

# Εκπαιδευτικό Δράμα, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: μια δυναμικά αναπτυσσόμενη σχέση

*Χριστίνα Ζουρνά, Ιωάννα Παπαβασιλείου*

## Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία σημειώνεται μια αναπτυσσόμενη δυναμική σχέση μεταξύ της βιοματικής μεθόδου του Εκπαιδευτικού Δράματος, της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας. Η διερεύνηση του εαυτού και των συνθηκών ζωής μέσω θεατρικών τεχνικών και κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων που υιοθετεί η μέθοδος, η βιοματική μάθηση που αξιοποιεί το προσωπικό βίωμα και την εμπειρία, η δυναμική της ομάδας συμμετεχόντων και η ευρεία θεματολογία που μπορεί να αξιοποιηθεί μέσω του ΕΔ, αποτελούν κάποια δείγματα της αποτελεσματικότητας της μεθόδου για την ανάπτυξη προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, απαραίτητων στον σύγχρονο πολίτη, εκπαιδευόμενο και επαγγελματία.

## Η Σύγχρονη Σταδιοδρομία

Διανύοντας τον 21ο αιώνα οι μέχρι πρόσφατα αποδεκτές παραδοσιακές θεωρίες σταδιοδρομίας που υποστήριζαν ότι «σταδιοδρομία είναι η ακολουθία ή το σύνολο των θέσεων εργασίας που το άτομο αναλαμβάνει στην πορεία της ζωής του» (Patton & McMahon, 2014: 5) αποτελούν παρελθόν. Η σύγχρονη σταδιοδρομία είναι μια μη ευθύγραμμη και εν πολλοίς απρόβλεπτη πορεία που περιλαμβάνει πολυάριθμες εργασιακές αλλαγές, βήματα προόδου αλλά και οπισθοδρομήσεις, μεταβάσεις από την απασχόληση στην ανεργία και τανάπαλιν, ανασφάλεια και αβεβαιότητα, δυσκολία συνδυασμού επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς για απόκτηση και βελτίωση των δεξιοτήτων των εργαζομένων.

Οι απρόβλεπτες εργασιακές συνθήκες, που εξαρτώνται όλο και συχνότερα από την τυχαιότητα (Krumboltz, 2009· Pryor & Bright, 2014), ο ανταγωνισμός και η πίεση για παραγωγικότητα, η πολιτισμική ποικιλομορφία στους εργασιακούς χώρους, οι ευκαιρίες εργασίας σε διάφορα μέρη του κόσμου, η ζήτηση στην αγορά για οριζόντιες δεξιότητες, είναι μεταξύ των σημαντικότερων επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στον κόσμο της εργασίας και της οικονομι-

κής κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο (Van Esbroeck, 2008· Hood & Creed, 2019).

Οι έννοιες «πρωτεύκη σταδιοδρομία» (protean career) και «χωρίς όρια σταδιοδρομία» (boundaryless career) περιγράφουν –μέσα από τη χρήση της μεταφοράς– αυτό που χρειάζεται ο σύγχρονος άνθρωπος, προκειμένου να σχεδιάσει και να διαχειριστεί αυτόνομα την πορεία του στη σταδιοδρομία: προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ψυχολογική και φυσική ετοιμότητα (proactivity) για μετακινήσεις, αλλαγές και μεταβάσεις, με παράλληλη αξιοποίηση των ευκαιριών και του τυχαίου, υπέρ της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Baruch, 2004· Briscoe et al., 2012· Eby et al., 2003· Feldman & Ng, 2007· Inkson, 2006· Savickas, 2012).

### **Η Επαγγελματική Ανάπτυξη**

Σύμφωνα με το Λεξικό Όρων της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, επαγγελματική ανάπτυξη είναι «η δια βίου διαδικασία διαχείρισης της μάθησης, της εργασίας, του ελεύθερου χρόνου και των μεταβάσεων, προκειμένου τα άτομα να κατευθυνθούν προς ένα μέλλον, το οποίο καθορίζουν και διαμορφώνουν αυτόνομα» (CCCD, 2012: 4). Για να μπορέσουν όμως τα άτομα να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης και ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους, προσωπικές και διαπροσωπικές, ώστε να καταστούν ικανά να διαχειρίζονται εργασιακά διλήμματα, να λαμβάνουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και να προχωρούν με αυτοαποτελεσματικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα, έχουν ανάγκη από τις υπηρεσίες της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.).

Στη σύγχρονη εποχή η Συ.Ε.Π. προσεγγίζει τα άτομα ολιστικά, ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, μη διαχωρίζοντας πλέον την επαγγελματική από την προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική ζωή τους, καθώς θεωρεί ότι αυτές συνδέονται άρρηκτα και αλληλεπιδρούν. Όπως αναφέρουν οι Wolfe και Kolb, «η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει ολόκληρη τη ζωή του ατόμου και όχι μόνο την απασχόληση, το επάγγελμα. Αφορά ολόκληρο το άτομο» (1980: 2). Μάλιστα, οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της σταδιοδρομίας, όπως η Αφηγηματική Συμβουλευτική, χρησιμοποιούν τη βιογραφία του ατόμου, τα προσωπικά βιώματα, τις εμπειρίες και εν τέλει το νόημα που όλα αυτά έχουν για το άτομο στον σχεδιασμό της μελλοντικής του πορείας.

Με βάση τα παραπάνω, οι υπηρεσίες και οι σύμβουλοι Συ.Ε.Π. χρειάζονται μεθόδους εξυπηρέτησης των ωφελομένων, οι οποίες να είναι σύγχρονες, καινοτόμες και αποτελεσματικές, να λαμβάνουν υπόψη τις συνεχώς αναδιαμορφούμενες και απρόβλεπτες κοινωνικοοικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες και να προσεγγίζουν ολιστικά τόσο τα άτομα όσο και τη σταδιοδρομία τους. Έτσι,

το μεθοδολογικό κέντρο βάρους της Σν.Ε.Π. έχει μετακινηθεί τις τελευταίες δεκαετίες από τη «μέτρηση» και αξιολόγηση του ατόμου –ψυχομετρικά εργαλεία – στην αφήγηση της ζωής του, ενώ οι συνιστώμενες αφηγηματικές τεχνικές προϋποθέτουν την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στο πλαίσιο της συμβουλευτικής παρέμβασης. Η αξιοποίηση συμμετοχικών τεχνικών – όπως το παίξιμο ρόλων, η χρήση φαντασίας και δημιουργικότητας, οι μετασχηματιστικές εμπειρίες – είναι ένας τρόπος που ενεργοποιεί το άτομο και το βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας (Amundson, 2009· 2011).

### **Εκπαιδευτικό Δράμα και Επαγγελματική Ανάπτυξη**

Σύμφωνα με τον ορισμό του Εκπαιδευτικού Δράματος (ΕΔ), υποστηρίζεται ότι μέσω θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών, κατάλληλα σχεδιασμένων ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων και μιας εύστοχης διαδοχής ενοτήτων δράσης και αναστοχασμού, η εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση και μάθηση, αξιοποιώντας την προσωπική εμπειρία και το βίωμα του ατόμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018). Έχει επίσης, διαπιστωθεί ότι το ΕΔ βοηθάει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην ανάπτυξη προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, απαραίτητων στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη σύγχρονη σταδιοδρομία, όπως είναι η συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλίας και δράσης, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, υπευθυνότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα, καινοτομία, επιχειρηματικότητα, κ.ά. Ταυτόχρονα όμως, το ΕΔ μπορεί να βοηθήσει και τους/τις Συμβούλους Σταδιοδρομίας να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά, καθώς ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση σχεδίων και βιωματικών εργαστηρίων δράματος για την ενδυνάμωση των ωφελούμενων, προσφέρει και στους ίδιους διαρκή επιμόρφωση, κατάρτιση και εξάσκηση σε πρακτικές εφαρμογές όσων θεωρητικώς γνωρίζουν (Papavassiliou-Alexiou & Zourna, 2017).

Σημαντικά θέματα που μπορούν να διερευνηθούν μέσω ΕΔ με την επιλογή κατάλληλης ιστορίας –πραγματικής ή μυθοπλαστικής– και επιλεγμένων κάθε φορά τεχνικών/δραστηριοτήτων και ροής διαδοχής τους, είναι η διερεύνηση του εαυτού σε άμεση ή έμμεση σχέση με το εκάστοτε περιβάλλον –οικογενειακό/κοινωνικό, εργασιακό/επαγγελματικό, διάφορες μορφές ή διαδικασίες λήψης απόφασης μέσω εξεύρεσης, διατύπωσης και διερεύνησης πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε διλήμματα ή προβλήματα, καθώς και των συνεπειών αυτών. Στο ΕΔ τα άτομα συμμετέχουν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες – με το σώμα, τη λογική/νόηση και το συναίσθημα–, βιώνουν την εμπειρία ως «δρώντα υποκείμενα εδώ και τώρα», τα οποία δρουν, αντιδρούν, αλληλοεπιδρούν και αναστοχάζονται πράξεις και αποφάσεις, μέσα σε ένα προστατευ-

μένο και ασφαλές περιβάλλον αποδοχής και προσωπικής έκφρασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 44). Αυτή η διαδικασία δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να εξετάζουν, με τη βοήθεια της ομάδας, πιθανές επιλογές και τις συνέπειές τους, προτού τις αντιμετωπίσουν στην πραγματική ζωή ή πορεία της σταδιοδρομίας τους και χωρίς να κινδυνεύουν από τη δοκιμή των διαφόρων εναλλακτικών μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, ενταγμένων σε εργαστήριο ΕΔ.

Η βιωματική μέθοδος του ΕΔ έχει μέχρι σήμερα ευρείες εφαρμογές στην τυπική εκπαίδευση σε πολλές χώρες του εξωτερικού, αλλά και στη χώρα μας, όπως στη διδασκαλία σημαντικού μέρους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχουν διενεργηθεί έρευνες και για τη συμβολή του ΕΔ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους (π.χ. DICE, 2010).

Την τελευταία δεκαετία το ΕΔ χρησιμοποιείται διεθνώς και ως βιωματική μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως για παράδειγμα, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, μέσω σεμιναρίων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης που υλοποιούνται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης (Ζουρνά, 2012), αλλά και στην επιμόρφωση, κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των ήδη εργαζομένων ή των υποψηφίων προς απασχόληση σε επαγγελματικούς τομείς εκτός της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιείται, επίσης, σε ενδο/εξω-υπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων στις επαγγελματικές μεταβάσεις και των δεξιοτήτων λήψης απόφασης, όπως και στο πλαίσιο των καθηκόντων των εργαζομένων σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, έχει εφαρμοστεί ως μέθοδος εκπαίδευσης πιλότων και αεροσυνοδών σε ευρωπαϊκές αεροπορικές εταιρείες, διοικητικών/ηγητικών στελεχών και υπευθύνων πρόσληψης προσωπικού σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, μελών του ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού σε νοσοκομεία και κλινικές, αστυνομικών και υπευθύνων ασφαλείας επιχειρήσεων οργανισμών κ.ά. (Daly et al., 2009· Olivier, 2013· Papavassiliou & Zourna, 2016· Romanowska et al., 2013· Toivanen et al. 2011· Villadsen et al., 2012).

## **Καλές Πρακτικές**

### **i. Το Εκπαιδευτικό Δράμα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας**

Στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το ΕΔ χρησιμοποιείται τα τελευταία δέκα χρόνια ως βιωματική πρακτική μέθοδος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων φοιτητών/τριών τόσο σε προπτυχιακό

όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, όπως π.χ. στα ΠΜΣ Διά Βίου Μάθησης, Ειδικής Αγωγής, Ηγεσίας στην Εκπαίδευση, στις Επιστήμες Διαταραχών της Επικοινωνίας, καθώς και σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΣυΕΠ για Άτομα με Αναπηρία, Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και επαγγελματίες που τις υπηρετούν. Παράλληλα, το ΕΔ βρίσκεται στο επίκεντρο συνεχούς έρευνας πάνω σε νέες εφαρμογές του και, μέχρι σήμερα, συμπεράσματα της χρήσης του ΕΔ ως καινοτόμο πρακτική στην Επαγγελματική Ανάπτυξη και τη ΣυΕΠ, έχουν ήδη προβληθεί σε εθνικά και διεθνή συνέδρια, όπως:

α) στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) στο Αυτόνομο Πανεπιστήμιο UNAM στην Πόλη του Μεξικού, όπου παρουσιάστηκε η πρωτότυπη έρευνα «Η Μέθοδος του Εκπαιδευτικού Δράματος ως Καινοτόμο Πρακτική στην Ανάπτυξη Δεξιοτήτων των Συμβούλων Σταδιοδρομίας» (Papavassiliou-Alexiou & Zourna, 2017).

β) στο Διεθνές Συνέδριο της Αμερικανικής Επαγγελματικής Επιστημονικής Ένωσης Λόγου-Ομιλίας-Ακοής ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) στη Φιλαδέλφεια των ΗΠΑ με την εργασία «Εκπαιδευτικό Δράμα: βιωματική μέθοδος για ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων των εργαζομένων στον τομέα Διαταραχών της Επικοινωνίας» (Zourna et. al., 2016)

γ) στο πλαίσιο διεθνών συνεδρίων, όπως της ΕΛ.Ε.ΣΥΠ. στην Αθήνα (Δεκέμβριος 2013), του ΚΕΣΥΠ Ν. Μαγνησίας στο Βόλο (Μάιος 2012), της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας (Ε.Μ.Ε.) στη Θεσσαλονίκη (Μάρτιος 2013), της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛΨΕ) στο Βόλο (Νοέμβριος 2018), της Μετασχηματίζουσας Μάθησης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) στην Αθήνα (Μάιος 2011), Ηγεσίας στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Νοέμβριος 2017), όπου επιμορφώθηκαν αρκετές δεκάδες ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτές ενηλίκων, ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης, σύμβουλοι σταδιοδρομίας σε βιωματικά εργαστήρια κατάλληλα σχεδιασμένα με τη μέθοδο του ΕΔ και με θεματικές πάνω στην επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία των εν λόγω επαγγελματιών.

Τέλος, η χρήση της μεθόδου του ΕΔ στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας έχει βραβευτεί δύο φορές μέχρι σήμερα σε ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς (REVEAL, 2016· FUTURE, 2020).

## **ii. Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως ερευνητικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων**

Η επιτυχία των εφαρμογών της μεθόδου σε ποικίλα πλαίσια ανάπτυξης δεξιοτήτων, μας οδήγησε στην ιδέα διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας για χρήση της

στην υπηρεσία της ΣυΕΠ για εφήβους. Έτσι, τα τελευταία τρία χρόνια στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο τμήμα ΕΚΠ του ΠΑΜΑΚ - και για πρώτη φορά διεθνώς - πραγματοποιείται έρευνα που μελετά την επίδραση της βιωματικής μεθόδου του ΕΔ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης επαγγελματικής απόφασης και στην ανάπτυξη αυτό-αποτελεσματικότητας σε θέματα επιλογής επαγγέλματος και σταδιοδρομίας σε εφήβους ηλικίας 15-17 ετών. Ο αρχικός σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της πιλοτικής που διεξήχθη το σχολικό έτος 2018-2019 παρουσιάστηκαν τον Απρίλιο 2019 στα Διεθνή Συνέδρια του Βρετανικού Εθνικού Ινστιτούτου για την Εκπαίδευση στη Σταδιοδρομία NICEC (National Institute for Career Education and Counseling) στο Μάντσεστερ της Αγγλίας και του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ) στο Ηράκλειο Κρήτης. Το έτος 2020-2021 ξεκίνησε η εκπαιδευτική παρέμβαση σε δημόσιο σχολείο της Θεσσαλονίκης. Αφού ελήφθη η απαραίτητη άδεια από ΙΕΠ και ΥΠΑΙΘ, η έρευνα-δράση (Action Research) δομήθηκε ως εξής:

### ***Θεωρητικό υπόβαθρο***

Οι έφηβοι, ηλικίας 15-17 ετών, αντιμετωπίζουν συνειδητά για πρώτη φορά στη ζωή τους, θέματα σταδιοδρομίας, επιλογής κατεύθυνσης σπουδών, στοχευμένης διερεύνησης πιθανών μελλοντικών επαγγελμάτων. Οι τρεις βασικοί πυλώνες, πάνω στους οποίους σχεδιάζονται και παρέχονται οι υπηρεσίες ΣυΕΠ είναι η αυτογνωσία, η πληροφόρηση και η λήψη απόφασης. Μέσω της έρευνας-δράσης θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους η βιωματική μέθοδος του ΕΔ θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν αυτούς τους πυλώνες, με απώτερο στόχο να εισαχθεί μελλοντικά ως καλή πρακτική στις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. Για τη θεωρητική πλαισίωση του εγχειρήματος αξιοποιούνται στοιχεία από θεμελιώδεις θεωρίες σταδιοδρομίας όπως είναι η Κοινωνική-Γνωστική Θεωρία Σταδιοδρομίας (Lent, Brown & Hackett, 1994), η Συστημική Θεωρία για τη Σταδιοδρομία (McMahon & Patton, 2014), η Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία (Pryor & Bright, 2014) και η Θεωρία του Τυχαίου στη Σταδιοδρομία (Krumboltz, 2009).

### ***Σκοπός της έρευνας-δράσης***

Κύριος σκοπός είναι να διερευνηθεί αν και κατά πόσο το ΕΔ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αυτοαποτελεσματικότητας στη σταδιοδρομία (career self-efficacy) και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης (career decision-making skills) σε εφήβους που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γυμνάσιο – λύκειο).



### ***Ερευνητικές υποθέσεις***

α) Η βιοματική μέθοδος του ΕΔ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, απαραίτητων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

β) Η βιοματική μέθοδος του ΕΔ μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την επιλογή επαγγέλματος και τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας.

### ***Ερευνητικά εργαλεία***

Χρησιμοποιούνται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά εργαλεία: α) δύο διεθνώς καταξιωμένα ερωτηματολόγια και β) ημερολόγιο, ημιδομημένη συνέντευξη, ομάδες εστίασης.

#### *Ποσοτικά εργαλεία:*

i) Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision-Making Difficulties Questionnaire, CDDQ)

Με 34 ερωτήσεις σε 9-βαθμη κλίμακα Likert εξετάζονται οι δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Το CDDQ στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των Gati, Krausz και Osipow (1996) και μετράει τις δυσκολίες λόγω εσωτερικών εμποδίων, αναποφασιστικότητας, έλλειψης κινήτρων ή πληροφόρησης, δυσαναλογίας προσωπικής άποψης με των σημαντικών άλλων είτε προσωπικών χαρακτηριστικών ή επιθυμιών με προσφερόμενα επαγγέλματα. Είναι κατάλληλο και για εφήβους και για ενήλικες, προσαρμοσμένο για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από Κουμουνδούρου και Κασσωτάκη. Στην παρούσα έρευνα, ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της κλίμακας ήταν  $\alpha = 0.916$ .

ii) Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας στη Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης – Σύντομη μορφή (Career Decision Making Self-Efficacy Scale – Short Form, CDMSE-SF)

Με 25 ερωτήσεις σε 5-βαθμη κλίμακα Likert αξιολογούνται οι αντιλήψεις αυτεπάρκειας των ατόμων σχετικά με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Κύρια βάση είναι η έννοια που εισήγαγε ο Bandura (2006), όμως οι ερευνήτριες/ κατασκευάστριες του ερωτηματολογίου

(Betz, Klein, & Taylor, 1996) δανείστηκαν από το μοντέλο της επαγγελματικής ωριμότητας του Crites (1978) το πλαίσιο για τον καθορισμό των δεξιοτήτων, απαραίτητων σε μία ορθή επαγγελματική απόφαση. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες εμπιστοσύνης στην ικανότητα των ατόμων να συγκεντρώνουν πληροφορίες, να θέτουν στόχους, να έχουν αυτογνωσία, να σχεδιάζουν τη σταδιοδρομία τους και να επιλύουν προβλήματα. Είναι κατάλληλο και για εφήβους και για ενήλικες, προσαρμοσμένο για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από Κασσωτάκη και Ασβεστά (Κουμουνοπούλου et. al., 2012). Στην παρούσα έρευνα, ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha της κλίμακας ήταν  $\alpha = 0.884$ .

#### *Ποιοτικά εργαλεία:*

Επειδή μέσω της βιοματικής μεθόδου του ΕΔ, θα παραχθεί και ποιοτικό υλικό, έχει προβλεφθεί να συλλεχθούν τα σχέδια και το πρωτότυπο υλικό (εικόνα, βίντεο, κείμενο) από τα εργαστήρια δράματος, πρωτότυπες επαγγελματικές μονογραφίες, ημερολόγια και αξιολογήσεις ερευνητριας και συμμετεχόντων, καθώς και το κείμενο των συνεντεύξεων (ατομικών/ ομάδων εστίασης). Η μελέτη, κατηγοριοποίηση και ανάλυση του υλικού αναμένεται να δώσουν ισχυρές ενδείξεις για τη χρησιμότητα του ΕΔ στη συμβουλευτική και τη διαχείριση σταδιοδρομίας από τους εφήβους.

#### *Υλοποίηση σχεδιασμού (δύο φάσεις)*

**Φάση 1 - Διερεύνηση αναγκών):** τυχαία επιλέχθηκαν τμήματα των τριών τάξεων – Γ΄ Γυμνασίου, Α΄ Λυκείου και Β΄ Λυκείου – από πέντε γυμνάσια και πέντε λύκεια της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (σκοπίμως επιλεγμένα για εύκολη πρόσβαση). Στους μαθητές των τμημάτων αυτών μοιράστηκε υπεύθυνη δήλωση για τους γονείς/κηδεμόνες, ότι συναινούν στη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Συγκεντρώθηκε έτσι δείγμα 242 μαθητών/τριών. Οι 237 επέστρεψαν συμπληρωμένα σωστά και τα δύο ποσοτικά εργαλεία (CDDQ και CDMSE-SF), γι' αυτό συμπεριελήφθησαν στο δείγμα που αναλύθηκε στη συνέχεια: 113 κορίτσια και 124 αγόρια με 118 (49,8%) εξ αυτών να φοιτούν στην Α΄ Λυκείου (49,8%), 91 στη Γ΄ Γυμνασίου (38, 4%) και 28 στη Β΄ Λυκείου (11,8%). Η μειωμένη συμμετοχή από τη Β΄ Λυκείου οφείλεται κυρίως στο μικρό αριθμό μαθητών και τμημάτων της τάξης αυτής στα επιλεγμένα σχολεία, καθώς και στην άρνηση αρκετών γονέων να τα επιβαρύνουν με επιπλέον φόρτο εκτός των σχολικών υποχρεώσεων.



**Εικόνα 1: Πίνακες συχνοτήτων ανά φύλο και τάξη φοίτησης (SPSS v.25)**

| ΦΥΛΟ   |                   |                   | ΤΑΞΗ         |                   |                   |
|--------|-------------------|-------------------|--------------|-------------------|-------------------|
|        | Απόλυτη Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα |              | Απόλυτη Συχνότητα | Σχετική Συχνότητα |
| Θήλυ   | 113               | 47,7              | Α' Λυκείου   | 118               | 49,8              |
| Άρρεν  | 124               | 52,3              | Β' Λυκείου   | 28                | 11,8              |
| ΣΥΝΟΛΟ | 237               | 100,0             | Γ' Γυμνασίου | 91                | 38,4              |
|        |                   |                   | ΣΥΝΟΛΟ       | 237               | 100,0             |

**Αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων 1<sup>ης</sup> φάσης**

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τριών εξαρτημένων μεταβλητών TOTSE, TOTQ και E2 στις τρεις ομάδες μαθητών/τριών ανά τάξη.

**Πίνακας 1: Περιγραφική Στατιστική**

|                                    | GR (Τάξη) | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | N (Πλήθος) |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------------|------------|
| TOTSE                              | 1         | 88,90     | 13,182          | 118        |
| Συνολική βαθμολογία στο CDMSE-SF   | 2         | 94,71     | 11,543          | 28         |
|                                    | 3         | 90,40     | 14,179          | 91         |
|                                    | ΣΥΝΟΛΟ    | 90,16     | 13,466          | 237        |
| TOTQ                               | 1         | 4,1720    | 1,25452         | 118        |
| Συνολική βαθμολογία στο CDDQ       | 2         | 3,4409    | 1,30318         | 28         |
|                                    | 3         | 4,1595    | 1,49456         | 91         |
|                                    | ΣΥΝΟΛΟ    | 4,0808    | 1,37167         | 237        |
| E2                                 | 1         | 5,62      | 2,335           | 118        |
| Ερώτηση συνολικής δυσκολίας (CDDQ) | 2         | 4,14      | 2,223           | 28         |
|                                    | 3         | 5,80      | 2,668           | 91         |
|                                    | ΣΥΝΟΛΟ    | 5,51      | 2,498           | 237        |

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η τάξη (GR) με τιμές 1, 2, 3 δηλ. Α' Λυκείου, Β' Λυκείου και Γ' Γυμνασίου αντίστοιχα. Η μεταβλητή TOTSE είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα CDMSE-SF –με τιμές συνήθως από

45 έως 125–, η μεταβλητή TOTQ είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα CDDQ –με τιμές τουλάχιστον 6.34 για μεγάλη δυσκολία, το πολύ 3.33 για ασήμαντη δυσκολία και ενδιάμεσες αυτών για μεσαία δυσκολία–, ενώ η μεταβλητή E2 είναι ο βαθμός συνολικής δυσκολίας στην τελική ερώτηση του CDDQ «πόσο θα βαθμολογούσατε το βαθμό δυσκολίας σας να πάρετε απόφαση σχετικά με το μελλοντικό σας επάγγελμα;» σε κλίμακα Likert με τιμές από 1 (πολύ χαμηλός) έως 9 (πολύ υψηλός). Επειδή οι μέσες τιμές των τριών εξαρτημένων μεταβλητών για την Β΄ Λυκείου φαινόταν ότι διέφεραν από των άλλων δύο τάξεων, εξετάστηκαν περαιτέρω μέσω επιπλέον ελέγχων για τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 2: Έλεγχος Levene για την ισότητα σφαλμάτων διασπορών ανάμεσα στις ομάδες**

|       | F     | df1 | df2 | Sig. |
|-------|-------|-----|-----|------|
| TOTSE | ,896  | 2   | 234 | ,410 |
| TOTQ  | 2,376 | 2   | 234 | ,095 |
| E2    | 1,453 | 2   | 234 | ,236 |

Μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS ζητήθηκε πολλαπλή ανάλυση διασπορών MANOVA και αφού εξασφαλίστηκε η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των σφαλμάτων για κάθε μεταβλητή (στη στήλη Sig. στον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι κάθε  $p > 0.05$ ), προχωρήσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

**Πίνακας 3: Πολυμεταβλητοί έλεγχοι**

| Effect     | Value              | F      | Hypothesis df         | Error df | Sig.    |      |
|------------|--------------------|--------|-----------------------|----------|---------|------|
| Intercept  | Pillai's Trace     | ,977   | 3247,307 <sup>b</sup> | 3,000    | 232,000 | ,000 |
|            | Wilks' Lambda      | ,023   | 3247,307 <sup>b</sup> | 3,000    | 232,000 | ,000 |
|            | Hotelling's Trace  | 41,991 | 3247,307 <sup>b</sup> | 3,000    | 232,000 | ,000 |
|            | Roy's Largest Root | 41,991 | 3247,307 <sup>b</sup> | 3,000    | 232,000 | ,000 |
| GR<br>Τάξη | Pillai's Trace     | ,060   | 2,404                 | 6,000    | 466,000 | ,027 |
|            | Wilks' Lambda      | ,940   | 2,421 <sup>b</sup>    | 6,000    | 464,000 | ,026 |
|            | Hotelling's Trace  | ,063   | 2,437                 | 6,000    | 462,000 | ,025 |
|            | Roy's Largest Root | ,058   | 4,535 <sup>c</sup>    | 3,000    | 233,000 | ,004 |

Στον Πίνακα 3 των Πολυμεταβλητών Ελέγχων το κριτήριο Wilks' Lambda δίνει τιμή  $p = 0.026 < 0.05$ , αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών των τριών τάξεων, αλλά δεν μας εξηγεί ανάμεσα σε ποιες. Έτσι, ζητήσαμε εφαρμογή του post hoc κριτηρίου Tukey, από όπου προέκυψαν τα εξής:

**Πίνακας 4: Πολλαπλές συγκρίσεις σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή (τάξη GR)**

Tukey HSD

| Dependent Variable                        | (I) GR | (J) GR | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval |             |
|---|--------|--------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
|   |        |        |                       |            |      | Lower Bound             | Upper Bound |
| TOTSE<br>Συνολική βαθμολογία στο CDMSE-SF | 1      | 2      | -5,82                 | 2,817      | ,100 | -12,46                  | ,83         |
|   |        | 3      | -1,50                 | 1,870      | ,703 | -5,91                   | 2,91        |
|   | 2      | 1      | 5,82                  | 2,817      | ,100 | -,83                    | 12,46       |
|   |        | 3      | 4,32                  | 2,896      | ,297 | -2,51                   | 11,15       |
| TOTQ<br>Συνολική βαθμολογία στο CDDQ      | 1      | 2      | ,7311*                | ,28530     | ,030 | ,0581                   | 1,4040      |
|   |        | 3      | ,0125                 | ,18934     | ,998 | -,4341                  | ,4591       |
|   | 2      | 1      | -,7311*               | ,28530     | ,030 | -1,4040                 | -,0581      |
|   |        | 3      | -,7186*               | ,29330     | ,040 | -1,4104                 | -,0267      |
| E2<br>Ερώτηση συνολικής δυσκολίας (CDDQ)  | 1      | 2      | 1,48*                 | ,516       | ,013 | ,26                     | 2,69        |
|   |        | 3      | -,18                  | ,343       | ,854 | -,99                    | ,62         |
|   | 2      | 1      | -1,48*                | ,516       | ,013 | -2,69                   | -,26        |
|   |        | 3      | -1,66*                | ,531       | ,006 | -2,91                   | -,41        |
|   | 3      | 1      | ,18                   | ,343       | ,854 | -,62                    | ,99         |
|   |        | 2      | 1,66*                 | ,531       | ,006 | ,41                     | 2,91        |

Μετ. 1: Α' Λυκείου Μετ. 2: Β' Λυκείου Μετ. 3: Γ' Γυμνασίου

Η διαφορά είναι σ.σ. αν  $p < 0,05$

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των βαθμολογιών της μεταβλητής TOTSE των μαθητών/τριών μεταξύ των τριών τάξεων (Μετ. 1: Α' Λυκείου, Μετ. 2: Β' Λυκείου, Μετ. 3: Γ' Γυμνασίου), παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική (σ.σ.) διαφορά μεταξύ τους, καθώς βλέπουμε στις τρεις πρώτες γραμμές της στήλης Sig. ότι το κριτήριο δίνει σε όλες τις συγκρίσεις τιμές  $p$  μεγαλύτερες του 0.05. Αντίθετα όμως, συγκρίνοντας τους μέσους όρους των βαθμολογιών στις τιμές TOTQ και E2, παρατηρούμε ότι η Β' Λυκείου διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τις άλλες δύο (τιμές  $p = 0.03$ ,  $p = 0.04$  και αντίστοιχα  $p = 0.013$  και  $p = 0.006$ , όλες μικρότερες από 0.05). Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι μαθητές/τριες που φοιτούν στη Β' Λυκείου – σημειωτέον

ότι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους – έχουν ήδη επιλέξει κατεύθυνση σπουδών και γι' αυτό ο βαθμός δυσκολίας στο να παίρνουν αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους, τουλάχιστον όσον αφορά τον τομέα σπουδών που θα ακολουθήσουν, είναι αρκετά χαμηλός. Από την άλλη, οι μέσοι όροι των τιμών και των τριών μεταβλητών μεταξύ των τάξεων Α' Λυκείου και Γ' Γυμνασίου δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, αφού οι αντίστοιχες τιμές του  $p$  0.703, 0.998 και 0.854 είναι μεγαλύτερες του 0.05. Αυτή η διαπίστωση δικαίωσε την επιλογή μας να συμπεριλάβουμε στο δείγμα και μαθητές της Γ' Γυμνασίου και όχι μόνο του Λυκείου όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί, λόγω του ότι ήδη από την ηλικία των 15 ετών, οι μαθητές διερευνούν πιθανές διαδρομές σπουδών και επαγγέλματος και καλούνται να πάρουν συνειδητά τις πρώτες σημαντικές αποφάσεις για τη σταδιοδρομία τους, όπως πχ να επιλέξουν γενικό ή επαγγελματικό λύκειο.

### **Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης δεδομένων 1<sup>ης</sup> φάσης**

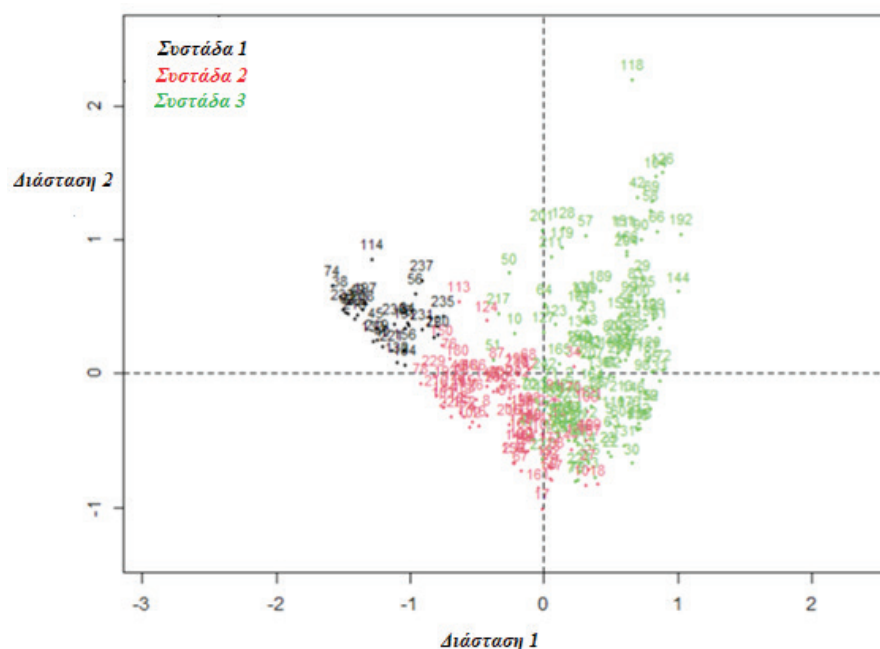
Στην πλατφόρμα RStudio, μέσω των πακέτων ανοιχτού λογισμικού της γλώσσας R, FactoMineR και Factoextra, εφαρμόσαμε επίσης και πολυμεταβλητές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων για τα 237 έγκυρα ερωτηματολόγια, όπως Πολλαπλή Αντιστοίχιση (MCA – Multiple Correspondence Analysis) και Ιεραρχική Ταξινόμηση (HCA – Hierarchical Cluster Analysis). Αυτή η διερευνητική προσέγγιση χρησιμοποιείται ήδη με μεγάλη επιτυχία σε πολλούς επιστημονικούς τομείς εκτός της εκπαίδευσης, όπως Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Οικονομικά, Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πολιτική των Αποφάσεων, Συνήθειες του Καταναλωτή, Τουρισμό και Μεταφορές (Benzécri, 1973, 1982· Gandrud, 2013· Kassambara, 2017· Lê et al., 2008· Le Roux, & Rouanet, 2010· Lebart et al., 2000).

Η Ανάλυση Πολλαπλής Αντιστοίχισης (MCA) υπολογίζει και αποκαλύπτει τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν κατά το μέγιστο στην ερμηνεία της διασποράς του δείγματος, ενώ η Ιεραρχική Ταξινόμηση (HCA) προσφέρει μια εύγλωττη γραφική αναπαράσταση δύο διαστάσεων των ατόμων του δείγματος τοποθετημένων σε κατάλληλες αποστάσεις μεταξύ τους, σε σχέση με τους δύο κυριότερους παράγοντες που προέκυψαν από την MCA, καθώς και σε συστάδες με κοινά χαρακτηριστικά. Στη δική μας έρευνα, εφαρμόσαμε τις μεθόδους και στα δύο ερωτηματολόγια με τα ακόλουθα αποτελέσματα:

***Δυσκολίες στη λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία.*** Η ανάλυση του CDDQ (Διάγραμμα 1) ανέδειξε ως κύριους παράγοντες *Δυσκολίες λόγω αντικρουόμενων πληροφοριών* (Διάσταση 1 στον οριζόντιο άξονα) και *Δυσκολίες λόγω έλλειψης*

πληροφοριών (Διάσταση 2 στον κατακόρυφο άξονα). Η ερμηνεία της γραφικής παράστασης είναι η εξής: Όσο πιο δεξιά και πάνω βρίσκεται ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας έχει για να λάβει αποφάσεις για τη σταδιοδρομία του. Οι δύο διαστάσεις ερμηνεύουν το 41% της συνολικής διασποράς.

**Διάγραμμα 1: Παραγόντων και Συστάδων Ιεραρχικής Ταξινόμησης (βάσει CDDQ)**



Η Ιεραρχική Ταξινόμηση έδωσε τρεις ομάδες ατόμων (clusters) με κοινά χαρακτηριστικά:

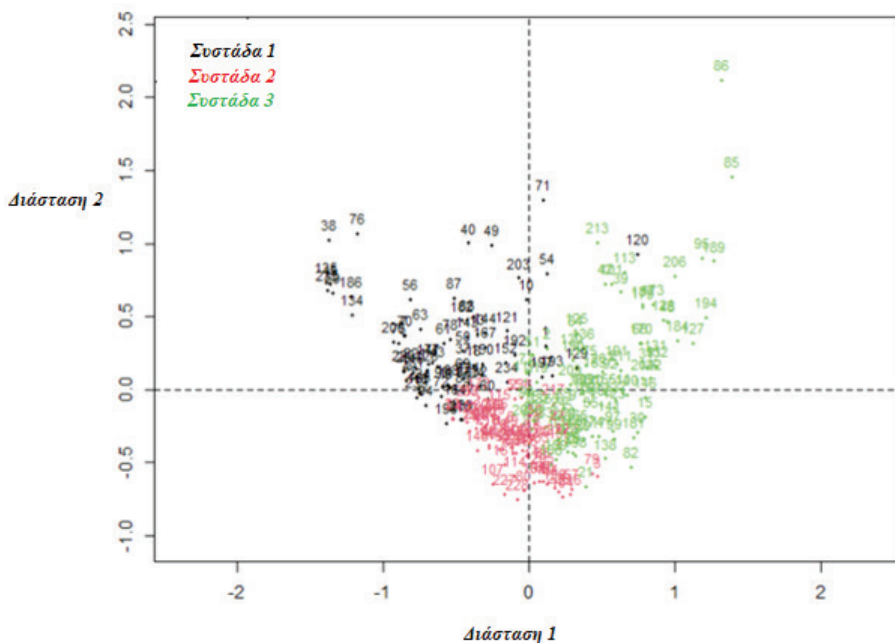
Ομάδα 1: (πάνω αριστερά, μαύρο χρώμα,  $n = 45$ , 25 κορίτσια, 20 αγόρια) πολύ χαμηλή δυσκολία λήψης απόφασης λόγω ελλιπούς πληροφόρησης ή αντικρουόμενων πληροφοριών για τον εαυτό, εν γένει μαθητής ή μαθήτρια της Β΄ Λυκείου. Συμφωνεί και με τα ευρήματα από την πολλαπλή σύγκριση μέσω του κριτηρίου Tukey.

Ομάδα 2: (μέση, κόκκινο χρώμα,  $n = 112$ , 44 κορίτσια, 68 αγόρια) λίγη έως μέτρια δυσκολία λήψης απόφασης λόγω έλλειψης πληροφοριών σχετικά με τα στάδια της διαδικασίας, αλλά και λόγω αντικρουόμενων πληροφοριών για τον εαυτό.

Ομάδα 3: (πάνω και δεξιά, πράσινο χρώμα,  $n = 80$ , 44 κορίτσια, 36 αγόρια) αρκετή έως πολύ μεγάλη δυσκολία λήψης απόφασης λόγω έλλειψης πληροφορόφορης για τα στάδια της διαδικασίας, μη αυτογνωσίας, εσωτερικών συγκρούσεων, αναποφασιστικότητας και έλλειψης κινήτρων, εν γένει μαθήτρια Α΄ Λυκείου ή Γ΄ Γυμνασίου.

**Αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.** Η ανάλυση του CDMSE-SF (Διάγραμμα 2) ανέδειξε ως κύριους παράγοντες τη *Συγκέντρωση πληροφοριών* (Διάσταση 1 στον οριζόντιο άξονα) και τον *Σχεδιασμό Σταδιοδρομίας* (Διάσταση 2 στον κατακόρυφο άξονα). Η ερμηνεία της γραφικής παράστασης είναι η εξής: Όσο πιο δεξιά και πάνω είναι το άτομο, τόσο λιγότερη αυτεπάρκεια έχει (άρα και μικρότερη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα). Όσο πιο αριστερά είναι το άτομο, τόσο μεγαλύτερη αυτεπάρκεια έχει (άρα και μεγαλύτερη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα). Οι δύο διαστάσεις ερμηνεύουν το 32% της συνολικής διασποράς.

**Διάγραμμα 2: Παραγόντων και Συστάδων Ιεραρχικής Ταξινόμησης (βάσει CDMSE-SF)**





Και πάλι η Ιεραρχική Ταξινόμηση έδωσε τρεις ομάδες ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά:

Ομάδα 1: (πάνω αριστερά, μαύρο χρώμα,  $n=67$ , 35 κορίτσια, 32 αγόρια) ανώτατη βαθμολογία (πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη) στις κατηγορίες *Στοχοθεσία* και *Επίλυση προβλήματος*, εν γένει μαθήτρια Α΄ ή Β΄ Λυκείου.

Ομάδα 2: (μέση και κάτω, κόκκινο χρώμα,  $n=118$ , 47 κορίτσια, 71 αγόρια) μέτρια βαθμολογία (μέτρια εμπιστοσύνη) στις κατηγορίες *Στοχοθεσία* και *Αυτογνωσία*, εν γένει μαθητής Α΄ Λυκείου.

Ομάδα 3: (δεξιά, πράσινο χρώμα,  $n=52$ , 31 κορίτσια, 21 αγόρια) πολύ χαμηλή βαθμολογία (πολύ λίγη εμπιστοσύνη) στις κατηγορίες *Συγκέντρωση πληροφοριών* και *Στοχοθεσία*, εν γένει μαθητής ή μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου.

**Ανάγκες των εφήβων για ΣυΕΠ.** Η μελέτη των χαρακτηριστικών των συστάδων της Ιεραρχικής Ταξινόμησης οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου χρειάζονται ενίσχυση στους τομείς της αυτογνωσίας, της στοχοθεσίας και της πληροφόρησης σχετικά με τον εαυτό και τα επαγγέλματα, ενώ οι μαθητές και των τριών τάξεων χρειάζονται ενίσχυση κινήτρων, πληροφόρηση για τα στάδια της διαδικασίας λήψης απόφασης και πρακτική εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Με βάση αυτά τα κριτήρια, σχεδιάστηκαν εργαστήρια Εκπαιδευτικού Δράματος με κατάλληλα θέματα προς διερεύνηση και προχωρήσαμε στη δεύτερη φάση της έρευνας, την εκπαιδευτική παρέμβαση.

**Φάση 2 – Η εκπαιδευτική παρέμβαση:** επιλέχθηκαν δύο σχολεία από αυτά του αρχικού δείγματος (ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο) και στη συνέχεια, από τους μαθητές/τριες 15-17 ετών που δήλωσαν εθελοντικά ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν στις επόμενες φάσεις της πειραματικής έρευνας με την συναίνεση των κηδεμόνων τους, επιλέχθηκαν δύο ομάδες των 20 ατόμων η καθεμία, μία πειραματική και μία ελέγχου, με όσο το δυνατόν καλύτερη αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών των μελών τους, ώστε να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Αυτή η φάση ξεκίνησε τον Φεβρουάριο 2021, κατά ένα μεγάλο μέρος ολοκληρώθηκε μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2020-2021 και συνεχίζεται το νέο σχολικό έτος μέχρι και Δεκέμβριο 2021.

Η διαδικασία της παρέμβασης έχει ως εξής: Στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιούνται οι συνήθεις μέθοδοι των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. για την ενίσχυση αυτογνωσίας, πληροφόρησης και δεξιοτήτων λήψης απόφασης, ενώ στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιείται, επιπλέον, ως μέθοδος και το Εκπαιδευτικό Δράμα. Από Φεβρουάριο μέχρι Ιούνιο, η πειραματική ομάδα βίωσε το ΕΔ μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εργαστηρίων από την ερευνήτρια και εκπαιδευτήκε στη χρήση

της μεθόδου. Στη συνέχεια της παρέμβασης (Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2021), τα μέλη σε ομάδες θα πραγματοποιήσουν έρευνα, ώστε να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τα δικά τους εργαστήρια ΕΔ, με θέματα που αφορούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, πιθανές μεταβάσεις, επιλογές σπουδών, επαγγέλματος κ.α. Στις εφαρμογές των εργαστηρίων θα συμμετάσχουν τα υπόλοιπα μέλη της πειραματικής ομάδας έτσι ώστε όλοι να περάσουν από όλους τους ρόλους –σχεδιασμός, υλοποίηση, συμμετοχή. Με το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα μέλη πειραματικής και ομάδας ελέγχου θα συμπληρώσουν εκ νέου τα δύο ερωτηματολόγια και, με σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων, αναμένεται να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα με την επιβεβαίωση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων. Επίσης, θα διεξαχθούν συνεντεύξεις αξιολόγησης της παρέμβασης, θα συγκεντρωθούν και αναλυθούν τα ημερολόγια εργασίας των ομάδων και το πρωτότυπο υλικό των εργαστηρίων. Τέσσερις μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης, θα συγκροτηθούν ομάδες εστίασης με τα μέλη της πειραματικής, για να μελετηθεί η μακροπρόθεσμη επίδραση του ΕΔ.

### **Συμπέρασμα – Επίλογος**

Με δεδομένη την έλλειψη ασφαλούς πρόβλεψης και την αδυναμία ελέγχου των συνθηκών που διαμορφώνονται στον εργασιακό χώρο παγκοσμίως, η χρήση αποτελεσματικών μεθόδων ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως είναι και το ΕΔ, θα μπορούσε να συμβάλει στην αύξηση της ευελιξίας, αυτεπάρκειας και προσαρμοστικότητας των πολιτών μπροστά σε κάθε είδος επαγγελματικής πρόκλησης και θα μπορούσε να αποδειχθεί μια ασφαλής επιλογή για την ενίσχυση της διαδικασίας του σχεδιασμού της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Τα μέχρι τώρα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της χρήσης του ΕΔ στα μαθήματα, προγράμματα εξειδίκευσης, εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, καθώς και στη διδακτορική έρευνα που αναφέρθηκε παραπάνω, οδηγούν σε νέα και ενδιαφέροντα μονοπάτια εφαρμογών της Θεατρικής Τέχνης και όσων αυτή μπορεί να προσφέρει. Επειδή πιστεύουμε στη χρησιμότητα του ΕΔ στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη, θα συνεχίσουμε τη διερεύνηση των δυνατοτήτων της μεθόδου και στον τομέα της Σ.Ε.Π.

### **Βιβλιογραφία**

Amundson, N.E. (2011). Active engagement and the use of metaphors in employment counselling. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 182–184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2002.tb00841.x>

- Amundson, N.E. (2009). *Active Engagement: The Being and Doing of Career Counselling* (3<sup>rd</sup> Ed). Vancouver: Ergon.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths. Organizational and individual Perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73. <https://doi.org/10.1108/13620430410518147>
- Betz, N.E., Klein, K.L., & Taylor, K.M. (1996). Evaluation of a Short Form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47-57. <https://doi.org/10.1177%2F106907279600400103>
- Briscoe, J.P., Henagan, S.C., Burton, J.P., & Murphy, W.M. (2012). Coping with an insecure employment environment: The differing roles of protean and boundaryless career orientations. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 308-316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.12.008>
- [CCCD] Canadian Council for Career Development. (2012). *The Canadian Standards & Guidelines for Career Development Practitioners: Glossary of Career Development Terms*. Available at <http://career-dev-guidelines.org>
- Daly, A., Grove, S.J., Dorsch, M.J., & Fisk, R.P. (2009). The impact of improvisation training on service employees in a European airline: a case study. *European Journal of Marketing*, 43(3/4), 459-472. <https://doi.org/10.1108/03090560910935532>
- [DICE] Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (2010). *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE Consortium Report. Available at <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
- Eby, L.T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 689-708. <https://doi.org/10.1002/job.214>
- Ζουρνά, Χ. (2012). *Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ίδρυματικό καταθετήριο (ψηφίδα): <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15159>
- Ζουρνά, Χ. (2013). Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως βιωματική μέθοδος στη διά

- βίου συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση και απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου του θεσμού στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και επιστημονικό γίγνεσθαι». Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 101*. 8 Δεκεμβρίου 2012 (σσ. 321-326). ΕΛΕΣΥΠ, ΕΟΠΠΕΠ, Πατάκης ISSN 1105-2449 ΕΓ95 <https://www.researchgate.net/publication/335230277>
- Feldman, D.C., & Ng, T.W.H. (2007). Careers: Mobility, Embeddedness, and Success. *Journal of Management, 33*(3), 350-377. <https://doi.org/10.1177%2F0149206307300815>
- FUTURE. (2020). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://future-time-traveller.eu/competition-for-innovative-career-guidance-services/> <http://10.13140/RG.2.2.25695.69284>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 43*(4), 510-526. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Hood, M., & Creed, P.A. (2019). Globalisation: Implications for Career and Career Guidance. In J. Athanasou & H. Pererra, *International Handbook of Career Guidance* (pp. 477-497). Springer.
- Inkson, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 48-63. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2005.09.004>
- Koumoundourou, G.A., Kounenou, K., & Siavara, E. (2012). Core Self-Evaluations, Career Decision Self-Efficacy, and Vocational Identity Among Greek Adolescents. *Journal of Career Development, 39*(3), 269-286. <https://doi.org/10.1177/0894845310397361>
- Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment, 17*(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177%2F1069072708328861>
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance, *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Olivier, R. (2013). *Inspirational Leadership: Timeless Lessons for Leaders from Shakespeare's Henry V*. London: Nicholas Brealey. ISBN-13: 978-1857886030
- Papavassiliou, I., & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education, 42*(5), 767-786. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270>
- Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C. (2017). Drama in Education: implementation of an innovative tool for guidance practitioners. In *IAEVG*,

- UNAM, *Proceedings of the International Conference of Educational and Professional Guidance 2017* (pp. 201-210). Mexico City: National Autonomous University of Mexico. <https://www.researchgate.net/publication/321772454>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice* (3<sup>rd</sup> Ed.). Sense Publishers.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2014). The Chaos Theory of Careers: Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, 23(1): 4-12. <https://doi.org/10.1177%2F1038416213518506>
- [REVEAL] Reconstructing an Environment for continuing professional development and Validation for Educators in Adult Learning (2016). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://reveal-eu.org/> και για τον διαγωνισμό στο σύνδεσμο: <https://mahara.vita-eu.org/view/view.php?id=3192>
- Romanowska, J., Larsson, G., & Theorell, T. (2013). Effects on leaders of an art-based leadership intervention. *Journal of Management Development*, 32(9), 1004-1022. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/JMD-02-2012-0029>
- Savickas, M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student s creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck, *International Handbook of Career Guidance* (pp 23-44). Springer.
- Villadsen, A., Allain, L., Bell, L., & Hingley-Jones, H. (2012). The Use of Role-Play and Drama in Interprofessional Education: An Evaluation of a Workshop with Students of Social Work, Midwifery, Early Years and Medicine. *Social Work Education*, 31(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.547186>
- Wolfe, D.M., & Kolb, D.A. (1980). Career development, personal growth, and experimental learning. In J.W. Springer (Ed.), *Issues in career and human resource development*. American Society for Training and Development.
- Zourna, C. (2011). Transformative Learning meets with Aristotelian Phronesis and Educational Drama. In M. Alhadeff-Jones, & A. Kokkos (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. 9th International Transformative Learning Conference*, 27-30 May 2011 (pp. 538-542). Athens: Teachers College, Columbia University & the Hellenic Open University
- Zourna, C., Papavassiliou-Alexiou, I., & Okalidou, A. (2016). *How can Communication Disorders Professionals develop Personal and Interpersonal*

*Skills? Answer: Drama in Education.* Poster session presented at the 2016 ASHA (American Speech-Language and Hearing Association) Annual Convention, November 17-19, Philadelphia, Pennsylvania, USA. Research Gate doi: 10.13140/RG.2.2.24352.69122

## **Abstract**

Drama in Education (DiE), an experiential pedagogical method, has been used in education to explore oneself and the world; however, during the last decade it has also been introduced as an innovative training method in other professional sectors for enhancing professional development. The purpose of this article is to present the evolution of this dynamic relationship claiming that Career Guidance and Counselling would most benefit by introducing DiE as a group counselling and career designing method. Good practices to support this claim are provided, such as successful DiE experiential workshops at the University of Macedonia to address pre- and postgraduate students' and adults' professional skills development. Moreover, the first outcomes of an innovative ongoing PhD research on teenagers' career skills development and career design through DiE are also provided.

*Key-words:* Drama in Education, professional development, Career Guidance and Counselling, teenagers' career skills development

### **Χριστίνα Ζουρνά**

Μαθηματικός, ΜΔΕ Εκπαίδευση Ενηλίκων  
Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
Εγνατία 156, Θεσσαλονίκη 540 06  
Τηλ.: 2310891524  
E-mail: c.zourna@uom.edu.gr

### **Ιωάννα Παπαβασιλείου**

Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
Εγνατία 156, Θεσσαλονίκη 540 06  
Τηλ.: 2310891524  
E-mail: ipapav@uom.edu.gr