

**ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:  
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΝΕΩΝ**  
**PROMOTING SUSTAINABLE CAREER DEVELOPMENT  
THROUGH LIFELONG LEARNING: OPPORTUNITIES  
AND CHALLENGES FOR THE CAREER GUIDANCE  
OF YOUNG PEOPLE**

Κατερίνα Αργυροπούλου  
Αν. Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΕΚΠΑ  
kargirop@eds.uoa.gr

## **Περίληψη**

**Η** προοπτική της βιωσιμότητας διαμορφώνει ένα νέο πεδίο έρευνας στον τομέα της επιστήμης της αειφορίας αναδεικνύοντας τη θετική προσέγγιση, την ανάπτυξη, την εξέλιξη την ευημερία και την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη σηματοδοτεί τη συστημική οπτική και τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο να αυτορυθμίζεται και να εξελίσσεται. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η σχέση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη συμπεριφορών διά βίου μάθησης για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διά βίου μάθηση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στο αειφόρο πρότυπο σταδιοδρομίας των νέων. Τα ευρήματα συζητούνται στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, ενώ προτείνεται ένα πλαίσιο συμβουλευτικής παρέμβασης.

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη, διά βίου μάθηση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση σταδιοδρομίας, επαγγελματικός προσανατολισμός.*

## Abstract

The sustainability perspective is shaping a new research field in sustainability science by highlighting the positive approach, the development, the evolution, the prosperity and the management of challenge. Sustainable career development suggest the systemic perspective and the dynamic interaction of the individual with the environment in such a way that the individual is self-regulated and evolves. This survey presents the relationship between sustainable career development and developing lifelong learning behaviours in career management of higher education students. The results of the research showed that lifelong learning is a predictor of a sustainable career pattern of young people. The findings are discussed in the context of career guidance and career counseling and a framework for counseling intervention is proposed.

### *Key words*

*Sustainable career development, lifelong learning, higher education students, career management, career guidance, counseling.*

## 0. Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι στόχοι του επαγγελματικού προσανατολισμού αναφέρονται τόσο στην παροχή κατάλληλης βοήθειας για την επιλογή τομέων σπουδών για τη διαχείριση της ακαδημαϊκής πορείας του ατόμου όσο και στην απόδοση νοήματος για τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας του, την αίσθηση σκοπού και την εναρμόνιση του με/στο κοινωνικό σύνολο (Di Fabio & Blustein, 2016). Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποκτά πλέον, έναν χαρακτήρα ενδυνάμωσης, εκπαίδευσης και πρόληψης που επιτρέπει στο άτομο να είναι ενεργός συντελεστής στη διαχείριση της επαγγελματικής του διαδρομής στον σύγχρονο παραχώδη εργασιακό κόσμο. Για το λόγο αυτό, οι άνθρωποι χρειάζεται να έχουν πρόσβαση σε πόρους σταδιοδρομίας, οι οποίοι προωθούν τη διορατικότητα και την αναστοχαστικότητα τους σχετικά με τον εαυτό και το περιβάλλον συμβάλλοντας ταυτόχρονα, στη συνεχιζόμενη αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων τους και των επαγγελματικών τους προσόντων (Savickas, 2011). 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 σταδιοδρομίας αναδεικνύεται ως μία σημαντική και ασφαλής προσωπική επιλογή. Κατά ανάλογο τρόπο, οι πόροι σταδιοδρομίας συνδράμουν στο γραμματισμό, επαναπροσανατολισμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών στη διαβίου μάθηση, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή, την ατομική και συλλογική ευθύνη, τις κοινές αξίες και την ενδυνάμωση του ατόμου στην κοινωνία (ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Ειδικότερα, κατά τη νεανική περίοδο, όπου οι άνθρωποι επιδιώκουν να ασκούν περισσότερο έλεγχο στη ζωή τους αντιμετωπίζοντας πολλές προκλήσεις από την απειλή των

περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν αρκεί μόνο η αυτογνωσία ή η επαγγελματική πληροφόρηση, αλλά και η συνειδητή αναγνώριση και αξιοποίηση των προσωπικών τους δυνάμεων ώστε να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές μεταβάσεις που ανοίγονται μπροστά τους και να απαντούν στο ερώτημα «ποιος είμαι και γιατί είναι σημαντική η σταδιοδρομία μου για εμένα» (Αργυροπούλου, 2022α).

Η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη έχει τις ρίζες της στην Ψυχολογία της Αειφορίας και της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Di Fabio, 2017), οι οποίες ενδυναμώνουν την ικανότητα των ατόμων να αξιοποιούν τους προσωπικούς τους πόρους και τις δυνάμεις τους για την αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων κοινωνικών αλλαγών και των αντίστοιχων προκλήσεων. Κατά ανάλογο τρόπο, η ψυχολογία της βιωσιμότητας και της αειφόρου ανάπτυξης προσπαθεί να συμβάλει στη βιωσιμότητα και τη βιώσιμη ανάπτυξη κάθε νέου ανθρώπου, διευκολύνοντας την άνθηση των ταλέντων του, όχι μόνο σε διαπροσωπικό επίπεδο αλλά και σε ενδοπροσωπικό προς όφελος της κοινωνίας και της προόδου. Ως εκ τούτου, η βιώσιμη ανάπτυξη είναι συμβατή όχι μόνο με οικονομικούς στόχους, αλλά και με κοινωνικούς που συμβάλλουν στην ευημερία του ατόμου και της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ συγκροτεί ένα διεπιστημονικό πλαίσιο προβληματισμού που εμπλέκει και τις κοινωνικές ή/και ανθρωπιστικές επιστήμες (Rosen, 2017).

Παρομοίως, η βιώσιμη ανάπτυξη στοχεύει να εφοδιάσει τους νέους ανθρώπους με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν να προβληματίζονται σχετικά με τη βιωσιμότητα και να την ενστερνίζονται στην καθημερινή τους ζωή (Bianchi, et al., 2022). Επιπλέον, ενδυναμώνει το άτομο ώστε να καταστεί παράγοντας αλλαγής προκειμένου να διαμορφώσει μια ενεργό ζωή που συμβάλλει στην ανθρώπινη, δίκαιη και αειφόρο παγκόσμια ανάπτυξη (Guichard, 2018). Παράλληλα, η διά βίου μάθηση επιδιώκει να διατηρήσει την απασχολησιμότητα των ανθρώπων με την πάροδο του χρόνου δίνοντας προτεραιότητα στην κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την ενεργή συμμετοχή (Dandara, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό, η διά βίου μάθηση φαίνεται ότι συναρτάται με τους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς ενισχύει την ικανότητα των ατόμων να αποκτούν νέες δεξιότητες και στάσεις, ενσωματώνοντας την εκπαίδευση και τη μάθηση σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων τους, ώστε να νοηματοδοτούν τον Εαυτό του ως ένα βιώσιμο σχέδιο (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη 2022) που εστιάζει στη συνοχή, την κατεύθυνση, τη σημασία και την ένταξη.

## 1. Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ο «βιωσιμότητα» νοείται η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες (Report of the World Commission on Environment and Development, 1987). Η «βιωσιμότητα» περιγράφεται καλύτερα ως μακροπρόθεσμος στόχος, όπως η επίτευξη ενός πιο βιώσιμου κόσμου, ενώ η «βιώσιμη ανάπτυξη» αναφέρεται στις πολλές διεργασίες και οδούς που χρησιμοποιούνται για την τόνωση της ανάπτυξης ή την επίτευξη προόδου,

με βιώσιμους τρόπους (Μουράτογλου, 2023). Η «βιώσιμη σταδιοδρομία» σηματοδοτεί τη συστημική οπτική και τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε το άτομο να αυτορυθμίζεται και να εξελίσσεται. (Αργυροπούλου, 2021). Υπό το πρίσμα αυτό, η «βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται σε μια διαχρονική, συνεχή, αναστοχαστική διαδικασία: α) εναρμόνισης των πολλαπλών υποκειμενικών μορφών ταυτότητας του ατόμου, β) προαγωγής της αυτογνωσίας του και της περιβαλλοντογνωσίας του, γ) ενίσχυσης της κοινωνικής του ευθύνης και των αυθεντικών του αξιών, καθώς και δ) προαγωγής της εξισορρόπησης των ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας, τόσο στη διερεύνηση των επαγγελματικών του αναζητήσεων όσο και στον προσανατολισμό που επιθυμεί να έχει στη ζωή του (Αργυροπούλου, Μουράτογλου, Μικεδάκη & Χαροκοπάκη 2020· Argyropoulou, Mouratoglou, Antoniou, Mikedaki & Charokoraki, 2020). Συγκεκριμένα, οι πολλαπλές υποκειμενικές μορφές ταυτότητας αναφέρονται στους επιμέρους ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο και που, ως αποτέλεσμα, επηρεάζουν τα σχέδια ζωής και σταδιοδρομίας του (Guichard, 2009). Η ενέργεια αυτή σχετίζεται με τις αξίες του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις, τις επιδράσεις που δέχεται από ποικίλους διαπλεκόμενους παράγοντες (ατομικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, περιβαλλοντικούς κτλ.) αλλά και το πώς βλέπει το μέλλον του, ιδιαίτερα σε μια εποχή συνεχών μεταβολών, όπως είναι η παρούσα (Κασσωτάκης, 2014).

Η αυτογνωσία και η περιβαλλοντογνωσία συμβάλλουν στην ικανότητα διαχείρισης σύνθετων προβλημάτων και αποφάσεων, με την οποία το άτομο καλείται να ανταποκριθεί στις προσωπικές του ανάγκες, βάσει των προσωπικών και επαγγελματικών του αξιών, του προσωπικού νοήματος και του σκοπού ζωής που έχει προσδιορίσει. Ως εκ τούτου, η εικόνα που διαμορφώνει ο καθένας για την πραγματικότητα διαφέρει από εκείνη του άλλου, διαφοροποίηση που αντανακλάται και στην υποκειμενική «κατασκευή» της αντίληψης του καθενός για τη σταδιοδρομία του.

Επιπλέον, η έννοια της κοινωνικής ευθύνης αναδεικνύει τη συνειδητοποίηση της προσωπικής ευθύνης απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, ενώ οι αυθεντικές αξίες συνδέονται με την κατασκευή αυθεντικών νοημάτων και τη σημασία του σκοπού για τα άτομα και τις κοινωνίες. Ο σκοπός θεωρείται μια μακροπρόθεσμη και μακρινή πρόθεση να επιτύχει κανείς σημαντικούς στόχους για τον εαυτό του, αλλά και για τον ευρύτερο κόσμο (Damon, Menon & Bronk, 2003). Παρέχει μια αίσθηση διέγερσης και μόνιμης κατεύθυνσης, ενώ περιγράφεται ως η μέγιστη πηγή κινήτρων, η οποία δεν αποτελεί μόνο μέρος της προσωπικής μας αναζήτησης, αλλά αναδεικνύεται μέσω της στοχοθέτησης και της επιθυμίας μας να συμβάλλουμε με τέτοιο τρόπο στην προσωπική και επαγγελματική μας ζωή προκειμένου να συνεισφέρουμε σε έναν καλύτερο κόσμο με μια ευρύτερη έννοια (Di Fabio & Kenny, 2019). Για παράδειγμα, άτομα με έναν προσανατολισμό που ξεπερνάει τον Εαυτό, είναι περισσότερο ανοικτά, έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και διαθέτουν περισσότερο ανθρωπιστικές τάσεις/κλίσεις (Bronk & Finch, 2010), γεγονός που ευνοεί τη διαμόρφωση στόχων με κοινωνικό περιεχόμενο.

Τέλος, η *εξισορρόπηση ρόλων ζωής και σταδιοδρομίας* περιγράφει την αρμονική και ολοκληρωμένη ενσωμάτωση της εργασίας και του χρόνου εκτός αυτής, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του σε όλους τους τομείς της ζωής του, στους οποίους παίζει τον δικό του ρόλο (Argyrouliou, 2022). Σύμφωνα με τα παραπάνω ο επαγγελματικός προσανατολισμός ενθαρρύνει την υποβοήθηση του ατόμου ώστε να αναγνωρίζει ότι αναπτύσσεται, προσωπικά και επαγγελματικά, επιδιώκοντας να μεγιστοποιήσει το δυναμικό του, να αποδίδει μεγαλύτερη αξία στην επαγγελματική του διαδρομή και να προωθεί την ισορροπία ανάμεσα στο «εγώ» και το «εμείς», τους «ανθρώπους» και τον «κόσμο», δηλαδή, μεταξύ ατομικών προσδοκιών και κοινωνικών ή και παγκόσμιων αναγκών (Αργυροπούλου, 2021).

## **2. Δια Βίου Μάθηση και Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη**

Η δια βίου μάθηση περιέχει όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση και στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου (Ρεντίφης, 2020). Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα μάθησης με τρεις μορφές: την επίσημη, την ανεπίσημη και τη μη επίσημη. Η επίσημη μορφή αφορά στη μάθηση που αποκτάται εντός ενός οργανωμένου και δομημένου πλαισίου και μπορεί να αναγνωριστεί με τυπικό τρόπο, όπως με την κατοχή ενός διπλώματος/πιστοποιητικού κατάρτισης. Η ανεπίσημη μορφή αφορά στη μάθηση που αποκτάται μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων σχετικών με την εργασία, την οικογένεια ή τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Τέλος, η μη επίσημη μορφή αφορά στη μάθηση που αποκτάται μέσω δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν λειτουργούν κυριολεκτικά, ως εμπειρίες μάθησης αλλά την εμπειρεύουν (Tissot, 2004). Τα παραπάνω καθιστούν κατανοητό ότι η δια βίου μάθηση απεικονίζει περισσότερο μια ολιστική, σχετικά με την εκπαίδευση, άποψη και μπορεί να λάβει αρκετές μορφές μέσα από πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Συνιστά περισσότερο μία υποχρέωση όλων μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας καθιστώντας το άτομο περισσότερο υπεύθυνο στην ανάληψη δράσης για την πλοήγησή του σε ένα κόσμο εργασίας περισσότερο επισφαλής με στόχο τη μακρόχρονη ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής του πορείας (Αργυροπούλου & Λορέντζος, 2021).

Ως εκ τούτου, η δια βίου μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου, καθώς ενισχύει την ικανότητα του να καθοδηγεί τη μάθησή του καθόλη τη διάρκεια της ζωής του με μεταγνωστικές διεργασίες (Κασιμάτη, 2020). Οι διεργασίες αυτές συνδέονται με ένα πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι η στοχοθέτηση και ο σχεδιασμός, η εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, η αυτο-παρακίνηση, η διαχείριση πληροφορίας και οι προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές (Kirby et al., 2010). Μέσω των δεξιοτήτων αυτών ενισχύεται η διασφάλιση της βιώσιμης εξέλιξης

της σταδιοδρομίας, καθώς λειτουργούν ως κινητήριοι μηχανισμοί στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του ατόμου στο πέρασμα του χρόνου. Μια θετική συμπεριφορά βιώσιμης ανάπτυξης περιλαμβάνει την εξασφάλιση κινήτρων και αυτοπεποίθησης για τη συστηματική και επιτυχή επιδίωξη για μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής. 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 απέναντι στον εαυτό και το κοινωνικό σύνολο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Η βιώσιμη σταδιοδρομία, λοιπόν, ενισχύεται από την αξιοποίηση συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης, καθώς ενδυναμώνεται η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται καλύτερα τις γνωστικές του δεξιότητες, αλλά και να κατασκευάζει νέες με στόχο τη βελτίωση του τρόπου διαχείρισης της ζωής του, με προσανατολισμό προς το μέλλον και με γνώμονα την κοινωνική του εναρμόνιση. Η αντίληψη αυτή εισηγείται τη σημασία των συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης για τη διαμόρφωση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου το άτομο να κατασκευάζει μια συνεχιζόμενη επαγγελματική αυτο-αντίληψη, να αναπτύσσει αναστοχασμό και να διαμορφώνει μια νοσητικότητα ανάπτυξης, να καλλιεργεί γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων προκλήσεων και να οραματίζεται το μέλλον μέσα από μια ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διαδικασία προς όφελος της κοινωνίας, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη επαγγελματικών στόχων με κοινωνικό περιεχόμενο (Rossier, et al., 2020).

Καθώς, ο επαγγελματικός προσανατολισμός εστιάζεται πλέον, στην καλλιέργεια και αξιοποίηση προσωπικών πόρων και δυνατοτήτων, στην απόκτηση νέων γνώσεων, στη μείωση του εύρους των συστημικών εμποδίων κατά την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και στην ενδυνάμωση των ανθρώπων με τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να επιβιώνουν και να επιτυγχάνουν σε πολλαπλά εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα (Αργυροπούλου, 2022α) η ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης φαίνεται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμβουλευτική πρακτική για την ανάπτυξη του αειφόρου προτύπου σταδιοδρομίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το εννοιολογικό περιεχόμενο του επαγγελματικού προσανατολισμού μεταβάλλεται και επεκτείνεται δημιουργώντας ένα πρωτοποριακό πλαίσιο παρέμβασης που επιδιώκει να εξασφαλίσει στους νέους μέσω της συνεχούς μάθησης, της αναθεώρησης στάσεων και αντιλήψεων και της αξιοποίησης δεξιοτήτων την άνθηση στη σταδιοδρομία (δηλαδή, τι είναι αυτό που κάνει τη ζωή και τη σταδιοδρομία να έχει νόημα και ουσία, ευτυχία και ευημερία) (De Vos, Vander Heijden & Akkermans, 2020).

### ***3.1. Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας***

Με βάση τη σημασία των ανωτέρω παρατηρήσεων για το επιστημονικό πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού, κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθούν στην παρούσα έρευνα η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη σε σχέση με την ανάπτυξη συμπεριφορών διά βίου

μάθησης για τη διερεύνηση και το σχεδιασμό σταδιοδρομίας των νέων. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω της πρωτοτυπίας του αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης συμπεριφορών διά βίου μάθησης σε σχέση με τη διαχείριση σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα κύρια διερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν τη διά βίου μάθηση των φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Πώς διαφοροποιείται η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών;
4. Πώς διαφοροποιείται η διά βίου μάθηση υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών;
5. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης και της δια βίου μάθησης;
6. Κατά πόσο η διά βίου μάθηση (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί να επηρεάσει το βαθμό της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης (εξαρτημένη μεταβλητή);

## ***3.2. Μεθοδολογία***

### **3.2.1. Δείγμα – διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 185 προπτυχιακών φοιτητών/τριών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούν σε Τμήμα Ανθρωπιστικών/Κοινωνικών Επιστημών στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν 125 (68,1%) γυναίκες και 60 (31,9%) άνδρες. Το εύρος της ηλικίας ήταν 18-25 έτη. Ως προς την κατάσταση απασχόλησης, το 51,9% ήταν εργαζόμενοι, ενώ το 48,1% άνεργοι. Η σημερινή γενιά, η οποία φοιτά στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν την πιο ποικιλόμορφη και πολυπολιτισμική γενιά. Πρόκειται για τη μοναδική γενιά που δεν γνώρισε ζωή εκτός ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ σηματοδοτείται από την οικονομική κρίση της δεκαετίας του 2010, την πανδημία Covid-19 και την εν εξελίξει ενεργειακή/ περιβαλλοντική κρίση (Βρεττού, 2023).

Η έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Έγινε ομαδική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-class, ενώ εστάλησαν ακριβείς οδηγίες για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή και την τήρηση της ανωνυμίας. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 10'.

### 3.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

**3.3.1. Βιώσιμη Επαγγελματική Ανάπτυξη.** Για τη μέτρηση της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΚΒΕΑ) (Μουράτογλου, Αργυροπούλου & Χαροκοπάκη, 2022). Η κλίμακα αποτελείται από 25 προτάσεις που βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («συμφωνώ απόλυτα»). Η κλίμακα αποτελείται από τρεις διαστάσεις: η πρώτη αξιολογεί τη *διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας* (αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να «πλοηγείται» με ευελιξία στην επαγγελματική του πορεία και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τη ζωή/σταδιοδρομία του) (12 προτάσεις, όπως “Αντιλαμβάνομαι τη σημασία των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας στην αλληλεπίδραση μου με το περιβάλλον”), η δεύτερη τα *μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας* (αναφέρονται κυρίως στην αυτογνωσία όσον αφορά τα συναισθήματα, τις αξίες, τις ανάγκες, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες, καθώς και τους ρόλους και τις προτεραιότητες του ατόμου στη ζωή) (5 προτάσεις, όπως “Γνωρίζω πως θα σχεδιάσω τη σταδιοδρομία μου προκειμένου να δώσω νόημα, κατεύθυνση και σκοπό στη ζωή μου”) και η τρίτη την *επίγνωση ταυτότητας* (αντιπροσωπεύει την ικανότητα του ατόμου να προσδιορίζει τα μελλοντικά του σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας) (8 προτάσεις, όπως “Γνωρίζω καλά τις προτεραιότητες στη ζωή μου”). Κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Προηγούμενες αναλύσεις μέσω διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (Αργυροπούλου, 2021) κατέδειξαν καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, και εγκυρότητα εννοιολογικής δομής της εν λόγω κλίμακας. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach’s  $\alpha$ ) ήταν 0,95 συνολικά, 0,92 για τη διάσταση Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας, 0,93 για τη διάσταση μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας και 0,87 για τη διάσταση επίγνωση ταυτότητας.

**3.3.2. Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης.** Για τη μέτρηση της διά βίου μάθησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Scale (LLS), Kirby et al., 2010), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Κατερίνα Αργυροπούλου και Αριστείδη Λορέντζο (2023). Η κλίμακα αποτελείται από δεκατέσσερις προτάσεις που βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («συμφωνώ απόλυτα») και από πέντε διαστάσεις: (α) τη *στοχοθεσία* (5 προτάσεις, όπως “Θεωρώ ότι είμαι αυτό-παρακινούμενος εκπαιδευόμενος”), (β) την *εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων* (3 προτάσεις, όπως “Προσπαθώ να συνδέσω την ακαδημαϊκή γνώση με πρακτικά θέματα”), (γ) την *αυτο-παρακίνηση και αξιολόγηση* (2 προτάσεις, όπως “Αισθάνομαι ότι άλλοι είναι σε καλύτερη θέση από εμένα να αξιολογήσουν την επιτυχία μου ως εκπαιδευόμενος”), (δ) την *Εύρεση πληροφοριών* (1 πρόταση, όπως “Το βρίσκω δύσκολο να εντοπίζω πληροφορίες όταν τις χρειάζομαι”) και (ε) *προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές* (3 προτάσεις, όπως “Μπορώ να αντιμετωπίζω κάτι μη αναμενόμενο και να επιλύω προβλήματα καθώς εμφανίζονται”). Κατά τη



βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται το άθροισμα των επιμέρους απαντήσεων. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας (Cronbach's  $\alpha$ ) κυμάνθηκε από 0,77 έως 0,83, ενώ ο συνολικός δείκτης ήταν 0,75.

**3.3.3. Διαχείριση σταδιοδρομίας.** Δύο ερωτήσεις αξιολογούσαν τη διαχείριση σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών: (α) η επίδραση της πανδημίας στα προσωπικά και επαγγελματικά σχέδια, (β) η πεποίθηση διαχείρισης και άλλων κρίσεων στο μέλλον. Οι εν λόγω ερωτήσεις επιδέχονταν διχοτομική απάντηση (ΝΑΙ/ ΟΧΙ).

**3.3.4. Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία.** Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιλάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, το έτος φοίτησης και την κατάσταση απασχόλησης.

Στα αποτελέσματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των παραγόντων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν κάθε φορά και διερευνάται η στατιστική επίδραση ανεξάρτητων (δημογραφικών) μεταβλητών μεμονωμένα (κύριες επιδράσεις) και συνδυαστικά (αλληλεπιδράσεις). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ελέγχθηκε με τον συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach. Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ ομάδων του δείγματος έγινε με απλές αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA). Η συσχέτιση μεταξύ αριθμητικών διμεταβλητών έγινε με τη χρήση του δείκτη συνάφειας  $r$  του Pearson, για τη συσχέτιση μεταξύ κατηγορικών διμεταβλητών εφαρμόστηκε το κριτήριο  $\chi^2$ , ενώ το κριτήριο T-test εφαρμόστηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν οι πληθυσμιακοί μέσοι δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Οι επιμέρους στατιστικές σημαντικές διαφορές ανά δύο μέσων όρων ελέγχθηκαν με τη μέθοδο της ταυτόχρονης πολλαπλής σύγκρισης Scheffé. Τέλος, για τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκαν μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης. Σε όλους τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05 ή 0.01.

## 4. Αποτελέσματα

Το 52,4% των φοιτητών/τριών δήλωσε ότι η πανδημία έχει επηρεάσει τα μελλοντικά του σχέδια σταδιοδρομίας, ενώ το 87% αναφέρει ότι μπορεί να διαχειριστεί παρόμοιες κρίσεις στο μέλλον. Ωστόσο, το φύλο δε φάνηκε να επηρεάζει το αν η πανδημία έχει επηρεάσει τα μελλοντικά σχέδια σταδιοδρομίας των φοιτητών/τριών ( $\chi^2=0,65$ ,  $df=1$ ,  $p>0,05$ ), αλλά ούτε και τη διαχείριση παρόμοιων κρίσεων στο μέλλον ( $\chi^2=1,99$ ,  $df=1$ ,  $p>0,05$ ). Το ίδιο ισχύει και για την εργασιακή κατάσταση.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τους παράγοντες της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης και της διά βίου μάθησης των φοιτητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους εξέφρασαν υψηλά σκορ στον παράγοντα «Επίγνωση Ταυτότητας» (Μ.Ο. = 3,89, Τ.Α.= 0,67), ενώ μέτρια προς υψηλά σκορ στους παράγοντες

«Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» (Μ.Ο. = 3,61, Τ.Α.= 0,73) και «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» (Μ.Ο. = 3,61, Τ.Α.= 0,97). Όσον αφορά στους παράγοντες της Διά Βίου Μάθησης οι φοιτητές/τριες σημείωσαν υψηλά σκορ στον παράγοντα «Αυτο-παρακίνηση και αξιολόγηση» (Μ.Ο. = 3,88, Τ.Α.= 0,60), μέτριο προς υψηλό σκορ στους παράγοντες «Στοχοθεσία» (Μ.Ο. = 3,63, Τ.Α.= 0,46), «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» (Μ.Ο. = 3,01, Τ.Α.= 0,49) και «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» (Μ.Ο. = 3,50, Τ.Α.= 0,50), ενώ χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Εύρεση πληροφοριών» (Μ.Ο. = 2,64, Τ.Α.= 0,76).

Για να εξεταστεί το κατά πόσον το φύλο και η κατάσταση απασχόλησης διαφοροποιούν τις βαθμολογίες στην Κλίμακα Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και στην Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης πραγματοποιήθηκαν *t tests* με εξαρτημένες μεταβλητές τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων και ανεξάρτητες τις παραπάνω διαστάσεις. Το αποτέλεσμα από τη συσχέτιση του φύλου τόσο με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης όσο και με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης προέκυψε στατιστικώς ασήμαντο. Δηλαδή, η κατανομή των ανδρών δεν διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη κατανομή των γυναικών στις παραπάνω δύο διαστάσεις. Το ίδιο προέκυψε και από τη συσχέτιση της κατάστασης απασχόλησης με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» και «Επίγνωση Ταυτότητας». Ωστόσο, η κατάσταση απασχόλησης βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την υποκλίμακα «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» όπου οι φοιτητές/τριες που εργάζονται σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες που δεν εργάζονται (Μ.Ο.ΕΡΓ.=3,71, Τ.Α.ΕΡΓ=0,74, και Μ.Ο.ΑΝΕΡ.=3,51, Τ.Α. ΑΝΕΡ.=0,72,  $t=1,92$ ,  $p<0,01$ ). Παρομοίως, η συσχέτιση της κατάστασης απασχόλησης βρέθηκε να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης «Στοχοθεσία» και «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» όπου οι φοιτητές/τριες που εργάζονται σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες που δεν εργάζονται (Μ.Ο.ΕΡΓ.=3,76, Τ.Α.ΕΡΓ=0,45, και Μ.Ο. ΑΝΕΡ.=3,48, Τ.Α.=0,42,  $t=2,81$ ,  $p<0,01$  και Μ.Ο.ΕΡΓ.=3,20, Τ.Α.ΕΡΓ=0,49, και Μ.Ο. ΑΝΕΡ.=3,05, Τ.Α.=0,47,  $t=1,94$ ,  $p<0,01$ ).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και την Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης και ανεξάρτητες μεταβλητές το έτος φοίτησης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του έτους φοίτησης στη διάσταση «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» ( $F=2,21$ ,  $p<0,01$ ), στη διάσταση «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» και ( $F=2,62$ ,  $p<0,01$ ) και στη διάσταση «Επίγνωση ταυτότητας» ( $F=1,62$ ,  $p<0,01$ ), όπου οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους (Μ.Ο.=4,84, Τ.Α.=0,96, Μ.Ο.=4,82, Τ.Α.=0,93 και Μ.Ο.=4,77, Τ.Α.=1,30) από τους τριτοετείς (Μ.Ο.=4,74, Τ.Α.=0,84, Μ.Ο.=4,72, Τ.Α.=1,11 και Μ.Ο.=4,62, Τ.Α.=1,30) και αυτοί υψηλότερους μέσους όρους από τους πρωτοετείς Μ.Ο.=4,37, Τ.Α.=0,88, Μ.Ο.=4,32, Τ.Α.=1,00 και Μ.Ο.=4,02, Τ.Α.=0,90) με τη μέθοδο της ταυτόχρονης πολλαπλής σύγκρισης Scheffé.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των συμμετεχόντων στην Κλίμακα Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και στην Κλίμακα Διά Βίου Μάθησης (Πίνακας 1). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» και των ακόλουθων υποκλιμάκων της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης: (α) «Στοχοθεσία» ( $r=0,38, p<0,01$ ), (β) «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ( $r=0,37, p<0,01$ ), (γ) «Εύρεση πληροφοριών» ( $r=0,22, p<0,01$ ) και (δ) «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ( $r=0,38, p<0,01$ ). Κατά ανάλογο τρόπο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της υποκλίμακας «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης: (α) «Στοχοθεσία» ( $r=0,27, p<0,01$ ), (β) «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ( $r=0,16, p<0,05$ ), (γ) «Εύρεση πληροφοριών» ( $r=0,20, p<0,01$ ) και (δ) «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ( $r=0,34, p<0,01$ ). Παρομοίως, παρατηρήθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της υποκλίμακας «Επίγνωση ταυτότητας» με τις υποκλίμακες της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης: (α) «Στοχοθεσία» ( $r=0,31, p<0,01$ ), (β) «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» ( $r=0,28, p<0,01$ ), (γ) «Εύρεση πληροφοριών» ( $r=0,30, p<0,01$ ) και (δ) «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» ( $r=0,41, p<0,01$ ).

**Πίνακας 1:** Δείκτες συνάφειας (Pearson  $r$ ) μεταξύ των υποκλιμάκων της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης και της Κλίμακας Διά Βίου Μάθησης

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8
1. Στοχοθεσία	1	.26**	.10	.30**	.25**	.38**	.27**	.31**
2. Εφαρμογή γνώσεων & δεξιοτήτων	.26**	1	.04	-.06	.19**	.37**	.16*	.28**
3. Αυτοπαρακίνηση	.10**	.04	1	.21**	.20**	.05	.10	.14
4. Εύρεση πληροφοριών	.30**	-.06	.21**	1	.25**	.22**	.20**	.30**
5. Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές	.25**	.19**	.26**	.20**	1	.38**	.34**	.41**
6. Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας	.38**	.37**	.05	.22**	.38**	1	.65**	.77**
7. Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας	.27**	.16*	.10	.20**	.34**	.65**	1	.69**
8. Επίγνωση ταυτότητας	.31**	.28**	.14	.30**	.41**	.77**	.69**	1

Σημείωση. \*Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

\*\*Η συνάφεια είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, τρία μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης εξετάζονται παρακάτω: Το 1ο μοντέλο αφορά την επίδραση της Διά Βίου Μάθησης πάνω στην υποκλίμακα της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης *Διαχείριση Σταδιοδρομίας*. Ο διορθωμένος συντελεστής R<sup>2</sup> είναι ίσος με 0,59, γεγονός που σημαίνει ότι το 59% της μεταβλητότητας της Διαχείρισης Σταδιοδρομίας εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διά Βίου Μάθηση. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο (F=15,47, p<0,01). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο «Σχεδιασμός» (t=3,31, p<0,01), η «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» (t=3,97, p<0,01) και οι Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές (t=3,89, p<0,01), επιδρούν στατιστικά σημαντικά θετικά στη «Διαχείριση Σταδιοδρομίας».

Το 2<sup>ο</sup> μοντέλο αφορά την επίδραση της Διά Βίου Μάθησης πάνω στην υποκλίμακα της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης *Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας*. Ο διορθωμένος συντελεστής R<sup>2</sup> είναι ίσος με 0,40, γεγονός που σημαίνει ότι το 40% της μεταβλητότητας των Μελλοντικών σχεδίων ζωής/σταδιοδρομίας εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διά Βίου Μάθηση. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο (F=7,19, p<0,01). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» (t=3,65, p< 0,01) επιδρούν στατιστικά σημαντικά θετικά στα «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας».

Τέλος, το 3ο μοντέλο αφορά την επίδραση της Διά Βίου Μάθησης πάνω στην υποκλίμακα της Κλίμακας Βιώσιμης Επαγγελματικής Ανάπτυξης *Επίγνωση ταυτότητας*. Ο διορθωμένος συντελεστής R<sup>2</sup> είναι ίσος με 0,52, γεγονός που σημαίνει ότι το 52% της μεταβλητότητας της Επίγνωση ταυτότητας εξηγείται από την μεταβλητότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής Διά Βίου Μάθηση. Ο έλεγχος ANOVA επιβεβαιώνει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο (F=13,43, p< 0,01). Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι ο «Σχεδιασμός» (t=1,92, p< 0,05), η «Εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων» (t=2,70, p<0,01) και οι «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» (t = 4,29, p< 0,01), επιδρούν στατιστικά σημαντικά θετικά στην «Επίγνωση ταυτότητας».

## 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα θελήσαμε να διερευνήσουμε τη σχέση μεταξύ εννοιολογικών κατασκευών που είναι δυνατόν να προβλέψουν το βαθμό εμπλοκής και το επίπεδο διαχείρισης σταδιοδρομίας φοιτητών/τριών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να αναδειχθούν οι ανάγκες αυτών που μπορούν να θεραπευτούν με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους εκφράζουν υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Επίγνωση Ταυτότητας», ενώ μέτρια προς υψηλά σκορ στους παράγοντες «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» και «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας». Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι φοιτητές/τριες στην ανάπτυξη συμπεριφοράς που αναδεικνύει την ικανότητα τους να προσδιορίζουν τα μελλοντικά τους σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας με διαύγεια και σαφήνεια ενδέχεται να σχετίζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ετοιμότητας να

εξισορροπούν τις επαγγελματικές τους επιλογές, σε μία ευμετάβλητη και βιώσιμη πραγματικότητα δίνοντας νόημα στην επαγγελματική τους πορεία. Η ενέργεια αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος μηχανισμός που βοηθά τους/τις φοιτητές/τριες στον εντοπισμό και την αξιοποίηση ευκαιριών, διευκολύνοντας την προσαρμογή τους με/στο κοινωνικό σύνολο (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Επιπλέον, η μέτρια προς υψηλή βαθμολογία στους παράγοντες «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας» και «Μελλοντικά σχέδια ζωής/σταδιοδρομίας» δείχνει το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών να καλλιεργούν περισσότερους θετικούς πόρους για τη βιώσιμη επαγγελματική τους ανάπτυξη, δηλαδή την αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας τους, αντιλαμβανόμενοι τις προσωπικές τους δυνάμεις και τις δυνατότητές τους σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bangali & Guichard, 2012), γεγονός που ενδυναμώνει την προσωπική τους πρωτοβουλία στη διαχείριση της επαγγελματικής τους διαδρομής.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα της Διά Βίου Μάθησης «Αυτο-παρακίνηση και αξιολόγηση» και μέτριο προς υψηλό σκορ στον παράγοντα «Στοχοθεσία». Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν και καλλιεργούν έναν προσωπικό τρόπο μάθησης, τον οποίο μετέπειτα αξιοποιούν, ενώ αξιολογούν την προσπάθειά τους για να διαχειριστούν τη γνώση που αποκτούν. Ωστόσο, η μέτρια βαθμολογία στον παράγοντα «Προσαρμοστικές μαθησιακές στρατηγικές» και η χαμηλή στην «Πληροφόρηση» δείχνει ότι δεν διαχειρίζονται με επάρκεια τη μάθησή τους ώστε αξιοποιώντας στρατηγικές διά βίου μάθησης να τη νοηματοδοτήσουν και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως μια επιτυχημένη προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα συμβάλλοντας έτσι, στο κοινό καλό (ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, υποστηρίζει ότι οι φοιτητές/τριες αν και αναγνωρίζουν το στυλ μάθησης και αναλαμβάνουν δραστηριότητες μάθησης, ωστόσο, δεν επιδεικνύουν συμπεριφορές δια βίου μάθησης και στάσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Επιπλέον, δεν δεσμεύονται στη συνεχή πληροφόρηση και μάθηση, στοιχεία που θα υποστηρίξουν τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανοιχτότητας και παραγωγικότητας για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου κόσμου για τις επόμενες γενεές.

Άνθρωποι που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη μάθησή τους έχουν επίγνωση του συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου της εργασίας, επωμίζονται της ευθύνη της ατομικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης απέναντι στο πρόσωπό τους και το κοινωνικό σύνολο και διαχειρίζονται τη σχέση κατάρτισης και σταδιοδρομίας διαχρονικά (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002). Αυτό σημαίνει, ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη σταδιοδρομία είναι κάτι πολύ περισσότερο από την εύρεση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας μετά την αποφοίτηση, καθώς η συνέργεια ατομικής δράσης και αναζήτησης εργασίας συνδράμει σε ένα «βίσιμο ξεκίνημα» στην επαγγελματική διαδρομή των νέων. Υπό το πρίσμα αυτό, ενδυναμώνεται η προσωπική και η επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου, οι προσωπικοί πόροι και οι δυνάμεις του, η στοχοθεσία και τα κίνητρά του, εξατομικεύοντας αφενός τα μελλοντικά σχέδια ζωής και σταδιοδρομίας του και λαμβάνοντας, επιπλέον, υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό και εργασιακό πλαίσιο (Αργυροπούλου, 2022β).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιείται ως προς την εργασιακή κατάσταση στον παράγοντα «Διαχείριση ζωής/σταδιοδρομίας», γεγονός που δείχνει ότι οι εργαζόμενοι/ες φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ποιους επαγγελματικούς και προσωπικούς ρόλους θέλουν να αναλάβουν στο μέλλον, σε ποιες προσωπικές και επαγγελματικές δραστηριότητες αναμένουν να εμπλακούν και ποιους επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους θέλουν να επιτύχουν (Argyropoulou, 2022). Επιπλέον, όσον αφορά στο ρόλο του έτους φοίτησης παρατηρείται ότι το αειφόρο πρότυπο σταδιοδρομίας ενισχύεται με την πάροδο του χρόνου στους φοιτητές/τριες του δείγματος και φαίνεται ότι μπορεί να κατακτηθεί και να αναπτυχθεί (Αργυροπούλου, Χαροκοπάκη, Νανόπουλος & Τερζάκη, 2022). Παρομοίως, σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στη διαφοροποίηση της διά βίου μάθησης υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών, ένα σημαντικό εύρημα εστιάζεται στην εργασιακή κατάσταση και, στους παράγοντες της «Στοχοθεσίας» και της «Εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων». Συγκεκριμένα, οι εργαζόμενοι/ες φοιτητές/τριες σε σχέση με αυτούς/ες που δεν εργάζονται σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα πλάνο σταδιοδρομίας χρησιμοποιώντας ακριβείς πληροφορίες και υιοθετούν στάσεις απέναντι στη μάθηση τέτοιες που τους/τις βοηθούν να διατηρούν την απρόσκοπτη και διαρκή συμμετοχή τους στην εργασία.

Τέλος, ως προς το κατά πόσο η διά βίου μάθηση (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί να επηρεάσει το βαθμό της βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης (εξαρτημένη μεταβλητή) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη συμπεριφορών διά βίου μάθησης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών. Αυτό δείχνει, ότι οι φοιτητές/τριες που αξιοποιούν την κριτική και διερευνητική σκέψη έχουν πιο ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας, καθώς χρησιμοποιούν τη γνώση τους για να ενημερώνουν τις επιλογές σταδιοδρομίας τους, τους ρόλους και τις προτεραιότητες στη ζωή και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Από πρακτικής άποψης αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη συμπεριφορών και στάσεων διά βίου μάθησης επηρεάζουν την ικανότητα της διά βίου επαγγελματικής τους εξέλιξης, ενώ ενεργοποιούν συμπεριφορές ώστε το άτομο να εντοπίζει προκλήσεις βιωσιμότητας που σχετίζονται με το πεδίο ενδιαφέροντός του και να λειτουργεί προς όφελος του δικού του συμφέροντος και του συμφέροντος των συνανθρώπων του και της κοινωνίας γενικότερα.

## **6. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση**

**Ε**νας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα αντιπροσωπεύει φοιτητές/τριες μόνο από το νομό Αττικής και από ένα και μόνο Πανεπιστήμιο. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να περιλαμβάνουν διευρυμένο δείγμα φοιτητών/τριών από διάφορους νομούς της χώρας, αλλά και από άλλα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Επίσης, στην έρευνα δεν συμμετείχαν ειδικές ομάδες. Τέλος, είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι όλα

τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στοιχείο που, ως ένα βαθμό, ενδέχεται να επηρεάζει τις μετρήσεις.

Πέρα από τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν που δεν περιορίζουν την προστιθέμενη αξία της παρούσας έρευνας τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα πρωτογενές υλικό με σκοπό στο μέλλον να διεξαχθούν έρευνες στις οποίες θα αξιολογηθούν οι συμπεριφορές διά βίου μάθησης σε συνάρτηση με τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη ευάλωτων πληθυσμών και τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας τους. Επίσης, μπορεί να διερευνηθούν και άλλες λειτουργίες του επαγγελματικού προσανατολισμού (π.χ. λήψη απόφασης) σε σχέση με τις υπό μελέτη διαστάσεις.

## 7. Συνδέοντας τη θεωρία και την έρευνα με την πρακτική εφαρμογή

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός μπορεί να λειτουργήσει ως μια προοπτική πρωτογενούς πρόληψης, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που αποσκοπεί στην προώθηση της ισορροπίας μεταξύ ατομικών προσδοκιών και κοινωνικών ή και παγκόσμιων αναγκών ενώ ενθαρρύνει την κοινωνική εναρμόνιση. Απομακρυνόμενοι από τις παραδοσιακές μεθόδους της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία σύγχρονες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την αξιοποίηση του αειφόρου προτύπου σταδιοδρομίας αποδίδοντας ταυτόχρονα, έμφαση στην ενίσχυση των στάσεων και συμπεριφορών διά βίου μάθησης. Τέτοιες παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την εκτίμηση της αξίας της βιωσιμότητας (σύνδεση των προσωπικών αξιών με τη βιωσιμότητα), την υποστήριξη της κοινωνικής δικαιοσύνης (εμπλοκή σε κοινοτικές δράσεις που προάγουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη), τη συστημική σκέψη (αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων που το άτομο διαβιώνει και αλληλεπιδρά), τη διαμόρφωση της προσαρμοστικότητας (ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση των μεταβάσεων και απροσδόκητων αλλαγών), τη διαχείριση της μάθησης (ανάπτυξη σχεδίου μάθησης που προσδιορίζει τι πρέπει να μάθω, πώς θα το μάθω και πώς θα παρακολουθώ την πρόδοό του), την ατομική πρωτοβουλία (συμμετοχή σε δραστηριότητες προωθούν τη συλλογική δράση και τη θετική αλλαγή) και τη συλλογική δράση (δημιουργία δικτύων που παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση καθώς εργάζονται προς τη συλλογική δράση) (Μουράτογλου, 2023). Επίσης, χρειάζεται να εμπεριέχουν τεχνικές αναζήτησης πληροφόρησης, αφού τόσο η ανάπτυξη της βιώσιμης σταδιοδρομίας όσο και η υποστήριξη επαγγελματικών στόχων προϋποθέτουν την αποτελεσματική αξιοποίηση πληροφοριών και τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση.

Καθώς οι αφηγηματικές προσεγγίσεις υιοθετούν μία ολιστική προσέγγιση για τη σταδιοδρομία, θεωρώντας την αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής ζωής του ατόμου, οι λειτουργοί του επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω της αφήγησης των ιστοριών, μπορούν να ενδυναμώσουν τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη, δημιουργώντας νέα νοήματα στην επαγγελματική ζωή των νέων ανθρώπων και ενισχύοντας τη διαμόρφωση αυθεντικών ενεργειών για την υλοποίηση των στόχων στην επαγγελματική τους εξέλιξη

(Savickas et al., 2009). Τέλος, η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας συνεισφέρουν στην αποτελεσματική συνέργεια ατόμου-περιβάλλοντος, ενώ συντελούν στη δημιουργία ενός προσωπικού κεφαλαίου στη ζωή των νέων που διευκολύνει την άνθηση των ικανοτήτων τους, όχι μόνο σε ενδο-προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε δια-προσωπικό ενισχύοντας τη δέσμευσή τους στους ακαδημαϊκούς μαθησιακούς τους στόχους και την ικανοποίησή τους από την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Αργυροπούλου, κ.ά., 2022).

## Βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Κ. (2022α) *Συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ζητήματα μιας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. (2022β) Μετάβαση από το σχολείο στην εργασία: ζητήματα, προοπτικές και προτάσεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 183: 91-100.
- Argyropoulou, K. (2022) Promoting Sustainability and Reflexivity in the Career of Greek University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 10: 384-400. Αργυροπούλου, Κ. (2021) (Επιστημονική Επιμέλεια). *Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων Εφήβων και Νεων: Παράγοντες, Διαστάσεις και Παρεμβάσεις*. Γρηγόρη.
- Argyropoulou, K. (2021) Sustainable Career Development: A New Challenge in Career Counselling in the Modern Era. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8: 128-138.
- Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2023) Ο ρόλος της Δια Βίου Μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη ενηλίκων: Μία μελέτη περίπτωσης με τη χρήση του αφηγηματικού εργαλείου «Η Επαγγελματική Μου Ιστορία». *Νέα Παιδεία*, 186: 23-32.
- Αργυροπούλου, Κ. & Μουράτογλου, Ν. (2022) Αναστοχαστικότητα και Προσανατολισμοί Εργασίας: Ευρήματα από μία Μελέτη Παρέμβασης σε Συμβούλους Σταδιοδρομίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1): 130-143.
- Αργυροπούλου, Κ., Σαμαρά Α., Μουράτογλου, Ν., Καραβία, Α. & Μπέλη, Π. (2022) Δομώντας πλαίσια ικανοτήτων για έναν κόσμο που αλλάζει. Η περίπτωση του Πλαισίου Δεξιοτήτων Ζωής και Σταδιοδρομίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 28: 108-129.
- Αργυροπούλου, Κ., Χαροκοπάκη, Α., Νανόπουλος, Π. & Τερζάκη, Μ. (2022) Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις: ένα δυνητικό πλαίσιο παρέμβασης για την επαγγελματική ανάπτυξη εφήβων, *Επιστήμες Αγωγής*, 2: 7-26.
- Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2021) Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων: Ο ρόλος των δεξιοτήτων διαχείρισης της σταδιοδρομίας. *Νέα Παιδεία*, 179: 17-30.
- 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*, 12: 3645.
- Αργυροπούλου, Κ., Μουράτογλου, Ν., Μικεδάκη, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2020) Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Γρηγόρη, 345-359.
- Bangali M., Guichard J. (2012) The role of dialogic processes in designing career expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 81: 183-190.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022) *GreenComp – Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων βιωσιμότητας*. EUR 30955 EL, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Λουξεμβούργο.
- Βρετού, Α. (2023) Κοινωνική Δικαιοσύνη & Επαγγελματική Προσαρμοστικότητα σε Προπτυχιακούς Φοιτητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Διά Βίου Μάθηση». Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bronk, K. C. & Finch, W. H. (2010) Adolescent characteristics by type of long-term aim in life. *Applied Developmental Science*, 14(1): 1-10.
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. (2003) The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3): 119-128.
- Dandara, O. (2014) Career education in the context of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142: 306-310.
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M. & Akkermans, J. (2020) Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117:103196.
- Di Fabio, A. (2017). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8: 1534.
- Di Fabio, A. & Blustein, D. L. (Eds) (2016) *From Meaning of Working to Meaningful Lives: The Challenges of Expanding Decent Work*. Frontiers Media. (Ebook).
- Di Fabio, A. & Kenny, M.E. (2019). Claremont Purpose Scale: psychometric properties of the Italian validation for workers. *Counseling*, 12(3).
- ΕΟΠΠΕΠ (2021) *Πλαίσιο Δεξιοτήτων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. ΕΟΠΠΕΠ.
- Guichard, J. (2018) What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counseling*, 7: 305-331.
- Guichard, J. (2009) Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 251-258.
- 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 της στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 103: 93-118.
- Kirby, J.R., Knapper, C., Lamon, P. & Egnatoff, W.J. (2010) Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3): 291-302.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μαρ. (2002) Η Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Τυποθήτω: 215- 238.
- Μουράτογλου, Ν. (2023) Προάγοντας την ευημερία και αειφορία μέσω συμβουλευτικών παρεμβάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών. Εισηγήση στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο με θέμα: «Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας/επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣυΕΠ) περισσότερο αναγκαία από ποτέ: βελτιώνοντας την επάρκεια των συμβούλων στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και των κοινωνικών υπηρεσιών», 10 & 11/5/2023.
- Μουράτογλου, Ν., Αργυροπούλου, Κ. & Χαροκοπάκη, Α. (2022) Κλίμακα βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης: διερευνητική παραγοντική ανάλυση και εφαρμογές στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 128-129: 57-68.
- Ρεντίφης, Γ. (2019) Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία»*. Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας: 386-395.
- Rosen, M. A. (2017). Sustainable development: A vital quest. *European Journal of Sustainable Development Research*, 1(1): 2.
- Rossier, J., Aisenson, G., Chabra, M., Cohen-Scali, V., Di Fabio, A., Heslon, C., Masdonati, J., Ribeiro, M-A., San Antonio, D-M. (2020) Lifelong Learning, Counseling, and Life-designing to promote Careers for the Future. Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks, UNESCO, 189- 195, 978-92-3-100369-1. Ffhal-03487078f.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Savickas, M. L., Nota, L. Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E. & Van Vianen, A.E.M. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75: 239-250.
- Tissot, P. (2004) Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe (pp. 70, 76, 112). Cedefop (Ed), Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities. Available: <http://www.refernet.pl/zasoby/download/glosariusz.pdf>. [Μάιος, 2023].