζητούν εργασία και για ενήλικες που βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας. Οι προσανατολισμοί με τους οποίους τα άτομα αποδίδουν νόημα στην εργασία τους είναι: 1) Επάγγελμα (κοινωνικό καθήκον), 2) Δουλειά (οικονομικές απολαβές), 3) Κοινωνική ενσωμάτωση (αίσθημα «ανήκειν»), 4) Σταδιοδρομία (εξέλιξη και επιρροή), 5) Απασχολησιμότητα (συμπληρώνοντας το χρόνο αδράνειας με δραστηριότητες).

**Κλίμακα Αναστοχαστικότητας Σχεδίων Ζωής** (Life Project Reflexivity Scale–LPRS, Di Fabio, Maree & Kenny, 2018. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Argyropoulou, Antoniou, Mouratoglou, Charokoraki & Mikedaki, 2020). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 15 προτάσεις-δηλώσεις που αναδεικνύουν τρεις διαστάσεις ανάπτυξης ικανότητας αναστοχασμού για τη διαχείριση τωρινών και μελλοντικών σχεδίων όσον αφορά στην εργασία και τη ζωή: 1) Αυθεντικότητα (η βαθιά γνώση και κατανόηση των μελλοντικών σχεδίων σταδιοδρομίας και προσωπικής ζωής, που βασίζονται στις αυθεντικές αξίες και αποδίδουν προσωπικό νόημα που συνάδει με τις αξίες αυτές), 2) Συναίνεση (η τάση του ατόμου να δέχεται παθητικά και απρόθυμα κάποιες φορές «άλλες κατευθυνόμενες» σταδιοδρομίες και σχέδια ζωής), 3) Σαφήνεια/Σχεδιασμός (η ξεκάθαρη αντίληψη του ατόμου σχετικά με τα σχέδια σταδιοδρομίας-προσωπικής ζωής και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων των αποφάσεων αυτών των σχεδίων). Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, σε ελληνικό πληθυσμό, επιβεβαίωσε την ύπαρξη των τριών παραπάνω διαστάσεων, αναδεικνύοντας το πολυδιάστατο περιεχόμενο της αναστοχαστικότητας. Η χρήση της κλίμακας είναι κατάλληλη για ενήλικες.

**Κλίμακα Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας** (CAAS. Savickas & Porfeli, 2012. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Sidiroroulou-Dimakakou, Mikedaki, Argyropoulou, & Kaliris, 2018). Η συγκεκριμένη κλίμακα, με 24 ερωτήσεις (6 για καθεμιά διάσταση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας) αξιολογεί τις 4 διαστάσεις της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας σε νέους και ενήλικες 15-65 ετών, και συγκεκριμένα: α) το ενδιαφέρον για τη σταδιοδρομία, β)



τον έλεγχο, γ) την περιέργεια και δ) την αυτοπεποίθηση. Η κλίμακα επαγγελματικής προσαρμοστικότητας αναπτύχθηκε σε 13 χώρες από τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και παρέχει αξιόλογα αποδεικτικά στοιχεία εγκυρότητας και κατάλληλης εννοιολογικής ισοτιμίας μεταξύ της κουλτούρας των χωρών αυτών. Η προσαρμογή της κλίμακας στην Ελλάδα επιβεβαίωσε τη δομή του μοντέλου των τεσσάρων διαστάσεων της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, ενώ η διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου, καθιστά σαφές ότι η κλίμακα Επαγγελματικής Προσαρμοστικότητας αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο επαγγελματικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα χρήσιμο για τους συμβούλους σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού (Sidiroroulou-Dimakakou, Mikedaki, Argyropoulou, & Kaliris, 2018).

**Ερωτηματολόγιο Μελλοντικής Σταδιοδρομίας** (Rottinghaus et al., 2011. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Καραβία, 2015.) Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 28 ερωτήματα που αξιολογούν πτυχές της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας, την αισιοδοξία σε σχέση με την σταδιοδρομία και την θεωρούμενη γνώση της αγοράς εργασίας. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις παρακάτω πέντε διαστάσεις: α) Επαγγελματική Δράση (αναφέρεται στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την ικανότητά του να διαχειρίζεται την αλλαγή και να προσαρμόζεται σ' αυτή, όπως και το πώς αντιμετωπίζει νέα καθήκοντα και απρόσμενα γεγονότα, τα οποία μεταβάλλουν τα σχέδια που είχε κάνει για την σταδιοδρομία του), β) Επαγγελματική Επίγνωση (σχετίζεται με την εικόνα που έχει το άτομο για την αγορά εργασίας και την αντίληψή του σε σχέση με τις τάσεις της αγοράς), γ) Αρνητική Προοπτική στη Σταδιοδρομία (αφορά στην αισιοδοξία ή έλλειψη αυτής, του ατόμου, σε σχέση με την έκβαση των επαγγελματικών του σχεδίων), δ) Υποστήριξη (καλύπτει συναισθηματικούς και συντελεστικούς παράγοντες από την οικογένεια, τους φίλους και άλλες πηγές), ε) Ισορροπία Επαγγελματικής-Προσωπικής Ζωής (εντοπίζει την άποψη των ερωτηθέντων σε σχέση με το πόσο καλά διαχειρίζονται την ισορροπία ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τομείς). Η χρήση της κλίμακας είναι κατάλληλη για ενήλικες.

**Κλίμακα Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων για Παιδιά Δημοτικού** (Childhood Career Decision Making Questionnaire- CDDMQ / Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Μυλωνάς, Αργυροπούλου και Δρόσος, 2013) κατασκευάστηκε για να χρησιμοποιηθεί σε μαθητικό πληθυσμό. Η Κλίμακα έχει δοκιμαστεί επιτυχώς σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, είναι σύντομη και εύκολη στη συμπλήρωση και παράλληλα βασίζεται σε τεκμηριωμένο θεωρητικό μοντέλο. Απευθύνεται σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού και βοηθά στη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της λήψης επαγγελματικής απόφασης στην πρώιμη εφηβεία. Αποτελείται από 27 ερωτήματα που παρέχουν βαθμολογία για τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: α) Ανησυχία στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, β) Επένδυση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και γ) Γνώση του κόσμου της εργασίας (Παπαχρήστου, 2014).

**Κλίμακα για τον Προσδιορισμό του Τρόπου Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης** (Assessment of Career Decision Making, ACDM. Harren, 1979). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 προτάσεις με διωνυμική κλίμακα βαθμολόγησης (Ναι-Όχι) που καταλήγουν σε τρεις στρατηγικές λήψης απόφασης: Ορθολογική, Διαισθητική και Εξαρτημένη. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, καθώς βελτιώνει την προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων. Αν για παράδειγμα το άτομο παίρνει αποφάσεις με εξαρτημένο τρόπο, θα μπορούσε ο σύμβουλος να βοηθήσει το άτομο να γίνει περισσότερο υπεύθυνο και ανεξάρτητο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2010).



**Κλίμακα Επαγγελματικής Απόφασης** (Career Decision Scale – CDS, Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Αργυροπούλου, 2004). Απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε φοιτητές. Αποτελείται από 18 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 16 συνιστούν την κλίμακα επαγγελματικής αναποφασιστικότητας και οι 2 την κλίμακα βεβαιότητας. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε 4 παράγοντες επαγγελματικής αναποφασιστικότητας: *Απουσία δομής* (7 ερωτήσεις), *Προσωπική σύγκρουση* (5 ερωτήσεις), *Διάχυση ενδιαφερόντων* (2 ερωτήσεις) και *Εξωτερικά εμπόδια* (2 ερωτήσεις).

**Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης** (Career Decision-Making Profile Questionnaire - CDMP, Gati, Landman, Davidovitch, Peretz-Asulin, & Gadassi, 2010. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2011). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις. Η παραγοντική δομή σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξε τους παρακάτω παράγοντες:

- Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης (ο χρόνος που χρειάζεται το άτομο για να πάρει την τελική του απόφαση όταν υπάρχουν οι απαραίτητες πληροφορίες),
- Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών (κατά πόσο το άτομο είναι πολύ προσεκτικό κατά τη συλλογή πληροφοριών, τις αναλύει στα συστατικά τους και τις επεξεργάζεται σύμφωνα με τα συστατικά αυτά),
- Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση (ο βαθμός στον οποίο το άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, σύντροφος, φίλοι) και επιθυμεί να αποφύγει την πλήρη ευθύνη της λήψης αποφάσεων από τον ίδιο),
- Αναζήτηση συμβουλής από άλλους (ο βαθμός στον οποίο το άτομο, καθώς διέρχεται τα διαφορετικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, αναζητά τη συμβουλή των άλλων),
- Εσωτερική Έδρα Ελέγχου (κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι ελέγχει το επαγγελματικό του μέλλον και νιώθει ότι οι αποφάσεις που παίρνει επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές του ευκαιρίες),
- Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα (η έκταση στην οποία το άτομο προσπαθεί να βρει ένα επάγγελμα που είναι τέλειο για τον εαυτό του),
- Προθυμία για συμβιβασμό (ο βαθμός στον οποίο το άτομο είναι πρόθυμο να επιδείξει ελαστικότητα όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες και εμπόδια στη πραγμάτωση της επιλογής του και να στραφεί σε άλλη εναλλακτική λύση).

Το CDMP έχει έκτοτε χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών που έχουν ακολουθήσει τη δομή που προτείνουν οι Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος (2011). Επίσης, χορηγείται και σε ενήλικες.

**Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Αντιμετώπισης Επαγγελματικής Αναποφασιστικότητας-ΕΣΑΕΑ** (Strategies of Coping with Career Indecision - SCCI, Lipshits-Braziler, Gati & Tatar, 2016. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 45 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τρεις τρόπους (στρατηγικές) διαχείρισης της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων ως αγχογόνου κατάστασης (coping):

- Παραγωγική Αντιμετώπιση (Λειτουργική αναζήτηση πληροφοριών, Συναισθηματική αναζήτηση πληροφοριών Επίλυση προβλήματος, Ευελιξία, Προσαρμογή, Αυτορρύθμιση),



- Αναζήτηση Υποστήριξης (Λειτουργική αναζήτηση βοήθειας, Συναισθηματική αναζήτηση βοήθειας, Ανάθεση σε άλλους),
- Μη Παραγωγική Αντιμετώπιση (Αποφυγή, Ανικανότητα, Απομόνωση, Υποταγή, Εναντίωση). Το ερωτηματολόγιο χορηγείται σε μαθητές που τελειώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, νέους και ενήλικες.

Η αξιοποίηση του εν λόγω ερωτηματολογίου αποτελεί μια αρχική διάγνωση του τρόπου με τον οποίο οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας διαχειρίζονται συνήθως τις προκλήσεις της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και καθιστούν ευκολότερη την πρόταση τρόπων αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των δυσκολιών τους. Εάν ο ωφελούμενος τείνει να χρησιμοποιεί μη παραγωγικές μεθόδους αντιμετώπισης, ο σύμβουλος θα μπορούσε να τις εντοπίσει και να ξεκινήσει μια συζήτηση με τον ίδιο σχετικά με το αν τον βοηθούν ή όχι οι μέθοδοι αυτοί να ρυθμίζει συναισθήματα ή/και να επιλύει συγκεκριμένα προβλήματα σταδιοδρομίας. Έτσι, εκτός από την ενθάρρυνση των ωφελουμένων να χρησιμοποιούν στρατηγικές παραγωγικής αντιμετώπισης, οι σύμβουλοι θα πρέπει να παρέχουν στους ωφελουμένους τους τεχνικές για τη μείωση της χρήσης των μη παραγωγικών στρατηγικών (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020).

**Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης** (Career Decision-Making Difficulties Questionnaire – CDDQ, Gati, Krausz, & Osipow, 1996. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Σιδηροπούλου-Δημακάκου και Αργυροπούλου, 2004). Το CDDQ είναι ένα εργαλείο διερεύνησης, εντοπισμού και αξιολόγησης πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων που συνδέονται με τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Περιλαμβάνει 34 ερωτήματα που εντοπίζουν το χρόνο εμφάνισης των προβλημάτων λήψης απόφασης (πριν ή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας). Το ερωτηματολόγιο παρέχει: (α) συνολική βαθμολογία δυσκολιών στη λήψη απόφασης, (β) βαθμολογίες για τις τρεις επιμέρους κλίμακες (Έλλειψη ετοιμότητας, Έλλειψη πληροφόρησης, Αντιφατική πληροφόρηση) και (γ) βαθμολογίες για 10 υποκλίμακες (Έλλειψη Κινητοποίησης, Αναποφασιστικότητα, Δυσλειτουργικές σκέψεις, Έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τη διαδικασία λήψης απόφασης, Έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τον εαυτό, Έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τρόπους απόκτησης πρόσθετων πληροφοριών, Έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τα επαγγέλματα, Αναξιόπιστη πληροφορία, Εσωτερικές συγκρούσεις, Εξωτερικές συγκρούσεις). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μαθητές Λυκείου, φοιτητές και ενήλικες. Θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο στη συμβουλευτική διαδικασία καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αρχική διαγνωστική αξιολόγηση και εν συνεχεία ο σύμβουλος να προβεί στις κατάλληλες παρεμβάσεις. Μπορεί, επίσης, να χρησιμεύσει για την αξιολόγηση των αναγκών μιας ομάδας και το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης (Δρόσος, 2019).

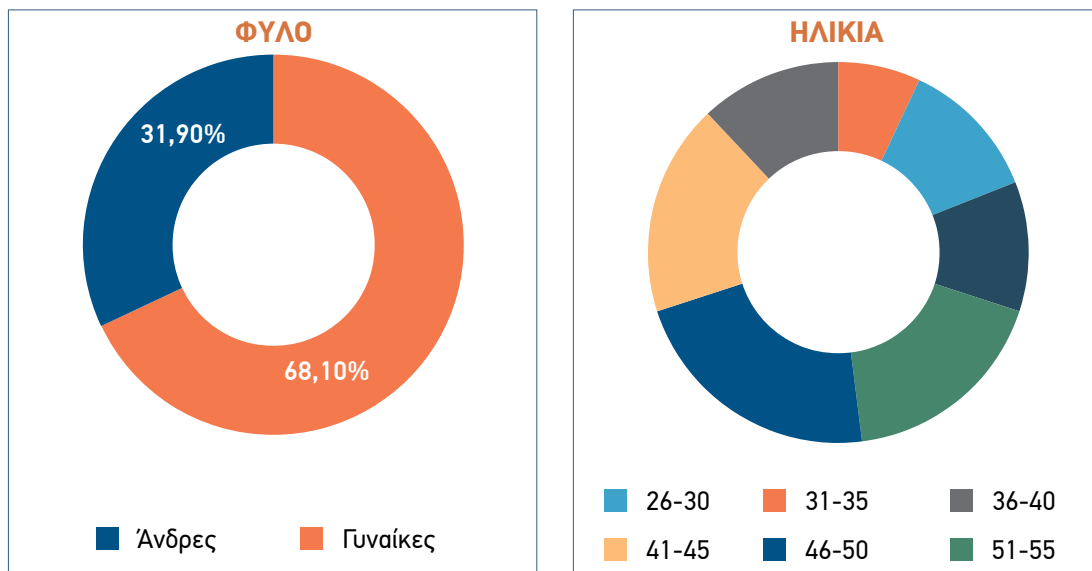
**Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης** (Career Decision Self-Efficacy Scale – CDSE, Betz, Klein & Taylor, 1996. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Sidiropoulou-Dimakakou & Argyropoulou, 2006). Η κλίμακα αποτελείται από 25 ερωτήσεις συνολικά και δίνει βαθμολογίες για πέντε επιμέρους κλίμακες, καθώς και για το σύνολο: Αυτοαξιολόγηση (Self-Appraisal), Επαγγελματική Πληροφόρηση (Occupational Information), Επιλογή Στόχου (Goal Selection), Σχεδιασμός για το Μέλλον (Planning), Επίλυση Προβλημάτων (Problem Solving), Συνολική αυτοαποτελεσματικότητα (συνδυάζει όλες τις παραπάνω υποκλίμακες) (Δρόσος, 2019). Η κλίμακα χορηγείται σε ενήλικες. Ωστόσο, υπάρχει κατάλληλη έκδοση για μαθητικό πληθυσμό (Middle School Self-Efficacy Scale - Fouad, Smith

& Enochs, 1997), η οποία αποτελείται από 12 ερωτήσεις (Χαροκοπάκη, 2012). Οι ερωτήσεις αυτές διατηρούν το βασικό περιεχόμενο της παραπάνω κλίμακας, αλλά έχουν προσαρμοστεί με κατάλληλο τρόπο για να γίνονται κατανοητές και να χρησιμοποιούνται από μαθητές μέσης εκπαίδευσης ηλικίας 12- 15 ετών.

## 5. Αποτελέσματα Εμπειρικής Μελέτης

Στην παρούσα ενότητα αναπτύσσονται τα αποτελέσματα της μελέτης πεδίου που υλοποιήθηκε από τον Αύγουστο έως και τον Οκτώβριο του 2020. Προκειμένου να συλλεχθούν οι απόψεις συμμετεχόντων/ουσών επαγγελματιών από τους χώρους της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της απασχόλησης και της εργασίας, σχεδιάστηκε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο το οποίο και διανεμήθηκε μέσω αποστολής σε ηλεκτρονικές ταχυδρομικές διευθύνσεις (π.χ. ΚΕΣΥ, ΟΑΕΔ, κλπ.), αλλά και αναρτήθηκε σε διαδικτυακούς ιστοτόπους. Η ενότητα αποτελείται από τρεις υπο-ενότητες όπου παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες για το προφίλ των υποκειμένων της εμπειρικής μελέτης και οι απόψεις τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα των πέντε ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας. Επίσης περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε αποκλειστικά για εκπροσώπους από τον κόσμο της εργασίας, καθώς ο αριθμός συμμετοχής τους στο πρώτο ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ιδιαίτερα μικρός.

### 5.1 Περιγραφή δείγματος

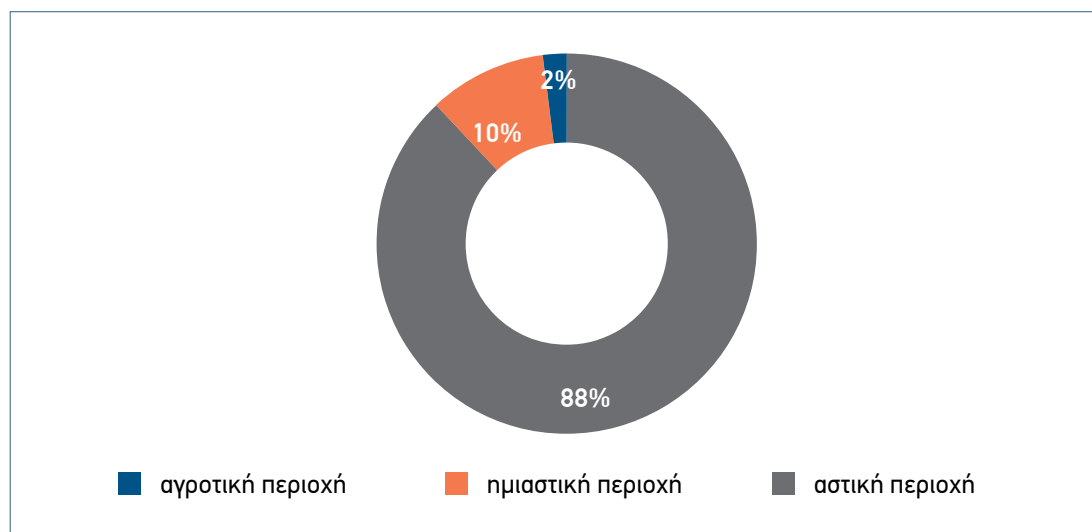


Συνολικά συμμετείχαν 119 άτομα, 38 άνδρες (ποσοστό 31,9%<sup>28</sup>) και 81 γυναίκες (ποσοστό 68,1%). Από τους συμμετέχοντες 15 άτομα (ποσοστό 12,6%) ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα 26

28. Τα ποσοστά εντός του κειμένου αντανακλούν τα πραγματικά ποσοστά, ενώ σε ορισμένα γραφήματα τα ποσοστά φέρουν αυτόματη στρογγυλοποίηση προς τα πάνω.

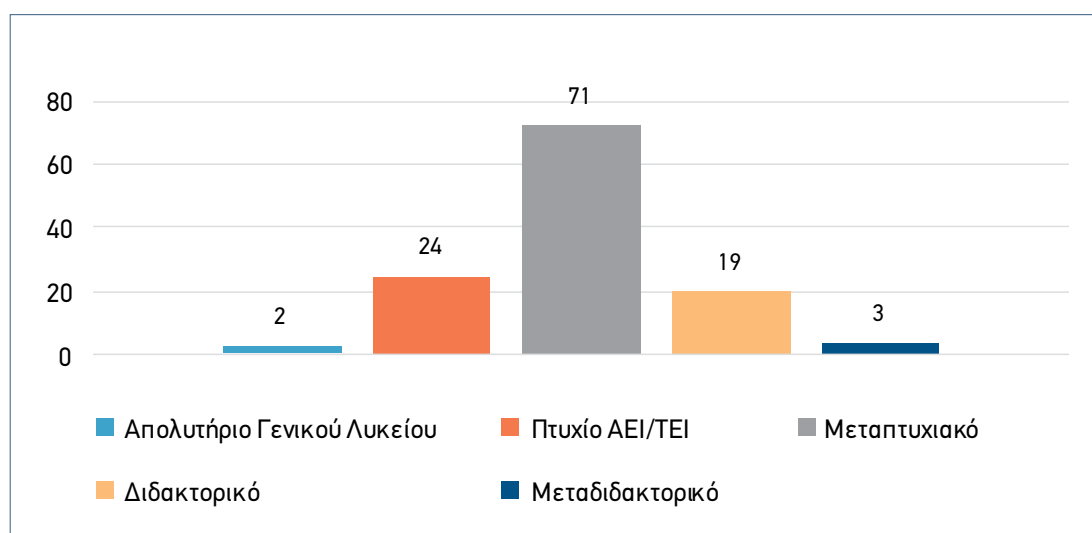
έως 30, εννέα άτομα (ποσοστό 7,6%) μεταξύ 31 και 35 ετών και 14 άτομα (ποσοστό 11,8%) ανήκουν στις ηλικίες 36 έως 40 ετών. Επιπλέον, 21 άτομα (ποσοστό 17,6%), είναι από 41 έως 45 ετών, 26 άτομα (ποσοστό 21,8%) βρίσκονται μεταξύ 46 και 50 ετών και 21 άτομα (ποσοστό 17,6%) είναι μεταξύ 51 και 55 ετών. Τέλος, 13 άτομα (ποσοστό 10,9%) είναι πάνω από 56 ετών.

### Τόπος Διαμονής



Αναφορικά με τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων στην έρευνα, δύο από αυτούς (ποσοστό 1,7%) δήλωσαν ότι διαμένουν σε αγροτική περιοχή με λιγότερους από 2000 κατοίκους, 12 άτομα (ποσοστό 10,1%) διαμένουν σε ημιαστική περιοχή με πληθυσμό μεταξύ 2000 και 10000 κατοίκων, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, (105 άτομα, ποσοστό 88,2%) δήλωσαν ότι διαμένουν σε αστική περιοχή, με πληθυσμό άνω των 10000 κατοίκων.

### Εκπαίδευση

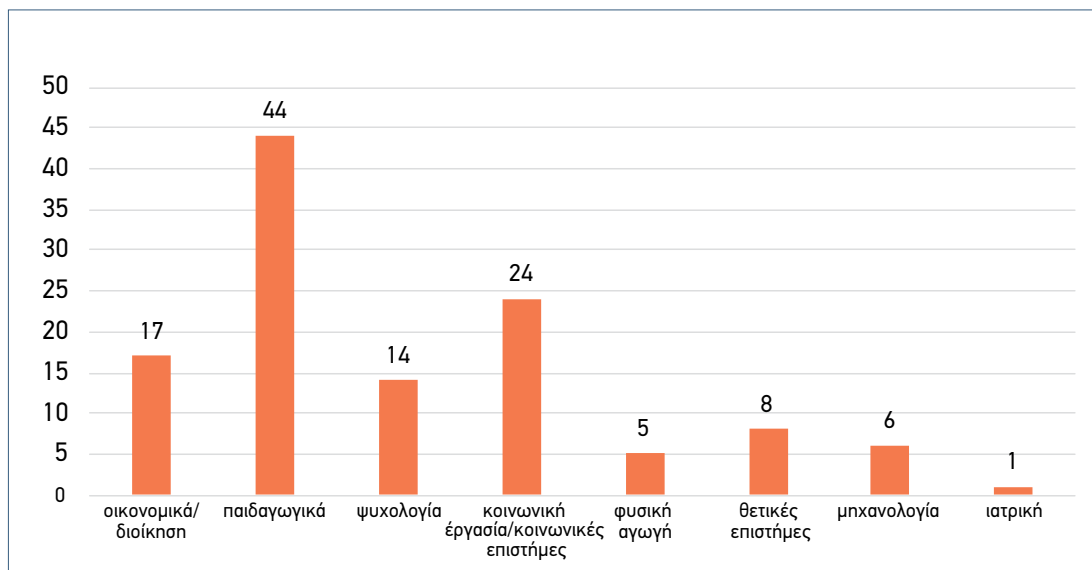




Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, δύο άτομα (ποσοστό 1,7%) δήλωσαν ότι έχουν απολυτήριο Γενικού Λυκείου, 24 άτομα (ποσοστό 20,2%) διαθέτουν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 71 άτομα (ποσοστό 59,7) διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, 19 άτομα (ποσοστό 16%) διδακτορικό δίπλωμα και τρεις συμμετέχοντες (ποσοστό 2,5%) έχουν ολοκληρώσει μεταδιδακτορικές σπουδές.

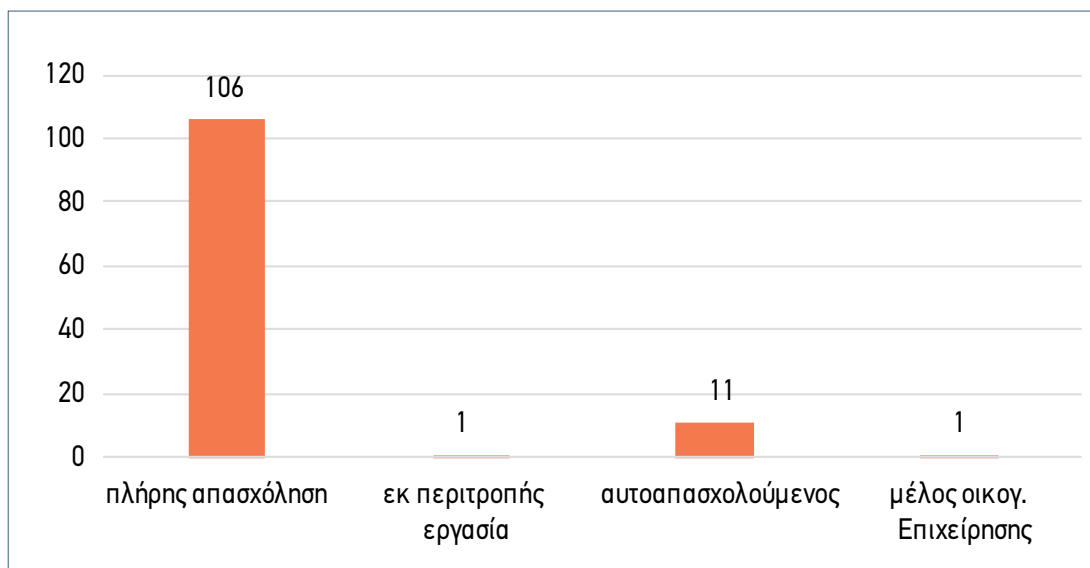
Όσον αφορά το αντικείμενο των σπουδών τους, 17 συμμετέχοντες (ποσοστό 14,3%) έχουν σπουδάσει Οικονομικά και Διοίκηση, 44 συμμετέχοντες (ποσοστό 37%) έχουν σπουδάσει Παιδαγωγικά, 14 συμμετέχοντες (ποσοστό 11,8%) έχουν σπουδές στην Ψυχολογία και 24 συμμετέχοντες (ποσοστό 20,2%) έχουν σπουδές στην Κοινωνική Εργασία/Κοινωνικές Επιστήμες. Επιπλέον, πέντε συμμετέχοντες (ποσοστό 4,2%) έχουν σπουδάσει Φυσική Αγωγή, οκτώ συμμετέχοντες (ποσοστό 6,7%) έχουν σπουδές στις Θετικές Επιστήμες, έξι συμμετέχοντες (ποσοστό 5%) έχουν σπουδάσει Μηχανολογία και ένας συμμετέχων (ποσοστό 0,8%) έχει σπουδές στην Ιατρική.

### Αντικείμενο Σπουδών



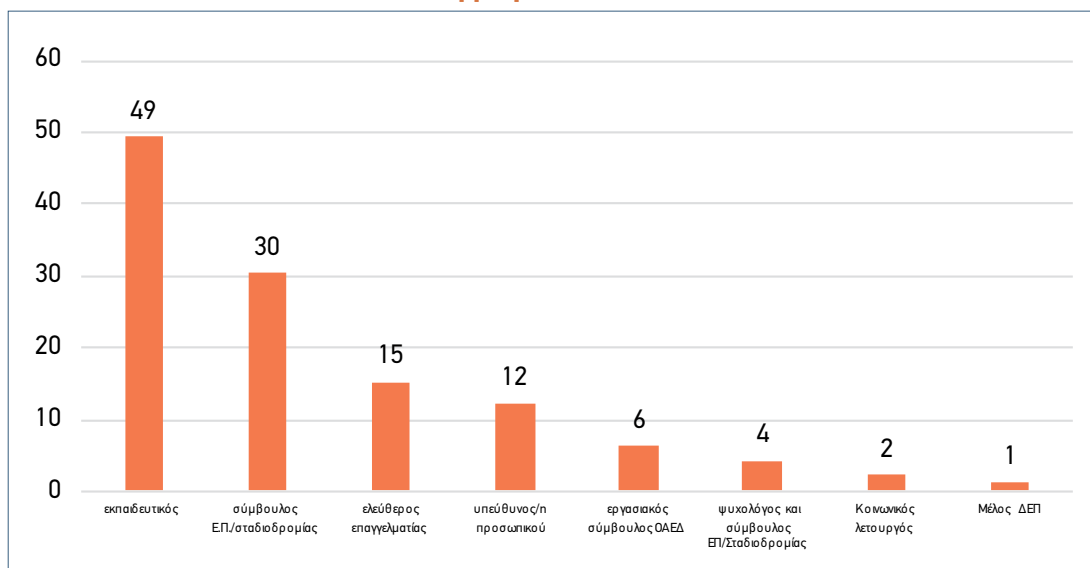
Από τους συμμετέχοντες στη έρευνα, 106 άτομα (ποσοστό 89,1%) δήλωσαν ότι εργάζονται με καθεστώς πλήρους απασχόλησης, ένας συμμετέχων/ουσα (ποσοστό 0,8%) δήλωσε ότι εργάζεται εκ περιτροπής με πλήρες ωράριο δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, 11 συμμετέχοντες (ποσοστό 9,2%) είναι αυτοαπασχολούμενοι και ένας συμμετέχων (ποσοστό 0,8%) δήλωσε ότι είναι μέλος οικογενειακής επιχείρησης.

## Εργασιακή κατάσταση



Σχετικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα, 49 άτομα (ποσοστό 41,2%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, 30 άτομα (ποσοστό 25,2%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως σύμβουλοι σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού και 15 άτομα (ποσοστό 12,6%) είναι ελεύθεροι επαγγελματίες. Επιπρόσθετα, 12 άτομα (ποσοστό 10,1%) εργάζονται ως υπεύθυνοι προσωπικού, έξι άτομα (ποσοστό 5%) είναι εργασιακοί σύμβουλοι στον ΟΑΕΔ, τέσσερα άτομα (ποσοστό 3,4%) είναι ψυχολόγοι και σύμβουλοι σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού. Τέλος, δύο άτομα (ποσοστό 1,7%) είναι κοινωνικοί λειτουργοί και ένα άτομο (ποσοστό 0,8%) έχει την ιδιότητα του μέλους ΔΕΠ.

## Επαγγελματική ιδιότητα

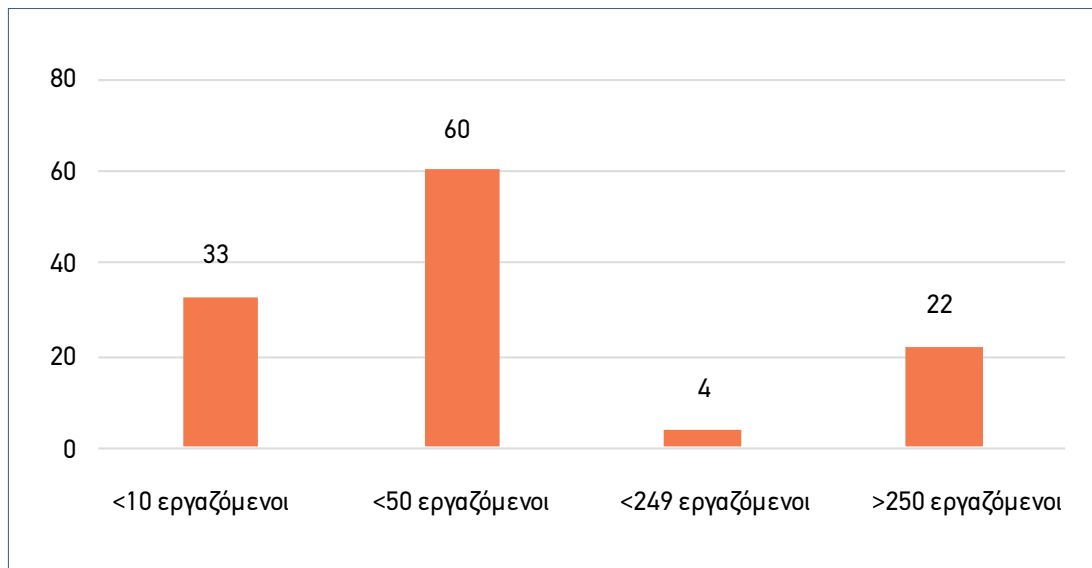






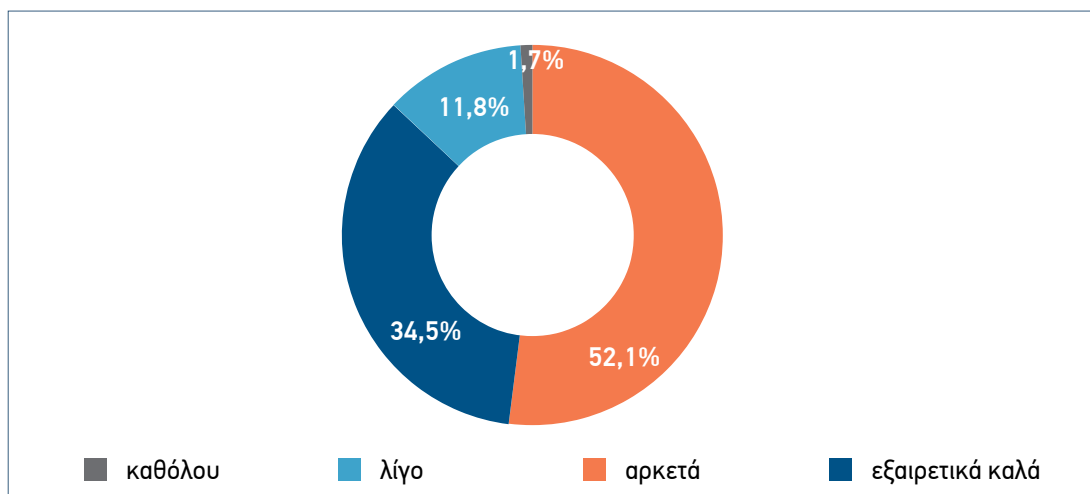
Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονται σε φορείς που απασχολούν έναν μέσο αριθμό εργαζομένων. Στην πλειοψηφία τους (60 συμμετέχοντες – ποσοστό 50,4%) δήλωσαν ότι ο φορέας τους απασχολεί έως και 50 εργαζόμενους, 33 συμμετέχοντες (ποσοστό 27,7%) εργάζονται σε φορείς που απασχολούν έως και 10 εργαζόμενους, 22 συμμετέχοντες (ποσοστό 18,5%) εργάζονται σε φορείς με πάνω από 250 εργαζόμενους και τέσσερις συμμετέχοντες (ποσοστό 3,4%) δήλωσαν ότι ο φορέας στον οποίο εργάζονται απασχολεί μεταξύ 51 και 249 εργαζομένων.

### Αριθμός εργαζομένων στον φορέα



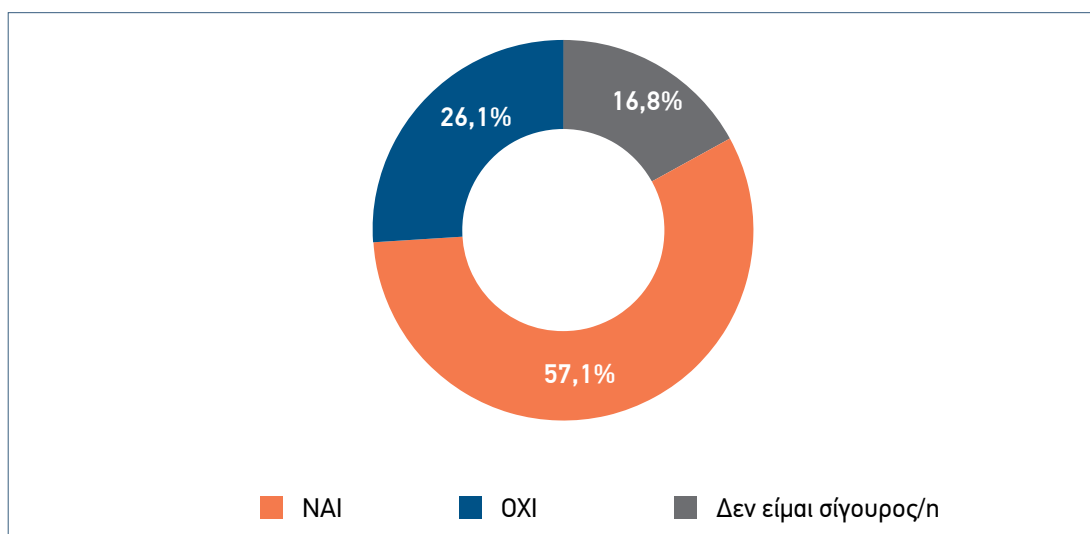
Προχωρώντας στις ερωτήσεις σχετικά με τις δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (62 άτομα – ποσοστό 52,1%) δήλωσε ότι γνωρίζει αρκετά στοιχεία για το περιεχόμενο των δεξιοτήτων και 41 συμμετέχοντες (ποσοστό 34,5 %) δήλωσαν ότι γνωρίζουν εξαιρετικά καλά το περιεχόμενο των δεξιοτήτων (συνολικό ποσοστό αρκετής και εξαιρετικής γνώσης των δεξιοτήτων: 86,6%). Αντίθετα, 14 συμμετέχοντες (ποσοστό 11,8%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν λίγα πράγματα για το περιεχόμενο των δεξιοτήτων, ενώ δύο συμμετέχοντες (ποσοστό 1,7%) απάντησαν ότι αγνοούσαν εντελώς το περιεχόμενο των δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας (συνολικό ποσοστό λίγο και καθόλου γνώση των δεξιοτήτων: 13,4%).

## Γνώση δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας



Σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων στον φορέα στον οποίο εργάζονται, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (68 άτομα – ποσοστό 57,7%) απάντησαν θετικά. Αντίθετα, 31 συμμετέχοντες (ποσοστό 26,1 %) απάντησαν αρνητικά και 20 συμμετέχοντες (ποσοστό 16,8%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι για το κατά πόσο ο φορέας στον οποίο εργάζονται υλοποιεί προγράμματα δεξιοτήτων.

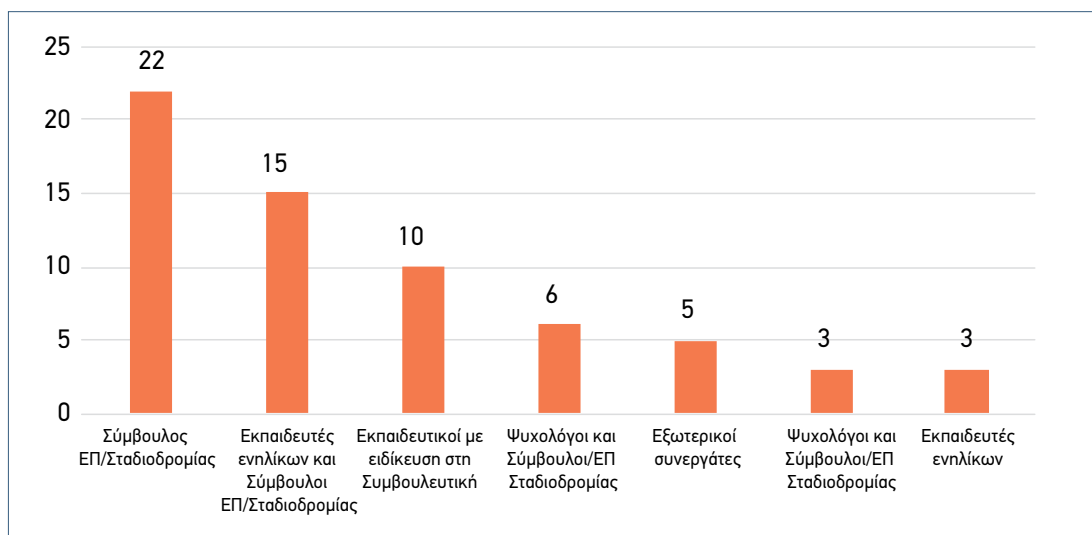
## Υλοποίηση προγραμμάτων διαχείρισης δεξιοτήτων από τον φορέα εργασίας



Από όσους απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, 22 άτομα (ποσοστό 18,5% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι στα προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων που υλοποιεί ο φορέας τους εμπλέκονται σύμβουλοι σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού και 15 άτομα (ποσοστό 12,6% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι στα προγράμματα των φο-

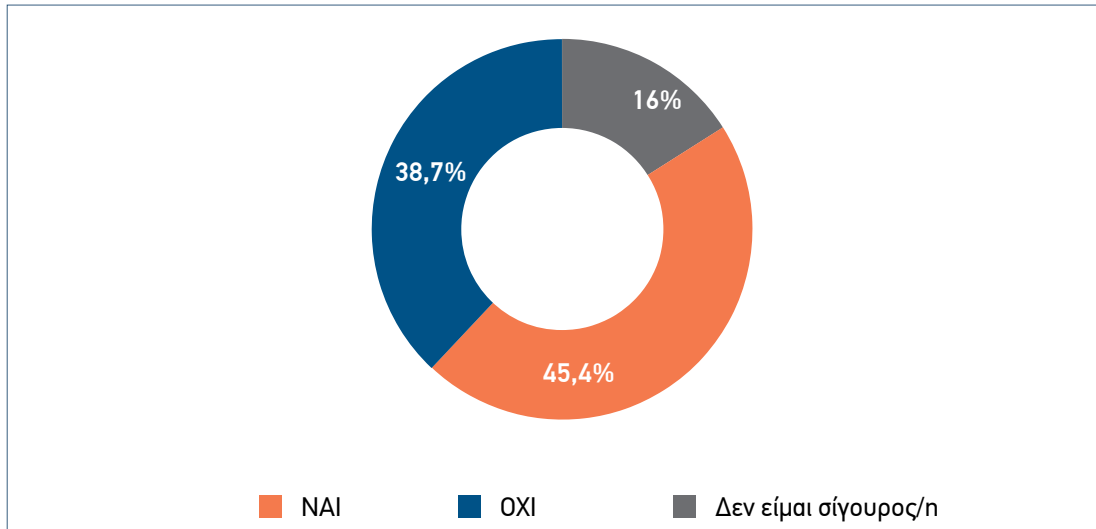
ρέων τους εμπλέκονται εκπαιδευτές ενηλίκων και σύμβουλοι σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού. Παράλληλα, 10 άτομα (ποσοστό 8,4% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι εμπλέκονται εκπαιδευτικοί με ειδικευση στη συμβουλευτική, έξι άτομα (ποσοστό 5% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι εμπλέκονται ψυχολόγοι και σύμβουλοι σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού, ενώ πέντε άτομα (ποσοστό 4,2% του συνολικού δείγματος) απάντησαν ότι οι φορείς στους οποίους εργάζονται απασχολούν εξωτερικούς συνεργάτες για τη λειτουργία προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων. Τέλος, τρία άτομα (ποσοστό 2,5% του συνολικού δείγματος) δήλωσαν ότι τα εν λόγω προγράμματα υλοποιούνται στον φορέα τους από ψυχολόγους και αντίστοιχα τρία άτομα υπέδειξαν τους εκπαιδευτές ενηλίκων ως εμπλεκόμενους σε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων στον φορέα τους.

### Εμπλεκόμενοι σε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων φορέα



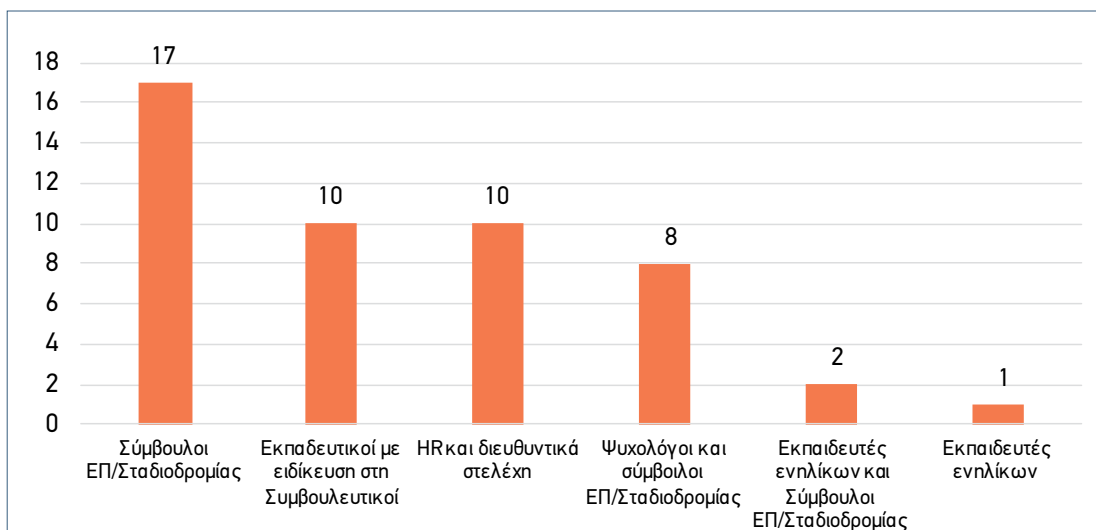
Στο ερώτημα αν ο φορέας στον οποίον εργάζονται προβαίνει σε αξιολόγηση των δεξιοτήτων, 54 άτομα (ποσοστό 45,4%) απάντησαν θετικά, 46 άτομα (ποσοστό 38,7%) αρνητικά, ενώ 19 άτομα (ποσοστό 16%) δήλωσαν άγνοια.

## Αξιολόγηση δεξιοτήτων από φορέα εργασίας



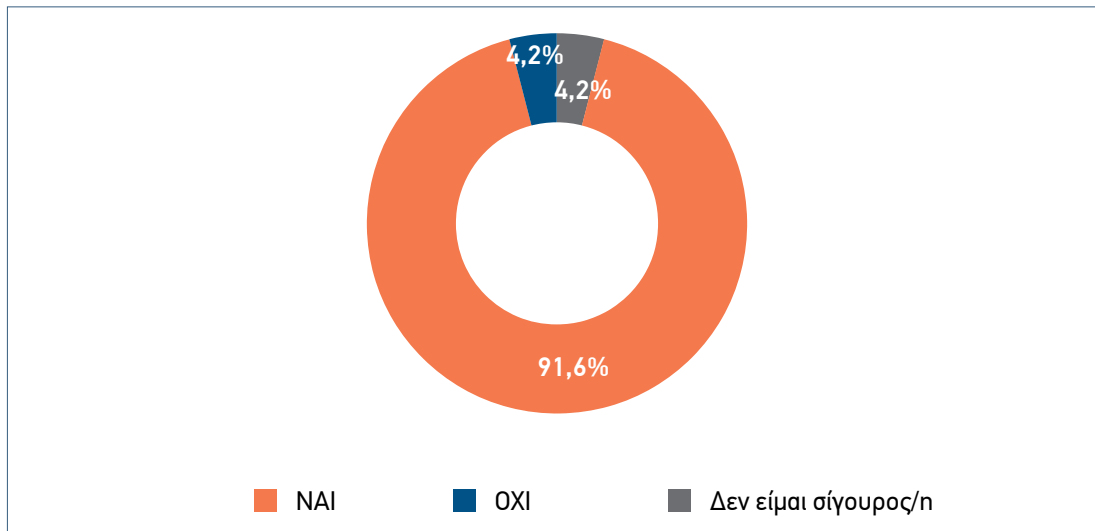
Από τους συμμετέχοντες που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, 17 άτομα (ποσοστό 14,3% του συνολικού δείγματος) υπέδειξαν τους συμβούλους σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού και ως εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης δεξιοτήτων στον φορέα τους, 10 άτομα (ποσοστό 8,4% του συνολικού δείγματος) τους εκπαιδευτικούς με ειδικότητα στη συμβουλευτική και αντίστοιχα 10 άτομα (ποσοστό 8,4% του συνολικού δείγματος) τους υπεύθυνους ανθρώπινου δυναμικού (HR) και λοιπά διευθυντικά στελέχη. Επιπλέον, οκτώ συμμετέχοντες (ποσοστό 6,7% του συνολικού δείγματος) υπέδειξαν ως εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης ψυχολόγους και σύμβουλους σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού, δύο άτομα (ποσοστό 1,7% του συνολικού δείγματος) τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους συμβούλους σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού και ένα άτομο (ποσοστό 0,8% του συνολικού δείγματος) μονάχα τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

## Εμπλεκόμενοι στην αξιολόγηση δεξιοτήτων



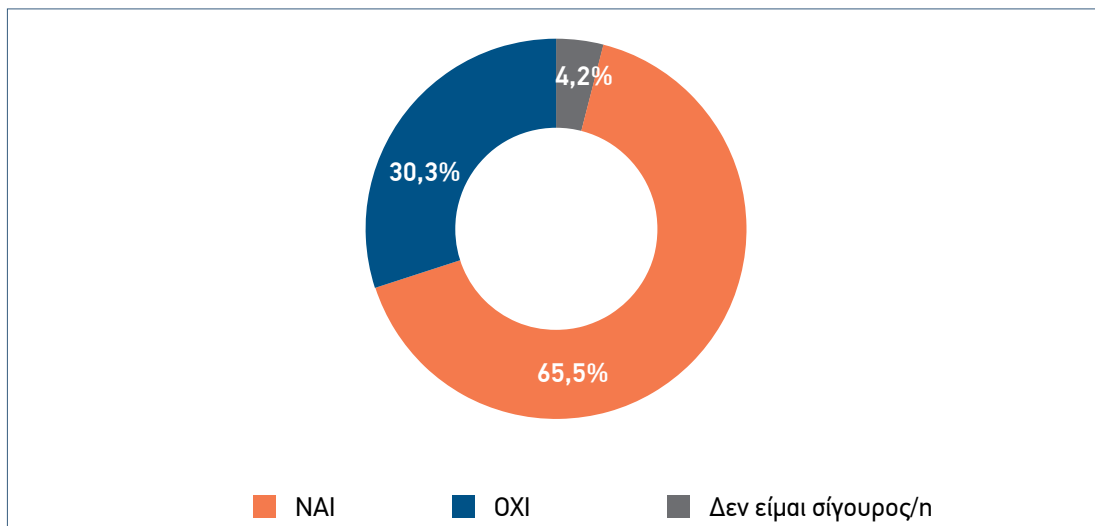
Προχωρώντας σε ερωτήματα που σχετίζονται με την κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στη συντριπτική πλειοψηφία τους (109 άτομα – ποσοστό 91,6 %) απάντησαν ότι γνωρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή αξιοποιείται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση. Στο ίδιο ερώτημα, πέντε άτομα (ποσοστό 4,2%) απάντησαν αρνητικά, ενώ άλλα πέντε άτομα δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Γνώση σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη



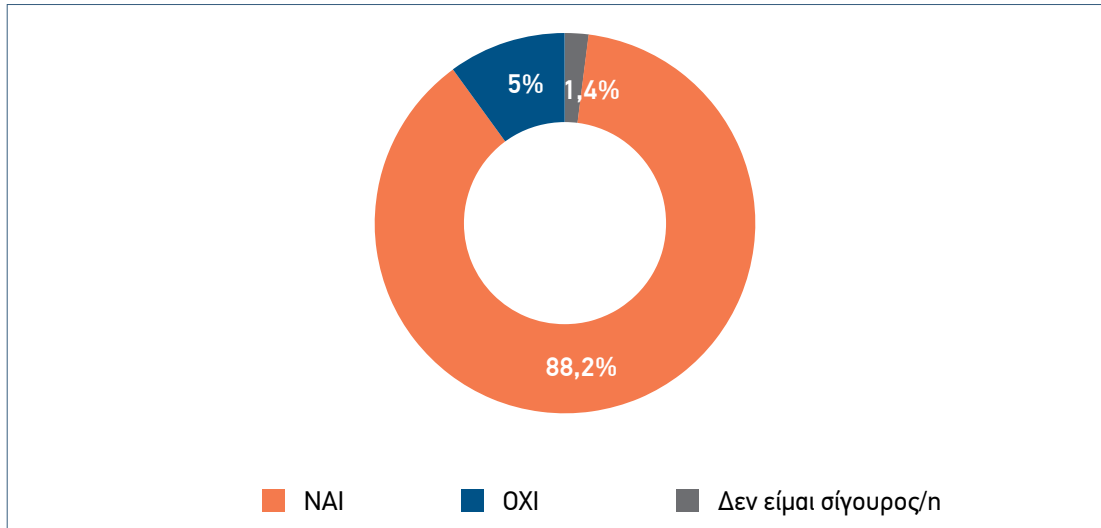
Ακολούθως, 78 συμμετέχοντες (ποσοστό 65,5%) δήλωσαν ότι έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας. Αντίθετα, 36 συμμετέχοντες (ποσοστό 30,3%) απάντησαν αρνητικά στο ίδιο ερώτημα και πέντε συμμετέχοντες (ποσοστό 4,2%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης



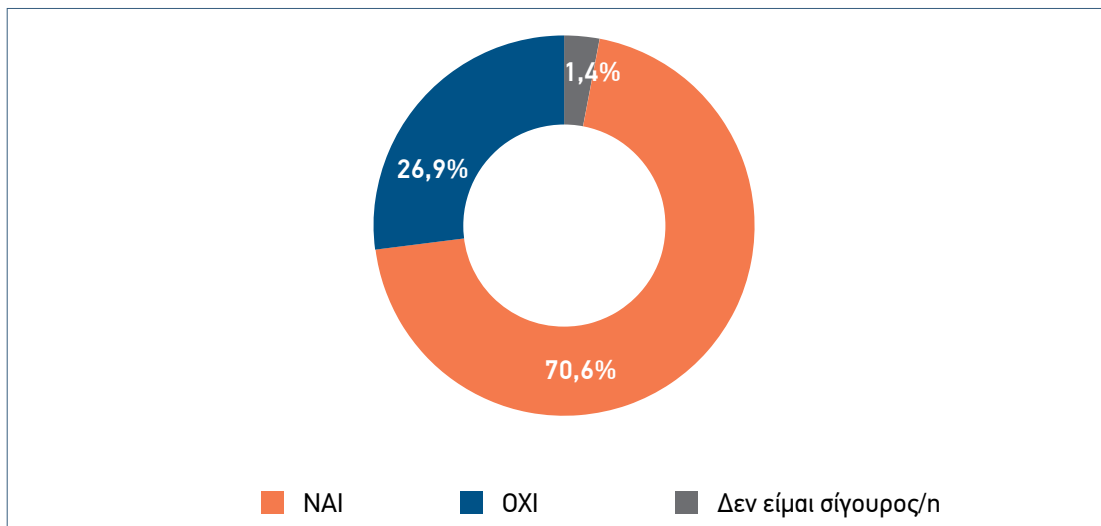
Αντίστοιχα, σχετικά με το αν γνωρίζουν τη σημασία της ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας και πώς αυτή αξιοποιείται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση, 105 συμμετέχοντες (ποσοστό 88,2%) απάντησαν θετικά, έξι συμμετέχοντες (ποσοστό 5%) απάντησαν αρνητικά και οκτώ συμμετέχοντες (ποσοστό 6,7%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

#### Γνώση σημασίας ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας



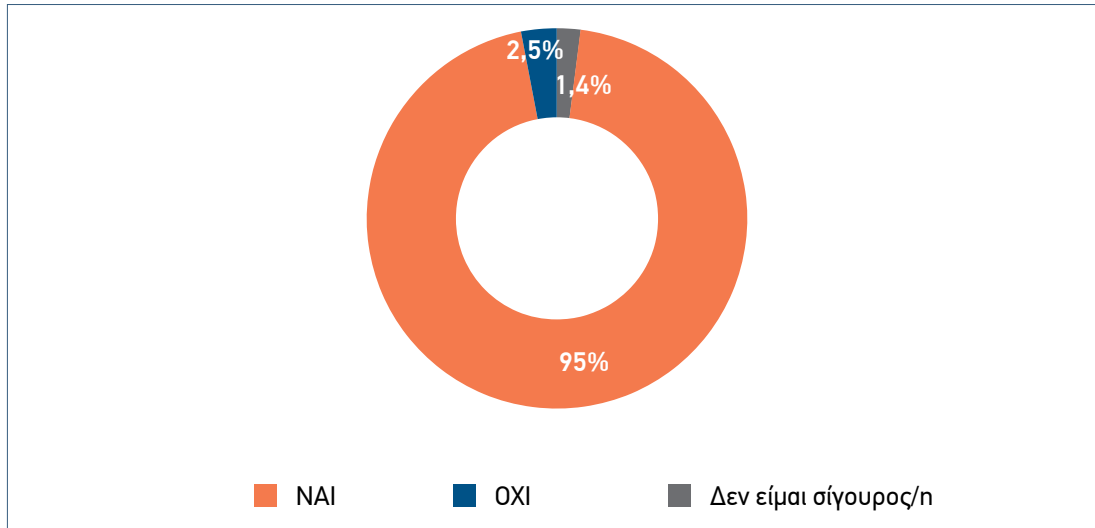
Ακολούθως, 84 συμμετέχοντες (ποσοστό 70,6%) δήλωσαν ότι έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη της ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας. Αντίθετα, 32 συμμετέχοντες (ποσοστό 26,9%) απάντησαν αρνητικά στην ίδια ερώτηση και τρεις συμμετέχοντες (ποσοστό 2,5%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

#### Προσωπική ανάπτυξη ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας



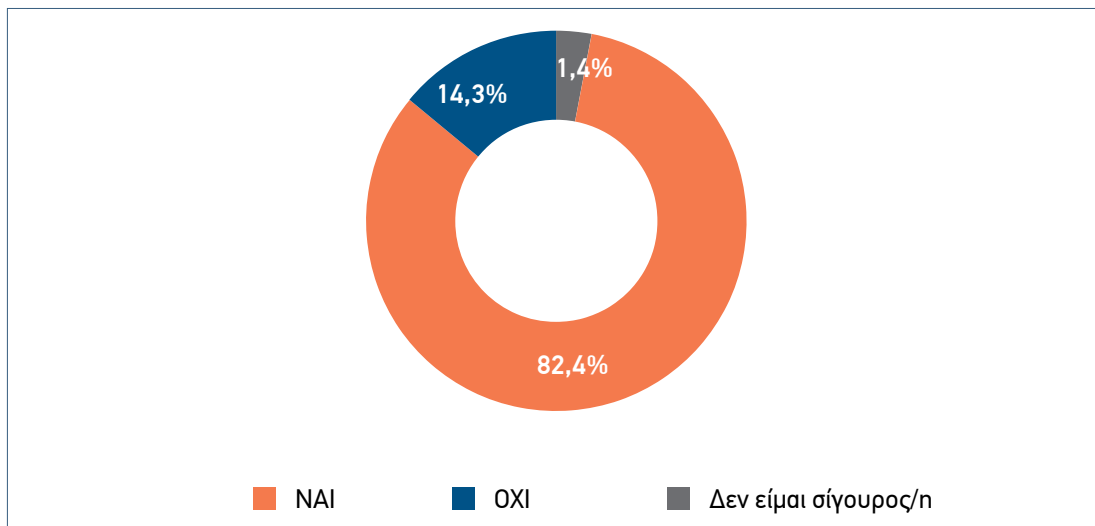
Προχωρώντας στην ερώτηση για το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τη σημασία της ικανότητας επικοινωνίας (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις) καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτή να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (113 άτομα – ποσοστό 95%) απάντησε θετικά. Ωστόσο, τρεις συμμετέχοντες (ποσοστό 2,5%) απάντησαν αρνητικά και άλλοι τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Γνώση σημασίας ικανότητας επικοινωνίας



Στην αντίστοιχη ερώτηση για το αν έχουν ασχοληθεί οι ίδιοι με την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις) στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας, θετικά απάντησαν 98 συμμετέχοντες (ποσοστό 82,4%) και αρνητικά 17 συμμετέχοντες (ποσοστό 14,3%), ενώ τέσσερις συμμετέχοντες (ποσοστό 3,4%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

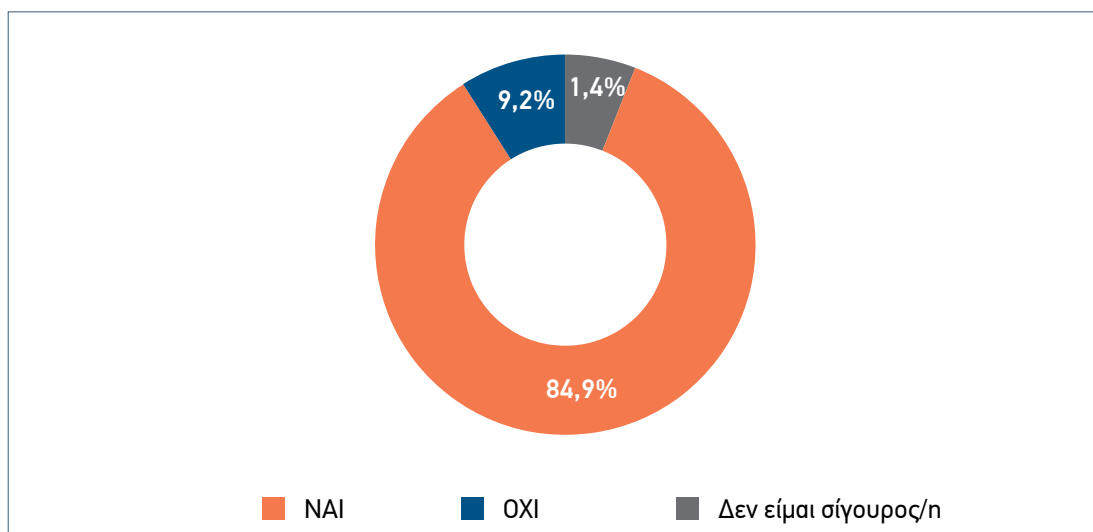
### Προσωπική εμπειρία ανάπτυξης ικανότητας επικοινωνίας





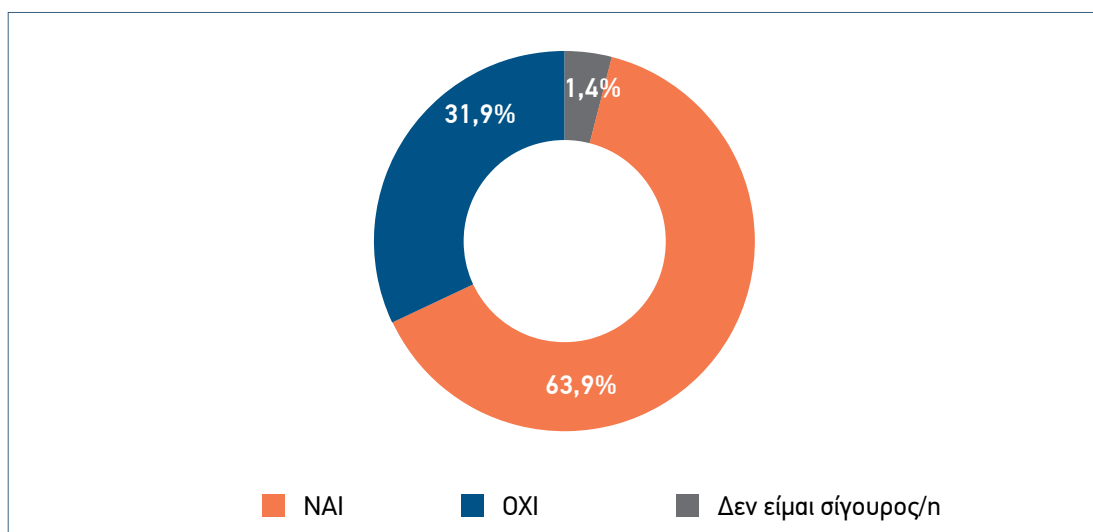
Όσον αφορά τη γνώση της σημασίας της μεταγνωστικής ικανότητας (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) και πώς αυτή αξιοποιείται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση, 101 συμμετέχοντες (ποσοστό 84,9%) απάντησαν θετικά, 11 συμμετέχοντες (ποσοστό 9,2%) αρνητικά και επτά συμμετέχοντες (ποσοστό 5,9%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Γνώση μεταγνωστικής ικανότητας



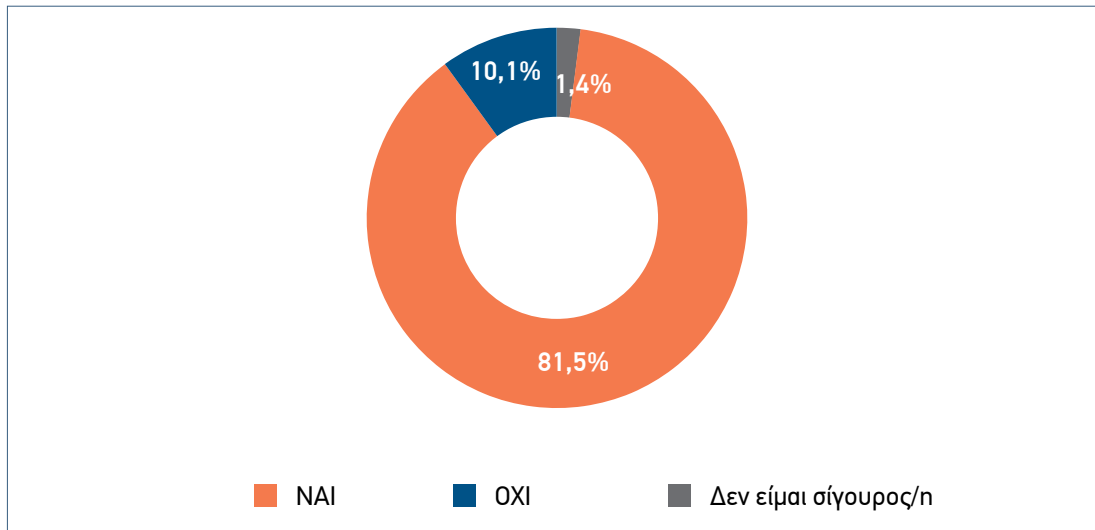
Σχετικά με την ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας, 76 συμμετέχοντες (ποσοστό 63,9%) δήλωσαν ότι έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξή της και 38 συμμετέχοντες (ποσοστό 31,9%) απάντησαν αρνητικά. Τέλος, πέντε συμμετέχοντες (ποσοστό 4,2%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Προσωπική εμπειρία στη ανάπτυξη μεταγνωστικής ικανότητας



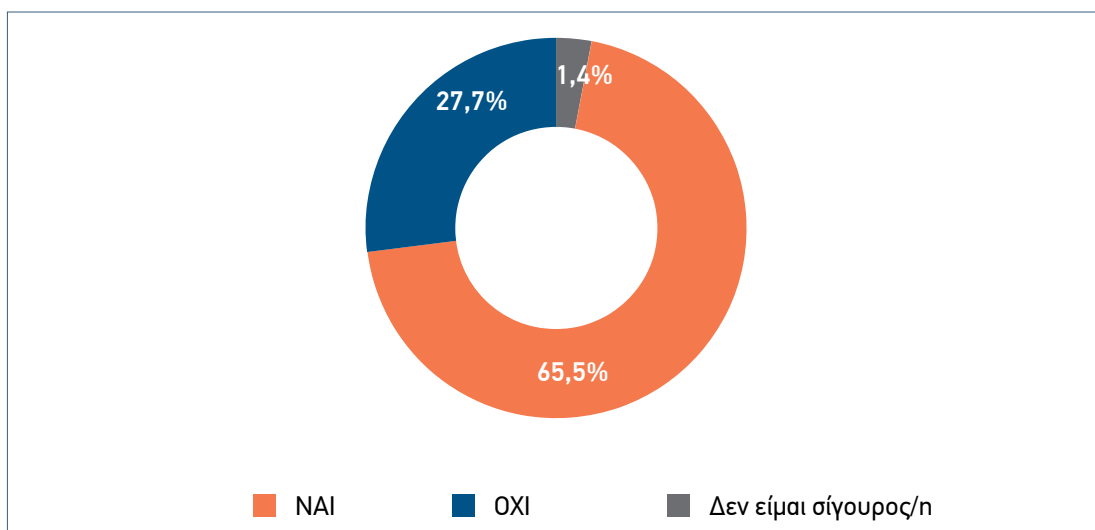
Ολοκληρώνοντας, σχετικά με το αν γνωρίζουν τη σημασία της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης και πώς αυτή αξιοποιείται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση ή την απασχόληση, 97 συμμετέχοντες (ποσοστό 81,5%) απάντησαν θετικά, 12 συμμετέχοντες (ποσοστό 10,1%) αρνητικά και 10 συμμετέχοντες (ποσοστό 8,4%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Γνώση σημασίας ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης



Όσον αφορά στη σχετική ερώτηση για το αν έχουν ασχοληθεί στο δικό τους πλαίσιο λειτουργίας με την ανάπτυξη της ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης, 78 συμμετέχοντες (ποσοστό 65,5%) απάντησαν θετικά, 33 συμμετέχοντες (ποσοστό 27,7%) αρνητικά, ενώ οκτώ συμμετέχοντες (ποσοστό 6,7%) δήλωσαν ότι δεν είναι σίγουροι.

### Προσωπική εμπειρία στη ανάπτυξη ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης



## 5.2 Περιγραφική στατιστική περιγραφικών δεικτών-μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η ακόλουθη υποενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απόψεων των συμμετεχόντων για τους περιγραφικούς δείκτες και τα μαθησιακά αποτελέσματα των πέντε ικανοτήτων. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα αφορούν στον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας τους με τις δηλώσεις των τεσσάρων επιπέδων επάρκειας των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αυτά προσδιορίστηκαν, αρχικώς, βάσει της βιβλιογραφική επισκόπησης.

### 5.2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως περιγράφεται στην παρούσα επιστημονική μελέτη, απαρτίζεται από έξι περιγραφικούς δείκτες, οι οποίοι μελετήθηκαν σε τέσσερα μαθησιακά επίπεδα πλαισιωμένα από τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως προς τον πρώτο δείκτη, τη **συναισθηματική αυτοεπίγνωση**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα διάφορα συναισθήματα και να αντιλαμβάνεται το εύρος και τον διαφορετικό τρόπο έκφρασής τους*» συμφωνούν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (61 άτομα), ενώ αρκετοί (56 άτομα) συμφωνούν απόλυτα. Το μέτριο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διακρίνει τη λειτουργικότητα των συναισθημάτων στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή*» συγκεντρώνει επίσης ένα πολύ μεγάλο ποσοστό συμφωνίας (54,6 και 43,7% αντίστοιχα), με μόλις έναν συμμετέχοντα να διαφωνεί και έναν ακόμη να διαφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και τα όριά του*», οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συμφωνούν (53 άτομα) ή συμφωνούν απόλυτα (63 άτομα), ενώ κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί απόλυτα. Το άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εκφράζει και αξιολογεί τα συναισθήματά του με σαφήνεια, αυτοπεποίθηση και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο*» συγκέντρωσε περίπου ίσο αριθμό απαντήσεων «*συμφωνώ*» και «*συμφωνώ απόλυτα*» (53 και 55 άτομα, αντίστοιχα), ενώ 11 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι διαφωνούν.

**Συναισθηματική αυτοεπίγνωση:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναγνωρίζει τα διάφορα συναισθήματα και να αντιλαμβάνεται το εύρος και τον διαφορετικό τρόπο έκφρασής τους.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	61	51,3	51,3	52,9
	Συμφωνώ απόλυτα	56	47,1	47,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Συναισθηματική αυτοεπίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διακρίνει τη λειτουργικότητα των Συναισθημάτων στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
Συμφωνώ	65	54,6	54,6	56,3
Συμφωνώ απόλυτα	52	43,7	43,7	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Συναισθηματική αυτοεπίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και τα όριά του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	53	44,5	44,5	47,1
Συμφωνώ απόλυτα	63	52,9	52,9	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Συναισθηματική αυτοεπίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εκφράζει και αξιολογεί τα συναισθήματά του με σαφήνεια, αυτοπεποίθηση και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	11	9,2	9,2	9,2
Συμφωνώ	53	44,5	44,5	53,8
Συμφωνώ απόλυτα	55	46,2	46,2	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Σχετικά με τον δεύτερο περιγραφικό δείκτη, τη **συναισθηματική αυτοδιαχείριση**, στο βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί την προέλευση των Συναισθημάτων του ώστε να τα αξιοποιεί αποτελεσματικά στον λόγο και στη σκέψη του», οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (54,6%) ή συμφωνούν απόλυτα (42%), ενώ μόλις τέσσερις διαφωνούν και κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα. Το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διερευνά τους μηχανισμούς λειτουργίας που βρίσκονται πίσω από τα συναισθήματά του και τις αντιδράσεις που δύνανται να δημιουργήσουν» συγκεντρώνει ποσοστό 58,8% συμφωνίας, και 35,3% απόλυτης συμφωνίας. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να επεξεργάζεται και ερμηνεύει τα συναισθήματά του με ακρίβεια και συνέπεια», οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (58 άτομα) ή συμφωνούν

απόλυτα (49 άτομα), ενώ κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα. Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τρόπο που να προωθεί την προσωπική και κοινωνική ευημερία», διαφωνούν μόλις τρεις συμμετέχοντες και ένας διαφωνεί απόλυτα.

**Συναισθηματική αυτοδιαχείριση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί την προέλευση των Συναισθημάτων του ώστε να τα αξιοποιεί αποτελεσματικά στον λόγο και στη σκέψη του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	65	54,6	54,6	58,0
	Συμφωνώ απόλυτα	50	42,0	42,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Συναισθηματική αυτοδιαχείριση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διερευνά τους μηχανισμούς λειτουργίας που βρίσκονται πίσω από τα συναισθήματά του και τις αντιδράσεις που δύνανται να δημιουργήσουν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,9
	Συμφωνώ	70	58,8	58,8	64,7
	Συμφωνώ απόλυτα	42	35,3	35,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Συναισθηματική αυτοδιαχείριση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [επεξεργάζεται και ερμηνεύει τα συναισθήματά του με ακρίβεια και συνέπεια.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	12	10,1	10,1	10,1
	Συμφωνώ	58	48,7	48,7	58,8
	Συμφωνώ απόλυτα	49	41,2	41,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Συναισθηματική αυτοδιαχείριση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τρόπο που να προωθεί την προσωπική και κοινωνική ευημερία.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	3,4
Συμφωνώ	54	45,4	45,4	48,7
Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Στον τρίτο περιγραφικό δείκτη, τον **αυτοέλεγχο**, για το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εντοπίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του αναφορικά με τη διαχείριση των Συναισθημάτων του στις εκάστοτε συνθήκες», το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (49,6%) συμφωνεί, ενώ το 43,7% συμφωνεί απόλυτα. Στο δεύτερο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τον τρόπο που τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και τη συμπεριφορά των άλλων», δύο συμμετέχοντες διαφωνούν απόλυτα, ενώ οι περισσότεροι (56 άτομα) συμφωνούν και 52 άτομα συμφωνούν απόλυτα. Για το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ερμηνεύει την επίδραση των Συναισθημάτων του στην έκβαση μιας συγκεκριμένης κατάστασης» υπήρξε απόλυτη διαφωνία από έναν μόνο συμμετέχοντα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνεί (52,9%) ή συμφωνεί απόλυτα (40,3%). Στο άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναπτύσσει στρατηγικές διαχείρισης της Συναισθηματικής του φόρτισης, επιδεικνύοντας αυτοπειθαρχία και ανθεκτικότητα» εξέφρασαν την απόλυτη συμφωνία τους 68 συμμετέχοντες, ενώ μόλις τρεις διαφωνούν και ένα άτομο διαφωνεί απόλυτα.

**Αυτοέλεγχος:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εντοπίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του αναφορικά με τη διαχείριση των Συναισθημάτων του στις εκάστοτε συνθήκες.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	8	6,7	6,7	6,7
Συμφωνώ	59	49,6	49,6	56,3
Συμφωνώ απόλυτα	52	43,7	43,7	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Αυτοέλεγχος:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τον τρόπο που τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και τη συμπεριφορά των άλλων.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
	Διαφωνώ	9	7,6	7,6	9,2
	Συμφωνώ	56	47,1	47,1	56,3
	Συμφωνώ απόλυτα	52	43,7	43,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αυτοέλεγχος:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [ερμηνεύει την επίδραση των Συναισθημάτων του στην έκβαση μιας συγκεκριμένης κατάστασης.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	7	5,9	5,9	6,7
	Συμφωνώ	63	52,9	52,9	59,7
	Συμφωνώ απόλυτα	48	40,3	40,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αυτοέλεγχος:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναπτύσσει στρατηγικές διαχείρισης της Συναισθηματικής του φόρτισης, επιδεικνύοντας αυτοπειθαρχία και ανθεκτικότητα.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	3,4
	Συμφωνώ	47	39,5	39,5	42,9
	Συμφωνώ απόλυτα	68	57,1	57,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Ως προς τον περιγραφικό δείκτη **κοινωνική επίγνωση**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αλληλεπιδρά αρμονικά με τους άλλους προωθώντας τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων*» συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (51,3%). Στο μέτριο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία του συναισθήματος του άλλου και της ικανότητάς του να μπαίνει στη θέση του*», οι περισσότεροι συμμετέχοντες (58 άτομα) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (56 άτομα), ενώ μόλις ένα άτομο διαφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εκφράζει ενεργητικό ενδιαφέρον, με σεβασμό στις απόψεις των*



άλλων, θέτοντας τα θεμέλια της ουσιαστικής επικοινωνίας», το 51,3% των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα και το 45,4% συμφωνεί. Το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να υιοθετεί στάση αποδοχής και ενσυναίσθησης στις προσωπικές και επαγγελματικές του σχέσεις» συγκέντρωσε την απόλυτη αποδοχή του 52,1% των συμμετεχόντων, ενώ δύο άτομα διαφωνούν απόλυτα.

**Κοινωνική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αλληλεπιδρά αρμονικά με τους άλλους προωθώντας τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5
	Συμφωνώ	55	46,2	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Κοινωνική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τη σημασία του συναισθήματος του άλλου και της ικανότητάς του να μπαίνει στη θέση του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8
	Διαφωνώ	4	3,4	4,2
	Συμφωνώ	58	48,7	52,9
	Συμφωνώ απόλυτα	56	47,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Κοινωνική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εκφράζει ενεργητικό ενδιαφέρον, με σεβασμό στις απόψεις των άλλων, θέτοντας τα θεμέλια της ουσιαστικής επικοινωνίας.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	54	45,4	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0



**Κοινωνική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [υιοθετεί στάση αποδοχής και ενσυναίσθησης στις προσωπικές και επαγγελματικές του σχέσεις.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	47,9
	Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Σχετικά με τον περιγραφικό δείκτη **θετική διεκδίκηση**, στο βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εκφράζει τις επιθυμίες και τις σκέψεις του με αμεσότητα και αυτοπεποίθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων», 60 συμμετέχοντες συμφωνούν και 55 συμφωνούν απόλυτα, ενώ δεν υπήρξε απόλυτη διαφωνία από κανέναν συμμετέχοντα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναλογίζεται τον τρόπο με τον οποίο υπερασπίζεται τις επιλογές του, σεβόμενος/η τις ανάγκες των άλλων» 59 συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα, ενώ δεν υπήρξε απόλυτη διαφωνία από κανέναν συμμετέχοντα. Στο προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την αξία της ευελιξίας και των πρωτοβουλιών στη διεκδίκηση των συμφερόντων του», μόλις έξι συμμετέχοντες διαφωνούν και δύο συμμετέχοντες διαφωνούν απόλυτα. Το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να θέσει όρια, εκφράζοντας τα γνήσια συναισθήματά του με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο» συγκέντρωσε τη συμφωνία του 47,9% των συμμετεχόντων, ενώ κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί απόλυτα.

**Θετική διεκδίκηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εκφράζει τις επιθυμίες και τις σκέψεις του με αμεσότητα και αυτοπεποίθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	60	50,4	50,4	53,8
	Συμφωνώ απόλυτα	55	46,2	46,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Θετική διεκδίκηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναλογίζεται τον τρόπο με τον οποίο υπερασπίζεται τις επιλογές του, σεβόμενος τις ανάγκες των άλλων.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5
	Συμφωνώ	57	47,9	47,9
	Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Θετική διεκδίκηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται την αξία της ευελιξίας και των πρωτοβουλιών στη διεκδίκηση των συμφερόντων του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7
	Διαφωνώ	6	5,0	6,7
	Συμφωνώ	60	50,4	57,1
	Συμφωνώ απόλυτα	51	42,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Θετική διεκδίκηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να θέσει όρια, εκφράζοντας τα γνήσια συναισθήματά του με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	7	5,9	5,9
	Συμφωνώ	57	47,9	53,8
	Συμφωνώ απόλυτα	55	46,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0

Σχετικά με τον περιγραφικό δείκτη **διαχείριση σχέσεων**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τη σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας του με τους άλλους» συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (47,9% και 49,6% αντίστοιχα). Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί τον αντίκτυπο της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη», 5 άτομα διαφωνούν και μόλις ένας συμμετέχων διαφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να επιδεικνύει ενδιαφέρον στην επίλυση συγκρούσεων με στόχο την αρμονική συνύπαρξη» συμφώνησε απολύτως το 55,5% των συμμετεχόντων, ενώ κανένας δεν διαφώνησε απόλυτα. Το

άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προωθώντας τη θετική αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο», συγκέντρωσε την απόλυτη συμφωνία του 49,6% των συμμετεχόντων, ενώ άλλο ένα 45,4% συμφωνεί.

**Διαχείριση σχέσεων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[κατανοεί τη σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας του με τους άλλους.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	59	49,6	49,6	52,1
	Συμφωνώ απόλυτα	57	47,9	47,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση σχέσεων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί τον αντίκτυπο της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	5	4,2	4,2	5,0
	Συμφωνώ	54	45,4	45,4	50,4
	Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση σχέσεων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [επιδεικνύει ενδιαφέρον στην επίλυση συγκρούσεων με στόχο την αρμονική συνύπαρξη.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	49	41,2	41,2	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση σχέσεων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προωθώντας τη θετική αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,0
Συμφωνώ	54	45,4	45,4	50,4
Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Σχετικά με τον περιγραφικό δείκτη **αυτοπαρακίνηση**, στο βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαμορφώνει τους στόχους του και δεσμεύεται για την επίτευξή τους», 61 συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόλις τέσσερις διαφωνούν και ένας διαφωνεί απόλυτα. Το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τη σπουδαιότητα της δέσμευσής του στον στόχο του κρατώντας επαφή με τα κίνητρά του» συγκέντρωσε την απόλυτη πλειοψηφία του 54,6% των συμμετεχόντων με μόλις τέσσερα άτομα να διαφωνούν. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ερμηνεύει τον ρόλο της θετικής διάθεσης στη διαδικασία επίτευξης του στόχου του» συμφωνεί το 52,1% των συμμετεχόντων, ενώ κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί απόλυτα. Στο άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν και να πετυχαίνει τον στόχο του», οι περισσότεροι συμμετέχοντες (50 άτομα) συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (64 άτομα), ενώ μόλις πέντε διαφωνούν.

**Αυτοπαρακίνηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διαμορφώνει τους στόχους του και δεσμεύεται για την επίτευξή τους.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	4,2
Συμφωνώ	53	44,5	44,5	48,7
Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Αυτοπαράκίνηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τη σπουδαιότητα της δέσμευσής του στον στόχο του κρατώντας επαφή με τα κίνητρά του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	50	42,0	42,0	45,4
	Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αυτοπαράκίνηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [ερμηνεύει τον ρόλο της θετικής διάθεσης στη διαδικασία επίτευξης του στόχου του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	62	52,1	52,1	55,5
	Συμφωνώ απόλυτα	53	44,5	44,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αυτοπαράκίνηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν και πετυχαίνει τον στόχο του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	4,2	4,2	4,2
	Συμφωνώ	50	42,0	42,0	46,2
	Συμφωνώ απόλυτα	64	53,8	53,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

### 5.2.2 Ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας

Στην δεξιότητα της αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, η βιβλιογραφική μελέτη εντόπισε πέντε περιγραφικούς δείκτες. Σχετικά με τον πρώτο περιγραφικό δείκτη, την **ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να γνωρίζει επακριβώς τι πληροφορίες αναζητά» συμφωνούν οι περισσότεροι (50,4%) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ εννέα διαφωνούν και ένας διαφωνεί απόλυτα. Ως προς το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διερωτάται πού και πώς πρέπει να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με αυτό το οποίο ψάχνει», οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (57 άτομα) ή συμφωνούν απόλυτα



(57 άτομα). Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της αναζήτησης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης*» δύο άτομα διαφωνούν, ενώ οι περισσότεροι (70 άτομα) συμφωνούν απόλυτα. Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να οργανώνει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώνει*» κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί απόλυτα, τρεις διαφωνούν και 66 άτομα συμφωνούν απόλυτα.

**Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [γνωρίζει επακριβώς τι πληροφορίες αναζητά.]*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	9	7,6	7,6	8,4
Συμφωνώ	60	50,4	50,4	58,8
Συμφωνώ απόλυτα	49	41,2	41,2	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διερωτάται πού και πώς πρέπει να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με αυτό το οποίο ψάχνει.]*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	4,2
Συμφωνώ	57	47,9	47,9	52,1
Συμφωνώ απόλυτα	57	47,9	47,9	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα της αναζήτησης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης.]*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
Συμφωνώ	47	39,5	39,5	41,2
Συμφωνώ απόλυτα	70	58,8	58,8	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[οργανώνει και διαχειρίζεται αποτελεσματικά το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώνει.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	50	42,0	42,0	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Σε σχέση με τον περιγραφικό δείκτη **συγκέντρωση προσοχής**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναζητά πληροφορίες σε διάφορα μέσα πληροφόρησης» συμφωνούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες (62%), ενώ το 34,5% συμφωνεί απόλυτα. Ως προς το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναλογίζεται στρατηγικές αναζήτησης για να διευκολυνθεί στη διερεύνηση, αξιοποιώντας τους κατάλληλους όρους», 71 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν, ενώ έξι συμμετέχοντες διαφωνούν και ένας διαφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία της επικέντρωσης κάνοντας ορθολογική χρήση του χρόνου του και εστιάζοντας σε αυτό που αναζητά», συμφωνεί απόλυτα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (52,1%). Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εστιάζει σε πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό που αναζητά, αποφεύγοντας τον αποπροσανατολισμό από περισπασμούς» συμφωνεί απολύτως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (59,7%), ενώ το 38,7% του δείγματος συμφωνεί. Τέλος, μόλις ένα άτομο διαφωνεί και ένα ακόμη διαφωνεί απόλυτα.

**Συγκέντρωση προσοχής:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναζητά πληροφορίες σε διάφορα μέσα πληροφόρησης.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,4	3,4	3,4
	Διαφωνώ	12	10,1	10,1	13,4
	Συμφωνώ	62	52,1	52,1	65,5
	Συμφωνώ απόλυτα	41	34,5	34,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Συγκέντρωση προσοχής:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναλογίζεται στρατηγικές αναζήτησης για να διευκολυνθεί στη διερεύνηση, αξιοποιώντας τους κατάλληλους όρους.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Valid Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,9
Valid Συμφωνώ	71	59,7	59,7	65,5
Valid Συμφωνώ απόλυτα	41	34,5	34,5	100,0
Total	119	100,0	100,0	

**Συγκέντρωση προσοχής:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τη σημασία της επικέντρωσης κάνοντας ορθολογική χρήση του χρόνου του και εστιάζοντας σε αυτό που αναζητά.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Valid Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
Valid Συμφωνώ	54	45,4	45,4	47,9
Valid Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
Total	119	100,0	100,0	

**Συγκέντρωση προσοχής:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εστιάζει σε πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό που αναζητά, αποφεύγοντας τον αποπροσανατολισμό από περισπασμούς.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Valid Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
Valid Συμφωνώ	46	38,7	38,7	40,3
Valid Συμφωνώ απόλυτα	71	59,7	59,7	100,0
Total	119	100,0	100,0	

Στον περιγραφικό δείκτη **κριτική σκέψη**, ως προς το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τις πληροφορίες που βρίσκει από πολλαπλές πηγές», δύο άτομα διαφωνούν απόλυτα, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (47,1%) ή συμφωνούν απόλυτα (42,9%). Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι



σε θέση να συγκρίνει και απορρίπτει την άχρηστη, λανθασμένη και ασυνεπή πληροφορία» συμφωνεί απόλυτα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (72 άτομα), ενώ δύο άτομα διαφωνούν. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ελέγχει και αξιολογεί την αξιοπιστία των πηγών του», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (64,7%) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 33,6% δήλωσε ότι συμφωνεί. Ως προς το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ιεραρχεί τις χρήσιμες πληροφορίες, ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, ανάγκες και επιθυμίες», δύο συμμετέχοντες διαφωνούν απόλυτα, πέντε διαφωνούν, ενώ η πλειοψηφία (58,8%) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα.

**Κριτική σκέψη:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τις πληροφορίες που βρίσκει από πολλαπλές πηγές.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
	Διαφωνώ	10	8,4	8,4	10,1
	Συμφωνώ	56	47,1	47,1	57,1
	Συμφωνώ απόλυτα	51	42,9	42,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Κριτική σκέψη:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[συγκρίνει και απορρίπτει την άχρηστη, λανθασμένη και ασυνεπή πληροφορία.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	45	37,8	37,8	39,5
	Συμφωνώ απόλυτα	72	60,5	60,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Κριτική σκέψη:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [ελέγχει και αξιολογεί την αξιοπιστία των πηγών του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
	Συμφωνώ	40	33,6	33,6	35,3
	Συμφωνώ απόλυτα	77	64,7	64,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Κριτική σκέψη:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [ιερարχεί τις χρήσιμες πληροφορίες, ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, ανάγκες και επιθυμίες.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
Διαφωνώ	5	4,2	4,2	5,9
Συμφωνώ	42	35,3	35,3	41,2
Συμφωνώ απόλυτα	70	58,8	58,8	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Στον περιγραφικό δείκτη **ανοιχτότητα και δημιουργικότητα**, σε σχέση με το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εντοπίζει την «ευκαιρία» σκεπτόμενος/η με δημιουργικό τρόπο», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί (48,7%) ή συμφωνεί απόλυτα (45,4%). Ως προς το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί την ευκαιρία, αφού συγκεντρώσει όλα τα δεδομένα σχετικά με αυτή», 60 συμμετέχοντες συμφωνούν, εννέα συμμετέχοντες διαφωνούν, ενώ κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τον αντίκτυπο των ευκαιριών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή» συμφωνεί το 55,5% των συμμετεχόντων, ενώ τέσσερα άτομα διαφωνούν και τρία διαφωνούν απόλυτα. Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιοποιεί την ευκαιρία με καινοτόμο τρόπο, συνδυάζοντάς τον, δημιουργικά, με τον οικείο» συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (56 και 59 άτομα αντίστοιχα), ενώ κανείς δεν διαφωνεί απόλυτα.

**Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
 [εντοπίζει την «ευκαιρία» σκεπτόμενος/η με δημιουργικό τρόπο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,9
Συμφωνώ	58	48,7	48,7	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	54	45,4	45,4	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί την ευκαιρία, αφού συγκεντρώσει όλα τα δεδομένα σχετικά με αυτή.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	9	7,6	7,6	7,6
	Συμφωνώ	60	50,4	50,4	58,0
	Συμφωνώ απόλυτα	50	42,0	42,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τον αντίκτυπο των ευκαιριών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,5	2,5	2,5
	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	5,9
	Συμφωνώ	66	55,5	55,5	61,3
	Συμφωνώ απόλυτα	46	38,7	38,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιοποιεί την ευκαιρία με καινοτόμο τρόπο, συνδυάζοντάς τον, δημιουργικά, με τον οικείο.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	56	47,1	47,1	50,4
	Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Σχετικά με τον περιγραφικό δείκτη **παραγωγικότητα**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εντοπίζει τη σκοπιμότητα εφαρμογής μιας νέας ιδέας*», συμφωνούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα (69 άτομα), ενώ ένα άτομο διαφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εκτιμά ρεαλιστικά τα οφέλη μιας νέας ιδέας στο άτομο και την κοινωνία*» διαφωνούν τέσσερα άτομα, ενώ η πλειοψηφία συμφωνεί (52,1%) ή συμφωνεί απόλυτα (44,5%). Το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί την υλοποίηση νέων ιδεών αναφορικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη*» συγκέντρωσε την συμφωνία του 49,6% των συμμετεχόντων, την απόλυτη συμφωνία του 42,9%, ενώ εννέα άτομα διαφωνούν και κα-

νείς δεν διαφωνεί απόλυτα. Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εφαρμόζει τη νέα ιδέα επιδιώκοντας να κάνει τον κόσμο καλύτερο» συμφωνούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες (57 άτομα), ενώ μόλις ένα διαφωνεί απόλυτα.

**Παραγωγικότητα:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εντοπίζει τη σκοπιμότητα εφαρμογής μιας νέας ιδέας.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,9
Συμφωνώ	69	58,0	58,0	63,9
Συμφωνώ απόλυτα	43	36,1	36,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Παραγωγικότητα:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εκτιμά ρεαλιστικά τα οφέλη μιας νέας ιδέας στο άτομο και την κοινωνία.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
Συμφωνώ	62	52,1	52,1	55,5
Συμφωνώ απόλυτα	53	44,5	44,5	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Παραγωγικότητα:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί την υλοποίηση νέων ιδεών αναφορικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	9	7,6	7,6	7,6
Συμφωνώ	59	49,6	49,6	57,1
Συμφωνώ απόλυτα	51	42,9	42,9	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Παραγωγικότητα:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εφαρμόζει τη νέα ιδέα επιδιώκοντας να κάνει τον κόσμο καλύτερο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	8	6,7	6,7	7,6
	Συμφωνώ	57	47,9	47,9	55,5
	Συμφωνώ απόλυτα	53	44,5	44,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

### 5.2.3 Διαπροσωπική επικοινωνία και εργασιακές σχέσεις

Η διαπροσωπική επικοινωνία στις εργασιακές σχέσεις, όπως περιγράφεται στην παρούσα επιστημονική μελέτη, απαρτίζεται από δέκα περιγραφικούς δείκτες, τα μαθησιακά αποτελέσματα των οποίων αναπτύχθηκαν σε τέσσερα επίπεδα επάρκειας.

Ως προς τον πρώτο δείκτη που αφορά στη **μετάδοση της πληροφορίας**, με το μαθησιακό αποτέλεσμα βασικού επιπέδου επάρκειας «ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διατυπώνει την πληροφορία με σαφήνεια και ακρίβεια», το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (58%) απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, με ένα σημαντικό ποσοστό (39,5%) να απαντά ότι συμφωνεί. Το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί την καταλληλότητα του μέσου μετάδοσης ανάλογα με τον στόχο επικοινωνίας» συγκεντρώνει ένα παρόμοιο ποσοστό συμφωνίας από τους ερωτηθέντες καθώς 61 άτομα απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτό το μαθησιακό αποτέλεσμα και 55 άτομα απάντησαν ότι συμφωνούν. Αναφορικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα προχωρημένου επιπέδου «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τις επικοινωνιακές ανάγκες του καθώς και τις αντίστοιχες του δέκτη]», οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 57,1% απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα, ενώ ένα ποσοστό 42% απλώς συμφωνεί. Τέλος, το μαθησιακό αποτέλεσμα άριστου επιπέδου «ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να μεταδίδει την πληροφορία αποτελεσματικά, εμπλουτίζοντας το μήνυμά του με παραγωγικά και εξωγλωσσικά στοιχεία» βρήκε απόλυτα σύμφωνους το 57,1% των συμμετεχόντων με ένα μικρότερο ποσοστό (37,8%) να συμφωνεί και ένα ποσοστό 4,2% (πέντε άτομα) να διαφωνεί.

**Μετάδοση της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διατυπώνει την πληροφορία με σαφήνεια και ακρίβεια.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b> Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
Συμφωνώ	47	39,5	39,5	42,0
Συμφωνώ απόλυτα	69	58,0	58,0	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Μετάδοση της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί την καταλληλότητα του μέσου μετάδοσης ανάλογα με τον στόχο επικοινωνίας.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b> Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	55	46,2	46,2	48,7
Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Μετάδοση της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τις επικοινωνιακές ανάγκες του καθώς και τις αντίστοιχες του δέκτη (δυνατότητες- περιορισμοί).]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b> Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	50	42,0	42,0	42,9
Συμφωνώ απόλυτα	68	57,1	57,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Μετάδοση της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [μεταδίδει την πληροφορία αποτελεσματικά, εμπλουτίζοντας το μήνυμά του με παραγλωσσικά και εξω-γλωσσικά στοιχεία.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	1	,8	,8	,8
	<b>Διαφωνώ</b>	5	4,2	4,2	5,0
	<b>Συμφωνώ</b>	45	37,8	37,8	42,9
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	68	57,1	57,1	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Αναφορικά με τον δεύτερο περιγραφικό δείκτη, την **ευαισθησία στα συναισθήματα** των άλλων, σε σχέση με το μαθησιακό αποτέλεσμα βασικού επιπέδου «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί ότι το ύφος της επικοινωνίας συνδέεται με το συναισθηματικό περιεχόμενό της» οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες ανάμεσα στο «συμφωνώ απόλυτα» (ποσοστό 52,1%) και στο «συμφωνώ» (ποσοστό 43,7%). Το μαθησιακό αποτέλεσμα μετρίου επιπέδου «ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εκτιμά τις επικοινωνιακές προτιμήσεις καθώς και τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση του δέκτη» απέσπασε τη συμφωνία των περισσότερων συμμετεχόντων (ποσοστό 51,3%) με ένα μικρότερο ποσοστό (46,2%) να συμφωνεί απόλυτα με τη διατύπωση αυτή. Στο επόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνυπολογίζει την επικοινωνιακή κουλτούρα του δέκτη, σεβόμενος/η την όποια διαφορετικότητά του» μόλις ένα άτομο διαφώνησε, με τους περισσότερους συμμετέχοντες να συμφωνούν απόλυτα (61 άτομα) και σχεδόν άλλους τόσους να συμφωνούν (57 άτομα). Τέλος, με το μαθησιακό αποτέλεσμα του άριστου επιπέδου «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναπτύσσει ειλικρινή και υποστηρικτική διάθεση για επικοινωνία» συμφωνεί απόλυτα το 55,5% των ερωτηθέντων, ενώ ένα ποσοστό 42% απλώς συμφωνεί.

**Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
 [κατανοεί ότι το ύφος της επικοινωνίας συνδέεται με το συναισθηματικό περιεχόμενό της.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	4,2	4,2
	Συμφωνώ	52	43,7	47,9
	Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
 [εκτιμά τις επικοινωνιακές προτιμήσεις καθώς και τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση του δέκτη.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5
	Συμφωνώ	61	51,3	53,8
	Συμφωνώ απόλυτα	55	46,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
 [συνυπολογίζει την επικοινωνιακή κουλτούρα του δέκτη, σεβόμενος/η την όποια διαφορετικότητά του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8
	Συμφωνώ	57	47,9	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0

**Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
 [αναπτύσσει ειλικρινή και υποστηρικτική διάθεση για επικοινωνία.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8
	Διαφωνώ	2	1,7	2,5
	Συμφωνώ	50	42,0	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0



Ο τρίτος περιγραφικός δείκτης της διαπροσωπικής επικοινωνίας ήταν η **πρόσληψη της πληροφορίας**. Με το βασικού επιπέδου μαθησιακό επίπεδο «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να επικεντρώνει την προσοχή του στον συνομιλητή του, αξιοποιώντας την ενεργητική ακρόαση*» 69 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 58%), με τους υπολοίπους να συμφωνούν, εκτός από ένα άτομο που διαφωνήσει. Στο επόμενο επίπεδο (μέτριο) η διατύπωση «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει και επεξεργάζεται τα μη γλωσσικά στοιχεία του μηνύματος*» το μεγαλύτερο ποσοστό (56,3%) συμφωνεί απόλυτα, αλλά υπάρχουν και τέσσερα άτομα που διαφωνούν. Αναφορικά με το προχωρημένο επίπεδο «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί και ερμηνεύει τη σημασία όλων των στοιχείων της επικοινωνίας με τον συνομιλητή του*» οι περισσότεροι συμφωνούν απόλυτα (62 άτομα) με δύο να διαφωνούν και ένα άτομο να διαφωνεί απόλυτα. Καταλήγοντας στο άριστου επιπέδου μαθησιακό αποτέλεσμα «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναπαράγει με ακρίβεια το περιεχόμενο του μηνύματος του συνομιλητή του*» υπερτερούν στις απαντήσεις όσοι συμφωνούν (47.9%) και ακολουθούν αυτοί οι οποίοι συμφωνούν απόλυτα (43,7%).

**Πρόσληψη της πληροφορίας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...*  
[επικεντρώνει την προσοχή του στον συνομιλητή του, αξιοποιώντας  
την ενεργητική ακρόαση.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	49	41,2	41,2	42,0
	Συμφωνώ απόλυτα	69	58,0	58,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Πρόσληψη της πληροφορίας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...*  
[αναγνωρίζει και επεξεργάζεται τα μη γλωσσικά στοιχεία του μηνύματος.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	48	40,3	40,3	43,7
	Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Πρόσληψη της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
 [κατανοεί και ερμηνεύει τη σημασία όλων των στοιχείων της επικοινωνίας  
 με τον συνομιλητή του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
Συμφωνώ	54	45,4	45,4	47,9
Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Πρόσληψη της πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναπαράγει με  
 ακρίβεια το περιεχόμενο του μηνύματος του συνομιλητή του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	10	8,4	8,4	8,4
Συμφωνώ	57	47,9	47,9	56,3
Συμφωνώ απόλυτα	52	43,7	43,7	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Περνώντας στον επόμενο περιγραφικό δείκτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας, την **ανατροφοδότηση**, με τη διατύπωση για το μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τα λεκτικά σχόλια στο μήνυμα του δέκτη» συμφωνεί το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (51,3%) και ακολουθεί το 43,7% που συμφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τη γλώσσα του σώματος του δέκτη κατά την επικοινωνία, σε συνδυασμό με το λεκτικό μήνυμα» συμφωνούν απόλυτα 59 άτομα και διαφωνούν πέντε. Το μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί τη μετάδοση του μηνύματος μέσω διατύπωσης ερωτήσεων για να βεβαιωθεί για την πρόσληψή του» βρίσκει σύμφωνους τους ερωτηθέντες σε ποσοστό 47,1% με τους περισσότερους να συμφωνούν απόλυτα (50,4%). Στο τελευταίο μαθησιακό αποτέλεσμα του άριστου επιπέδου επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιοποιεί την επικοινωνιακή κριτική για να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα στο μέλλον», οι περισσότεροι συμφωνούν (59 άτομα), ενώ έπονται όσοι συμφωνούν απόλυτα (56 άτομα).

**Ανατροφοδότηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τα λεκτικά σχόλια στο μήνυμα του δέκτη].

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	5,0
	Συμφωνώ	61	51,3	51,3	56,3
	Συμφωνώ απόλυτα	52	43,7	43,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανατροφοδότηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αποκωδικοποιεί τη γλώσσα του σώματος του δέκτη κατά την επικοινωνία, σε συνδυασμό με το λεκτικό μήνυμα.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	5	4,2	4,2	5,0
	Συμφωνώ	54	45,4	45,4	50,4
	Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανατροφοδότηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί τη μετάδοση του μηνύματος μέσω διατύπωσης ερωτήσεων για να βεβαιωθεί για την πρόσληψή του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	56	47,1	47,1	49,6
	Συμφωνώ απόλυτα	60	50,4	50,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανατροφοδότηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιοποιεί την επικοινωνιακή κριτική για να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα στο μέλλον.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
Συμφωνώ	59	49,6	49,6	52,9
Συμφωνώ απόλυτα	56	47,1	47,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Αναφορικά με τις **συνθήκες χώρου και χρόνου**, που αποτελεί έναν ακόμα περιγραφικό δείκτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας στον εργασιακό χώρο, το μαθησιακό αποτέλεσμα που διατυπώθηκε για να αποδώσει το βασικό επίπεδο επάρκειας ήταν: «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τη σημασία των συνθηκών χώρου και χρόνου στην επικοινωνία». Με αυτό συμφώνησε το 50,4% των ερωτηθέντων με δύο άτομα να διαφωνούν απόλυτα. Το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί το περιβάλλον επικοινωνίας βάσει των συνθηκών χώρου και χρόνου» βρήκε σύμφωνους του συμμετέχοντες σε ποσοστό 52,1% με όσους συμφωνούν απόλυτα να ακολουθούν με ποσοστό 45,4%. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τη σημασία χωρικής και χρονικής ευελιξίας για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας» συντάσσονται συμφωνώντας 62 άτομα, ενώ μόλις δύο άτομα διαφωνούν. Τέλος, με τη δήλωση ότι «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαμορφώνει τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας» που αποδίδει το άριστο επίπεδο επάρκειας σχετικά με τον συγκεκριμένο περιγραφικό δείκτη συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι (64 άτομα), ενώ τέσσερα άτομα διαφωνούν.

**Συνθήκες χώρου και χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τη σημασία των συνθηκών χώρου και χρόνου στην επικοινωνία.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	5,0
Συμφωνώ	60	50,4	50,4	55,5
Συμφωνώ απόλυτα	53	44,5	44,5	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Συνθήκες χώρου και χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί το περιβάλλον επικοινωνίας βάσει των συνθηκών χώρου και χρόνου.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	62	52,1	52,1	54,6
	Συμφωνώ απόλυτα	54	45,4	45,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Συνθήκες χώρου και χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναγνωρίζει τη σημασία χωρικής και χρονικής ευελιξίας για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	62	52,1	52,1	53,8
	Συμφωνώ απόλυτα	55	46,2	46,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Συνθήκες χώρου και χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διαμορφώνει τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	46,2
	Συμφωνώ απόλυτα	64	53,8	53,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Ο επόμενος περιγραφικός δείκτης που διερευνήθηκε ήταν η **μη λεκτική επικοινωνία**. Ως μαθησιακό αποτέλεσμα που σχετίζεται με το βασικό επίπεδο επάρκειας διατυπώθηκε ότι: «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στην καθημερινότητά του». Με αυτό συμφωνούν 65 ερωτηθέντες και μόλις 3 διαφωνούν εκ των οποίων ο ένας σε απόλυτο βαθμό. Για το μέτριο επίπεδο, «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναστοχάζεται τη σημασία των μη λεκτικών στοιχείων για την επίτευξη επικοινωνιακής επικοινωνίας» δεν υπάρχουν σημαντικές διαφωνίες παρά μόνο σε ποσοστό 2,5% με τους περισσότερους να συμφωνούν (50,4%). Το μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνειδητοποιεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία εκφράζει τα συναισθήματα συνειδητά ή ασυνειδητά» βρίσκει σύμφωνους το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (57,1%) ενώ στο άριστο μαθησιακό



αποτέλεσμα «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιοποιεί στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, συνδυάζοντάς τα με αυτά της λεκτικής, προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά» διαφωνεί μόνο ένα άτομο έναντι 51 που συμφωνούν και 67 που συμφωνούν απόλυτα.

**Μη λεκτική επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στην καθημερινότητά του]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
Συμφωνώ	51	42,9	42,9	45,4
Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Μη λεκτική επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναστοχάζεται τη σημασία των μη λεκτικών στοιχείων για την επίτευξη επικοινωνιακής επικοινωνίας]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	3,4
Συμφωνώ	55	46,2	46,2	49,6
Συμφωνώ απόλυτα	60	50,4	50,4	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Μη λεκτική επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [συνειδητοποιεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία εκφράζει τα συναισθήματα συνειδητά ή ασυνειδητά]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	48	40,3	40,3	42,9
Συμφωνώ απόλυτα	68	57,1	57,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Μη λεκτική επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιοποιεί στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, συνδυάζοντάς τα με αυτά της λεκτικής, προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	43,7
	Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Έναν επιπρόσθετο περιγραφικό δείκτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελεί η **συνεργασία**. Με το μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να επικοινωνεί αρμονικά με τα μέλη μιας ομάδας στο πλαίσιο μιας κοινής εργασίας» συμφωνούν απόλυτα 71 άτομα ενώ με αυτό του μέτριου επιπέδου «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία της γόνιμης αλληλεπίδρασης στην επίτευξη κοινών στόχων» συμφωνούν απόλυτα 69 στα 119. Στο μαθησιακό αποτέλεσμα του προχωρημένου επιπέδου «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνειδητοποιεί την προσωπική του ευθύνη στη διασφάλιση της λειτουργικότητας της ομάδας», συμφωνεί απόλυτα το 61,3 % των ερωτηθέντων, ενώ το 36,1% απλώς συμφωνεί. Τέλος, στο μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το άριστο επίπεδο «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διευκολύνει την επίτευξη των ομαδικών στόχων, προσαρμοζόμενος/η στις ανάγκες της ομάδας με προθυμία, ειλικρίνεια και κατανόηση» συμφωνεί απόλυτα το 59,7 των ερωτηθέντων.

**Συνεργασία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [επικοινωνεί αρμονικά με τα μέλη μιας ομάδας στο πλαίσιο μιας κοινής εργασίας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	47	39,5	39,5	40,3
	Συμφωνώ απόλυτα	71	59,7	59,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Συνεργασία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τη σημασία της γόνιμης αλληλεπίδρασης στην επίτευξη κοινών στόχων]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
Συμφωνώ	48	40,3	40,3	42,0
Συμφωνώ απόλυτα	69	58,0	58,0	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Συνεργασία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [συνειδητοποιεί την προσωπική του ευθύνη στη διασφάλιση της λειτουργικότητας της ομάδας]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	43	36,1	36,1	38,7
Συμφωνώ απόλυτα	73	61,3	61,3	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Συνεργασία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διευκολύνει την επίτευξη των ομαδικών στόχων, προσαρμοζόμενος/η στις ανάγκες της ομάδας με προθυμία, ειλικρίνεια και κατανόηση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
Συμφωνώ	46	38,7	38,7	40,3
Συμφωνώ απόλυτα	71	59,7	59,7	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Αναφορικά με τον περιγραφικό δείκτη **επαγγελματική δικτύωση**, με το πρώτο μαθησιακό αποτέλεσμα που περιγράφει το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με άλλους επαγγελματίες με κάθε ευκαιρία» συμφωνεί απόλυτα το 51,3% των ερωτηθέντων. Με το μέτριο επίπεδο, «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνειδητοποιεί ότι η επαγγελματική δικτύωση ενισχύει τις επαγγελματικές προοπτικές του ίδιου αλλά και των άλλων» 67 άτομα στα 119 συμφωνούν απόλυτα. Σε σχέση με το μαθησιακό επίπεδο που εκφράζει το προχωρημένο επίπεδο «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να νοηματοδοτεί το προσωπικό και επαγγελματικό του δίκτυο ως μία ευκαιρία παρουσίασης και προώθησης των προσόντων του» οι περισσότεροι συμφωνούν



(59) όμως υπάρχουν επτά άτομα τα οποία διαφωνούν. Τέλος, με το άριστο επίπεδο επάρκειας το οποίο αποδίδεται με το μαθησιακό αποτέλεσμα «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναπτύσσει προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, αξιοποιώντας κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, LinkedIn) ή κάθε ευκαιρία (π.χ. ημερίδες, συνέδρια, job festivals)*» συμφωνεί απόλυτα το 50,4 % των συμμετεχόντων και απλώς συμφωνεί το 42,0%.

**Επαγγελματική δικτύωση:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντλαμβάνεται τη σημασία της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με άλλους επαγγελματίες με κάθε ευκαιρία]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	54	45,4	45,4	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Επαγγελματική δικτύωση:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [συνειδητοποιεί ότι η επαγγελματική δικτύωση ενισχύει τις επαγγελματικές προοπτικές του ίδιου αλλά και των άλλων]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
	Συμφωνώ	50	42,0	42,0	43,7
	Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Επαγγελματική δικτύωση:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [νοσηματοδοτεί το προσωπικό και επαγγελματικό του δίκτυο ως μία ευκαιρία παρουσίασης και προώθησης των προσόντων του]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	7	5,9	5,9	5,9
	Συμφωνώ	59	49,6	49,6	55,5
	Συμφωνώ απόλυτα	53	44,5	44,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Επαγγελματική δικτύωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναπτύσσει προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, αξιοποιώντας κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, LinkedIn) ή κάθε ευκαιρία (π.χ. ημερίδες, συνέδρια, job festivals).]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	9	7,6	7,6	7,6
	Συμφωνώ	50	42,0	42,0	49,6
	Συμφωνώ απόλυτα	60	50,4	50,4	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Το πρώτο μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το βασικό επίπεδο επάρκειας αναφορικά με τον περιγραφικό δείκτη της **διαπολιτισμικής επικοινωνίας** είναι το ακόλουθο: «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνίας με άτομα από άλλες χώρες ή διαφορετικά περιβάλλοντα απ' αυτόν». Με αυτό συμφωνούν απόλυτα 68 συμμετέχοντες στην έρευνα και μόλις 1 άτομο διαφωνεί. Για το μέτριο επίπεδο «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διερευνά και προσδιορίζει τρόπους για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας» η εικόνα είναι περίπου ίδια (60 άτομα συμφωνούν απόλυτα), αλλά τέσσερα διαφωνούν. Στη διατύπωση για το προχωρημένο επίπεδο «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις» μόνο δύο άτομα διαφωνούν, ενώ για το άριστο επίπεδο «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιοποιεί κάθε τρόπο/μέσο επικοινωνίας για να γεφυρώσει τις διαφορές και εστιάζει στα κοινά σημεία μεταξύ των ανθρώπων, αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά» το ποσοστό των ατόμων που συμφωνούν απόλυτα είναι 55, 5%.

**Διαπολιτισμική Επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνίας με άτομα από άλλες χώρες ή διαφορετικά απ' αυτόν]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
	Συμφωνώ	49	41,2	41,2	42,9
	Συμφωνώ απόλυτα	68	57,1	57,1	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαπολιτισμική Επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διερευνά και προσδιορίζει τρόπους για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	49,6
	Συμφωνώ απόλυτα	60	50,4	50,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαπολιτισμική Επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	52	43,7	43,7	45,4
	Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαπολιτισμική Επικοινωνία:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιοποιεί κάθε τρόπο/μέσο επικοινωνίας για να γεφυρώσει τις διαφορές και εστιάζει στα κοινά σημεία μεταξύ των ανθρώπων, αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	52	43,7	43,7	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Αναφορικά με τον τελευταίο περιγραφικό δείκτη που αναφέρεται στη **δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις**, το πρώτο μαθησιακό αποτέλεσμα για το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει το επίπεδο δέσμευσής του στις διαπροσωπικές επαγγελματικές του σχέσεις» βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους (52,9%) όπως και στο μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία της αμοιβαιότητας και της ειλικρίνειας για τη διαμόρφωση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων» με το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας να ανέρχεται στο 51,3%. Αναφορικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα για το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τις προϋποθέσεις (κίνητρα, εμπιστοσύνη, συμβιβασμός) που απαι-



τούνται για τη διατήρηση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων», το 51,3% των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (56,3%) συμφωνεί με τη διατύπωση του μαθησιακού αποτελέσματος «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διατηρεί τις διαπροσωπικές επαγγελματικές του σχέσεις, εξασφαλίζοντας αρμονία και ικανοποίηση» που αποδίδει το άριστο επίπεδο, αναφορικά με τον περιγραφικό δείκτη της Δέσμευσης στις διαπροσωπικές σχέσεις.

**Δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναγνωρίζει το επίπεδο δέσμευσής του στις διαπροσωπικές επαγγελματικές του σχέσεις]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	63	52,9	52,9	53,8
	Συμφωνώ απόλυτα	55	46,2	46,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αντιλαμβάνεται τη σημασία της αμοιβαιότητας και της ειλικρίνειας για τη διαμόρφωση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	61	51,3	51,3	52,1
	Συμφωνώ απόλυτα	57	47,9	47,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[συνειδητοποιεί τις προϋποθέσεις (κίνητρα, εμπιστοσύνη, συμβιβασμός) που απαιτούνται για τη διατήρηση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Δέσμευση στις διαπροσωπικές σχέσεις:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[διατηρεί τις διαπροσωπικές επαγγελματικές του σχέσεις, εξασφαλίζοντας αρμονία και ικανοποίηση.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	50	42,0	42,0	43,7
	Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

#### 5.2.4 Μεταγνωστική ικανότητα

Η μεταγνωστική ικανότητα αναλύεται στην παρούσα μελέτη μέσα από έξι περιγραφικούς δείκτες. Όσον αφορά τον πρώτο περιγραφικό δείκτη, τη **γνωστική επίγνωση**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει», συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (54 και 62 άτομα αντίστοιχα), ενώ διαφωνούν μόλις δύο. Στο μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιεί», διαφωνούν μόλις τέσσερα άτομα, ενώ κανείς δεν διαφωνεί απόλυτα. Στο προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί τις μαθησιακές στρατηγικές του, εντοπίζοντας αυτές που τον βοηθούν περισσότερο», οι περισσότεροι συμμετέχοντες (52,1%) συμφωνούν απόλυτα, ενώ το 47,1% επίσης συμφωνεί. Το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του ως μαθησιακό υποκείμενο και τη χρησιμοποιεί για να αποκτήσει και να αφομοιώσει νέες γνώσεις» συγκέντρωσε την απόλυτη συμφωνία 66 συμμετεχόντων, 51 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν και μόλις δύο ότι διαφωνούν.

**Γνωστική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
	Συμφωνώ	54	45,4	45,4	47,9
	Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Γνωστική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναγνωρίζει τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιεί.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	50,4
Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Γνωστική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί τις μαθησιακές στρατηγικές του, εντοπίζοντας αυτές που τον βοηθούν περισσότερο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	47,9
Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Γνωστική επίγνωση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του ως μαθησιακό υποκείμενο και τη χρησιμοποιεί για να αποκτήσει και να αφομοιώσει νέες γνώσεις.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
Συμφωνώ	51	42,9	42,9	44,5
Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ως προς τον περιγραφικό δείκτη **στοχοθέτηση και σχεδιασμός**, στο βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να προσδιορίζει έναν μαθησιακό στόχο, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει», κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί ούτε διαφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει ποιοι τρόποι μάθησης είναι αποτελεσματικότεροι για τον ίδιο», οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα (67 άτομα) ή συμφωνούν (47 άτομα). Στο προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνθέτει έναν προσωπικό τρόπο μάθησης, βάσει των στρατηγικών που έχει επιλέξει», δεν υπήρξε καμία απόλυτη διαφωνία και οι περισσότεροι συμμετέχοντες (55,5%) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα, ενώ στο άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, εμμένοντας στον μαθησιακό του στόχο»,

ένας συμμετέχων διαφωνεί απόλυτα, έξι διαφωνούν και η πλειοψηφία (65 άτομα) συμφωνεί απόλυτα.

**Στοχοθέτηση και σχεδιασμός:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[προσδιορίζει έναν μαθησιακό στόχο, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	58	48,7	48,7	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Στοχοθέτηση και σχεδιασμός:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναγνωρίζει ποιοι τρόποι μάθησης είναι αποτελεσματικότεροι για τον ίδιο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	4,2
	Συμφωνώ	47	39,5	39,5	43,7
	Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Στοχοθέτηση και σχεδιασμός:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[συνθέτει έναν προσωπικό τρόπο μάθησης, βάσει των στρατηγικών που έχει επιλέξει.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	49	41,2	41,2	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Στοχοθέτηση και σχεδιασμός:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, εμμένοντας στον μαθησιακό του στόχο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	1	,8	,8	,8
<b>Διαφωνώ</b>	6	5,0	5,0	5,9
<b>Συμφωνώ</b>	47	39,5	39,5	45,4
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	65	54,6	54,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Για τον περιγραφικό δείκτη **ενεργή παρακολούθηση**, στο βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εντοπίζει τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να παρακολουθεί αποτελεσματικά τη μάθησή του» οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (47,1 και 48,7% αντίστοιχα) και κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί απόλυτα. Στο μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται ποιες τεχνικές είναι αποτελεσματικές ή αναποτελεσματικές για εκείνον», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (52,1%) δήλωσε την απόλυτη συμφωνία της. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εξετάζει διορθωτικές στρατηγικές όταν εντοπίζει δυσκολίες στη μάθησή του» συμφωνούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες (58 άτομα), ενώ 54 άτομα συμφωνούν απόλυτα και επτά διαφωνούν. Το άριστο επίπεδο επάρκειας συγκέντρωσε την απόλυτη συμφωνία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (51,3%), ενώ μόλις τρία άτομα διαφωνούν και κανένας συμμετέχων δεν διαφωνεί απόλυτα.

**Ενεργή Παρακολούθηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εντοπίζει τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να παρακολουθεί αποτελεσματικά τη μάθησή του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
<b>Διαφωνώ</b>	5	4,2	4,2	4,2
<b>Συμφωνώ</b>	56	47,1	47,1	51,3
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	58	48,7	48,7	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	



**Ενεργή Παρακολούθηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται ποιες τεχνικές είναι αποτελεσματικές ή αναποτελεσματικές για εκείνον.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
	Συμφωνώ	54	45,4	45,4	47,9
	Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ενεργή Παρακολούθηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εξετάζει διορθωτικές στρατηγικές όταν εντοπίζει δυσκολίες στη μάθησή του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	7	5,9	5,9	5,9
	Συμφωνώ	58	48,7	48,7	54,6
	Συμφωνώ απόλυτα	54	45,4	45,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ενεργή Παρακολούθηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναπροσαρμόζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, όταν χρειάζεται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Για τον περιγραφικό δείκτη **διαχείριση χρόνου**, ως προς το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διακρίνει τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζεται τον χρόνο του», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί (52,1% και 43,7% αντίστοιχα). Στο μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εντοπίζει τις σχετικές στρατηγικές που του ταιριάζουν, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική του σχέση με τον χρόνο», διαφωνία εκφράστηκε από μόλις έναν συμμετέχοντα, ενώ κανείς δεν διαφωνεί απόλυτα. Ως προς το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για τη διαχείριση του χρόνου, όταν το κρίνει απαραίτητο», οι περισσότεροι συμμετέχοντες (70 άτομα) συμφωνούν απόλυτα, ενώ άλλοι 47 συμφωνούν και κανείς δε διαφωνεί



απόλυτα. Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον χρόνο του ώστε να κατακτά τους μαθησιακούς του στόχους» συμφωνεί απόλυτα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (55,5%), ενώ το 42,9% απλώς συμφωνεί.

**Διαχείριση χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[διακρίνει τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζεται τον χρόνο του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,7	1,7	1,7
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	4,2
Συμφωνώ	52	43,7	43,7	47,9
Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[εντοπίζει τις σχετικές στρατηγικές που του ταιριάζουν, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική του σχέση με τον χρόνο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	47,9
Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για τη διαχείριση του χρόνου, όταν το κρίνει απαραίτητο.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
Συμφωνώ	47	39,5	39,5	41,2
Συμφωνώ απόλυτα	70	58,8	58,8	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση χρόνου:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον χρόνο του ώστε να κατακτά τους μαθησιακούς του στόχους.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Σχετικά με τον περιγραφικό δείκτη **διαχείριση πληροφορίας**, στο βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει την πληροφορία που του παρέχεται και να αναζητά επιπλέον πληροφόρηση, όταν χρειάζεται» μόλις ένας συμμετέχων διαφωνεί και ένας ακόμη διαφωνεί απόλυτα. Ως προς το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί την πληροφορία που του παρέχεται και χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για την επεξεργασία της», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (65 άτομα) συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί (51 άτομα). Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συσχετίζει, συστηματικά και οργανωμένα, τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα», συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (48,7%), δύο άτομα διαφωνούν, ενώ κανείς δεν διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, στο άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να υιοθετεί στρατηγικές αφομοίωσης της πληροφορίας και κατακτά σε βάθος τη γνώση», οι περισσότεροι συμμετέχοντες (49,6%) συμφωνούν απόλυτα, ενώ τέσσερις συμμετέχοντες διαφωνούν.

**Διαχείριση πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναγνωρίζει την πληροφορία που του παρέχεται και να αναζητά επιπλέον πληροφόρηση, όταν χρειάζεται.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	1	,8	,8	,8
	<b>Διαφωνώ</b>	1	,8	,8	1,7
	<b>Συμφωνώ</b>	63	52,9	52,9	54,6
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	54	45,4	45,4	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	



**Διαχείριση πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αξιολογεί την πληροφορία που του παρέχεται και χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για την επεξεργασία της.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	51	42,9	42,9	45,4
Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [συσχετίζει, συστηματικά και οργανωμένα, τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
Συμφωνώ	59	49,6	49,6	51,3
Συμφωνώ απόλυτα	58	48,7	48,7	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση πληροφορίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [υιοθετεί στρατηγικές αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της πληροφορίας και κατακτά σε βάθος τη γνώση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	50,4
Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Ως προς τον περιγραφικό δείκτη **αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διακρίνει τους σκοπούς και τους στόχους των μαθησιακών του εμπειριών» διαφωνεί απόλυτα ένας συμμετέχων, ενώ η πλειοψηφία (51 άτομα) συμφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αποτιμά τη μαθησιακή του προσπάθεια, εξαγοντας συμπεράσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του», οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (48,7%) ή συμφωνούν απόλυτα (49,6%), ενώ το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διερευνά την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων του» συγκέντρωσε τη συμφωνία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (64 άτομα). Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιοποιεί την ανατροφοδότηση για να βελτιώσει τον τρόπο που μαθαίνει στο μέλλον», διαφωνούν τρεις συμμετέχοντες, ενώ η πλειοψηφία (65 άτομα) συμφωνεί απόλυτα.

**Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[διακρίνει τους σκοπούς και τους στόχους των μαθησιακών του εμπειριών.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	9	7,6	7,6	8,4
	Συμφωνώ	58	48,7	48,7	57,1
	Συμφωνώ απόλυτα	51	42,9	42,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αποτιμά τη μαθησιακή του προσπάθεια, εξάγοντας συμπεράσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	58	48,7	48,7	50,4
	Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[διερευνά την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	64	53,8	53,8	55,5
	Συμφωνώ απόλυτα	53	44,5	44,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αξιοποιεί την ανατροφοδότηση για να βελτιώσει τον τρόπο που μαθαίνει στο μέλλον.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	45,4
	Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



### 5.2.5 Ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης

Η ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης προσδιορίστηκε στην παρούσα μελέτη μέσα από έντεκα περιγραφικούς δείκτες. Ως προς τον πρώτο περιγραφικό δείκτη, τη **διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης**, σε σχέση με το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να γνωρίζει το εαυτό του και να διερευνά τα προσωπικά του χαρακτηριστικά*», οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα (68 άτομα), με μόλις ένα άτομο να διαφωνεί και ένα ακόμη να διαφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να εμπλουτίζει την αυτογνωσία του αναζητώντας νέες εμπειρίες και ερεθίσματα*», συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (54,6%), διαφωνούν τρεις, ενώ κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα. Ως προς το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να προσδιορίζει την αυτοαντίληψή του σε σχέση με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του*», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (39,5 και 55,5% αντίστοιχα). Με το άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του βάσει των επιλογών ζωής και σταδιοδρομίας του*» συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (64 άτομα), ενώ 52 συμμετέχοντες συμφωνούν και τρεις διαφωνούν.

**Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [γνωρίζει το εαυτό του και διερευνά τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.]*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
Συμφωνώ	49	41,2	41,2	42,9
Συμφωνώ απόλυτα	68	57,1	57,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [εμπλουτίζει την αυτογνωσία του αναζητώντας νέες εμπειρίες και ερεθίσματα.]*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	51	42,9	42,9	45,4
Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [προσδιορίζει την αυτοαντίληψή του σε σχέση με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,0
	Συμφωνώ	47	39,5	39,5	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του βάσει των επιλογών ζωής και σταδιοδρομίας του.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	52	43,7	43,7	46,2
	Συμφωνώ απόλυτα	64	53,8	53,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Στον περιγραφικό δείκτη **αντίληψη πολλαπλών ρόλων**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει τους πολλαπλούς ρόλους ζωής και σταδιοδρομίας που κατέχει*» συμφωνεί απόλυτα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (60,5%), ενώ μόλις ένας συμμετέχων διαφωνεί και κανείς δεν διαφωνεί απόλυτα. Στο μέτριο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και τις ερμηνεύει*», ένας συμμετέχων διαφωνεί, ενώ η πλειοψηφία (52,1%) συμφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να επιδεικνύει δεκτικότητα ανάληψης πολλαπλών ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και να αποτιμά τη χρησιμότητά τους*» οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (47,1%) ή συμφωνούν απόλυτα (47,1%). Στο άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τον αντίκτυπο των πολλαπλών ρόλων στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και τους αξιοποιεί αποτελεσματικά*» μόλις ένας συμμετέχων διαφωνεί, ενώ κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα.

**Αντίληψη πολλαπλών ρόλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αναγνωρίζει τους πολλαπλούς ρόλους ζωής και σταδιοδρομίας που κατέχει.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	46	38,7	38,7	39,5
Συμφωνώ απόλυτα	72	60,5	60,5	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Αντίληψη πολλαπλών ρόλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και τις ερμηνεύει.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	47,9
Συμφωνώ απόλυτα	62	52,1	52,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Αντίληψη πολλαπλών ρόλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[επιδεικνύει δεκτικότητα ανάληψης πολλαπλών ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και αποτιμά τη χρησιμότητά τους.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	7	5,9	5,9	5,9
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	52,9
Συμφωνώ απόλυτα	56	47,1	47,1	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Αντίληψη πολλαπλών ρόλων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[συνειδητοποιεί τον αντίκτυπο των πολλαπλών ρόλων στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και τους αξιοποιεί αποτελεσματικά.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	52	43,7	43,7	44,5
Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	



Σχετικά με τον περιγραφικό δείκτη **διαχείριση μεταβάσεων**, ως προς το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τη διαδικασία των μεταβάσεων στη ζωή του και αναγνωρίζει τη σημασία τους*», οι περισσότεροι συμμετέχοντες (58,8%) συμφωνούν απόλυτα, ενώ μόλις ένας διαφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο: «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διερευνά δεξιότητες για τη διαχείριση των μεταβάσεων και τις αναπτύσσει*» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (43,7% και 55,5% αντίστοιχα). Το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ενισχύει τη γνώση του για τις ακούσιες ή εκούσιες αλλαγές στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή*» συγκέντρωσε τη συμφωνία 56 συμμετεχόντων, ενώ 61 συμφωνούν απόλυτα και μόλις δύο διαφωνούν. Στο άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να σχεδιάζει και εφαρμόζει αποτελεσματικές τεχνικές για τη διαχείριση των μεταβάσεων*» όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη συμφωνία (46,2%) ή την απόλυτη συμφωνία τους (53,8%).

**Διαχείριση μεταβάσεων:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...*

[*κατανοεί τη διαδικασία των μεταβάσεων στη ζωή του και αναγνωρίζει τη σημασία τους.*]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	48	40,3	40,3	41,2
	Συμφωνώ απόλυτα	70	58,8	58,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση μεταβάσεων:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...* [διερευνά δεξιότητες για τη διαχείριση των μεταβάσεων και τις αναπτύσσει.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	52	43,7	43,7	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση μεταβάσεων:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...* [ενισχύει τη γνώση του για τις ακούσιες ή εκούσιες αλλαγές στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	56	47,1	47,1	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση μεταβάσεων:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [σχεδιάζει και εφαρμόζει αποτελεσματικές τεχνικές για τη διαχείριση των μεταβάσεων.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	46,2
	Συμφωνώ απόλυτα	64	53,8	53,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Ως προς τον περιγραφικό δείκτη **ανάδειξη προσωπικής vonματοδότησης**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να προσδιορίζει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες» όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη συμφωνία (42,9%) ή την απόλυτη συμφωνία τους (57,1%). Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τη σημασία των προσωπικών/εργασιακών του αξιών και συνειδητοποιεί την προσωπική ευθύνη σε ζητήματα ζωής και σταδιοδρομίας» ένας συμμετέχων διαφωνεί απόλυτα, δύο διαφωνούν, ενώ οι περισσότεροι (59,7%) συμφωνούν απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ερμηνεύει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή τους στις προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές» συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (64 άτομα), ενώ άλλοι 54 συμφωνούν. Το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αποδίδει νόημα και σκοπό στον ρόλο της εργασίας ή της επαγγελματικής του δραστηριότητας συνειδητοποιώντας τον αντίκτυπό της στον ίδιο και το κοινωνικό σύνολο» συγκέντρωσε την απόλυτη συμφωνία των περισσότερων συμμετεχόντων (58%), ενώ πέντε άτομα διαφώνησαν.

**Ανάδειξη προσωπικής vonματοδότησης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [προσδιορίζει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	42,9
	Συμφωνώ απόλυτα	68	57,1	57,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[κατανοεί τη σημασία των προσωπικών/εργασιακών του αξιών και συνειδητοποιεί την προσωπική ευθύνη σε ζητήματα ζωής και σταδιοδρομίας.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	2,5
	Συμφωνώ	45	37,8	37,8	40,3
	Συμφωνώ απόλυτα	71	59,7	59,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[ερμηνεύει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή τους στις προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	54	45,4	45,4	46,2
	Συμφωνώ απόλυτα	64	53,8	53,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[αποδίδει νόημα και σκοπό στον ρόλο της εργασίας ή της επαγγελματικής του δραστηριότητας συνειδητοποιώντας τον αντίκτυπό της στον ίδιο και το κοινωνικό σύνολο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	4,2	4,2	4,2
	Συμφωνώ	45	37,8	37,8	42,0
	Συμφωνώ απόλυτα	69	58,0	58,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Στον περιγραφικό δείκτη **εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας**, ως προς το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί ότι η προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα είναι δυναμική και ανασχηματίζεται διαρκώς από την ανάληψη διαφόρων ρόλων σε ποικίλες πλευρές της ζωής του», η πλειοψηφία (53,8%) συμφωνεί απόλυτα, ενώ ένας συμμετέχων διαφωνεί απόλυτα. Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πως κάποιοι από αυτούς τους ρόλους μπορεί να μπουν στο επίκεντρο της ζωής του ή να παραμείνουν περιφερειακοί», οι περισσότεροι συμμετέχοντες



συμφωνούν (56 άτομα) ή συμφωνούν απόλυτα (61 άτομα). Το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνειδητοποιεί ότι οι ρόλοι της ζωής του αναδεικνύουν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής του ταυτότητας» συγκέντρωσε τη συμφωνία (56 άτομα) και την απόλυτη συμφωνία των συμμετεχόντων (63 άτομα), ενώ με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να ανακατασκευάζει τη γνώση για το πώς δομείται ο εαυτός του από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον» οι περισσότεροι συμφωνούν (49 άτομα) ή συμφωνούν απόλυτα (65 άτομα).

**Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί ότι η προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητά είναι δυναμική και ανασχηματίζεται διαρκώς από την ανάληψη διαφόρων ρόλων σε ποικίλες πλευρές της ζωής του.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	1	,8	,8
	<b>Συμφωνώ</b>	54	45,4	46,2
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	64	53,8	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0

**Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται πως κάποιος από αυτούς τους ρόλους μπορεί να μπου στο επίκεντρο της ζωής του ή να παραμείνουν περιφερειακοί.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	<b>Διαφωνώ</b>	2	1,7	1,7
	<b>Συμφωνώ</b>	56	47,1	48,7
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	61	51,3	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0

**Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [συνειδητοποιεί ότι οι ρόλοι της ζωής του αναδεικνύουν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής του ταυτότητας.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	<b>Συμφωνώ</b>	56	47,1	47,1
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	63	52,9	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0

**Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [ανακατασκευάζει τη γνώση για το πώς δομείται ο εαυτός του από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	5	4,2	4,2	4,2
	Συμφωνώ	49	41,2	41,2	45,4
	Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Ως προς τον περιγραφικό δείκτη **αξιοποίηση αναστοχαστικότητας**, με το βασικό επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να προσδιορίζει τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια βάσει των αυθεντικών του αξιών*» οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα (49,6%) ή συμφωνούν (47,1%). Με το μέτριο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί ότι τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια ανασχηματίζονται διαρκώς*» συμφωνεί απόλυτα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (49,6%), ενώ έξι άτομα διαφωνούν και ένας διαφωνεί απόλυτα. Με το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται δυναμικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία του: γνωρίζει πώς να κάνει κάτι, πώς να είναι, πώς να γίνει*», συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (60 άτομα), με 56 άτομα να συμφωνούν. Ως προς το άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να καθορίζει προτεραιότητες και οριοθετεί τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια*», οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (38,7%) ή συμφωνούν απόλυτα (58,8%), ενώ τρεις διαφωνούν και κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα.

**Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [προσδιορίζει τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια βάσει των αυθεντικών του αξιών.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	56	47,1	47,1	50,4
	Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας: Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...**

[κατανοεί ότι τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια ανασχηματίζονται διαρκώς.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,9
Συμφωνώ	53	44,5	44,5	50,4
Συμφωνώ απόλυτα	59	49,6	49,6	100,0
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας: Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...**

[αντιλαμβάνεται δυναμικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία του: γνωρίζει πώς να κάνει κάτι, πώς να είναι, πώς να γίνει.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	49,6
Συμφωνώ απόλυτα	60	50,4	50,4	100,0
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας: Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...**

[καθορίζει προτεραιότητες και οριοθετεί τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
Συμφωνώ	46	38,7	38,7	41,2
Συμφωνώ απόλυτα	70	58,8	58,8	100,0
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Όσον αφορά στον περιγραφικό δείκτη της **υιοθέτησης ευελιξίας και προσαρμοστικότητας**, σε σχέση με τη διατύπωση για το μαθησιακό επίπεδο βασικής επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διερευνά τον εαυτό του και το περιβάλλον σ' έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο» το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (56, 3%) συμφωνεί απόλυτα. Για το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αποτιμά και αξιολογεί τη δεκτικότητά του στις νέες συνθήκες και προκλήσεις» οι απαντήσεις μοιράζονται σχεδόν ανάμεσα στο «συμφωνώ» (55 άτομα) και «συμφωνώ απόλυτα» (60 άτομα). Αναφορικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το προχωρημένο επίπεδο επάρκειας ευελιξίας και προσαρμοστικότητας δηλαδή «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη σημασία της ευελι-

ξίας και της προσαρμοστικότητας στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά του σχέδια» πέντε άτομα διαφωνούν, ενώ τα περισσότερα συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (48 και 65 αντίστοιχα). Τέλος, με το άριστο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις αλλαγές ζωής και σταδιοδρομίας» συμφωνεί απόλυτα το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (58.8% ) με τους υπόλοιπους να συμφωνούν (38,7) εκτός από το 2,5% (τρία άτομα) που διαφωνεί.

**Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [διερευνά τον εαυτό του και το περιβάλλον σ' έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	48	40,3	40,3	43,7
	Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αποτιμά και αξιολογεί τη δεκτικότητά του στις νέες συνθήκες και προκλήσεις.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	4	3,4	3,4	3,4
	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	49,6
	Συμφωνώ απόλυτα	60	50,4	50,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αντιλαμβάνεται τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά του σχέδια.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	5	4,2	4,2	5,0
	Συμφωνώ	48	40,3	40,3	45,4
	Συμφωνώ απόλυτα	65	54,6	54,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις αλλαγές ζωής και σταδιοδρομίας.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	<b>Διαφωνώ</b>	3	2,5	2,5	2,5
	<b>Συμφωνώ</b>	46	38,7	38,7	41,2
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	70	58,8	58,8	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Ο επόμενος περιγραφικός δείκτης αφορά την **κατανόηση των σταδίων της λήψης απόφασης**. Σε σχέση με αυτόν, το μαθησιακό αποτέλεσμα βασικού επιπέδου επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί τη διαδικασία λήψης απόφασης και γνωρίζει τα βήματα που την αποτελούν» απέσπασε ποσοστό απόλυτης συμφωνίας 54,6% ενώ το μέτριο επίπεδο «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να προσδιορίζει το πρόβλημα και αξιολογεί τη σημασία της απόφασης» βρήκε απόλυτα σύμφωνους το 58%. Αναφορικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα του προχωρημένου επιπέδου επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να επεξεργάζεται εναλλακτικές επιλογές και καταλήγει στην πιο χρήσιμη και προσιτή επιλογή» οι συμμετέχοντες δήλωσαν στο υψηλό ποσοστό της τάξεως του 62,2 % ότι συμφωνούν απόλυτα. Καταλήγοντας, με τη διατύπωση του άριστου επιπέδου επάρκειας οι περισσότεροι συμφωνούν απόλυτα (71 άτομα από τα 119).

**Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [κατανοεί τη διαδικασία λήψης απόφασης και γνωρίζει τα βήματα που την αποτελούν.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>	<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	1	,8	,8	,8
	<b>Διαφωνώ</b>	1	,8	,8	1,7
	<b>Συμφωνώ</b>	52	43,7	43,7	45,4
	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	65	54,6	54,6	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	



**Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[προσδιορίζει το πρόβλημα και αξιολογεί τη σημασία της απόφασης.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	2,5	2,5	2,5
	Συμφωνώ	47	39,5	39,5	42,0
	Συμφωνώ απόλυτα	69	58,0	58,0	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[επεξεργάζεται εναλλακτικές επιλογές και καταλήγει στην πιο χρήσιμη και προσιτή επιλογή.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	44	37,0	37,0	37,8
	Συμφωνώ απόλυτα	74	62,2	62,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

**Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[εφαρμόζει την απόφαση με δέσμευση και την επαναξιολογεί.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	46	38,7	38,7	40,3
	Συμφωνώ απόλυτα	71	59,7	59,7	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

Σε σχέση με την **ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης**, το μαθησιακό αποτέλεσμα που εκφράζει το βασικό επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί πώς σκέφτεται και λειτουργεί όταν λαμβάνει μία απόφαση» μόλις ένα άτομο διαφωνεί με τα περισσότερα να συμφωνούν απόλυτα (61 στα 119). Με την απόδοση του μέτριου επιπέδου «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να συνεξετάζει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του και άλλους εξωγενείς παράγοντες κατά τη διαδικασία λήψη απόφασης» και πάλι συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι (ποσοστό 56,3%). Επιπλέον, με το μαθησιακό αποτέλεσμα που σχετίζεται με το προχωρημένο στάδιο επάρκειας συμφωνούν πολλοί (53 άτομα) και ακόμα περισσότεροι (64 άτομα) συμφωνούν απόλυτα. Τέλος, με το άριστο επίπεδο επάρκειας, έξι άτομα διαφωνούν (ποσοστό 5%) αλλά και πάλι οι περισσότεροι συμφωνούν απόλυτα (ποσοστό 51,3%).



**Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[κατανοεί πώς σκέφτεται και λειτουργεί όταν λαμβάνει μία απόφαση.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
Συμφωνώ	56	47,1	47,1	48,7
Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[συνεξετάζει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του και άλλους εξωγενείς παράγοντες κατά τη διαδικασία λήψη απόφασης]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Συμφωνώ	51	42,9	42,9	43,7
Συμφωνώ απόλυτα	67	56,3	56,3	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...  
[ερμηνεύει την προσέγγισή του και διαμορφώνει το προσωπικό του «προφίλ» λήψης απόφασης.]

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<b>Valid</b>				
Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	1	,8	,8	1,7
Συμφωνώ	53	44,5	44,5	46,2
Συμφωνώ απόλυτα	64	53,8	53,8	100,0
<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [επαναπροσδιορίζει το προσωπικό του «προφίλ» βάσει της έκβασης των αποφάσεών του.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	6	5,0	5,0	5,9
	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	48,7
	Συμφωνώ απόλυτα	61	51,3	51,3	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, με το μαθησιακό αποτέλεσμα «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναγνωρίζει την πιθανή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του ως μια φυσική, προσωρινή δυσκολία*» που αφορά τον περιγραφικό δείκτη της **διαχείρισης αναποφασιστικότητας**, λίγοι παραπάνω από τους μισούς συμφωνούν (50,4%) ενώ ένα μικρό ποσοστό διαφωνεί (5,9%). Στη συνέχεια, με την απόδοση του μέτριου επιπέδου «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να κατανοεί την επαγγελματική του αναποφασιστικότητα και να εντοπίζει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις δυσκολίες των αποφάσεων του*» οι περισσότεροι συμφωνούν απόλυτα (52,9%) και έπονται όσοι συμφωνούν (46,2%). Αναφορικά με το προχωρημένο επίπεδο «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διακρίνει τον τρόπο και το βαθμό που οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ικανότητα του να λαμβάνει αποφάσεις*» συμφωνεί το 51,3% των ερωτηθέντων με ένα σημαντικό ποσοστό να συμφωνεί απόλυτα (47,9%). Για το μαθησιακό αποτέλεσμα που αποδίδει το άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστεί την αναποφασιστικότητα στη σταδιοδρομία του, ως πρόκληση και όχι ως απειλή*» συμφωνεί απόλυτα το μεγαλύτερο ποσοστό (55,5%).

**Διαχείριση αναποφασιστικότητας:** *Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να... [αναγνωρίζει την πιθανή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του ως μια φυσική, προσωρινή δυσκολία.]*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	7	5,9	5,9	6,7
	Συμφωνώ	60	50,4	50,4	57,1
	Συμφωνώ απόλυτα	51	42,9	42,9	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση αναποφασιστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...

[κατανοεί την επαγγελματική του αναποφασιστικότητα και εντοπίζει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις δυσκολίες των αποφάσεων του.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	55	46,2	46,2	47,1
	Συμφωνώ απόλυτα	63	52,9	52,9	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση αναποφασιστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...

[διακρίνει τον τρόπο και το βαθμό που οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ικανότητα του να λαμβάνει αποφάσεις.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
	Συμφωνώ	61	51,3	51,3	52,1
	Συμφωνώ απόλυτα	57	47,9	47,9	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

**Διαχείριση αναποφασιστικότητας:** Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να...

[χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστεί την αναποφασιστικότητα στη σταδιοδρομία του, ως πρόκληση και 2 ως απειλή.]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	1,7	1,7	1,7
	Συμφωνώ	51	42,9	42,9	44,5
	Συμφωνώ απόλυτα	66	55,5	55,5	100,0
	<b>Total</b>	119	100,0	100,0	

Αναφορικά με την **ανάπτυξη στοχοθεσίας**, που αποτελεί τον τελευταίο περιγραφικό δείκτη για την ικανότητα σχεδιασμού και λήψης απόφασης, το μαθησιακό αποτέλεσμα που αφορά το βασικό επίπεδο επάρκειας έχει ως εξής: «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να καθορίζει επακριβώς, ξεκάθαρους και χρονικά οριοθετημένους στόχους». Με τη δήλωση αυτή συμφωνούν απόλυτα οι περισσότεροι συμμετέχοντες (ποσοστό 54,6%) ενώ έξι άτομα (5%) διαφωνούν. Με τη διατύπωση για το μέτριο επίπεδο επάρκειας «Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αναπτύσσει και διαχειρίζεται «εξυπνότερους» βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τη σταδιοδρομία του» συμφωνεί το 45,4% των ερωτηθέντων με ακόμα περισσότερους να συμφωνούν απόλυτα (52,1%). Με το μαθησιακό αποτέλεσμα για το προ-

χωρημένο επίπεδο «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να διαμορφώνει συγκεκριμένες ενέργειες και βήματα δράσης για την υλοποίηση των στόχων μου*» μόλις τρία άτομα διαφωνούν, ενώ οι περισσότεροι διαφωνούν απόλυτα (53,8%). Τέλος, αναφορικά με τη διατύπωση για το άριστο επίπεδο επάρκειας «*Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να αξιολογεί το αποτέλεσμα και επαναπροσδιορίζει τη στοχοθεσία του, αν χρειάζεται*» οι ερωτηθέντες συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 60,5%, ενώ κανείς δε διαφωνεί.



## 6. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τα μαθησιακά αποτελέσματα<sup>29</sup>, όπως αυτά αναπτύσσονται στα τέσσερα αντίστοιχα επίπεδα επάρκειας. Αυτό σημαίνει ότι το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (National Life/Career Competences Framework) προσφέρει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αναζήτηση και ανάλυση ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας, την επικοινωνία (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις), τη μεταγνωστική ικανότητα (μαθαίνω πως να μαθαίνω) και τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης, το οποίο μπορεί να προαχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό αναπτύσσεται ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που άπτεται των παραπάνω πέντε ικανοτήτων, σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και σε διαφορετικούς τομείς και κλάδους (π.χ. κατάρτιση, εργασία, απασχόληση). Το πλαίσιο αυτό ενισχύεται από την αξιοποίηση του εμπειρικού μοντέλου μάθησης του Kolb, το οποίο επιδιώκει να αποτυπώσει όλα αυτά που ο εκπαιδευόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να μπορεί να επιτελέσει επιτυχώς μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας μέσω των τεσσάρων σταδίων (τη συγκεκριμένη εμπειρία, την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη έννοια/θεωρητικοποίηση και τον ενεργό πειραματισμό). Κατά ανάλογο τρόπο, η κατανομή των πέντε ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας στις προτεινόμενες περιοχές: *Εγώ, Εγώ και οι Άλλοι, Εγώ, οι Άλλοι και το Μέλλον*, φαίνεται να αποτελεί μία λειτουργική κατανομή που τοποθετεί τις ικανότητες ζωής και σταδιοδρομίας σε περιοχές, χωρίς, ωστόσο, αυτό να υποδηλώνει ότι είναι διακριτές και ασύνδετες μεταξύ τους. Τουναντίον, όπως προκύπτει και από την ονομασία των τριών περιοχών, η κάθε μία περιλαμβάνει την προηγούμενη, εμπλουτίζοντας και επεκτείνοντας το περιεχόμενό της.

Ως εκ τούτου προκύπτει ένα Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας που συνάδει τόσο με τις ανάγκες που έχουν προκύψει, και εξακολουθούν να προκύπτουν, σε εθνικό επίπεδο, αλλά και σε ευρωπαϊκό, καθώς συντείνει με αντίστοιχα εθνικά και ευρωπαϊκά πλαίσια. Το Πλαίσιο υποστηρίζει την ανάπτυξη, καλλιέργεια και αυτό-αξιολόγηση των δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας από νεαρή ηλικία, μέσω των περιγραφικών δεικτών, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των επιπέδων επάρκειας. Οι δεξιότητες αυτές, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούν επίμαχες βασικές εγκάρσιες δεξιότητες που τα άτομα χρειάζονται προκειμένου να είναι σε θέση να πλοηγηθούν αποτελεσματικά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο παρόν και να σχεδιάσουν το μέλλον τους. Ενδεικτικά, οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας / επαγγελματικού προσανατολισμού, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτές ενηλίκων, οι ψυχολόγοι καθώς και οι εργοδότες και οι υπεύθυνοι διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων σε εταιρείες, αποτελούν ομάδες αναφοράς στην ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας, αναγνωρίζοντας, ωστόσο, πως ο καθένας διαθέτει έναν συγκεκριμένο ρόλο που συνδέεται με το πλαίσιο στο οποίο δρα και τον σκοπό τον οποίο υπηρετεί.

29. Το σύνολο των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις πέντε ικανότητες αποτυπώνεται στο Παράρτημα 1.

Το Εθνικό Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας αποτελεί ένα εργαλείο ανάπτυξης προενεργητικών και προσαρμοστικών συμπεριφορών στο σχεδιασμό, τη διερεύνηση και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας, ενώ παράλληλα δύναται να συνδράμει στον γραμματισμό, επαναπροσανατολισμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών στη δια βίου μάθηση, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή, την ατομική και συλλογική ευθύνη, τις κοινές αξίες και την ενδυνάμωση του ατόμου στην κοινωνία. Ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να συμβάλλει ώστε η ζωή στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο να εμπλουτιστεί με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της βιωσιμότητας, σηματοδοτώντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την αυτό-αξιολόγησή τους και τον αναστοχασμό για την ανάπτυξή τους, αναδεικνύοντας, παράλληλα, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την πολιτισμική συμμετοχή σε μία μεγάλη ομάδα χρηστών.

Για αυτόν τον λόγο, στο τέλος της μελέτης προτείνεται μία συστοιχία έργων αυτό-αξιολόγησης<sup>30</sup> των πέντε δεξιοτήτων, σκοπό της οποίας δεν αποτελεί η ψυχομετρική αξιολόγησή τους, αλλά ο προσδιορισμός του επιπέδου επάρκειας και η υποστήριξη του ατόμου προκειμένου να εντοπίσει συστηματικά τα δυνατά του σημεία και να προσδιορίσει τα λιγότερο δυνατά. Για τον λόγο αυτό, τα έργα αυτό-αξιολόγησης χρησιμοποιούν τους συντελεστές βαρύτητας, προκειμένου να υποδηλώσουν τα διαφορετικά επίπεδα επάρκειας (βασικό, μέτριο, προχωρημένο και άριστο) και συνεπώς αντανακλούν τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Βάσει, λοιπόν, αυτής της αυξημένης ή αναθεωρημένης επίγνωσης, το άτομο δύναται να λάβει νέες εμπλουτισμένες αποφάσεις για τη μελλοντική του ζωή και σταδιοδρομία αναγνωρίζοντας και συμπεριλαμβάνοντας νέες ευκαιρίες μάθησης, εκπαίδευσης, κατάρτισης, απασχόλησης και εργασίας που θα το καταστήσουν περισσότερο αποτελεσματικό και ικανό να διαχειριστεί τα επόμενα βήματά του.

Ολοκληρώνοντας, όπως διαφαίνεται από το σύνολο της μελέτης, οι ικανότητες αυτές δεν αφορούν μονάχα τη σταδιοδρομία των ανθρώπων, αλλά τη ζωή τους ευρύτερα. Καθώς πλέον οι κοινωνίες διέπονται από μία ρευστότητα και η παρακολούθηση των εξελίξεων καθίσταται πρόκληση για όλους/ες, η επένδυση στους προσωπικούς πόρους και την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας αναδεικνύεται ως μία **σημαντική και ασφαλής προσωπική επιλογή**. Καθίσταται *σημαντική*, καθώς συνδέεται όχι μόνον με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων, αλλά και με μία αρμονική και ισορροπημένη ζωή εν γένει που αφορά και συμπεριλαμβάνει όλους τους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του (μαθητής, παιδί, γονιός, σύζυγος, υπάλληλος, εργοδότης κ.ο.κ.). *Ασφαλής*, καθώς το κύριο χαρακτηριστικό τους συνίσταται στο ότι είναι οριζόντιες και συνεπώς συναντώνται σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, εργασιακό, επαγγελματικό, προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αντιστοίχως, αυτό το χαρακτηριστικό τους υπαινίσσεται πως οι ικανότητες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν σε τυπικά (π.χ. σχολείο), μη τυπικά (π.χ. εθελοντική απασχόληση, πρακτική άσκηση) και άτυπα (π.χ. στην καθημερινότητά μας) περιβάλλοντα μάθησης, διαπερνώντας τον χρόνο με πυξίδα το μέλλον. Τέλος, η επιλογή αυτή είναι προσωπική καθώς το άτομο οφείλει να διαθέτει αυθεντικά κίνητρα και να εμπλέκεται ενεργά, όχι μονάχα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, αλλά στη ζωή του, προκειμένου να είναι σε θέση να λειτουργεί αυτόνομα. Η αυτονομία, ωστόσο, βρίσκεται άρρηκτα συνδεδεμένη με την υπευθυνότητα, γεγονός που καταδεικνύει ότι το άτομο πρέπει να κατανοήσει πως οι επιλογές στις οποίες προβαίνει (ή δεν προβαίνει) διαμορφώνουν τις αντίστοιχες συνέπειες (θετικές και αρνητικές) στην τρέχουσα και μελλοντική ζωή και σταδιοδρομία του.

30. Η συστοιχία έργων αυτό-αξιολόγησης αποτυπώνεται στο Παράρτημα 2.



## 7. Βιβλιογραφία

- Ackerman, C. (2018). *My Pocket Positivity: Anytime Exercises That Boost Optimism, Confidence, and Possibility*. USA: Adams Media Corporation.
- ACRN (America's Career Resources Network) (1989). National Career Development Guidelines. [http://www.acrnetwork.org/ncdg/ncdg\\_what.html#1](http://www.acrnetwork.org/ncdg/ncdg_what.html#1)
- Adu-Oppong, A. & Agyin-Birikorang, E. (2014). Communication in the workplace: Guidelines for improving effectiveness. *Global Journal of Commerce and Management Perspective*, 3(5), 208–213.
- Akkermans, J., Richardson, J. & Kraimer, M.I. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: *Implications for careers and vocational behavior*. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103434. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434>
- Allik, J., Realo, A., Möttus, R., Borkeu, P., Kuppens, P. & Hřebíčková, M. (2010). How people see others is different from how people see themselves: A replicable pattern across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 5, 870–882.
- Alvarez, S.A. & Barney, J.B. (2007). Discovery and creation: Alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Management Society*, 1(1–2), 11–26.
- American Association of School Librarians (2007). *Standards for the 21st-century learner*. Chicago, IL: American Association of School Librarians.
- American Psychological Association, APA (2014). *Employee Distrust is Pervasive in U.S. Workforce*. <https://www.apa.org/news/press/releases/2014/04/employee-distrust>
- Amin, M.R., & Afza, M. (2008). Observed EI, IQ and the managerial problem-solving: empirical evidence from the effective third world organization. *Journal of Business and Behavioral Science*, 19 (2), 133–143.
- Amundson, N. E. (2018). *Active Engagement. Anniversary Edition*. Canada: Ergon Communications.
- Anderson, J.C. & Narus, J.A. (1990). A Model of Distributor Firm and Manufacturer Firm Working Relationships. *Journal of Marketing*, 54(1), 42–58.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E. & Pintrich, P.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- Ardichvili, A., Cardozo, R. & Ray, S. (2003). A theory of entrepreneurial opportunity identification and development. *Journal of Business Venturing*, 18(1), 105–123.
- Argyropoulou, E., Sidiropoulou-Dimakakou, D. & Besevegis, E. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision and vocational choices of senior high school students in Greece: Implications for career guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33, 316–337.



- Argyropoulou, K. & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10) 483–502.
- Argyropoulou, K., Antoniou, A.S., Mouratoglou, N., Charokopaki, A. & Mikedaki, K. (2020). Psychometric Properties of the Life Project Reflexivity Scale in Greek University Students. *Counseling*, 13(1), 4-20.
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Antoniou, A.S., Mikedaki K. & Charokopaki, A. (2020). Promoting Career Counselors' Sustainable Career Development through the Group-based Life Construction Dialogue Intervention: "Constructing My Future Purposeful Life". *Sustainability* 2020, 12(9), 3645.
- Armstrong, A.R., Galligan, R.F., & Critchley, C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*. 51, 331–336.
- Arthur, N., Neault, R. & McMahon, M. (2019). *Career Theories and Models at Work*. Toronto, ON: CERIC.
- Ashraf, F., & Khan, M.A. (2012). Impact of emotional intelligence on managerial effectiveness in health care: Empirical evidence from Pakistan. *African Journal of Business Management*, 6(11), 3491.
- Aşkar, P. & Mazman, S.G. (2013). Adaptation of online information searching strategy inventory into Turkish. *Education and Science*, 38 (168), 167-182.
- Association of College and Research Libraries (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries.
- Autor, D.H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *The Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3–30.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN. <http://dx.doi.org/10.2791/593884>
- Baggen, Y., Kampen, J.K., Naia, A., Biemans, H.J., Lans, T. & Mulder, M. (2017). Development and application of the opportunity identification competence assessment test (OICAT) in higher education. *Innovation in Education and Teaching International*, 55(6), 735–745.
- Bakracevic, V. (2006). Research on learning to learn. In *Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network*. Ispra: CRELL/JRC.
- Barber, A.E., Daley, C.L., Giannantonio, C.M. & Phillips, J.M. (1994). Job search activities: An examination of changes over time. *Personnel Psychology*, 47, 739–766.
- Barnes, B.R., Leonidou, L.C., Siu, N.Y.M. & Leonidou, C.N. (2015). Interpersonal factors as drivers of quality and performance in western-Hong Kong interorganizational business relationships. *Journal of International Marketing*, 23(1), 23–49.
- Barnes, S.A., Bimrose, J., Brown, A., Kettunen, J. & Vuorinen, R. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*. Final report. Luxembourg: European Commission. <https://doi.org/10.2767/91185>



- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The handbook of the emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18(1), 13–25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence of giftedness. *Gifted Educational International*, 23(2), 80–90.
- Betz, N. E., Klein, K. & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47–57.
- Black, P. & Garbutt, L. (2002). Stress, inflammation and cardiovascular disease. *Journal of psychosomatic research*, 52, 1–23.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>
- Boon, J., Van der Klink, M. & Janssen, J. (2013). Fostering intrapreneurial competencies of employees in the education sector. *International Journal of Training and Development*, 17(3), 210–220.
- Borbély-Pecze, T.B. & Hutchinson, J. (2014). *Work-based learning and lifelong guidance policies*. ELGPN Concept Note No. 5. European Lifelong Guidance Policy Network: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research (FIER), Finland.
- Bosma, N., Wennekers, S., Guerrero, M., Amorós, J.E., Martiarena, A. & Singer, S. (2013). Global entrepreneurship monitor. *Special report on entrepreneurial employee activity 2011*.
- Boyatzis, R.E. & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In Glenn Geher (Ed.). *The Measurement of Emotional Intelligence*. Hauppauge, NY: Novas Science Publishers.
- Boyatzis, R.E. (1999). Self-Directed Change and Learning as a Necessary Meta-Competency for Success and Effectiveness in the 21st Century. In R., Sims and J.G. Veres (Eds). *Keys to Employee Success in the Coming Decades* (pp. 15–32). Westport, CN: Greenwood Publishing.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). New York: Psychology Press.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour”, *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.

- Brown, C. & Krumholz, L. (2002). Integrating information literacy into the science curriculum. *College and Research Libraries*, 63(2), 111–123.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991–1008.
- Burleson, B.R. (1987). Cognitive complexity. In J.C. McCroskey & J.A. Daly (Eds). *Personality and interpersonal communication* (pp. 305–350). Newbury Park, CA: Sage.
- Burleson, B.R., Delia, J.G. & Applegate, J.L. (1995). The socialization of person-centered communication: Parents' contributions to their childrens' social-cognitive and communication skills. In M.A. Fitzpatrick & A.L. Vangelisti (Eds). *Explaining family interactions* (pp. 34–76). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cardelle-Elawar, M. (1995). Effects of metacognitive instruction on low achievers in mathematics problems. *Teaching and Teaching Education*, 11(1), 81–95.
- Cedefop (2008). *Terminology of European education and training policy – A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications office. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)
- Cedefop (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/566770>
- Cedefop (2019). *Crafting skills intelligence*. <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/blog/crafting-skills-intelligence>
- Cedefop, Foundation Innove, Estonian Ministry of Education and Research (2017). *Communique conclusions of the EU Presidency conference, Estonia, on lifelong guidance policy and practice*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/7th\\_european\\_conference\\_on\\_llg\\_policies\\_communique\\_tallinn\\_27-28\\_sept\\_2017\\_final\\_endorsed.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/7th_european_conference_on_llg_policies_communique_tallinn_27-28_sept_2017_final_endorsed.pdf)
- Chang, C.H., Ferris, D.L., Johnson, R.E., Rosen, C.C. & Tan, J.A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management*, 38, 81–128.
- Chang, W.L., Liu, W.G.H. & Chiang, S.M. (2014). A study of the relationship between entrepreneurship courses and opportunity identification: An empirical survey. *Asia Pacific Management Review*, 19 (1), 1–24.
- Cherniss, C. (2000) Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the *Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. New Orleans, LA.
- Cho, Y.S. & Jung, J.Y. (2014). The Relationship between Metacognition, Entrepreneurial Orientation, and Firm Performance: An Empirical Investigation. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 20(2), 71–87.
- Chu, S.Y. & Fang, W.C. (2006). Exploring the relationships of trust and commitment in supply chain management, *The Journal of American Academy of Business* 9(1), 224–228.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561.
- Clampitt, P.G. (2004). *Communicating for Managerial Effectiveness*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.



- Commissioner for Children Tasmania (2012). *Involving children in decision-making. Your quick, practical guide*. <https://www.childcomm.tas.gov.au>
- Connell, J. & Travaglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change? *Strategic Change*, 13, 55–59.
- Coughlan, A.T., Anderson, E., Stern, L.W. & El-Ansary, A. (2006). *Marketing Channels*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Coughlan, A.T., Anderson, E., Stern, L.W. & El-Ansary, A. (2006). *Marketing Channels*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Council of the European Union (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>
- Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. 2905th EDUCATIO, YOUTH AD CULTURE Council meeting. Brussels, 21 November 2008*. [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)
- Creed, W.E.D. & Miles, R.E. (1996). Trust in organizations: A conceptual framework linking organizational forms, managerial philosophies, and the opportunity costs of controls. In R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (p. 16–38). London: Sage Publications, Inc.
- Da Motta Veiga, S. (2015). The Role and Types of Job Search Strategies as Career Growth Tool for Mid-Career Professionals. *Journal of Career Development*, 42(4), 339–350.
- Daneshmir, H. (2017). *Emotional Intelligence in an Entrepreneurial context. Do entrepreneurs have a significantly higher EQ than other managers?*. Bachelor Thesis. Linnaeus University, Sweden.
- Dave, R.H. (1970). Psychomotor levels. In Armstrong, R.J. (Ed.). *Developing and writing behavioral objectives*. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Boston: Little, Brown and Company.
- De Vos, A., Van der Heijden, B.I.J.M. & Akkermans, J. (2018). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103196.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: *the ELLI Project, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272.
- Dehaghani, A.R., Hosseini, H., Tavakol, K. & Bakhtiyari, S. (2010). Relationship between communication manners of head nurses with job satisfaction of nurses under their supervision in educational hospitals of Isfahan University of Medical Sciences in 2006. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 15(2), 49–53.
- Deming, D.J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.

- Dermitzaki, I. & Kioseoglou, G. (2004). Self-regulation during problem solving in second-graders: relations with students' performance and goal orientation. *Hellenic Journal of Psychology*, 1(2), 128–146.
- Di Fabio, A. & Kenny, M.E. (2019). Claremont Purpose Scale: psychometric properties of the Italian validation for workers. *Counseling*, 12(3).
- Di Fabio, A. (2014). Constructing my future purposeful life: A new life construction intervention. In A. Di Fabio & J.L. Bernaud (Eds). *The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 219–239). New York: Nova Science Publishers.
- Di Fabio, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. In G. Arcangeli, G. Giorgi, N. Mucci, J.L. Bernaud & A. Di Fabio (Eds). *Emerging and re-emerging organizational features, work transitions and occupational risk factors: The good, the bad, the right. An interdisciplinary perspective. Frontiers in Psychology. Organizational Psychology*, 8, 1534.
- Di Fabio, A. (2018). *The psychology of sustainability and sustainable development for decent work, innovation and social inclusion: theory, research and practice*. Keynote at the One-Day International Conference “Decent work and sustainable development: the perspective of existential psychology for innovation and social inclusion”. Department of Education and Psychology, University of Florence, Italy.
- Di Fabio, A., Maree, J. G. & Kenny, M. E. (2018). Development of the Life Project Reflexivity Scale: A New Career Intervention Inventory. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 358–370.
- Dimov, D. P. (2003). The nexus of individual and opportunity: Opportunity recognition as a learning process. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 23(16), 410–420.
- Dwyer, F.R., Schurr, P.H. & Oh, S. (1987). Developing Buyer–Seller Relationships, *Journal of Marketing*, 51(2), 11–27.
- Ebner, M.L., Korunka, C., Frank, H. & Lueger, M. (2008). Intrapreneurship in der beruflichen Erstausbildung: Versuch einer begrifflichen Klärung und Operationalisierung [Intrapreneurship within vocational education and training: Attempt to clarify the concept and its operationalisation]. *Zeitschrift für Personalforschung*, 22(3), 291–311.
- Eckhardt, J.T. & Shane, S.A. (2003). Opportunities and entrepreneurship. *Journal of Management*, 29(3), 333–349.
- Eisenberg, M.B. & Berkowitz, R.E. (1996). *Information problem solving: The big six skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. New York: International Universities Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(12), 45–65.
- European Commission (2020). *Communication on the European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience*. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22832&langId=en>



- European Commission/Eurydice (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015a). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. ELGPN Tools No. 4. Jyväskylä, Finland. [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_CMS\\_tool\\_no\\_4\\_web.pdf](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf)
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015b). *Strengthening the Quality Assurance and Evidence-Base for Lifelong Guidance*. *ELGPN Tools No. 5*. Jyväskylä, Finland. [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_QAE\\_tool\\_no\\_5\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_QAE_tool_no_5_web.pdf/)
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015c). *Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance a reference framework for the EU and for the Commission*. *ELGPN Tools No. 6*. Jyväskylä, Finland. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012a) *Life guidance policy development: A European Resource kit*. *ELGPN Tools No. 1*. Jyväskylä, Finland. [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_resource\\_kit\\_2011-12\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/)
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012b) *Career Management Skills: Factors in implementing policy successfully*. *ELGPN Concept Notes No. 3*. Jyväskylä, Finland. [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Gravina\\_and\\_Lovsin\\_cms\\_concept\\_note\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Gravina_and_Lovsin_cms_concept_note_web.pdf/)
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2014) *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary*. *ELGPN Tools No. 2*. Jyväskylä, Finland. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no.-2-llg-glossary/>
- Evangelista, F.U. (1996). *Linking Business Relationships to Marketing Strategy and Export Performance: A Proposed Conceptual Framework*, *Advances of International Marketing*, 8, 59–83.
- Firat, M. & Kurt, A.A. (2008). *The views of candidate teachers of information technologies about information pollution on the internet*. *7th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology - Edu'08*, Venice, Italy.
- Firat, M. & Kurt, A.A. (2015). *İnternet'te Bilgi Kirliliği Ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. *Eğitimde Kuramve Uygulama*, 11(1), 89-103.
- Flavell, J.H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Ford, M. & Smith, P. (2007). *Thriving with Social Purpose: An Integrative Approach to the Development of Optimal Human Functioning*, *Educational Psychologist*, 42(3), 153–171.
- Fouad, N.A., Smith, P.L. & Enochs, L. (1997). *Reliability and validity evidence for middle school self-efficacy scales*. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 17–31.



- Foundation Innove Centre (2017). Support for the development of career management skills. [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/KOM\\_kirjeldus\\_29\\_12\\_2017\\_EN\\_kodukale-2.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/KOM_kirjeldus_29_12_2017_EN_kodukale-2.pdf)
- Foundation Innove Centre (2017). Support for the development of career management skills. [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/KOM\\_kirjeldus\\_29\\_12\\_2017\\_EN\\_kodukale-2.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/04/KOM_kirjeldus_29_12_2017_EN_kodukale-2.pdf)
- Gadassi, R., Gati, I. & Dayan, A. (2012). The adaptability of career decision-making profiles. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 612–622.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. & Rowe, A. (2010). Emotional Intelligence and Diversity: A model for differences in the workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 74–84.
- Gati I. & Levin, N. (2014). Counseling for Career Decision-Making Difficulties: Measures and Methods. *The Career Development Quarterly*, 62, 98–113.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision-making. In W.B. Walsh, M.L. Savickas, & P.J. Hartung (Eds). *Handbook of vocational psychology* (pp. 183–215). New York, NY: Routledge.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526.
- Gavelek, J.R. & Raphael, T.E. (1985). Metacognition, instruction, and questioning. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds). *Metacognition, cognition, and human performance: Vol. 2. Instructional practices*. Orlando: Academic Press.
- Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., Donnelly Jr, J.H. & Konopaske, R. (2012). *Organizational: Behavior, Structure, Processes*. New York: Mc Graw-Hill. [http://dl.motamem.org/organizations\\_behavior\\_structure.pdf](http://dl.motamem.org/organizations_behavior_structure.pdf)
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gombert, J.E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of psychology*, 28(5), 571–580.
- Górka, A. (2015). *Summary report for the “new perspective in career counselling” project. Monograph of the adaptation process of SocioDynamic Counselling to the realities of Polish career counselling*. Wrocław, Poland.
- Greenberg, G.S. & Horn, W.F. (1991). *Attention deficit hyperactivity disorder: Questions & answers for parents*. USA: McNaughton & Gunn.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474.
- Grégoire, D.A. & Shepherd, D.A. (2015). Opportunity identification. In C.L. Cooper (Ed). *Wiley encyclopedia of management* (pp. 277–287). Chichester: Wiley.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251–258.



- Gundlach, G., Achrol, R. & Mentzer, J. (1995). The Structure of Commitment in Exchange, *Journal of Marketing*, 59, 78-92.
- Harrow, A. (1972). *A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay Company.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianien, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002) *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University/National Board of Education.
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E.J. & Vondracek, F.W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 31-40.
- Hmelo-Silver C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educ. Psychol. Rev.*, 16(3), 235-266.
- Holzer, H.J. (1988). Search methods used by unemployed youth. *Journal of Labor Economics*, 6, 1-20.
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2020). *Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus*. <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com>
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: *What is it and can it be measured?* JRC Scientific and Technical Reports. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC46532/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>
- Huber, J. C. (1998) Invention and Inventivity as a special kind of creativity, with implications for general creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 32(1), 58-72. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1998.tb00806.x>
- Humburg, M. & van der Velden, R. (2015). Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiments. *Economics of Education Review*, 49(C), 24-41.
- Hunt, C. (2009). Exploring career identities through creative writing. *Career Research Development*, 24, 18-19.
- IBE (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. IBE- UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_GlossaryCurriculumTerminology2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf)
- Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jarvis, P. & Richardt, J. (2000). *The Blueprint for Life/Work Designs*. ERIC Number: ED446296. <https://eric.ed.gov/?id=ED446296>
- Judge, T.A., Locke, E.A. & Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Kadam, R. & Kapre, N. (2009). Role of information literacy in librarianship. In Dr. B.S. Kademani (Ed.). *Putting knowledge to work: Best Practices in Librarianship*. Proceedings of the National Conference, C-DAC, 1st -2nd May, Mumbai.



- Kafetsios, K. & Zampetakis, L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710–720.
- Keh, H.T., Foo, M.D. & Lim, B.C. (2002). Opportunity evaluation under risky conditions: The cognitive processes of entrepreneurs. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 27(2), 125–148.
- Koçak Usluel, Y. & Kurt Vural, F. (2009). Adaptation of Cognitive Absorption Scale To Turkish . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 77–92.
- Kokkonen, L. & Almonkari, M. (2015). Teaching networking: an interpersonal communication competence perspective. In J. Jalkanen, E. Jokinen, & P. Taalas (Eds). *Voices of pedagogical development – Expanding, enhancing and exploring higher education language learning* (pp. 31–56). Dublin: Research-publishing.net.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company.
- Kreuzer, C. & Weber, S. (2018) Modelling Opportunity Recognition Competence as a Foundation for Teaching and Learning in Vocational Education. *Vocations and Learning*, 11, 399–423.
- Kumar, N., Scheer, L.K. & Steenkamp, J.B.E.M. (1995) *Journal of Marketing Research*, 32(3), 348–356.
- Kurt, A.A. & Emiroğlu, B.G. (2018) Analysis of Students' Online Information Searching Strategies, Exposure to Internet Information Pollution and Cognitive Absorption Levels Based on Various Variables. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 18–29.
- Kurtz-Costes, B., Reid, M., Borkowski, J. & Cavanaugh, J. (1982). On the reliability and validity of children's metamemory. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 19, 137–140.
- Lages, C., Lages, C.R. & Lages, L.F. (2005). The RELQUAL Scale: A Measure of Relationship Quality in Export Market Ventures, *Journal of Business Research*, 58(8), 1040–1048.
- Lans, T., Biemans, H. & Baggen, Y. (2015a). *Opportunity competence contributes to successfully leveraging ideas for entrepreneurship and innovativeness in enterprises*. Policy Brief, Proceedings of LLLight'in' Europe research project. <https://www.lllightineurope.com/policy-briefs/>
- Lans, T., Biemans, H., & Baggen, Y. (2015b). High levels of individual and feed forward learning foster employee-driven entrepreneurship and innovativeness. Policy Brief, Proceedings of LLLight'in' Europe research project. <https://www.lllightineurope.com/policy-briefs/>
- LEADER project (2016). *Career Management Skills Framework*. <http://www.leaderproject.eu/cms-framework.html>
- Learning and Skills Improvement Service (2012). *A Guide to the Blueprint for Careers*. Coventry: LSIS. <https://api.excellencegateway.org.uk/resource/eg:2130>



- Lenart, J. (2016). Sustainable growth and decent work as central ideas of career counseling and life design in an international debate: For a new semio-technique of counseling. *Studia Poradnawcze/Journal of Counsellogy*, 5, 271–286.
- Lengelle, R., Meijers, F. & Bonnar, C. (2019). Poetic creativity: The career writing method for professional reflexivity in the 21st century. In N. Arthur, R. Neault & M. McMahon (Eds). *Career Theories and Models at Work* (pp. 183–195). Toronto, ON: CERIC.
- Leonidou, L.C. (2003). Overcoming the Limits of Exporting Research Using the Relational Paradigm. *International Marketing Review*, 20(2), 129–141.
- Leonidou, L.C., Samiee, S., Aykol, B. & Talias, M.A. (2014). Antecedents and Outcomes of Exporter–Importer Relationship Quality: Synthesis, Meta-Analysis, and Directions for Further Research, *Journal of International Marketing*, 22(2), 21–46.
- Lewicki, R.J. & Hiam, A. (2006). *Mastering Business Negotiation: A Working Guide to Making Deals and Resolving Conflict*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. & Tatar, M. (2016). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 42–66.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Low, G.R. & Nelson, D.B. (2005). Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 14(2). The Texas Association of Secondary School Principals.
- Lumpkin, G.T. & Lichtenstein B.B. (2005). The role of organizational learning in the opportunity recognition process. *Entrepreneurship theory and practice* 29, 4, 451–472.
- Macy, J. & Brown, M.Y. (1998). *Coming Back to Life: Practices to Reconnect Our Lives, Our World*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.
- Malouff, J.M. & Schutte, N.S. (1999). *The Ability to Understand and Regulate Emotions as a Predictor of Adjustment to College*. Presented at the Conference of the American Psychological Society, Miami.
- Marchionini, G.(2006). Exploratory search: From finding to understanding. *Communications of the ACM* 49(4), 41–46.
- Martin, M.M. & Rubin, R.B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *Southern Communication Journal*, 59, 171–178.
- Matthews, G., & Zeidner, M. (2000). *Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 459–489). New York: Jossey-Bass.
- Mayer, D.J. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163–183.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

- Mayer, J.D., Roberts, R.D. & Barsade, S.G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105.
- MCEECDYA (2010). *The Australian Blueprint for Career Development*. Prepared by Miles Morgan Australia. Commonwealth of Australia, Canberra. [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian\\_blueprint\\_for\\_career\\_development.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf)
- McShane, St. & von Glinow, M. (2012). *Organizational Behavior*. London: McGraw-Hill Education.
- Meichenbaum, D.H. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77(2), 115–126.
- Mercimek, B., Dulkadir-Yaman, N., Kelek, A. & Odabaşı, F.H. (2016). The new reality of the digital world: Trolls, *Journal of Trakya University Education Faculty*, 6(1), 67–77.
- Michie, D.A. & Sibley, S.D. (1985). Channel Member Satisfaction: Controversy Resolved, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 13(2), 188–205.
- Mitchell, J.R. & Shepherd, D.A. (2010). To thine own self be true: Images of self, images of opportunity and entrepreneurial action. *Journal of Business Venturing*, 25(1), 138–154.
- Mohr, J. & Nevin, J.R. (1990). Communication Strategies in Marketing Channels: A Theoretical Perspective, *Journal of Marketing*, 54(4), 36–51.
- Montague, M. & Dietz, S. (2009). Evaluating the Evidence Base for Cognitive Strategy Instruction and Mathematical Problem Solving. *Exceptional Children*, 75, 285–302.
- Moore, P.J. (1982). Children's Metacognitive Knowledge about Reading: A Selected Review. *Educational Research*, 24(2), 120–128.
- Moorman, C., Zaltman G. & Deshpandé, R. (1992). Relationships Between Providers and Users of Marketing Research: The Dynamics of Trust Within and Between Organizations, *Journal of Marketing Research*, 29(3), 314–328.
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In *Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network*. Ispra: CRELL/JRC.
- Mumford, M.D., Mobley, M.I., Reiter-Palmon, R., Uhlman, C.E. & Doares, L.M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4(2), 91–122.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (σσ. 11–30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- National Career Development Association (2004). National Career Development Guidelines (NCDG) Framework. [https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset\\_manager/get\\_file/3384?ver=16587](https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=16587)
- Neary, S., Dodd, V. & Hooley, T. (2016). *Understanding career management skills: findings from the first phase of the CMS LEADER project*. Derby: University of Derby. <https://derby.openrepository.com/bitstream/handle/10545/595866/Understanding+career+management+skills+Final+Feb+20161.pdf;jsessionid=5051446CC64E92EB391F5FCD49FFD257?sequence=1>
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Transformative Competencies for 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative\\_Competencies\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf)
- Ozgen, E. & BarOn, R.A. (2007). Social sources of information in opportunity recognition: effects of mentors, industry networks and professional forms. *Journal of Business Venturing*, 22(2), 174–192.
- Peavy R. V. (2004). *SocioDynamic Counselling: A Practical Approach to Meaning Making*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Peterson, P.L., Swing, S.R., Braverman, M.T. & Buss, R. (1982). Students' Aptitudes and their Reports of Cognitive Processing during Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 535–547.
- Petrides, K., Sangareau, Y., Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15, 537–547.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K.V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. In C. Stough, D.H. Saklofske & J.D. Parker (Eds). *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 21–33). New York: Springer.
- Petrides, K.V., Pita, E. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Polanyi, M. & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. London: University Of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Knowledge Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Porfeli E.J. & Savickas M.L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Power, C. (2015). Higher education: The engine of development. Power C. (2015) Higher Education: The Engine of Development. In: *The Power of Education. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, 27. Springer, Singapore.
- Puhakka, A. Rautopuro, J. & Tuominen, V. (2010) Employability and Finnish University Graduates. *European Educational Research Journal*, 9(1), 45–55.

- Purhonen, P. & Valkonen, T. (2013). Measuring Interpersonal Communication Competence in SME internationalization. *Journal of Intercultural Communication*, 14(33). <https://immi.se/intercultural/nr33/purhonen.html>
- Reh fuss, M.C. (2009). The Future Career Autobiography: A narrative measure of career intervention effectiveness. *Career Development Quarterly*, 58, 82–90.
- Reynolds, D.J. Jr. & Gifford, R. (2001). The sounds and sights of intelligence: A lens model channel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 187–200.
- Rieh, S.Y., Collins-Thompson, K., Hansen, P. & Lee, H.J. (2016). Towards searching as a learning process: A review of current perspectives and future directions. *Journal of Information Science*, 42(1), 19–34.
- Riqueleme, H.E. (2013). In search of entrepreneurial opportunities - An integrated model. *Journal of Enterprising Culture*, 21(3), 249–274.
- Rogers C. & Roethlisberger, F. (1991). *Barriers and Gateways to Communication*, Harvard Business Review. No. 91610. <https://menstalkcounseling.com/articles/Barriers%20and%20Gateways%20to%20Communication.pdf>
- Rogers C. (1961). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rubin, R. B., & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11(1), 33–44.
- Ruekert, R.W. & Churchill Jr., G.A. (1984). Reliability and Validity of Alternative Measures of Channel Member Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 21, 226–233.
- Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More than IQ*. Boston : Butterworth-Heinemann
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2760/302967, JRC120911.
- Salami, S. (2011). Personality and Psychological Well-Being of Adolescents: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(6), 785–794.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds). *Handbook of positive psychology* (pp. 159–171). New York: Oxford University Press.
- Samiee, S. & Walters, P.G.P. (2003). *Relationship Marketing in an International Context: A Literature Review*, *International Business Review*, 12(2), 193–214.
- Savickas, M., Porfeli, E., Hilton, T., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138–152.
- Savickas, M.L. & Porfeli, E.J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.



- Savickas, M.L. (1991). Improving Career Time Perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds). *Techniques of Career Counseling* (pp. 236-249). Boston: Allyn & Bacon.
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Savickas, M.L. (2013). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., . . . van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Schermerhorn, J.R. Jr, Hunt, J.G., Osborn, R.N. & Uhl-Bien, M. (2004). *Organizational Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Schneider, T., Lyons, J. & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914.
- Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
- Selnes, F. (1998). Antecedents and Consequences of Trust and Satisfaction in Buyer-Seller Relationships, *European Journal of Marketing*, 32(3/4), 305-315.
- Sethi, D. & Seth. M. (2009). Interpersonal Communication: Lifeblood of an Organization. *The IUP Journal of Soft Skills*, 3(3-4), 32-40
- Shane, S. (2000). Prior knowledge and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Organization Science*, 11(4), 448-469.
- Shannon, C.E. & Weaver, W. (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Short, J.C., Ketchen, D.J., Shook, C.L. & Ireland, R.D. (2010). The concept of "opportunity" in entrepreneurship research: Past accomplishments and future challenges. *Journal of Management*, 36(1), 40-65.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Argyropoulou, K. (2006). Career decision-making self-efficacy and decision-making styles of higher education students in Greece. *Career Research and Development*, 16, 15-19.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mikedaki, K., Argyropoulou, K. & Kaliris, A. (2018). A psychometric analysis of the Greek Career Adapt-Abilities Scale in university students. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3), 95-108.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K. & Drosos, N. (2013). Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies*, 6(5), 22-32.



- Sidiropoulou-Dimakakou, S., Mylonas, K. & Argyropoulou, K. (2015). Self-Efficacy in Career Planning: A New Approach to Career Exploration. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2), 40–54.
- Simpson E.J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- Sinha, N. & Srivastava, K. (2013). Association of personality, work values and sociocultural factors with intrapreneurial orientation. *The Journal of Entrepreneurship*, 22(1), 97–113.
- Skills Development Scotland (2012). *Careers Management Skills Framework*. [https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career\\_management\\_skills\\_framework\\_scotland.pdf](https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career_management_skills_framework_scotland.pdf)
- Skills Panorama Glossary (2020). *Soft skills*. <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/glossary/s#glossary-term-14156>
- Spangar, T. (2019). SocioDynamic career counselling. In N. Arthur, R. Neault & M. McMahon (Eds). *Career Theories and Models at Work* (pp. 391–401). Toronto, ON: CERIC.
- Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B.H. (1990). The construct validity of trait-based measures of interpersonal competence. *Communication Research Reports*, 7(2), 107–116.
- Spitzberg, B. H. (2013). (Re)Introducing Communication Competence to health professions. *Journal of Public Health Research*, 2(3): e23.
- Stringher, C. (2006). Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. In *Learning to learn network meeting Report from the second meeting of the network*. Ispra: CRELL/JRC.
- Studená, I. & Fedáková, D. (2016). Opportunity identification competence and potential links to the learning of individuals and organisations. Review of key issues and relevance of the opportunity identification competence assessment in Slovakia. *Človek a spoločnosť - Individual and Society*, 19(4), 14–23.
- Thomas, C. & Zolkoski, S. (2020). Preventing Stress Among Undergraduate Learners: The Importance of Emotional Intelligence, Resilience, and Emotion Regulation. *Frontiers in Education*, 5(94).
- Tobias, S. & Everson, H. (1995). *Development and validation of an objective measure of metacognition*. Eric Document ED 383725.
- Toutain, O. & Fayolle, A. (2017). Labour market uncertainty and career perspectives: Competence in entrepreneurship courses. In M. Mulder (Ed.). *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education* (pp. 985–1005). Cham: Springer International Publishing.
- Tsai, M.J. (2009). Online information searching strategy inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education*, 53, 473–483.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring Trait Emotional Intelligence: Development and Psychometric Properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology*, 15, 200–218.



- Venkataraman, S. & Harting, T. (2015). Opportunity. In C.L. Cooper (Ed.). *Wiley encyclopedia of management* (pp. 271–274). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Wahyuni, S., Widodo, S.E. & Retnowati, R. (2016). The Relationship of Interpersonal Communication, Working Motivation and Transformational Leadership to Teachers' Job Satisfaction. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 4(8), 89–93.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S. & Boshuizen, H.P.A. (2008). Information- problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 623–648.
- Wang R. (2006). The lasting impact of a library credit course. *Portal: Libraries and the Academy* 6(1), 79–92.
- Warwick, J. & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1091–1100.
- Weber, S., Draxler, C., Bley, S., Wiethe-Körprich, M., Weiß, C. & Gürer, C. (2016). Large scale assessments in der kaufmännischen Berufsausbildung - intrapreneurship (CoBALIT) [large-scale assessment within commercial vocational education and training – Intrapreneurship (CoBALIT)]. In K. Beck, M. Landenberger & F.K. Oser (Eds). *Wirtschaft - Beruf - Ethik. Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT [Economics – Vocation – Ethics. Technology-based competence assessment within vocational education and training. Results from the research initiative ASCOT initiated by the German Federal Ministry for Education and Research]* (pp. 75–92). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F.E. (ed.). *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinstein, C.E., Palmer, D. & Schulte, A.C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- White, R.W., Dumais, S.T. & Teevan, J. (2009). Characterizing the influence of domain expertise on web search behavior. *Proceedings of the second ACM international conference on web search and data mining (WSDM)*, 132–141.
- Willner, T., Gati, I. & Guan, Y. (2015). Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 143–153.
- Wilson, D. & Conyers, M.(2016). *Teaching Students to Drive Their Brains: Metacognitive Strategies, Activities, and Lesson Ideas*. Alexandria VA: ASCD.
- Winter, D.N.D. & Koger, S.M. (2004). *The psychology of environmental problems* (3d ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wong, C.S. & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.
- Yildiz, K. (2018). The Effect of Career Decisions on Entrepreneurial Intention Levels of University Students Studying Sport Sciences. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4a), 13–18. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4a.3112>



- Young-Ybarra, C. & Wiersema, M. (1999). Strategic Flexibility in Information Technology Alliance: The Influence of Transaction Cost Economics and Social Exchange Theory, *Organization Science*, 10(4), 439–460.
- Yuvraj, S. & Srivastava, N. (2007). Are innovative managers emotionally intelligent? *Journal of Management Research*, 7(3), 169–179.
- Zampetakis, L.A., Beldekos, P. & Moustakis, V.S. (2009). Day-to-day entrepreneurship within organisations: The role of trait emotional intelligence and perceived organisational support. *European Management Journal*, 27(3), 165–175.
- Zhou, J. & George, J.M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 545–568.
- Zhu, H., Djurjagina, K. & Leker, J. (2014). Innovative behaviour types and their influence on individual crowdsourcing performances. *International Journal of Innovation Management*, 18(6), 1–18.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64–70.
- Αηδόνη, Μ. & Αργυροπούλου, Κ. (υπό δημοσίευση). Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Επιστήμες Αγωγής*.
- Αναγνωστοπούλου, Τ., Τριλίβα, Σ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). *Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας “Μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε”* (DVD). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΕΠΕΑΕΚ II) και Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Αργυροπούλου, Κ & Αντωνίου, Α.Σ. (2020). *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2020). Σταδιοδρομία και δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.Σ. (Επιμ.). *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σσ. 15–30). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη Μ. (2012). Ανάγκες και προσδοκίες εφήβων σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην περίοδο της κρίσης και της αβεβαιότητας. *Νέα Παιδεία*, 143, 91–103.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη, Μ. (2019). Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169, 13–28.
- Αργυροπούλου, Κ. (2004). *Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης απόφασης για τις επαγγελματικές επιλογές μαθητών Β΄ και Γ΄ Λυκείου*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας.
- Αργυροπούλου, Κ. (2016). Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων στη διαχείριση της σταδιοδρομίας: Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι συμβουλευτικής παρέμβασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 108, 26 – 36.



- Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις «ορθές» στις ευέλικτες αποφάσεις: Η αξιοποίηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 261-291). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., Αντωνίου, Α.Σ., Μουράτογλου, Ν. & Τερζάκη, Μ. (υπό δημοσίευση). Η συμβολή της αναστοχαστικότητας στη διαμόρφωση αυθεντικών προσωπικών και επαγγελματικών σχεδίων. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ., Χαροκοπάκη, Α. & Μουράτογλου, Ν. (2020). Το νόημα της εργασίας υπό το πρίσμα της εργασιακής δυσχέρειας: Μια νέα πρόκληση στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία στη σύγχρονη εποχή. *Νέα Παιδεία*, 142.
- Ατματζίδου, Σ. (2018). *Η εκπαιδευτική ρομποτική ως μέσο ανάπτυξης της υπολογιστικής σκέψης και μεταγνώσης των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη.
- Βίντου, Α. & Γεωργοβρεττάκου, Σ. (2017). Ο ρόλος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα, 1-2 Απριλίου.
- Γαϊτάνης, Δ. (2009) Διασφάλιση Ποιότητας στις Υπηρεσίες ΣυΕΠ. Η μελέτη του ΕΚΕΠ. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «30 χρόνια Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα: Αξιολόγηση, Αποτίμηση, Προοπτικές, 29-30 Νοεμβρίου 2008, Αθήνα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 86-87, 205-214.
- Γαϊτάνης, Δ. (2010) Εθνική Βάση Δεδομένων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών «Πλοηγός» - Ploteus II. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σύγχρονες Προκλήσεις και Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, 28-29 Νοεμβρίου 2009, Αθήνα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 90-91, 398-402.
- Γαϊτάνης, Δ. (2016). Διασφάλιση της Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Θεωρητική και Πρακτική προσέγγιση. Στο Σιδηροπούλου, Δ., Ασβεστάς, Α., Κουμουνοπούλου, Γ., Μυλωνά – Καλαβά, Α., (Επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής* (σσ. 485-508). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γαλανάκης, Μ., ΛοΠρότο, Κ.Π., Σελιώτη Κ. & Σταλίκας Α., (2011). Στάθμιση ενός πρωτότυπου ελληνικού ψυχομετρικού εργαλείου για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εργασιακό πλαίσιο. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων - Ελληνική Εταιρία Ανάλυσης Δεδομένων*, 12. <http://www.gsda.gr/journal/archives/72>
- Γαλατερού, Ι. & Αντωνίου, Α. (2015). Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 317-326.
- Γιαννοπούλου, Γ. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διπλωματική Εργασία*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δαλιανά, Ν. & Αντωνίου, Α.Σ. (2015). Τρόποι αντίληψης και στρατηγικές διαχείρισης του χρόνου από μαθητές με ΔΕΠ-Υ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 418-426.

- Δρόσος, Ν. (2019). Αξιολόγηση της Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων: Τι μετράμε και πώς το μετράμε; Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 115-161). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠ-ΠΕΠ) (2020). *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (μεταγνωστικές ικανότητες)*. Πύλη Εφήβων. <https://www.eopppep.gr/teens/index.php/2012-10-15-06-46-20/10-mathaino-pos-na-mathaino>
- Ευκλείδης, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006/962/EK). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32006H0962>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*. Βρυξέλλες, 10.06.2016. COM(2016), 381 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών αναφορικά με τη στήριξη της απασχόλησης των νέων: Γέφυρα προς την απασχόληση για την επόμενη γενιά*. COM(2020) 276 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0276&from=EN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020β). *Πρόταση Σύστασης του Συμβουλίου για μια γέφυρα προς την απασχόληση — ενίσχυση των εγγυήσεων για τη νεολαία και για την κατάρτιση της σύστασης του Συμβουλίου, της 22ας Απριλίου 2013, για τη θέσπιση εγγυήσεων για τη νεολαία*. {SWD(2020) 124 final}. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0277&from=EN>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008/C 111/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/el/TXT/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/el/TXT/?uri=CELEX:32008H0506(01))
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2019). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου ως προς τον βασικό ρόλο των πολιτικών για τη διά βίου μάθηση στην ενδυνάμωση των κοινωνιών για τη διαχείριση της τεχνολογικής και της πράσινης μετάβασης προς όφελος της βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019/C 389/07). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52019XG1118\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52019XG1118(01)&from=EN)



- Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). Η θεραπευτική αντιμετώπιση της υπερκινητικότητας. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ.169-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε. & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σσ.239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και Προσωπικοί Προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην Αυτο-ρύθμιση της Μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 148-167.
- Ιωάννου, Χ., Γαβαλάκης, Ν., Φιλίνης, Κ., Ρώμα, Ε., Μανούσος, Ζ. (2019) *Οι ελλείψεις σε παιδεία και δεξιότητες εμπόδιο για τον παραγωγικό μετασχηματισμό και την σύγχρονη ανταγωνιστική παραγωγή. Special Report: Παιδεία και Δεξιότητες*, ΣΕΒ.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. (2004). Διάσπαση προσοχής και αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων: Από τον απρόσεκτο μαθητή ως τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων* (σσ.223-254). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλίνης, Α. (2019). Ξεπερνώντας τις σκοπέλους των αποφάσεων σταδιοδρομίας: Ο ρόλος των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και των εποικοδομητικών στρατηγικών στη διαχείριση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 85-115). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραβία, Α. (υπό δημοσίευση) Η συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα επικοινωνίας και προσωπικής ευεξίας στη σταδιοδρομία. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.Σ. Αντωνίου (Επιμ.). *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21 ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραβία, Α. (2013). Μπορεί το μέλλον να είναι καλύτερο από το παρόν; Η εφαρμογή του μοντέλου Επαγγελματικής Συμβουλευτικής TSP (Thriving with Social Purpose) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας. Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας* (σελ. 31-35). Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Καραβία, Α. (2015). *Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα στις μητέρες και συσχετιζόμενοι παράγοντες*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραβία, Α. (υπό δημοσίευση). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα επικοινωνίας και προσωπικής ευεξίας στη σταδιοδρομία. Στο Κ. Αργυροπούλου & Αντωνίου, Α.Σ. (Επιμ.). *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21 ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασιμάτη, Α. (2020). Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής Συνθετότητας. *Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, 5, 58-76.
- Κασσωτάκης, Μ. (2014). Η μεταβλητότητα της επαγγελματικής ζωής και οι επιπτώσεις στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 103, 93-118.

- Κασσωτάκης, Μ. (2014). Η μεταβλητότητα της επαγγελματικής ζωής και οι επιπτώσεις της στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 103, 93–118.
- Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας*. Τόμος 2ος, Ρέθυμνο.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Κορομπίλη Σ. & Τόγια Α. (2015). *Πληροφοριακός Γραμματισμός*. ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2701/1/00\\_master\\_document.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2701/1/00_master_document.pdf)
- Κουλιανού, Μ., Ρούσσο, Π. & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Μεταγνωστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης: Ελληνική Προσαρμογή του Εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, *Ψυχολογία*, 24(1), 138–156.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. & Κουμουνδούρου, Γ. (2003). *Η προσαρμογή και η στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του BarOn*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος, 21-24/5.
- Ματσαγγούρας, Η. (1986). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Στρατηγικές διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουράτογλου, Ν. (υπό δημοσίευση) Η θεωρία μάθησης της «Τυχαιότητας» στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας: προτάσεις ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.Σ. Αντωνίου (Επιμ.). *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (σελ. 1663). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουγατζέλη, Ε., Σουλιώτη, Ε. & Τόγια, Α. (2015). Πληροφοριακός Γραμματισμός και εκπαίδευση φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων: η περίπτωση του ΠΤΔΕ της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ. *Περιοδικό Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, 2, 15–27.
- Νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ Α 111/12.6.2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. <https://bit.ly/31o0KEW>
- Ντρενογιάννη, Ε. (2001). Δεξιότητες διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών: ένας στόχος αιχμής για την εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Ατραπός.
- Παναούρα, Α. (2004). *Η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών ηλικίας 8-11 χρόνων στα μαθηματικά*. Διδακτορική Διατριβή στη Μαθηματική Παιδεία. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.





- Παπαγεωργίου, Κ.Α. (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 150–159.
- Παπαθεοδώρου, Σ. (2019). Εργασιακές αξίες: Η λειτουργία τους και η αξιοποίησή τους στη συμβουλευτική διαδικασία. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 317–349). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαχρήστου, Ι. (2014). *Λήψη επαγγελματικής απόφασης και αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών και μαθητριών Στ' δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). Ο εκπαιδευτικός στην Ευρώπη της γνώσης. Πλαίσιο και επαγγελματικά προσόντα/ικανότητες των εκπαιδευτικών (σσ. 513–567). Στο Γ. Πασιάς, Γ. Φλουρής & Δ. Φωτεινός (Επιμ.). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). Προς την «κοινωνία των ικανοτήτων»: ακαδημαϊκές, εργασιακές και εγκάρσιες ικανότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (σσ. 473–512). Στο Γ. Πασιάς, Γ. Φλουρής & Δ. Φωτεινός (Επιμ.). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, 1, 27–39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πρόγραμμα δια βίου μάθησης «Επικαιροποίηση γνώσεων αποφοίτων στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή» της πράξης «Σύγχρονες προσεγγίσεις στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στην ανήλικη και ενήλικη ζωή», Θεσσαλονίκη.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην Εκπαίδευση και την Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1993). Ανάπτυξη της Δεξιότητας Λήψης Απόφασης στα πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Νέα Παιδεία*, 66, 23– 31.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο R. Nathan & L. Hill (Επιμ.) *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (σσ. 11–30). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). *Επαγγελματική αξιολόγηση: Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2016). *Το μέλλον της αγοράς εργασίας: επαγγέλματα και δεξιότητες*. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου Κ. & Δρόσος, Ν. (2014). *Επαγγελματική συμβουλευτική & διαχείριση σταδιοδρομίας: Τετράδιο εργασίας*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου Κ. & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α. & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). [https://www.eopper.gr/images/SYEP/1o\\_ENTYPO\\_SYMBOUYLEYTIKHS\\_EXTRA\\_TELIKO.pdf](https://www.eopper.gr/images/SYEP/1o_ENTYPO_SYMBOUYLEYTIKHS_EXTRA_TELIKO.pdf)

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ. & Γκόγκογλου, Α. (2016). *Βιωματικό εργαστήριο με θέμα: «Βιωματικό εργαστήριο ασκήσεων Επαγγελματικής Συμβουλευτικής με τη χρήση των αρχών της Θετικής Ψυχολογίας»*. Κυπρο-Ελλαδικό Συνέδριο με θέμα: «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός 2020». Αθήνα, 10/12/2016.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος Ν. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης απόφασης για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Κέντρο έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Δρόσος, Ν. (2011). Διερεύνηση των «προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 96-97, 74-93.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος Ν. & Ταμπούρη, Σ. (2013). *Εκπαιδευτικό υλικό δραστηριοτήτων & ασκήσεων επαγγελματικού προσανατολισμού για τους μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος Ν., Μικεδάκη, Κ. & Τσακανίκα, Ρ. (2012). Εκπαιδευτικό υλικό ανάπτυξης δεξιοτήτων επαγγελματικής προσαρμοστικότητας για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *«Ένα επάγγελμα για μια ζωή; Αποχαιρετώντας τη μονιμότητα και οδεύοντας στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα»*. Κέντρο έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος, Ν. & Μικεδάκη, Κ. (2015). *Διαμορφώνοντας ένα ελπιδοφόρο όραμα στην επαγγελματική μου ζωή. Πρόγραμμα ενδυνάμωσης δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας*. Κυπρο-Ελλαδικό Συνέδριο με θέμα: «Καινοτομίες στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό», Λευκωσία, 11/12/2015.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Αργυροπούλου, Α. & Δρόσος (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας: Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). [https://www.eorperp.gr/images/SYEP/2o\\_EGXEIRIDIO\\_SYMBOULON\\_TELIKO.pdf](https://www.eorperp.gr/images/SYEP/2o_EGXEIRIDIO_SYMBOULON_TELIKO.pdf)
- Σκουλάκη, Μ. (2019). Εξερευνώντας το Χάος της Πληροφόρησης στις Επαγγελματικές Επιλογές: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις στην Πληροφόρηση για Σπουδές. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 225-261). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τερζάκη, Μ. (2019). Αξιοποιώντας δραστηριότητες της σχολικής ζωής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων: ανάγκες και προσδοκίες εφήβων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιμ.). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων* (σσ. 13-39). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζιβάνη, Ε. (2013). Οι συγκρούσεις στον χώρο της εργασίας και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διαχείρισή τους. Μελέτη της περίπτωσης του Ε.Ο.Π.Υ.Υ. Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς



- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998) Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων «Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς». *Εγχειρίδιο για ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θα ήθελαν να ενισχύσουν την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιρίκος, Γ. & Πονηρού, Π. (2010). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στα Αναλυτικά Προγράμματα και στις διδακτικές προσεγγίσεις στην δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα.*
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 26412 (ΦΕΚ Β 490/20.02.2017). *Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/kya\\_mathiteias.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/kya_mathiteias.pdf)
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.7/79511/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β 2539/24.6.2020). *Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. <https://bit.ly/31o5yng>
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την κοινωνία της γνώσης ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία: εκείνο της γνώσης ή αυτό της κοινωνίας. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 487–518). Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σσ. 345–365). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7–32.
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαροκοπάκη, Α. (2015). Ένα ολοκληρωμένο σχέδιο καλής διδακτικής πρακτικής για τη διεξαγωγή Βιωματικών Δράσεων, με θέμα: Ο κόσμος των συναισθημάτων (μου). Πανελλήνιο Συνέδριο “Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση” ΕΡΚΥΝΑ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων. Ειδικό τεύχος: Πρακτικά Συνεδρίου*, 6, 84–93.
- Χατζηπαντελή, Α., Διγγελίδης, Ν. & Κυργυρίδης, Π. (2012). Η σχέση της μεταγνώσης των μαθητών στη φυσική αγωγή με το κοινωνικό και μορφωτικό τους περιβάλλον. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 10, 45–51.



## Παράρτημα 1: Περιγραφικοί δείκτες και μαθησιακά αποτελέσματα πλαισίου

Ο/η εκπαιδευόμενος/η θα είναι σε θέση να (μαθησιακό αποτέλεσμα)...

Δεξιότητες	Περιγραφικοί Δείκτες	Βασικό επίπεδο	Μέτριο επίπεδο	Προχωρημένο επίπεδο	Άριστο επίπεδο
Συναισθηματική αυτοεπίγνωση	Συναισθηματική αυτοεπίγνωση	αναγνωρίζει τα διάφορα συναισθήματα και να αντιλαμβάνεται το εύρος και τον διαφορετικό τρόπο έκφρασής τους.	διακρίνει τη λειτουργικότητα των συναισθημάτων στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή.	κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και τα όριά του.	εκφράζει και αξιολογεί τα συναισθήματά του με σαφήνεια, αυτοπεποίθηση και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.
	Συναισθηματική αυτοδιαχείριση	κατανοεί την προέλευση των συναισθημάτων του ώστε να τα αξιοποιεί αποτελεσματικά στον λόγο και στη σκέψη του.	διερευνά τους μηχανισμούς λειτουργίας που βρίσκονται πίσω από τα συναισθήματά του και τις αντιδράσεις που δύνανται να δημιουργήσουν.	επεξεργάζεται και ερμηνεύει τα συναισθήματά του με ακρίβεια και συνέπεια.	διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τρόπο που να προωθεί την προσωπική και κοινωνική ευημερία.
Συναισθηματική νοημοσύνη	Αυτοέλεγχος	εντοπίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων του στις εκάστοτε συνθήκες.	κατανοεί τον τρόπο που τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και τη συμπεριφορά των άλλων.	ερμηνεύει την επίδραση των συναισθημάτων του στην έκβαση μιας συγκεκριμένης κατάστασης.	αναπτύσσει στρατηγικές διαχείρισης της συναισθηματικής του φόρτισης, επιδεικνύοντας αυτοπειθαρχία και ανθεκτικότητα.
	Κοινωνική επίγνωση	αλληλεπιδρά αρμονικά με τους άλλους προωθώντας τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων.	αντιλαμβάνεται τη σημασία του συναισθήματος του άλλου και της ικανότητάς του να μπαίνει στη θέση του.	εκφράζει ενεργητικό ενδιαφέρον, με σεβασμό στις απόψεις των άλλων, θέτοντας τα θεμέλια της ουσιαστικής επικοινωνίας.	υιοθετεί στάση αποδοχής και ενσυναίσθησης στις προσωπικές και επαγγελματικές του σχέσεις.
Θετική διεκδίκηση	εκφράζει τις επιθυμίες και τις σκέψεις του με αμεσότητα και αυτοπεποίθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων.	αναλογίζεται τον τρόπο με τον οποίο υπερασπίζεται τις επιλογές του, σεβόμενος/η τις ανάγκες των άλλων.	αντιλαμβάνεται την αξία της ευελιξίας και των πρωτοβουλιών στη διεκδίκηση των συμφερόντων του.	χρησιμοποιεί την εμπειρία του για να θέσει όρια, εκφράζοντας τα γνήσια συναισθήματά του με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο.	

Διαχείριση σχέσεων	Αυτοπαρακίνηση	Διαχείριση της σχέσης του με τους άλλους.	αξιολογεί τον αντίκτυπο της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.	επιδεικνύει ενδιαφέρον στην επίλυση συγκρούσεων με στόχο την αρμονική συνύπαρξη	αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προωθώντας τη θετική αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.
		διαμορφώνει τους στόχους του και δεσμεύεται για την επίτευξή τους.	κατανοεί τη σπουδαιότητα της δέσμευσής του στον στόχο του κρατώντας επαφή με τα κίνητρά του.	ερμηνεύει τον ρόλο της θετικής διάθεσης στη διαδικασία επίτευξης του στόχου του.	αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν και πετυχαίνει τον στόχο του.
	Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας	γνωρίζει επακριβώς τι πληροφορίες αναζητά.	διερωτάται πού και πώς πρέπει να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με αυτό το οποίο ψάχνει.	αναλαμβάνεται την αναγκαιότητα της αναζήτησης πολλαπλών πηγών πληροφορησης	οργανώνει και διαχειρίζεται αποτελεσματικά το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώνει.
	Συγκέντρωση προσοχής	αναζητά πληροφορίες σε διάφορα μέσα πληροφορησης.	αναλογίζεται στρατηγικές αναζήτησης για να διευκολυνθεί στη διερεύνηση, αξιοποιώντας τους κατάλληλους όρους.	αναλαμβάνεται τη σημασία της επικέντρωσης κάνοντας ορθολογική χρήση του χρόνου του και εστιάζοντας σε αυτό που αναζητά.	εστιάζει σε πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό που αναζητά, αποφεύγοντας τον αποπροσανατολισμό από περιερισμούς.
	Κριτική σκέψη	κατανοεί τις πληροφορίες που βρίσκει από πολλαπλές πηγές.	συγκρίνει και απορρίπτει την άχρηστη, λανθασμένη και ασυνεπή πληροφορία.	ελέγχει και αξιολογεί την αξιοπιστία των πηγών του.	ιεραρχεί τις χρήσιμες πληροφορίες, ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, ανάγκες και επιθυμίες.
	Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα	εντοπίζει την «ευκαιρία» σκεπτόμενος/η με δημιουργικό τρόπο.	αξιολογεί την ευκαιρία, αφού συγκεντρώσει όλα τα δεδομένα σχετικά με αυτή.	κατανοεί τον αντίκτυπο των ευκαιριών στην προσωπική και επαγγελματική ζωή.	αξιοποιεί την ευκαιρία με καινοτόμο τρόπο, συνδυάζοντας τον, δημιουργικά, με τον οικείο.
	Παραγωγικότητα	εντοπίζει τη σκοπιμότητα εφαρμογής μιας νέας ιδέας.	εκτιμά ρεαλιστικά τα οφέλη μιας νέας ιδέας στο άτομο και την κοινωνία.	αξιολογεί την υλοποίηση νέων ιδεών αναφορικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.	εφαρμόζει τη νέα ιδέα επιδιώκοντας να κάνει τον κόσμο καλύτερο.

**Ικανότητα αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας**

<p><b>Επικοινωνιακές ικανότητες (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις)</b></p>	<p>Μετάδοση της πληροφορίας</p>	<p>διατυπώνει την πληροφορία με σαφήνεια και ακρίβεια.</p>	<p>αξιολογεί την καταλληλότητα του μέσου μετάδοσης ανάλογα με τον στόχο επικοινωνίας.</p>	<p>κατανοεί τις επικοινωνιακές ανάγκες του καθώς και τις αντίστοιχες του δέκτη (δυνατότητες- περιορισμοί).</p>	<p>μεταδίδει την πληροφορία αποτελεσματικά, εμπλουτίζοντας το μήνυμά του με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία.</p>
	<p>Ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων</p>	<p>κατανοεί ότι το ύψος της επικοινωνίας συνδέεται με το συναισθηματικό περιεχόμενο της.</p>	<p>εκτιμά τις επικοινωνιακές προτιμήσεις καθώς και τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση του δέκτη.</p>	<p>συνυπολογίζει την επικοινωνιακή κουλτούρα του δέκτη, σεβόμενος/η την όποια διαφορετικότητα του.</p>	<p>αναπτύσσει ελικρινή και υποστηρικτική διάθεση για επικοινωνία.</p>
	<p>Πρόσληψη της πληροφορίας</p>	<p>επικεντρώνει την προσοχή του στον συνομιλητή του, αξιοποιώντας την ενεργητική ακρόαση.</p>	<p>αναγνωρίζει και επεξεργάζεται τα μη γλωσσικά στοιχεία του μηνύματος.</p>	<p>κατανοεί και ερμηνεύει τη σημασία όλων των στοιχείων της επικοινωνίας με τον συνομιλητή του.</p>	<p>αναπαράγει με ακρίβεια το περιεχόμενο του μηνύματος του συνομιλητή του.</p>
	<p>Ανατροφοδότηση</p>	<p>κατανοεί τα λεκτικά σχόλια στο μήνυμά του δέκτη.</p>	<p>αποκωδικοποιεί τη γλώσσα του σώματος του δέκτη κατά την επικοινωνία, σε συνδυασμό με το λεκτικό μήνυμα.</p>	<p>αξιολογεί τη μετάδοση του μηνύματος μέσω διατύπωσης ερωτήσεων για να βεβαιωθεί για την πρόσληψή του.</p>	<p>αξιοποιεί την εποικοδομητική κριτική για να επικοινωνεί αποτελεσματικότερα στο μέλλον.</p>
	<p>Συνθήκες χώρου και χρόνου</p>	<p>κατανοεί τη σημασία των συνθηκών χώρου και χρόνου στην επικοινωνία.</p>	<p>αξιολογεί το περιβάλλον επικοινωνίας βάσει των συνθηκών χώρου και χρόνου.</p>	<p>αναγνωρίζει τη σημασία χωρικής και χρονικής ευελιξίας για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας.</p>	<p>διαμορφώνει τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας.</p>
	<p>Γλώσσα Σώματος</p>	<p>αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στην καθημερινότητά του</p>	<p>αναστοχάζεται τη σημασία των μη λεκτικών στοιχείων για την επίτευξη επικοινωνιακής επικοινωνίας</p>	<p>συνειδητοποιεί ότι η μη λεκτική επικοινωνία εκφράζει τα συναισθήματα συνειδητά ή ασυνείδητα</p>	<p>αξιοποιεί στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, συνδυάζοντάς τα με αυτά της λεκτικής, προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά.</p>
	<p>Συνεργασία</p>	<p>επικοινωνεί αρμονικά με τα μέλη μιας ομάδας στο πλαίσιο μιας κοινής εργασίας</p>	<p>αντιλαμβάνεται τη σημασία της γόνιμης αλληλεπίδρασης στην επίτευξη κοινών στόχων</p>	<p>συνειδητοποιεί την προσωπική του ευθύνη στη διασφάλιση της λειτουργικότητας της ομάδας</p>	<p>διευκολύνει την επίτευξη των ομαδικών στόχων, προσαρμοζόμενος/η στις ανάγκες της ομάδας με προθυμία, ελικρινεία και κατανόηση.</p>

	Επαγγελματική Δικτύωση	αντιλαμβάνεται τη σημασία της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με άλλους επαγγελματίες με κάθε ευκαιρία	συνειδητοποιεί ότι η επαγγελματική δικτύωση ενισχύει τις επαγγελματικές προοπτικές του ίδιου αλλά και των άλλων	νοηματοδοτεί το προσωπικό και επαγγελματικό του δίκτυο ως μία ευκαιρία παρουσίασης και προώθησης των προσόντων του	αναπτύσσει προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, αξιοποιώντας κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, LinkedIn) ή κάθε ευκαιρία (π.χ. ημερίδες, συνέδρια, job festivals).
Διαπολιτισμική Επικοινωνία	αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνίας με άτομα από άλλες χώρες ή διαφορετικά απ' αυτόν	διερευνά και προσδιορίζει τρόπους για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας	αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις	αξιοποιεί κάθε τρόπο/ μέσο επικοινωνίας για να γεφυρώσει τις διαφορές και εστιάζει στα κοινά σημεία μεταξύ των ανθρώπων, αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά.	
Δέσμευση	αναγνωρίζει το επίπεδο δέσμευσής του στις διαπροσωπικές επαγγελματικές του σχέσεις	αντιλαμβάνεται τη σημασία της αμοιβαιότητας και της ελικρίνειας για τη διαμόρφωση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων	συνειδητοποιεί τις προϋποθέσεις (κίνητρα, εμπιστοσύνη, συμβιβασμός) που απαιτούνται για τη διατήρηση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων	διατηρεί τις διαπροσωπικές επαγγελματικές του σχέσεις, εξασφαλίζοντας αρμονία και ικανοποίηση.	
<b>Ικανότητα να μαθαίνω – μεταγνωστική ικανότητα (Learning to Learn)</b>	Γνωστική επίγνωση	κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει.	αναγνωρίζει τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιεί.	αξιολογεί τις μαθησιακές στρατηγικές του, εντοπίζοντας αυτές που τον βοηθούν περισσότερο.	διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του ως μαθησιακό υποκείμενο και τη χρησιμοποιεί για να αποκτήσει και να αφομοιώσει νέες γνώσεις.
	Στοχοθέτηση και σχεδιασμός	προσδιορίζει έναν μαθησιακό στόχο, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει.	αναγνωρίζει ποιοι τρόποι μάθησης είναι αποτελεσματικότεροι για τον ίδιο.	συνθέτει έναν προσωπικό τρόπο μάθησης, βάσει των στρατηγικών που έχει επιλέξει.	αναπτύσσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, εμμένοντας στον μαθησιακό του στόχο.
Ενεργή Παρακολούθηση	εντοπίζει τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να παρακολουθεί αποτελεσματικά τη μάθησή του.	αντιλαμβάνεται ποιες τεχνικές είναι αποτελεσματικές ή αναποτελεσματικές για εκείνον.	εξετάζει διορθωτικές στρατηγικές όταν εντοπίζει δυσκολίες στη μάθησή του.	αναπροσαρμόζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, όταν χρειάζεται.	

<p><b>Ικανότητα σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης</b></p>	<p>Διαχείριση χρόνου</p>	<p>διακρίνει τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζεται τον χρόνο του.</p>	<p>εντοπίζει τις σχετικές στρατηγικές που του ταιριάζουν, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική του σχέση με τον χρόνο.</p>	<p>αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για τη διαχείριση του χρόνου, όταν το κρίνει απαραίτητο.</p>	<p>διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον χρόνο του ώστε να κατακτά τους μαθησιακούς του στόχους.</p>
	<p>Διαχείριση πληροφορίας</p>	<p>αναγνωρίζει την πληροφορία που του παρέχεται και να αναζητά επιπλέον πληροφορία, όταν χρειάζεται.</p>	<p>αξιολογεί την πληροφορία που του παρέχεται και χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για την επεξεργασία της.</p>	<p>συσχετίζει, συστηματικά και οργανωμένα, τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα.</p>	<p>υιοθετεί στρατηγικές αποτελεσματικής ενσωμάτωσης πληροφορίας και κατακτά σε βάθος τη γνώση.</p>
	<p>Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση</p>	<p>διακρίνει τους σκοπούς και τους στόχους των μαθησιακών του εμπειριών.</p>	<p>αποτιμά τη μαθησιακή του προσπάθεια, εξάγοντας συμπεράσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του.</p>	<p>διερευνά την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων του.</p>	<p>αξιοποιεί την ανατροφοδότηση για να βελτιώσει τον τρόπο που μαθαίνει στο μέλλον.</p>
	<p>Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης</p>	<p>γνωρίζει το εαυτό του και διερευνά τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.</p>	<p>εμπλουτίζει την αυτογνωσία του αναζητώντας νέες εμπειρίες και ερεθίσματα.</p>	<p>προσδιορίζει την αυτοαντίληψή του σε σχέση με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του.</p>	<p>διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του βάσει των επιλογών ζωής και σταδιοδρομίας του.</p>
	<p>Αντίληψη πολλαπλών ρόλων</p>	<p>αναγνωρίζει τους πολλαπλούς ρόλους ζωής και σταδιοδρομίας που κατέχει.</p>	<p>αντιλαμβάνεται τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και τις ερμηνεύει.</p>	<p>επιδεικνύει δεκτικότητα ανάληψης πολλαπλών ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και αποτιμά τη χρησιμότητά τους.</p>	<p>συνειδητοποιεί τον αντίκτυπο των πολλαπλών ρόλων στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και τους αξιοποιεί αποτελεσματικά.</p>
	<p>Διαχείριση μεταβάσεων</p>	<p>κατανοεί τη διαδικασία των μεταβάσεων στη ζωή του και αναγνωρίζει τη σημασία τους.</p>	<p>διερευνά δεξιότητες για τη διαχείριση των μεταβάσεων και τις αναπτύσσει.</p>	<p>ενισχύει τη γνώση του για τις ακούσιες ή εκούσιες αλλαγές στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή.</p>	<p>σχεδιάζει και εφαρμόζει αποτελεσματικές τεχνικές για τη διαχείριση των μεταβάσεων.</p>
	<p>Ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης</p>	<p>προσδιορίζει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες.</p>	<p>κατανοεί τη σημασία των προσωπικών/εργασιακών του αξιών και συνειδητοποιεί την προσωπική ευθύνη σε ζητήματα ζωής και σταδιοδρομίας.</p>	<p>ερμηνεύει τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή τους στις προσωπικές και επαγγελματικές επιλογές.</p>	<p>αποδίδει νόημα και σκοπό στον ρόλο της εργασίας ή της επαγγελματικής του δραστηριότητας συνειδητοποιώντας τον αντίκτυπό της στον ίδιο και το κοινωνικό σύνολο.</p>



Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας	κατανοεί ότι η προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα είναι δυναμική και ανασχηματίζεται διαρκώς από την ανάλυση διαφόρων ρόλων σε ποικίλες πλευρές της ζωής του.	αντιλαμβάνεται πως κάποιος από αυτούς τους ρόλους μπορεί να μπουν στο επίκεντρο της ζωής του ή να παραμείνουν περιφερειακοί.	συνειδητοποιεί ότι οι ρόλοι της ζωής του αναδεικνύουν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής του ταυτότητας.	ανακατασκευάζει τη γνώση για το πώς δομείται ο εαυτός του από το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.
Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας	προσδιορίζει τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια βάσει των αυθεντικών του αξιών.	κατανοεί ότι τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια ανασχηματίζονται διαρκώς.	αντιλαμβάνεται δυναμικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία του: γνωρίζει πώς να κάνει κάτι, πώς να είναι, πώς να γίνει.	καθορίζει προτεραιότητες και οριοθετεί τα προσωπικά και επαγγελματικά του σχέδια.
Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας	διερευνά τον εαυτό του και το περιβάλλον σ' έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.	αποτιμά και αξιολογεί τη δεκτικότητα του στις νέες συνθήκες και προκλήσεις.	αντιλαμβάνεται τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά του σχέδια.	προσαρμόζεται αποτελεσματικά στις αλλαγές ζωής και σταδιοδρομίας.
Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης	κατανοεί τη διαδικασία λήψης απόφασης και γνωρίζει τα βήματα που την αποτελούν.	προσδιορίζει το πρόβλημα και αξιολογεί τη σημασία της απόφασης.	επεξεργάζεται εναλλακτικές επιλογές και καταλήγει στην πιο χρήσιμη και προσιτή επιλογή.	εφαρμόζει την απόφαση με δέσμευση και την επαναξιολογεί.
Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης	κατανοεί πώς σκέφτεται και λειτουργεί όταν λαμβάνει μία απόφαση.	συνεξετάζει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του και άλλους εξωγενείς παράγοντες κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης	ερμηνεύει την προσέγγισή του και διαμορφώνει το προσωπικό του «προφίλ» λήψης απόφασης.	επαναπροσδιορίζει το προσωπικό του «προφίλ» βάσει της έκβασης των αποφάσεών του.
Διαχείριση αναποφασιστικότητας	αναγνωρίζει την πιθανή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας του ως μια φυσική, προσωρινή δυσκολία.	κατανοεί την επαγγελματική του αναποφασιστικότητα και εντοπίζει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις δυσκολίες των αποφάσεών του.	διακρίνει τον τρόπο και το βαθμό που οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ικανότητα του να λαμβάνει αποφάσεις.	χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστεί την αναποφασιστικότητα στη σταδιοδρομία του, ως πρόκληση και όχι ως απειλή.
Ανάπτυξη στοχοθεσίας	καθορίζει επακριβείς, ξεκάθαρους και χρονικά οριοθετημένους στόχους.	αναπτύσσει και διαχειρίζεται «εξυπνότερους» βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τη σταδιοδρομία του.	διαμορφώνει συγκεκριμένες ενέργειες και βήματα δράσης για την υλοποίηση των στόχων του.	αξιολογεί το αποτέλεσμα και επαναπροσδιορίζει τη στοχοθεσία του, αν χρειάζεται.

## Παράρτημα 2: Συστοιχία έργων αυτοαξιολόγησης δεξιοτήτων ζωής και σταδιοδρομίας

### Π.2.1 Έργο αυτοαξιολόγησης συναισθηματικής νοημοσύνης

#### Οδηγίες συμπλήρωσης

Παρακαλείσαι να συμπληρώσεις τον ακόλουθο πίνακα, επιλέγοντας τον βαθμό στον οποίο μπορείς να ολοκληρώσεις επιτυχώς την κάθε αριθμημένη δήλωση της αριστερής στήλης. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επιτυχούς ολοκλήρωσης κυμαίνεται από το 1 (Δεν το καταφέρνω καθόλου) έως το 4 (Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου) και βρίσκεται στην σκιασμένη περιοχή του πίνακα. Συμπλήρωσε τον ακόλουθο πίνακα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν ολοκληρώσεις τη συμπλήρωση της γκρι σκιασμένης περιοχής, τότε θα πολλαπλασιάσεις τον αριθμό της κάθε στήλης με τον συντελεστή βαρύτητας και θα σημειώσεις αυτό το νούμερο στην τελευταία στήλη του πίνακα με τίτλο «Αποτέλεσμα».

	Δεν το καταφέρνω καθόλου	Το καταφέρνω, αλλά ίσως να χρειαστώ βοήθεια	Το καταφέρνω χωρίς βοήθεια	Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου	Συντελεστής βαρύτητας	Αποτέλεσμα
<b>Είμαι σε θέση να...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		
1. αναγνωρίζω τα διάφορα συναισθήματα και αντιλαμβάνομαι το εύρος και τον διαφορετικό τρόπο έκφρασής τους.					* 1	
2. κατανοώ την προέλευση των συναισθημάτων μου ώστε να τα αξιοποιώ αποτελεσματικά στην καθημερινότητά μου.					* 1	
3. εντοπίζω τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες μου αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων μου σε διάφορες συνθήκες.					* 1	

4. αλληλεπιδρώ αρμονικά με τους άλλους πρωτόδω- ντας τη συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων.	* 1							
5. εκφράζω τις επιθυμίες και τις σκέψεις μου με αμε- σότητα και αυτοπεποίθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα συναίσθηματά και τις απόψεις των άλλων.	* 1							
6. κατανοώ τη σημασία της επικοινωνίας και της συ- νεργασίας με άλλους ανθρώπους.	* 1							
7. διαμορφώνω τους στόχους μου και δεσμεύομαι για την επίτευξή τους.	* 1							
8. διακρίνω τον ρόλο των συναισθημάτων μου στην προσωπική και επαγγελματική μου ζωή.	* 2							
9. αναγνωρίζω τον τρόπο που λειτουργούν τα συναι- σθήματα και τις αντιδράσεις που μπορούν να προ- καλέσουν.	* 2							
10. κατανοώ τον τρόπο που τα συναισθήματα επηρεά- ζουν τη συμπεριφορά μου και τη συμπεριφορά των άλλων.	* 2							
11. αντιλαμβάνομαι τη σημασία των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και της ικανότητάς μου να μπαίνω στη θέση τους.	* 2							
12. αναλογίζομαι τον τρόπο με τον οποίο υπερασπίζο- μαι τις επιλογές μου, σεβόμενος/η τις ανάγκες των άλλων.	* 2							
13. αξιολογώ τον αντίκτυπο της αποτελεσματικής επι- κοινωνίας και συνεργασίας στην προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη.	* 2							
14. κατανοώ τη σπουδαιότητα της δέσμευσης στον στό- χο μου με βάση τα κίνητρά μου.	* 2							



15. κατανοώ και εκφράζω τα συναισθήματά μου, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και τα όριά μου.							* 3	
16. επεξεργάζομαι και ερμηνεύω τα συναισθήματά μου με ακρίβεια και συνέπεια.							* 3	
17. ερμηνεύω την επίδραση των συναισθημάτων μου στην έκβαση μιας συγκεκριμένης κατάστασης.							* 3	
18. εκφράζω ενδιαφέρον και σεβασμό στις απόψεις των άλλων, θέτοντας τα θεμέλια της ουσιαστικής επικοινωνίας.							* 3	
19. αντιλαμβάνομαι την αξία της ευελιξίας και των πρωτοβουλιών στη διεκδίκηση των συμφερόντων μου.							* 3	
20. επιδεικνύω ενδιαφέρον στην επίλυση συγκρούσεων με στόχο την αρμονική συνύπαρξη.							* 3	
21. ερμηνεύω τον ρόλο της θετικής διάθεσης στη διαδικασία επίτευξης του στόχου του.							* 3	
22. εκφράζω και αξιολογώ τα συναισθήματά μου με σαφήνεια, αυτοπεποίθηση και κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.							* 4	
23. διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου με τρόπο που να προωθεί την προσωπική και κοινωνική ευημερία.							* 4	
24. βρίσκω τρόπους διαχείρισης της συναισθηματικής μου φόρτισης, επιδεικνύοντας αυτοπειθαρχία και ανθεκτικότητα.							* 4	
25. υιοθετώ στάση αποδοχής και ενσυναίσθησης στις προσωπικές και επαγγελματικές μου σχέσεις.							* 4	

26. χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να θέσω όρια, εκφράζοντας τα γνήσια συναισθήματά μου με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο.						* 4	
27. αναλαμβάνω πρωτοβουλίες προωθώντας τη θετική αλλαγή σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.						* 4	
28. αντιμετωπίζω αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν και πετυχαίνω τον στόχο μου.						* 4	

Στον επόμενο πίνακα, μπορείτε να υπολογίσετε το συνολικό άθροισμα που πετύχατε ανά παράγοντα, προσθέτοντας τους αντίστοιχους αριθμούς από την τελευταία στήλη του παραπάνω πίνακα.

Παράγοντες	Δηλώσεις	Αποτελέσματα	Συνολικό Άθροισμα
Συναισθηματική αυτοεπίγνωση	1, 8, 15, 22	(π.χ. 4 + 6 + 9 + 8)	(π.χ. 27)
Συναισθηματική αυτοδιαχείριση	2, 9, 16, 23		
Αυτοέλεγχος	3, 10, 17, 24		
Κοινωνική επίγνωση	4, 11, 18, 25		
Θετική διεκδίκηση	5, 12, 19, 26		
Διαχείριση σχέσεων	6, 13, 20, 27		
Αυτοπαρακίνηση	7, 14, 21, 28		

## Π.2.2 Έργο αυτοαξιολόγησης ικανότητας αναζήτησης και ανάλυσης ευκαιριών εκπαίδευσης ή/και εργασίας

### Οδηγίες συμπλήρωσης

Παρακαλείσαι να συμπληρώσεις τον ακόλουθο πίνακα, επιλέγοντας τον βαθμό στον οποίο μπορείς να ολοκληρώσεις επιτυχώς την κάθε αριθμημένη δήλωση της αριστερής στήλης. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επιτυχούς ολοκλήρωσης κυμαίνεται από το 1 (Δεν το καταφέρνω καθόλου) έως το 4 (Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου) και βρίσκεται στην σκιασμένη περιοχή του πίνακα. Συμπλήρωσε τον ακόλουθο πίνακα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν ολοκληρώσεις τη συμπλήρωση της γκρι σκιασμένης περιοχής, τότε θα παραλαβασίσεις τον αριθμό της κάθε στήλης με τον συντελεστή βαρύτητας και θα σημειώσεις αυτό το νούμερο στην τελευταία στήλη του πίνακα με τίτλο «Αποτέλεσμα».

Είμαι σε θέση να...	Δεν το καταφέρνω καθόλου	1	2	3	4	Συντελεστής βαρύτητας	Αποτέλεσμα
1. γνωρίζω με ακρίβεια τις πληροφορίες που αναζητώ.						* 1	
2. αναζητώ πληροφορίες σε διάφορα μέσα πληροφόρησης.						* 1	
3. κατανοώ τις πληροφορίες που βρίσκω από πολλαπλές πηγές.						* 1	
4. εντοπίζω την «ευκαιρία» σκεπτόμενος/η με δημιουργικό τρόπο.						* 1	

5. εντοπίζω τη σκοπιμότητα εφαρμογής μιας νέας ιδέας.	* 1					
6. διερωτώμαι πού και πώς πρέπει να αναζητώ πληροφορίες σχετικά με αυτό το οποίο ψάχνω.	* 2					
7. διερευνώ τεχνικές αναζήτησης για να διευκολυνθώ στη διερεύνηση, αξιοποιώντας τους κατάλληλους όρους.	* 2					
8. συγκρίνω και απορρίπτω την άχρηστη, λανθασμένη και ασυνεπή πληροφορία.	* 2					
9. αξιολογώ την «ευκαιρία», αφού συγκεντρώσω όλα τα δεδομένα σχετικά με αυτή.	* 2					
10. εκτιμώ ρεαλιστικά τα οφέλη μιας νέας ιδέας στο άτομο και την κοινωνία.	* 2					
11. αντιλαμβάνομαι την αναγκαιότητα της αναζήτησης πολλαπλών πηγών πληροφορησης.	* 3					
12. εστιάζω σε αυτό που αναζητώ, κάνοντας σωστή διαχείριση του χρόνου.	* 3					
13. ελέγχω και αξιολογώ την αξιοπιστία των πηγών μου.	* 3					
14. κατανοώ τον αντίκτυπο των «ευκαιριών» στην προσωπική και επαγγελματική μου ζωή.	* 3					
15. αξιολογώ την υλοποίηση νέων ιδεών αναφορικά με την προσωπική και κοινωνική μου ανάπτυξη.	* 3					

16. οργανώνω και διαχειρίζομαι αποτελεσματικά το σύνολο των πληροφοριών που συγκεντρώνω.						* 4	
17. εστιάζω σε πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό που αναζητώ, αφιερώνοντας τους περισπασμούς.						* 4	
18. ιεραρχώ τις χρήσιμες πληροφορίες, ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες, ανάγκες και επιθυμίες.						* 4	
19. αξιοποιώ την «ευκαιρία» με καινοτόμο τρόπο, συνδυάζοντάς τον, δημιουργικά, με τον ήδη γνωστό.						* 4	
20. εφαρμόζω τη νέα ιδέα επιδιώκοντας να κάνω τον κόσμο καλύτερο.						* 4	

Στον επόμενο πίνακα, μπορείτε να υπολογίσετε το συνολικό άθροισμα που πετύχατε ανά παράγοντα, προσθέτοντας τους αντίστοιχους αριθμούς από την τελευταία στήλη του παραπάνω πίνακα.

Παράγοντες	Δηλώσεις	Αποτελέσματα	Συνολικό Άθροισμα (π.χ. 27)
Ικανότητα αναζήτησης της πληροφορίας	1, 6, 11, 16	(π.χ. 4 + 6 + 9 + 8)	
Συγκέντρωση προσοχής	2, 7, 12, 17		
Κριτική σκέψη	3, 8, 13, 18		
Ανοιχτότητα και δημιουργικότητα	4, 9, 14, 19		
Παραγωγικότητα	5, 10, 15, 20		

## Π.2.3 Έργο αυτοαξιολόγησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων (διαπροσωπική επικοινωνία και επαγγελματικές σχέσεις)

### Οδηγίες συμπλήρωσης

Παρακαλείσαι να συμπληρώσεις τον ακόλουθο πίνακα, επιλέγοντας τον βαθμό στον οποίο μπορείς να ολοκληρώσεις επιτυχώς την κάθε αριθμημένη δήλωση της αριστερής στήλης. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επιτυχούς ολοκλήρωσης κυμαίνεται από το 1 (Δεν το καταφέρνω καθόλου) έως το 4 (Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου) και βρίσκεται στην σκιασμένη περιοχή του πίνακα. Συμπλήρωσε τον ακόλουθο πίνακα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν ολοκληρώσεις τη συμπλήρωση της γκρι σκιασμένης περιοχής, τότε θα πολλαπλασιάσεις τον αριθμό της κάθε στήλης με τον συντελεστή βαρύτητας και θα σημειώσεις αυτό το νούμερο στην τελευταία στήλη του πίνακα με τίτλο «Αποτέλεσμα».

Είμαι σε θέση να...	Δεν το καταφέρνω καθόλου	1	2	3	4	Συντελεστής βαρύτητας	Αποτέλεσμα
1. διατυπώνω την πληροφορία με σαφήνεια και ακρίβεια.						* 1	
2. κατανοώ ότι το ύφος της επικοινωνίας συνδέεται με το συναισθηματικό περιεχόμενό της.						* 1	
3. επικεντρώνω την προσοχή μου στον συνομιλητή μου, αξιοποιώντας την ενεργητική ακρόαση.						* 1	
4. κατανοώ τα λεκτικά σχόλια στο μήνυμά του συνομιλητή μου.						* 1	

5. κατανοώ τη σημασία των συνθηκών χώρου και χρόνου στην επικοινωνία.							* 1	
6. αντιλαμβάνομαι τη διαφορά μεταξύ λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στην καθημερινότητα μου.							* 1	
7. επικοινωνώ αρμονικά με τα μέλη μιας ομάδας στο πλαίσιο μιας κοινής εργασίας.							* 1	
8. αντιλαμβάνομαι τη σημασία της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με κάθε ευκαιρία.							* 1	
9. αναγνωρίζω τις ιδιαιτερότητες της επικοινωνίας με άτομα από άλλες χώρες ή που είναι διαφορετικά από εμένα.							* 1	
10. αναγνωρίζω το επίπεδο δέσμευσής μου στις διαπροσωπικές μου σχέσεις.							* 1	
11. αξιολογώ την καταλληλότητα του μέσου μετάδοσης ανάλογα με τον στόχο επικοινωνίας.							* 2	
12. εκτιμώ τις επικοινωνιακές προτιμήσεις καθώς και τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση του συνομιλητή μου.							* 2	
13. αναγνωρίζω και επεξεργάζομαι τα μη γλωσσικά στοιχεία του μηνύματος.							* 2	
14. αποκωδικοποιώ τη γλώσσα του σώματος του συνομιλητή μου σε συνδυασμό με το λεκτικό μήνυμα.							* 2	
15. αξιολογώ το περιβάλλον επικοινωνίας με βάση τις συνθήκες χώρου και χρόνου.							* 2	

16. αναστοχάζομαι τη σημασία των μη λεκτικών στοιχείων για την επίτευξη μιας εποικοδομητικής επικοινωνίας.	* 2								
17. αντιλαμβάνομαι τη σημασία της συνεργασίας στην επίτευξη κοινών στόχων.	* 2								
18. συνειδητοποιώ ότι η επαγγελματική δικτύωση ενισχύει τις επαγγελματικές προοπτικές μου όπως και των άλλων.	* 2								
19. διερευνώ και προσδιορίζω τρόπους για να ενισχύσω την αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.	* 2								
20. αντιλαμβάνομαι τη σημασία της αμοιβαιότητας και της ελικρίσεως για τη διαμόρφωση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων.	* 2								
21. κατανοώ τις επικοινωνιακές ανάγκες μου καθώς και τις αντίστοιχες του συνομιλητή μου	* 3								
22. συνυπολογίζω την επικοινωνιακή κουλτούρα του συνομιλητή μου, σεβόμενος/η την όποια διαφορετικότητα του.	* 3								
23. κατανοώ και ερμηνεύω τη σημασία όλων των στοιχείων που επηρεάζουν την επικοινωνία.	* 3								
24. αξιολογώ τη μετάδοση του μηνύματος μέσω ερωτήσεων για να βεβαιωθώ ότι το έχω κατανοήσει.	* 3								
25. αναγνωρίζω τη σημασία της ευελιξίας χώρου και χρόνου για την ομαλή διεξαγωγή της επικοινωνίας.	* 3								
26. συνειδητοποιώ ότι η μη λεκτική επικοινωνία εκφράζει συναισθήματα, συνειδητά ή ασυνείδητα.	* 3								



27. συνειδητοποιώ την προσωπική μου ευθύνη στη διασφάλιση της λειτουργικότητας της ομάδας.							* 3
28. νοηματοδοτώ το προσωπικό και επαγγελματικό μου δίκτυο ως μία ευκαιρία παρουσίασης και προώθησης των προσόντων μου.							* 3
29. αντιλαμβάνομαι τη διαφορετικότητα χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις.							* 3
30. συνειδητοποιώ τις προϋποθέσεις (κίνητρα, εμπιστοσύνη, συμβιβασμός) που απαιτούνται για τη διατήρηση σταθερών επαγγελματικών σχέσεων.							* 3
31. μεταδίδω την πληροφορία αποτελεσματικά, εμπλουτίζοντας το μήνυμά μου με παραγωγιστικά και εξωγλωσσικά στοιχεία.							* 4
32. αναπτύσσω ελικρινή και υποστηρικτική διάθεση για επικoinωνία.							* 4
33. αναπαράγω με ακρίβεια το περιεχόμενο του μηνύματος του συνομιλητή μου.							* 4
34. αξιολογώ την επικοινωνιακή κριτική για να επικοινωνώ αποτελεσματικότερα στο μέλλον.							* 4
35. διαμορφώνω τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνίας.							* 4
36. αξιολογώ στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, συνδυάζοντάς τα με αυτά της λεκτικής, προκειμένου να επικοινωνήσω αποτελεσματικά.							* 4
37. διευκολύνω την επίτευξη των ομαδικών στόχων, προσαρμοζόμενος/η στις ανάγκες της ομάδας με προθυμία, ελικρίνεια και κατανόηση.							* 4

38. αναπτύσσω προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις, αξιοποιώντας κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, LinkedIn) ή κάθε ευκαιρία (π.χ. ημερίδες, συνέδρια, job festivals).	* 4						
29. αξιοποιώ κάθε τρόπο/μέσο επικοινωνίας για να γεφυρώσω τις διαφορές και εστιάζω στα κοινά σημεία μεταξύ των ανθρώπων, αλληλεπιδρώντας αποτελεσματικά.	* 4						
40. διατηρώ τις διαπροσωπικές επαγγελματικές μου σχέσεις, εξασφαλίζοντας αρμονία και ικανοποίηση.	* 4						

Στον επόμενο πίνακα, μπορείτε να υπολογίσετε το συνολικό άθροισμα που πετύχατε ανά παράγοντα, προσθέτοντας τους αντίστοιχους αριθμούς από την τελευταία στήλη του παραπάνω πίνακα.

Παράγοντες	Δηλώσεις	Αποτελέσματα	Συνολικό Άθροισμα
Μετάδοση της πληροφορίας	1, 11, 21, 31	(π.χ. 4 + 6 + 9 + 8)	(π.χ. 27)
Ευσαιθσία στα συναισθήματα των άλλων	2, 12, 22, 32		
Πρόσληψη της πληροφορίας	3, 13, 23, 33		
Ανατροφοδότηση	4, 14, 24, 34		
Συνθήκες χώρου και χρόνου	5, 15, 25, 35		
Γλώσσα Σώματος	6, 16, 26, 36		
Συnergασία	7, 17, 27, 37		
Επαγγελματική Δικτύωση	8, 18, 28, 38		
Διαπολιτισμική Επικοινωνία	9, 19, 29, 39		
Δέσμευση	10, 20, 30, 40		

## Π.2.4 Έργο αυτοαξιολόγησης μεταγνωστικής ικανότητας (ικανότητα να μαθαίνω)

### Οδηγίες συμπλήρωσης

Παρακαλείσαι να συμπληρώσεις τον ακόλουθο πίνακα, επιλέγοντας τον βαθμό στον οποίο μπορείς να ολοκληρώσεις επιτυχώς την κάθε αριθμημένη δήλωση της αριστερής στήλης. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επιτυχούς ολοκλήρωσης κυμαίνεται από το 1 (Δεν το καταφέρνω καθόλου) έως το 4 (Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου) και βρίσκεται στην σκιασμένη περιοχή του πίνακα. Συμπλήρωσε τον ακόλουθο πίνακα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν ολοκληρώσεις τη συμπλήρωση της γκρι σκιασμένης περιοχής, τότε θα παραλαβασίσεις τον αριθμό της κάθε στήλης με τον συντελεστή βαρύτητας και θα σημειώσεις αυτό το νούμερο στην τελευταία στήλη του πίνακα με τίτλο «Αποτέλεσμα».

Είμαι σε θέση να...	Δεν το καταφέρνω καθόλου 1	Το καταφέρνω, αλλά ίσως να χρειαστώ βοήθεια 2	Το καταφέρνω επαρκώς χωρίς βοήθεια 3	Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου 4	Συντελεστής βαρύτητας	Αποτέλεσμα
1. κατανοώ τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνω.					* 1	
2. προσδιορίζω έναν μαθησιακό στόχο, καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθήσω.					* 1	
3. εντοπίζω τις τεχνικές με τις οποίες μπορώ να παρακολουθώ αποτελεσματικά τη μάθησή μου.					* 1	
4. διακρίνω τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζομαι τον χρόνο μου.					* 1	
5. αναγνωρίζω την πληροφορία που μου παρέχεται και αναζητώ επιπλέον πληροφορία, όταν χρειάζεται.					* 1	

6. διακρίνω τους σκοπούς και τους στόχους των μαθησιακών μου εμπειριών.	* 1						
7. αναγνωρίζω τις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιώ.	* 2						
8. αναγνωρίζω ποιοι τρόποι μάθησης είναι αποτελεσματικότεροι για εμένα.	* 2						
9. αντιλαμβάνομαι ποιες τεχνικές είναι αποτελεσματικές ή αναποτελεσματικές για εμένα.	* 2						
10. εντοπίζω τις σχετικές στρατηγικές που μου ταιριάζουν, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική μου σχέση με τον χρόνο.	* 2						
11. αξιολογώ την πληροφορία που μου παρέχεται και χρησιμοποιώ διάφορες στρατηγικές για την επεξεργασία της.	* 2						
12. αποτιμώ τη μαθησιακή μου προσπάθεια, εξάγοντας συμπεράσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητά μου.	* 2						
13. αξιολογώ τις μαθησιακές στρατηγικές μου, εντοπίζοντας αυτές που με βοηθούν περισσότερο.	* 3						
14. συνθέτω έναν προσωπικό τρόπο μάθησης, με βάση τις στρατηγικές που έχω επλέξει.	* 3						
15. εξετάζω διορθωτικές στρατηγικές όταν εντοπίζω δυσκολίες στη μάθησή μου.	* 3						
16. αναθεωρώ και αναπροσαρμόζω τις στρατηγικές που χρησιμοποιώ για τη διαχείριση του χρόνου, όταν το κρίνω απαραίτητο.	* 3						

17. συσχετίζω συστηματικά και οργανωμένα τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα.							* 3	
18. διερευνώ την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων μου.							* 3	
19. διαμορφώνω μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνω και τη χρησιμοποίησή για να αποκτήσω νέες γνώσεις.							* 4	
20. αναπτύσσω ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, εμμένοντας στον μαθησιακό μου στόχο.							* 4	
21. αναπροσαρμόζω τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνω, όταν χρειάζεται.							* 4	
22. διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τον χρόνο μου ώστε να κατακτώ τους μαθησιακούς μου στόχους.							* 4	
23. υιοθετώ στρατηγικές αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της πληροφορίας και κατακτώ σε βάθος τη γνώση.							* 4	
24. αξιοποιώ την ανατροφοδότηση για να βελτιώσω τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνω στο παρόν και στο μέλλον.							* 4	

Στον επόμενο πίνακα, μπορείτε να υπολογίσετε το συνολικό άθροισμα που πετύχατε ανά παράγοντα, προσθέτοντας τους αντίστοιχους αριθμούς από την τελευταία στήλη του παραπάνω πίνακα.

Παράγοντες	Δηλώσεις	Αποτελέσματα	Συνολικό Άθροισμα
Γνωστική επίγνωση	1, 7, 13, 19	(π.χ. 4 + 6 + 9 + 8)	(π.χ. 27)
Στοχοθέτηση και σχεδιασμός	2, 8, 14, 20		
Ενεργή Παρακολούθηση	3, 9, 15, 21		
Διαχείριση χρόνου	4, 10, 16, 22		
Διαχείριση πληροφορίας	5, 11, 17, 23		
Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση	6, 12, 18, 24		

## Π.2.5 Έργο αυτοαξιολόγησης ικανότητας σχεδιασμού σταδιοδρομίας και λήψης απόφασης

### Οδηγίες συμπλήρωσης

Παρακαλείσαι να συμπληρώσεις τον ακόλουθο πίνακα, επιλέγοντας τον βαθμό στον οποίο μπορείς να ολοκληρώσεις επιτυχώς την κάθε αριθμημένη δήλωση της αριστερής στήλης. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επιτυχούς ολοκλήρωσης κυμαίνεται από το 1 (Δεν το καταφέρνω καθόλου) έως το 4 (Το καταφέρνω εξαιρετικά καλά μόνος/η μου) και βρίσκεται στην σκιασμένη περιοχή του πίνακα. Συμπλήρωσε τον ακόλουθο πίνακα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελικρίνεια. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν ολοκληρώσεις τη συμπλήρωση της γκρι σκιασμένης περιοχής, τότε θα πολλαπλασιάσεις τον αριθμό της κάθε στήλης με τον συντελεστή βαρύτητας και θα σημειώσεις αυτό το νούμερο στην τελευταία στήλη του πίνακα με τίτλο «Αποτέλεσμα».

Είμαι σε θέση να...	Δεν το καταφέρνω καθόλου	1	2	3	4	Συντελεστής βαρύτητας	Αποτέλεσμα
1. γνωρίζω τον εαυτό μου και διερευνώ τα προσωπικά μου χαρακτηριστικά.						* 1	
2. αναγνωρίζω τους πολλαπλούς ρόλους ζωής και σταδιοδρομίας που κατέχω.						* 1	
3. κατανοώ τη διαδικασία των μεταβάσεων στη ζωή μου και αναγνωρίζω τη σημασία τους.						* 1	
4. προσδιορίζω τις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες.						* 1	

5. κατανοώ ότι η προσωπική και επαγγελματική μου ταυτότητα μεταβάλλεται διαρκώς από την ανάληψη διαφόρων ρόλων σε ποικίλες πλευρές της ζωής μου.	* 1				
6. προσδιορίζω τα προσωπικά και επαγγελματικά μου σχέδια με βάση τις αυθεντικές μου αξίες.	* 1				
7. διερευνώ τον εαυτό μου και το περιβάλλον σ' έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.	* 1				
8. κατανοώ τη διαδικασία λήψης απόφασης και γνωρίζω τα βήματα που την αποτελούν.	* 1				
9. κατανοώ πώς σκέφτομαι και λειτουργώ όταν λαμβάνω μία απόφαση.	* 1				
10. αναγνωρίζω την πιθανή αναποφασιστικότητα σταδιοδρομίας μου ως μια φυσική, προσωρινή δυσκολία.	* 1				
11. καθορίζω επακριβείς, ξεκάθαρους και χρονικά οριοθετημένους στόχους.	* 1				
12. εμπλουτίζω την αυτογνωσία μου αναζητώντας νέες εμπειρίες και ερεθίσματα.	* 2				
13. αντιλαμβάνομαι τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και τις ερμηνεύω.	* 2				
14. διερευνώ δεξιότητες για τη διαχείριση των μεταβάσεων και τις αναπτύσσω.	* 2				
15. κατανοώ τη σημασία των προσωπικών/εργασιακών μου αξιών και συνειδητοποιώ την προσωπική ευθύνη σε ζητήματα ζωής και σταδιοδρομίας.	* 2				



16. αντιλαμβάνομαι πως κάποιος ρόλος που αναλαμβάνω μπορεί να μπουν στο επίκεντρο της ζωής μου ή να παραμείνουν περιφερειακοί.							* 2	
17. κατανοώ ότι τα προσωπικά και επαγγελματικά μου σχέδια ανασχηματίζονται διαρκώς.							* 2	
18. αποτιμώ και αξιολογώ τη δεκτικότητα μου στις νέες συνθήκες και προκλήσεις.							* 2	
19. προσδιορίζω το πρόβλημα και αξιολογώ τη σημασία της απόφασής.							* 2	
20. συνξετάζω τα στοιχεία της προσωπικότητάς μου και άλλους εξωγενείς παράγοντες κατά τη διαδικασία λήψης απόφασής.							* 2	
21. κατανοώ την επαγγελματική μου αναποφασιστικότητα και εντοπίζω τους παράγοντες που ευθύνονται για τις δυσκολίες των αποφάσεών μου.							* 2	
22. αναπτύσσω και διαχειρίζομαι «εξυπνότερους» βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τη σταδιοδρομία μου.							* 2	
23. προσδιορίζω την αυτοαντίληψή μου σε σχέση με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες μου.							* 3	
24. επιδεικνύω δεκτικότητα ανάληψης πολλαπλών ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας και αποτιμώ τη χρησιμότητά τους.							* 3	
25. ενισχύω τη γνώση μου για τις ακούσιες ή εκούσιες αλλαγές στην προσωπική και επαγγελματική μου ζωή.							* 3	
26. ερμηνεύω την επίδραση των προσωπικών και επαγγελματικών μου αξιών στις προσωπικές και επαγγελματικές μου επιλογές.							* 3	

27. συνειδητοποιώ ότι οι ρόλοι της ζωής μου αναδεικνύουν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής μου ταυτότητας.	* 3					
28. αντιλαμβάνομαι δυναμικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία μου: γνωρίζω πώς να κάνω κάτι, πώς να είμαι, πώς να γίνω.	* 3					
29. αντιλαμβάνομαι τη σημασία της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά μου σχέδια.	* 3					
30. επεξεργάζομαι εναλλακτικές επιλογές και καταλήγω στην πιο χρήσιμη και προσιτή.	* 3					
31. ερμηνεύω την προσέγγισή μου και διαμορφώνω το προσωπικό μου «προφίλ» λήψης απόφασης.	* 3					
32. διακρίνω τον τρόπο και τον βαθμό που οι διάφορες δυσκολίες επηρεάζουν την ικανότητα μου να λαμβάνω αποφάσεις.	* 3					
33. διαμορφώνω συγκεκριμένες ενέργειες και βήματα δράσης για την υλοποίηση των στόχων μου.	* 3					
34. διαμορφώνω την αυτοαντίληψή μου με βάση τις επιλογές ζωής και σταδιοδρομίας μου.	* 4					
35. συνειδητοποιώ τον αντίκτυπο των πολλαπλών ρόλων στην προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη και τους αξιολογώ αποτελεσματικά.	* 4					
36. σχεδιάζω και εφαρμόζω αποτελεσματικές τεχνικές για τη διαχείριση των μεταβάσεων μου.	* 4					
37. αποδίδω νόημα και σκοπό στον ρόλο της εργασίας μου συνειδητοποιώντας τον αντίκτυπό της σε εμένα και στο κοινωνικό σύνολο.	* 4					

38. εμπλουτίζω την αυτογνωσία μου με βάση τις εμπειρίες μου από το παρελθόν και το παρόν, για να σχεδιάσω το μέλλον μου.							* 4	
39. καθορίζω προτεραιότητες και οριοθετώ τα προσωπικά και επαγγελματικά μου σχέδια.							* 4	
40. προσαρμόζομαι αποτελεσματικά στις αλλαγές ζωής και σταδιοδρομίας μου.							* 4	
41. εφαρμόζω την απόφασή μου με δέσμευση και την επαναξιολογώ.							* 4	
42. επαναπροσδιορίζω το προσωπικό μου «προφίλ» με βάση τα αποτελέσματα των αποφάσεών μου.							* 4	
43. χρησιμοποιώ μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να διαχειριστώ την αναποφασιστικότητα στη σταδιοδρομία μου, ως πρόκληση και όχι ως απειλή.							* 4	
44. αξιολογώ το αποτέλεσμα και επαναπροσδιορίζω τη στοχοθεσία μου, αν χρειάζεται.							* 4	

Στον επόμενο πίνακα, μπορείτε να υπολογίσετε το συνολικό άθροισμα που πετύχατε ανά παράγοντα, προσθέτοντας τους αντίστοιχους αριθμούς από την τελευταία στήλη του παραπάνω πίνακα.

Παράγοντες	Δηλώσεις	Αποτελέσματα	Συνολικό Άθροισμα
Διαμόρφωση αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης	1, 12, 23, 34	(π.χ. 4 + 6 + 9 + 8)	(π.χ. 27)
Αντίληψη πολλαπλών ρόλων	2, 13, 24, 35		
Διαχείριση μεταβάσεων	3, 14, 25, 36		
Ανάδειξη προσωπικής νοηματοδότησης	4, 15, 26, 37		
Εναρμόνιση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας	5, 16, 27, 38		
Αξιοποίηση αναστοχαστικότητας	6, 17, 28, 39		
Υιοθέτηση ευελιξίας και προσαρμοστικότητας	7, 18, 29, 40		
Κατανόηση σταδίων λήψης απόφασης	8, 19, 30, 41		
Ανάπτυξη «προφίλ» λήψης απόφασης	9, 20, 31, 42		
Διαχείριση αναποφασιστικότητας	10, 21, 32, 43		
Ανάπτυξη στοχοθεσίας	11, 22, 33, 44		



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικών και Καποδιστριακών  
Πανεπιστήμιων Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Erasmus+

