

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Ειδικό τεύχος:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

«Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό, Κοινωνικό και Επιστημονικό Γίγνεσθαι»
Πειραιάς, 8 Δεκεμβρίου 2012

PROCEEDINGS of the PANHELLENIC CONFERENCE:

«Counselling and Vocational Guidance in Education and Employment: Redefinition of this Institution Content in the Contemporary Economic, Social and Scientific Evolution»

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

**QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNCELLING AND GUIDANCE
Address: 19 Omirou str., 154 51, Athens, HELLAS

Τεύχος 101, Μάρτιος-Ιούνιος 2013
Volume 101, March-June 2013

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Ιλίσια, 15784 Αθήνα, τηλ. 210-7277527 e-mail: mkassot@mail.ppp.uoa.gr
- **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Ουρανία Καλούρη, Καθηγήτρια Α.Σ.Π.ΑΙ.Τ.Ε., Ομήρου 19, Ν. Ψυχικό, 154 51 Αθήνα, Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Κ. Φλώρη 3-5, Αθήνα 113 63.
- **Μέλη:** Αρχ. Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Πόντου 52, 115 27 Αθήνα, Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., Διομήδους 5, 152 35 Βριλήσσια, Θεόδωρος Κατσανέβας, Καθηγητής Π. Πειραιά, Βερανζέρου 31, 104 32 Αθήνα, Μαστοράκη Έλενα, Σύμβουλος Ε.Π., Πεισιστράτου 3, Περιστέρι 121 37, Νίκος Φαμιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας, Διευθ. Ερευνών ΕΚΚΕ, Φωσκόλου 9, Αθήνα 111 41.

Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στην κα Καλούρη Ουρανία, Ομήρου 19, Ν. Ψυχικό 15451. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Ε.Λ.Ε.Σ.Υ.Π. Δικτυακός Τόπος www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος:..... Ουρανία Καλούρη
Αντιπρόεδρος:..... Σπύρος Κρίβας
Γραμματέας:..... Αρχάγγελος Γαβριήλ
Ταμίας:..... Φωτεινή Κατσαμπούρη
Μέλος:..... Έλενα Μαστοράκη

**Κεντρική Διάθεση:
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ**

ΕΜΜ. ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078
ΚΟΡΥΤΣΑΣ (ΤΕΡΜΑ ΠΟΝΤΟΥ – ΠΕΡΙΟΧΗ Β΄ ΚΤΕΟ), 570 09 ΚΑΛΟΧΩΡΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΗΛ.: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15 – ΦΑΞ: 2310.70.63.55
Web site: <http://www.patakis.gr> • e-mail: info@patakis.gr, sales@patakis.gr

Επιστημονική Επιτροπή

Van Esbroeck R., Prof Vrije Universiteit Brussel

Καλούρη Ουρανία, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Κασσωτάκης Μιχάλης, Καθηγητής Παν/ου Αθηνών

Κατσανέβας Θεόδωρος, Καθηγητής Παν/ου Πειραιά

Κρίβας Σπύρος, Καθηγητής Παν/ου Πατρών

Μαλικιώση-Λοΐζου Μαρία, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Μελισσά-Χαλικοπούλου Χρυσούλα, Καθηγήτρια ΤΕΙ Θεσσαλονίκης

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Παν/ου Ιωαννίνων

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Καθηγήτρια Παν/ου Αθηνών

Στοιγιαννίδου Αριάδνη, Καθηγήτρια Παν/ου Θεσσαλονίκης

Φακιολάς Νίκος, Διευθυντής ερευνών ΕΚΚΕ

Χλέτσος Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παν/ου Ιωαννίνων

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα ενυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2-3, του τεύχους 36-37, του τεύχους 60-61 και του τεύχους 92-93 για τη σύνταξη εργασιών).

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας: βλ. καταστατικό στα τεύχη 1 και 60-61 του περιοδικού και στο www.elesyp.gr.

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις Εκδόσεις Πατάκη (από τεύχη 92-93 και εξής).
3. Συνδρομές (απευθείας από τις Εκδόσεις Πατάκη): Ετήσια (2012) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κλπ. 25 Ευρώ.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2013: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ISSN 1105-2449

Ειδικό τεύχος

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

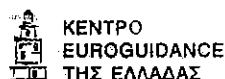
Με θέμα

**«Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός
στην Εκπαίδευση και Απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός
του Περιεχομένου του Θεσμού στο Σύγχρονο Οικονομικό,
Κοινωνικό και Επιστημονικό Γίγνεσθαι»**

Πειραιάς

Αίθουσα Συνεδρίων Πανεπιστημίου Πειραιώς
Σάββατο 8 Δεκεμβρίου 2012

Συνδιοργάνωση:



Πρόγραμμα
διά βίου
μόθησης



Επιστημονική Επιμέλεια και Επιμέλεια Έκδοσης:
Αρχ. Γαβριήλ, Ουρ. Καλούση, Φωτ. Βλαχάκη, Φ. Κατσαμπούση,
Θ. Κατσανέβας, Μ. Κουτσαύτη, Σπ. Κρίβας, Ελ. Μαστοράκη,
Παν. Σαμοΐλης, Ν. Φακιολάς

**ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Σάββατο 8 Δεκεμβρίου 2012

Θέμα

**«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ: ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ
ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ»**

Οργάνωση

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π)
ΕΘΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ & ΕΠΑΓ-
ΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ – ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Κατσανέβας Θ., Καλούρη Ο., Γαβριήλ, Α., Μαστοράκη, Ε.,
Κατσαμπούρη Φ., Σαμοίλης Π., Μυλωνά, Ν., Κουτσαύτη, Μ.,
Φακιολάς Ν.

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., Καλτσάς, Κ., Πρόεδρος ΔΣ του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
Βλαχάκη, Φ., Προϊσταμένη Δ/σης ΣΥΕΠ του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

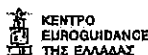
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Μουζακίτης Δ., Κυργιάκη Κ., Αλεξίου Λ., Ζαγοραίου Ο., Ρέστη Ε.

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΛΕΣΥΠ - ΕΟΠΠΕΠ



Η δράση αυτή υλοποιείται με τη συγχρηματοδότηση της ΕΕ - Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης και Πρόγραμμα Δράσεων
ΕΟΠΠΕΠ - Κέντρου Ευνομιδάνσε της Ελλάδας έτους 2012.



Υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Πειραιά και την ευγενική χορηγία του Πανεπιστημίου FREDERICK της Κύπρου



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

(Articles in Parts B', Γ', Δ', Ε' with Abstracts in English, French or German)

Α' ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Πρόγραμμα Εργασιών Συνεδρίου	10-15
Προσφωνήσεις-Χαιρετισμοί επισήμων προσκεκλημένων	16-21
Αφιέρωμα στον Χρήστο Τζεκίνη	22-29

Α' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ

Προεδρείο: Καλούρη Ο., Σαμοίλης Π.

1. Βαλκάνος, Ε., Μάρδας, Γ., Μάρδας, Ν. Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην απασχόληση
2. Κουτρούκης Θ. Επαγγελματικές αναζητήσεις την εποχή της ύφεσης: παλιό κρασί σε νέες φιάλες
3. Βλαχάκη Φ. Προοπτικές και προκλήσεις για τη δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην Ευρώπη μέχρι το 2020

Β' ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ:

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

Προεδρείο: Κασσωτάκης Μ., Κατσανέβας Θ., Βλαχάκη Φ.

1. Κρίβας, Σ., Καλίου Α. Η συμβολή των μετανεωτερικών προσεγγίσεων στη θεωρία και πράξη της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας: Ο ρόλος τους σε μία κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας
2. Mellon R. Ένας κοινός μηχανισμός για πέντε μορφές επαγγελματικής αναποφασιστικότητας

ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ:

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

Προεδρείο: Σαμοίλης Π. – Μαστοράκη Ε.

1. Κορφιάτη Α., Μπρούζος Α. Αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε μια νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα

2. *Καραμπατζάκη Α., Ζησοπούλου Β., Καλλιού Μ.* Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Μελέτη επισκόπησης στο νομό Μαγνησίας 132-142
3. *Φωτίου Ν., Παραστατίδης, Κ.* Το διαδίκτυο στην υπηρεσία του επαγγελματικού προσανατολισμού 143-146
4. *Κοντακίδου Ε.* Ομάδες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας εντός φυλακής 147-151
5. *Τσιρώνη Γ., Σμυρναίος Θ., Αδριανουπολίτου Β.* «Σύνδεση της Ερευνητικής Εργασίας (project) με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π): ώριμη αναγκαιότητα για την εξέλιξη και ανατροφοδότηση των επικουρικών θεσμών της εκπαίδευσης. 152-156
6. *Κατσικαδέλης Δ., Κατσικαδέλη Μ.* Εσωτερικά εμπόδια κατά τη διαδικασία της διερεύνησης επαγγελματικών διεξόδων και σταδιοδρομίας και ο φόβος της αλλαγής 157-164
7. *Νέλλα Α.* Αντιληπτές διαστάσεις και επιπτώσεις της ανεργίας: εμπειρική έρευνα σε πτυχιούχους παραγωγικών ηλικιών και παρεμβάσεις συμβουλευτικής ανέργων 165-175
8. *Μαζαράκη Μ.* Η οικοδόμηση συμβουλευτικής σχέσης στο σχολείο ως σημαντικού παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή 176-186

Προεδρείο: *Γαβριήλ Ε.-Μυλωνά Ν.*

1. *Καλόγηρος Β., Ταουσάνης Χ., Κότιος Κ.* Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και η χαρτογράφηση της αγοράς εργασίας 2011-2012 187-196
2. *Κουμουνδούρου Γ., Μήτσου Π.* Τύποι δεσμού με τους γονείς και αντιλήψεις από-αποτελεσματικότητας: Η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης 197-209
3. *Κοντζίνου Ι., Κουμουνδούρου Γ.* Συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Η σχέση τους στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης: εμπειρική έρευνα σε Έλληνες μαθητές Λυκείου 210-222
4. *Παπαδοπούλου Δ., Τριβίλα Σ.* Το μήλο κάτω από τη μηλιά θα πέσει: Διερευνώντας τις οικογενειακές και άλλες σημαντικές επιρροές των Ελλήνων φοιτητών ψυχολογίας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων 223-237
5. *Λαγουδάκος Μ., Φουντουκά Α.* Αγωγή σταδιοδρομίας: θέσεις, στάσεις, προβλήματα, προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος 238-253
6. *Μωρίκης Χ., Γεωργιάδης Δ.* Ψυχική Υγεία και οικονομική κρίση: Η συμβουλευτική και τα όρια επίδρασής της 254-260

7. *Γώγου Μ.* Η σημασία της συμβουλευτικής στη διευκόλυνση της ένταξης παιδιών στο σχολικό πλαίσιο 261-269
8. *Γεωργιάδης Δ., Κουλούρη Α., Κοριζή Μ., Ρηγόπουλος Θ.* Εθισμός στο διαδίκτυο, μια νέα μορφή εξάρτησης: Ο ρόλος της συμβουλευτικής 270-276

Προεδρείο: *Κρίβας Σ. – Κουτσαύτη Μ.*

1. *Θωμοπούλου Ι., Κρίβας Σ., Παπάζογλου Ε.* Σταδιοδρομία: δυσλειτουργικές σκέψεις, δυσθυμικά συναισθήματα και επαγγελματική αναποφασιστικότητα 277-283
2. *Λασκαράκης Γ., Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι.* Ο θεσμός του Μέντορα και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων για τα προσδοκώμενα οφέλη από ένα νέο θεσμό 284-295
3. *Γιαννόπουλος Κ., Κωστόπουλος Κ., Μυστακίδης Σ., Χρονοπούλου Κ.* Εφαρμογές εικονικής Πραγματικότητας στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Δυνατότητες και περιορισμοί 296-308
4. *Τσιμόπουλος Π., Τσίντζος Π.* Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των συμβούλων Σ.Ε.Π. που υπηρετούν στις δομές Σ.Ε.Π. του νομού Θεσσαλονίκης 309-320
5. *Ζουρνά Χ.* Το εκπαιδευτικό δράμα ως βιωματική μέθοδος στη διάβιου συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό 321-326
6. *Ρεντίφης Γ.* Η μαιευτική μέθοδος ως απαραίτητο εργαλείο της συμβουλευτικής διαδικασίας 327-335
7. *Λαγουδάκος Μ.* Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π., οι θέσεις, η στάση τους απέναντι στο θεσμό και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες 336-343

Προεδρείο: *Φακιολάς Ν.- Κατσαμπούρη Φ.*

1. *Λαγός Δ., Παμουνκτσόγλου Α.* Η πρόκληση της οικονομικής κρίσης και η ανεργία των νέων ως αφετηρία για την επανεξέταση του ρόλου της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού 344-353
2. *Καλούρη Ο., Μπότου Α., Τσέργας Ν.* Ενσωμάτωση της τέχνης και της δημιουργικότητας στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ως μια τάση αναθεώρησης του επιστημονικού παραδείγματος 354-369
3. *Ψαθοπούλου Π.* Η Συμβουλευτική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαταραχές των εφήβων 370-379
5. *Μπιλανάκη Ε.* Η διάχυση της μεθοδολογίας ΣΕΠ: προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας στα φιλολογικά μαθήματα καθώς και στην ερευνητική εργασία 380-387

6. Δεμερτζής Ν. Πρόταση πλάνου σταδιοδρομίας για εφήβους 388-404
7. Παντελίδης, Ι. Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εφήβου 405-415
8. Αλεξίου Ι. Η εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στην τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα 416-426

ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1. Κατσανέβας Θ., καθηγητής Παν. Πειραιά
Απολογισμός απερχόμενου Προέδρου Δ.Σ. 427-429
2. Μαστοράκη Έ. Οικονομικός Απολογισμός του Δ.Σ.
για τη διετία Δεκ. 2010 – Νοεμ. 2012 430

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



Διεθνές Επιστημονικό
Συνέδριο



Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση
και απασχόληση: Επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου του θεσμού
στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και επιστημονικό γίγνεσθαι

Σάββατο 8 Δεκεμβρίου 2012, 9πμ.-6.30μμ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ, (αίθουσα συνεδρίων)

8.30-8.50 Προσέλευση – Εγγραφές – Παραλαβή φακέλων
8.50-9.00 Έναρξη Συνεδρίου, Χαιρετισμός Προέδρου ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Καθη-
γητή Κατσανέβα Θ.

Α΄ Συνεδρίαση ολομέλειας: Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις

Προεδρείο: Καλούρη Ο., Σαμοίλης, Π.

- 9.00-9.15 Βαλκάνος, Ε., επ. καθηγητής Παν/μίου Μακεδονίας, Μάρδας, Γ.,
Λέκτορας Παν/μίου Μακεδονίας, Μάρδας, Ν., πολιτικός επιστή-
μονας-ιστορικός: Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολι-
σμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην
απασχόληση
- 9.15-9.30 Γεωργόπουλος Ν., καθηγητής και Αντιπρύτανης Παν/μίου Πει-
ραιώς, Ταμπύρη Σ., Κατσάρα Α., Κούνουπας Ε., Αγαπητού
Χ., Τσακάλη Β., Ρουσάκος Κ., Γραφείο Διασύνδεσης Παν/μιο Πει-
ραιώς: Αξιολόγηση των σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς
από τους αποφοίτους που διαθέτουν εργασιακή εμπειρία.
- 9.30-9.45 Κουτρούκης Θ., αν. καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου: Επαγ-
γγελματικές αναζητήσεις την εποχή της ύφεσης: παλιό κρασί σε
νέες φιάλες
- 9.45-10.00 Σταθόπουλος Ν., Σύμβουλος Ινστιτούτου Επαγγελματικού Προ-
σανατολισμού, Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μεντόρων: Σύγχρονες εξελίξεις
& νέα ζητούμενα στην επαγγελματική συμβουλευτική και προσα-
νατολισμό
- 10.00-10.15 Βλαχάκη Φ., Προϊσταμένη Δ/σης ΣυΕΠ του ΕΟΠΠΕΠ, εκπρό-
σωπος στα Δίκτυα ELGPN & Euroguidance: Προοπτικές και προ-
κλήσεις για τη δια βίου συμβουλευτική σταδιοδρομία στην Ευρώπη
μέχρι το 2020
- 10.15-10.30 Λιβανός Η., Senior Lecturer, Oxford Brookes University: Η ανι-
σορροπία ανώτατης εκπαίδευσης και απασχόλησης και ο ρόλος του
επαγγελματικού προσανατολισμού

- 10.30-10.45** Παρεμβάσεις – Συζήτηση
10.45-11.00 Διάλειμμα –Καφές
11.00-11.30 Χαιρετισμοί επίσημων προσκεκλημένων
Καρατζόλα Ελένη, Γενική Γραμματέας Δια Βίου Μάθησης Υπουργείου Παιδείας
Δελαπόρτα Άννα, Γενική Γραμματέας Κοινωνικών και άλλων πόρων Υπουργείου Εργασίας
Καλτσάς Κωνσταντίνος, Πρόεδρος Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
Πουλή Ζήννα, Διευθύντρια μέσης εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

Β΄ Συνεδρίαση ολομέλειας: Η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού στην εποχή της κρίσης

Προεδρείο: Κασσωτάκης Μ., Κατσανέβας Θ., Βλαχάκη Φ.,

- 11.30-11.50** **Κρίβας, Σ.**, καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, **Καλίου Α.**, υποψ. Ph.D., Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών: Η συμβολή των μετανεωτερικών προσεγγίσεων στη θεωρία και πράξη της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας: Ο ρόλος τους σε μία κρίσιμη εποχή για τον κόσμο της εργασίας
- 11.50-12.30** **Schober, K.**, Vice President of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG): Light and dark times – Career guidance in times of economic and social crisis
McKenzie, J. Director of the Irish National Centre for Guidance in Education (NCGE): Supporting Guidance in Changing times - the experience in Ireland
- 12.30-12.50** **Mellon R.**, καθηγητής Πάντειο Πανεπιστήμιο: Ένας κοινός μηχανισμός για πέντε μορφές επαγγελματικής αναποφασιστικότητας
- 12.50-13.10** **Σταλίκας Α.**, καθηγητής Πάντειο Πανεπιστήμιο: Η συμβολή της θετικής ψυχολογίας στον επαγγελματικό προσανατολισμό
- 13.10-13.30** Παρεμβάσεις – Συζήτηση
13.30-15.30 Διάλειμμα (ελαφρύ γεύμα) - Συνέλευση ΕΛΕΣΥΠ – Εκλογές

Παράλληλες Συνεδρίες:
Σύγχρονες εφαρμογές συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού
στην εκπαίδευση και την απασχόληση

Α΄ Προεδρείο Σαμοίλης Π. – Μαστοράκη Ε.
Β΄ Προεδρείο Γαβριήλ Ε.-Μυλωνά Ν.
Γ΄ Προεδρείο Κρίβας Σ. – Κουτσαύτη Μ.
Δ΄ Προεδρείο Φακιολάς Ν.- Κατσαμπούρη Φ.

15.40-16.10

- Α΄*** **Κορφιάτη Α., Μπρούζος Α.:**
Αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε μια νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα
- Β΄** **Καλόγηρος Β., Ταουσάνης Χ., Κότιος Κ.:** Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και η χαρτογράφηση της αγοράς εργασίας 2011-2012
- Γ΄** **Θωμοπούλου Ι., Κρίβας Σ., Παπάζογλου Ε.,** Σταδιοδρομία: δυσλειτουργικές σκέψεις, δυσθυμικά συναισθήματα και επαγγελματική αναποφασιστικότητα
- Δ΄** **Λαγός Δ., Παμουκτσόγλου Α.:** Η πρόκληση της οικονομικής κρίσης και η ανεργία των νέων ως αφετηρία για την επανεξέταση του ρόλου της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού»

16.00-16.15

- Α΄** **Καραμπατζάκη Α., Ζησοπούλου Β., Καλλιού Μ.:** Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Μελέτη επισκόπησης στο νομό Μαγνησίας
- Β΄** **Κουμονδούρου Γ., Μήτσου Π.:** Τύποι δεσμού με τους γονείς και αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας: Η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης
- Γ΄** **Λαγουδάκος Μ.:** Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π., οι θέσεις, η στάση τους απέναντι στο θεσμό και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες
- Δ΄** **Τσέργγας Ν., Καλούρη Ο., Μπότου Α.:** Ενσωμάτωση της τέχνης και της δημιουργικότητας στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ως μια τάση αναθεώρησης του επιστημονικού παραδείγματος

* Το κάθε γράμμα αντιστοιχεί στο προεδρείο το οποίο προεδρεύει της ομιλίας.

16.15-16.30

- Α΄** **Φωτίου Ν., Παραστατίδης,Κ.:** Το διαδίκτυο στην υπηρεσία του επαγγελματικού προσανατολισμού
- Β΄** **Ταουσάνης Χ., Κότιος Κ., Καλόγηρος Β.:** Ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.): Δυνατότητες σπουδών και απασχόλησης σε περίοδο κρίσης
- Γ΄** **Γιαννόπουλος Κ., Κωστόπουλος Κ., Μυστακίδης Σ., Χρονοπούλου Κ.:** Εφαρμογές εικονικής Πραγματικότητας στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Δυνατότητες και περιορισμοί
- Δ΄** **Ψαθοπούλου Π.:** Η Συμβουλευτική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στις διαταραχές των εφήβων

16.30-16.45

- Α΄** **Κοντακίδου Ε.:** Ομάδες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας εντός φυλακής
- Β΄** **Κοντζίνου Ι, Χαριοπολίτου Α., Κουμουνδούρου Γ.:** Διερεύνηση της σχέσης των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης με την αυτεπάρκεια και τη συναισθηματική νοημοσύνη: Εμπειρική έρευνα σε Έλληνες μαθητές Λυκείου
- Γ΄** **Παπαχριστόπουλος Κ., Κρίβας Σ.:** Διαχείριση σταδιοδρομίας (career management) και η συμβουλευτική υποστήριξη ως λειτουργίες της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων (ΔΑΠ) σε οργανισμούς που αλλάζουν και μαθαίνουν
- Δ΄** **Χατζησταμάτης Β.:** Πράσινα επαγγέλματα: πώς η μετασχηματίζουσα μάθηση συμβάλλει στην αλλαγή οπτικής

16.45-17.00

- Α΄** **Αθανασόπουλος Π.:** “Δύο κρίκοι στην ίδια αλυσίδα” - Μια πραγματική περίπτωση Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων
- Β΄** **Παπαδοπούλου Α., Τριβίλα Σ.:** Το μήλο κάτω από τη μηλιά θα πέσει: Διερευνώντας τις οικογενειακές και άλλες σημαντικές επιρροές των Ελλήνων φοιτητών ψυχολογίας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων
- Γ΄** **Λασκαράκης Γ., Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι.:** Ο θεσμός του Μέντορα και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων για τα προσδοκώμενα οφέλη από έναν νέο θεσμό
- Δ΄** **Μπιλανάκη Ε.:** Η διάχυση της μεθοδολογίας ΣΕΠ: προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας) στα φιλολογικά μαθήματα καθώς και στην ερευνητική εργασία

17.00-17.15

- Α΄** **Γιαννοπούλου Κ.:** Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού στην απασχόληση και την κοινωνική ανάπτυξη

- Β´** **Φουντουκά Α., Λαγουδάκος Μ.:** Αγωγή σταδιοδρομίας: θέσεις, στάσεις, προβλήματα, προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος
- Γ´** **Παπαχριστόπουλος Κ.:** Αυτονομία διαχείρισης σταδιοδρομίας και εργασιακή ευημερία: Μια διερευνητική προσπάθεια πρόβλεψης και ερμηνείας σε δημόσιους και ιδιωτικούς υπαλλήλους
- Δ´** **Δεμερτζής Ν.:** Πρόταση πλάνου σταδιοδρομίας για εφήβους
- 17.15-17.30**
- Α´** **Τσιρώνη Γ., Σμυρναίος Θ., Αδριανουπολίτου Β.:** Σύνδεση της Ερευνητικής Εργασίας (project) με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π): ώριμη αναγκαιότητα για την εξέλιξη και ανατροφοδότηση των επικουρικών θεσμών της εκπαίδευσης
- Β´** **Μωρίκης Χ., Γεωργιάδης Δ.:** Ψυχική Υγεία και οικονομική κρίση: Η συμβουλευτική και τα όρια επίδρασής της
- Γ´** **Τσιμόπουλος Π., Τσίντζος Π.:** Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των συμβούλων Σ.Ε.Π. που υπηρετούν στις δομές Σ.Ε.Π. του νομού Θεσσαλονίκης
- Δ´** **Παντελίδης, Ι.:** Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εφήβου
- 17.30-17.45**
- Α´** **Κατσικαδέλης Δ., Κατσικαδέλη Μ.:** Εσωτερικά εμπόδια κατά τη διαδικασία της διερεύνησης επαγγελματικών διεξόδων και σταδιοδρομίας και ο φόβος της αλλαγής
- Β´** **Γάγου Μ.:** Η σημασία της συμβουλευτικής στην διευκόλυνση της ένταξης παιδιών στο σχολικό πλαίσιο
- Γ´** **Ζουρνά Χ.:** Το εκπαιδευτικό δράμα ως βιωματική μέθοδος στη διάβιου συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό
- Δ´** **Αλεξίου Ι.:** Η εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στην τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα
- 17.45-18.00**
- Α´** **Νέλλα Α.:** Αντιληπτές διαστάσεις και επιπτώσεις της ανεργίας: εμπειρική έρευνα σε πτυχιούχους παραγωγικών ηλικιών και παρεμβάσεις συμβουλευτικής ανέργων
- Β´** **Γεωργιάδης Δ., Κουλούρη Α., Κοριζή Μ., Ρηγόπουλος Θ.:** Εθισμός στο διαδίκτυο, μια νέα μορφή εξάρτησης: Ο ρόλος της συμβουλευτικής
- Γ´** **Ρεντίφης Γ.:** Η μαιευτική μέθοδος ως απαραίτητο εργαλείο της συμβουλευτικής διαδικασίας
- Δ´** **Βεκή Μ.:** ΣΕΠ: ένας θεσμός σε μετάβαση: Η περίπτωση των ΚΕΣΥΠ
- 18.00 – 18.15**
- Α´** **Μαζαράκη Μ., Χολέβας Ν.:** Η οικοδόμηση συμβουλευτικής σχέσης στο σχολείο ως σημαντικού παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή

Γ' **Ζουρνά Χ., Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι.:** Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη χρήση του εκπαιδευτικού δράματος
18.15-18.30 Γενικά συμπεράσματα – Κλείσιμο συνεδρίου

Επιστημονική – Οργανωτική Επιτροπή

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Κατσανέβας Θ., Καλούρη Ο., Γαβριήλ, Α., Μαστοράκη, Ε.,
Κατσαμπούρη Φ., Σαμοίλης Π., Μυλωνά, Ν., Κουτσαύτη, Μ.,
Φακιολάς Ν., (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)
Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., Καλτσάς, Κ., Πρόεδρος ΔΣ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
Βλαχάκη, Φ., Προϊσταμένη Δ/σης ΣΥΕΠ του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

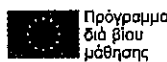
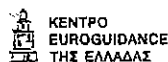
Γραματεία

Μουζακίτης Δ., Κυργιάκη Κ., Αλεξίου Λ., Ζαγοραίου Ο., Ρέστη Ε.

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΛΕΣΥΠ - ΕΟΠΠΕΠ



Η δράση αυτή υλοποιείται με τη συγχρηματοδότηση της ΕΕ - Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης και Πρόγραμμα Δράσεων ΕΟΠΠΕΠ - Κέντρου Euroguidance της Ελλάδας έτους 2012.



Υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Πειραιά και την ευγενική χορηγία του Πανεπιστημίου FREDERICK της Κύπρου



ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΕΙΣ - ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

1. Χαιρετισμός Προέδρου ΕΟΠΠΕΠ κ. Κωνσταντίνου Καλτσά

Ένας χρόνος λειτουργίας του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Αξιότιμοι προσκεκλημένοι,
Εκλεκτοί ομιλητές,
Στελέχη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της εκπαίδευσης και της απασχόλησης,
Κυρίες και Κύριοι

Σας καλωσορίζουμε στο διεθνές συνέδριο που συνδιοργανώνει η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ως ο αρμόδιος εθνικός συντονιστικός φορέας για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην Ελλάδα, θεωρούμε σημαντικό να υποστηρίξουμε τέτοιες σημαντικές εκδηλώσεις όπως η σημερινή, με στόχο την προώθηση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της επιστημονικής στήριξης όλων των φορέων και των προσώπων, που δραστηριοποιούνται στον τομέα της Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλους τους χώρους εφαρμογής του θεσμού.

Έχει περάσει ένας χρόνος από την έναρξη λειτουργίας του ΕΟΠΠΕΠ και θεωρήσαμε ότι είναι χρήσιμο να σας ενημερώσουμε για όσα έχουν γίνει μέχρι σήμερα, καθώς και για τις δράσεις που θα ακολουθήσουν για την Πιστοποίηση, τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Κυρίως, θα ήθελα να κάνω ένα σύντομο απολογισμό· από πού ξεκινήσαμε, ποιοι ήταν οι στόχοι μας, τι έχει γίνει μέχρι σήμερα και ποια είναι τα πρώτα αποτελέσματα. Παράλληλα, σκόπιμο θα ήταν να αναφερθώ στον προγραμματισμό, δηλαδή τις επόμενες δράσεις του ΕΟΠΠΕΠ.

Στον πρώτο χρόνο λειτουργίας του, ο νέος Οργανισμός είχε την υποχρέωση να προβεί, στα πλαίσια της εφαρμογής του θεσμικού του πλαισίου, σε πολλές και σημαντικότερες αλλαγές.

Η αφετηρία: Μια **συγχώνευση** τριών φορέων (Ε.Ο.Π.Π., Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. και Ε.Κ.Ε.Π.), με ημερομηνία εφαρμογής την 21η Νοεμβρίου του 2011, καθώς κι ένας νέος Νόμος για τη Διά Βίου Μάθηση (Ν. 3897/2010) που έθετε, μεταξύ άλλων, σε υψηλή προτεραιότητα τη δημιουργία κι εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, την ανάπτυξη Επαγγελματικών Περιγραμμάτων, την παράλληλη συγκρότηση και την εποπτεία του Συστήματος Πιστοποίησης των Εισροών και Εκροών της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης και της Άτυπης Μάθησης, καθώς και την

ανάπτυξη βιώσιμων υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η συγχώνευση, που έγινε σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, απαιτούσε την εκ θεμελίων δημιουργία ενός Οργανισμού με νέες αρμοδιότητες και ταυτόχρονη συνέχιση των εργασιών των συγχωνευόμενων φορέων.

Το έργο αυτό υπήρξε εξαιρετικά δύσκολο κι επίπονο. Χρειάστηκε να θεωράσουμε θεσμικά, επιχειρησιακά κι οργανωτικά το νέο Οργανισμό, μεταξύ άλλων με κανονισμό προμηθειών, κανονισμό οικονομικής διαχείρισης, ενιαίο Επιχειρησιακό Σχέδιο, καθώς και διαχειριστική επάρκεια για την υλοποίηση των έργων ΕΣΠΑ. Επιπλέον, με το Νομοσχέδιο που έχει τεθεί σε δημόσια διαβούλευση αυτές τις ημέρες και το οποίο αφορά στην Οργάνωση και Λειτουργία του ΕΟΠΠΕΠ, συμπληρώνεται η θεσμική θωράκιση του Οργανισμού, ούτως ώστε να εκπληρώσει αποτελεσματικά τον ρόλο του.

Αυτά έγιναν εγκαίρως και σήμερα νιώθουμε ότι ο ΕΟΠΠΕΠ αποτελεί ένα «καλό παράδειγμα» στο χώρο της Διά Βίου Μάθησης, γιατί παρά τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν από μια συγχώνευση, σε πολύ σύντομο χρόνο έγινε επιχειρησιακά λειτουργικός κι έχει ήδη παραγάγει έργο.

Σε ότι αφορά την Πιστοποίηση Εισροών, διεκπεραιώσαμε χωρίς καθυστέρηση όλες τις εκκρεμότητες για τις δομές της Διά Βίου Μάθησης (πιστοποίηση Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης, αδειοδότηση Κέντρων Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης, Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών.)

Με τον Ν. 4093/2012 ο ΕΟΠΠΕΠ αποκτά κομβικό ρόλο στο χώρο της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης, έχοντας είτε εισηγητικό είτε αποφασιστικό ρόλο στην αδειοδότηση όλων των φορέων (Ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ιδιωτικά Ι.Ε.Κ., Κολλέγια, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου Ένα κι Επιπέδου Δύο, Φροντιστήρια και Κέντρα Ξένων Γλωσσών).

Σ' αυτό το χρονικό διάστημα ολοκληρώθηκε το νέο Επαγγελματικό Περιγράμμα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων και θεσμοθετήθηκε το νέο **Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης** (ΥΑ 20082/ 2012, ΦΕΚ 2844 Βα). Πρόκειται για μια καινοτομία στο πεδίο της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, καθώς αφενός αντιμετωπίζονται κατακερματισμοί του παρελθόντος κι αφετέρου εφαρμόζεται για πρώτη φορά η πιστοποίηση προσόντων με τρόπο εναρμονισμένο στις εμπεδωμένες ευρωπαϊκές πρακτικές. Η εφαρμογή του νέου θεσμικού πλαισίου προβλέπεται να υλοποιηθεί άμεσα, καλύπτοντας τις ανάγκες ενός πολύ μεγάλου αριθμού ενδιαφερομένων, εφόσον στον ΕΟΠΠΕΠ υπάρχει ετοιμότητα και συσσωρευμένη εμπειρία.

Ο ΕΟΠΠΕΠ έχει πολλαπλό ρόλο και συμβολή στην **αναβάθμιση της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης** μέσα από:

- Την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε η πιστοποίηση των αποφοίτων ΙΕΚ να βασίζεται πλέον σε **επαγγελματικά περιγράμματα**, καθώς και στη χρήση του συστήματος των πιστωτικών μονάδων (ECVET). Ο ΕΟΠ-

ΠΕΠ υποστηρίζει την πολιτεία στην επικείμενη αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των ΙΕΚ, υλοποιώντας σχετικό έργο στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ, και σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Στόχος είναι η αναβάθμιση των προσόντων των αποφοίτων ΙΕΚ και η ανταπόκριση σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που οδηγούν στην απασχόληση.

- Τη θεσμοθέτηση ενός νέου λειτουργικού και πολύ οικονομικότερου **Συστήματος Πιστοποίησης της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης των Αποφοίτων ΙΕΚ**. Η άρτια διεξαγωγή των εξετάσεων πιστοποίησης των αποφοίτων ΙΕΚ αποτελεί σημαντικό παράδειγμα της εύρυθμης λειτουργίας του νέου Οργανισμού: το φθινόπωρο του 2012 σε 18 εξεταστικά κέντρα στις 13 Περιφέρειες της χώρας εξετάστηκαν περίπου 9500 άτομα για το θεωρητικό και πρακτικό μέρος της κατάρτισής τους, ενώ υλοποιούνται κανονικά οι εξετάσεις του πρακτικού μέρους για τους οδηγούς αυτοκινήτων και μοτοσυκλετών.

Σε συνεργασία με το ΚΕΜΕΑ διαμορφώθηκε το κανονιστικό πλαίσιο για την **πιστοποίηση του προσωπικού ιδιωτικής ασφάλειας**, λαμβάνοντας υπόψη το αντίστοιχο πιστοποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα, και ξεκίνησε η εφαρμογή του.

Ωστόσο, το μεγάλο στοίχημα για τον ΕΟΠΠΕΠ είναι η δημιουργία κι εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, η ανάπτυξη ενός αξιόπιστου Συστήματος Πιστοποίησης εκροών της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης και της Άτυπης Μάθησης, καθώς και η ανάπτυξη βιώσιμων υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ως προς το **Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων**, ο ΕΟΠΠΕΠ διατηρεί την ευθύνη για την εκπόνηση κι ανάπτυξη των απαιτούμενων μεθοδολογικών εργαλείων καθορίζει τους όρους διαμόρφωσης κι εφαρμογής του Πλαισίου έπειτα από εισήγηση της Γνωμοδοτικής Επιτροπής, η οποία προβλέπεται από τον Ν. 3879/2010 και λειτουργεί από τον περασμένο Σεπτέμβριο. Σήμερα είναι σε εξέλιξη η καταγραφή των τίτλων της Τυπικής και της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης και με βάση τα αποτελέσματα θα προκύψει η ιεράρχηση των προσόντων. Επίσης, έχει τεθεί σε λειτουργία διαδικτυακή πύλη (www.nqf.gov.gr), όπου αναρτώνται όλες οι εξελίξεις σχετικά με την ανάπτυξη κι εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, ενώ προβλέπεται η αναβάθμισή της, προκειμένου να αυξηθούν οι δυνατότητες αναζήτησης των χρηστών και να υπάρχει μια πιο φιλική και χρηστική βάση δεδομένων. Η θεσμική κατοχύρωση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων ολοκληρώνεται με σχετικό Προεδρικό Διάταγμα που βρίσκεται σε στάδιο διαμόρφωσης και αφορά στους όρους και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του. Η περαιτέρω ανάπτυξη των βασικών αρχών, μεθοδολογιών κι εργαλείων, καθώς και η εξειδίκευση της αρχιτεκτονικής δομής του ΕΠΠ, όπως αυτά προβλέπονται στο σχετικό εγκεκριμένο έργο του ΕΣΠΑ, θα επιτρέψουν την οριστικοποίηση των αναγκαίων θεσμικών ρυθμίσεων.

Επιπλέον, σ' αυτό το χρονικό διάστημα ο Οργανισμός καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να στηρίξει την πολιτεία στο έργο της. Σε συ-

νεργασία με το Υπουργείο Ανάπτυξης, προετοιμάστηκαν Προεδρικά Διατάγματα, με σκοπό **την κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων που αφορούν στα τεχνικά επαγγέλματα.**

Σχετικά με το **Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης Προσόντων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης κι Άτυπης Μάθησης**, ξεκινά άμεσα η υλοποίηση έργων με χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ, ώστε να προχωρήσει μια κεντρική συστημική παρέμβαση για το χώρο της Διά Βίου Μάθησης, που αναμένεται να προσδώσει ποιοτικά χαρακτηριστικά στο ανθρώπινο δυναμικό σε μια πολύ δύσκολη περίοδο για τη χώρα. Είναι ανάγκη να σημειωθεί η κεντρική σημασία του Συστήματος αυτού καθώς:

- Η πιστοποίηση θα πραγματοποιείται, σύμφωνα με προϋποθέσεις, όρους και διαδικασίες που διασφαλίζουν ότι το πιστοποιηθέν προσόν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του σχετικού πιστοποιημένου Επαγγελματικού Περιγράμματος.
- Θα παρέχεται δυνατότητα ισότιμης πιστοποίησης για όλους όσοι το επιθυμούν, ανεξάρτητα από τη διαδρομή μέσω της οποίας απέκτησαν το προς πιστοποίηση προσόν.
- Θα αναβαθμιστεί η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση, με την εφαρμογή κατάλληλων διαδικασιών πιστοποίησης, οι οποίες θα αξιοποιούν την επικείμενη διάρθρωση των Προγραμμάτων Σπουδών σε ψηφίδες και θα εφαρμόζουν το σύστημα των Πιστωτικών Μονάδων.

Στο πεδίο της **Συμβουλευτικής κι Επαγγελματικού Προσανατολισμού**, στόχος μας είναι ένα συνεκτικό πλαίσιο για την ενίσχυση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ΣυΕΠ. Το Φεβρουάριο του 2012 ολοκληρώθηκε μελέτη για την τήρηση κριτηρίων ποιότητας στις δομές ΣυΕΠ της Εκπαίδευσης κι Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης Εκροών, θα υλοποιηθεί η πιστοποίηση των στελεχών ΣυΕΠ βάσει του επαγγελματικού περιγράμματος που αναπτύσσεται. Επίσης, με δύο πολύ σημαντικά πληροφοριακά συστήματα, την Πύλη Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού των Εφήβων www.eoprep.gr/teens (η οποία τίθεται άμεσα σε εφαρμογή) και την Πύλη Ενηλίκων για τη Διά Βίου Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας (η οποία ετοιμάζεται), η παροχή σχετικών υπηρεσιών θα τεθεί σε μια πιο σύγχρονη βάση που επιτρέπει την αξιοποίηση των ΤΠΕ προς όφελος των ενδιαφερομένων.

Επιβάλλεται μία πολύ σύντομη αναφορά στα **ζητήματα ποιότητας**. Προχωράμε στην υιοθέτηση αρχών ποιότητας, εναρμονισμένων με τις απαιτήσεις των ευρωπαϊκών δράσεων και με το Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, σε ό,τι αφορά την Πιστοποίηση Εισροών, Εκροών, τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι ο ΕΟΠΠΕΠ εκπροσωπεί την πολιτεία στα ευρωπαϊκά φόρα και τις επιτροπές για θέματα αρμοδιότητάς του (Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, ECVET, EUROPASS, EUROGUIDANCE, EQAVET κ.ά.), ενημερώνοντας για την πρόοδο της χώρας κι αποκομίζοντας παράλληλα τεχνογνωσία σε ευρωπαϊκές πρακτικές.

Αγαπητοί Φίλοι,

Όλα τα παραπάνω έγιναν με τη συνεχή στήριξη του εποπτεύοντος Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και βεβαίως με μεγάλη προσπάθεια από το στελεχιακό δυναμικό του ΕΟΠΠΕΠ. Η προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα για τον ΕΟΠΠΕΠ, η διοικητική και υπηρεσιακή οργάνωση, η εξασφάλιση πόρων, οι ενέργειες και δράσεις σε καινοτόμα για τη χώρα μας πεδία, τα έργα που πραγματοποιήθηκαν και αυτά που σχεδιάζονται, είναι αποτέλεσμα συνεργατικής κι απαιτητικής δουλειάς.

Αναμφίβολα, μένουν πολλά ακόμη να υλοποιηθούν. Στον ΕΟΠΠΕΠ έχουμε πλήρη επίγνωση των δυσκολιών και του μεγέθους των υποχρεώσεων που υπάρχουν, αλλά έχουμε συγχρόνως την αποφασιστικότητα να εργαστούμε για να υλοποιήσουμε τον προγραμματισμό μας κι αισθανόμαστε την υποχρέωση να μην παρεκκλίνουμε από τους στόχους και τις δεσμεύσεις μας, αξιοποιώντας στο έπακρο τις δυνατότητες του νέου Οργανισμού, υλοποιώντας όσα μας ανέθεσε η Πολιτεία.

Σε κάθε περίπτωση, η προσπάθεια για την ποιοτική Διά Βίου Μάθηση είναι διαρκής. Οι μελλοντικές βελτιώσεις θα είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας και του παράλληλου βηματισμού όλων των εμπλεκομένων.

Με την ευκαιρία της συμπλήρωσης του ενός χρόνου από τη δημιουργία του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ξεκίνησε και η λειτουργία του νέου ανανεωμένου δικτυακού τόπου του Οργανισμού (www.eorper.gr), ο οποίος φιλοδοξεί να συμβάλει αποφασιστικά στην ενημέρωση και τη διαδραστική επικοινωνία του πολίτη μαζί μας.

Σας ευχαριστώ για την παρουσία σας στο συνέδριο αυτό.

Κωνσταντίνος Καλτσάς
Πρόεδρος ΔΣ ΕΟΠΠΕΠ

2. Χαιρετισμός ΔΜΕ του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου Δρς Ζήνας Πουλή

Αγαπητοί Σύεδροι,

Χαίρομαι ιδιαίτερα που μου δίνεται η ευκαιρία να απευθύνω χαιρετισμό στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η παρουσία μας εδώ επιβεβαιώνει τους άρρηκτους δεσμούς που υπάρχουν ανάμεσα στο Εθνικό Κέντρο και τον Κυπριακό Ελληνισμό σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας και τονίζει την ανάγκη για περαιτέρω μελλοντική συνεργασία στον τομέα της Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η οποία καθίσταται όλο και πιο αναγκαία στο σύγχρονο κόσμο των ραγδαίων εξελίξεων και των μεταβολών στις συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συνεισφορά της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής

ιδιαίτερα σε μια εποχή οικονομικής κρίσης που αυξάνει σημαντικά τις ανάγκες των μαθητών αλλά και ευρύτερα των πολιτών για επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι τρέχουσες οικονομικές αλλαγές που παρουσιάζονται ενώπιόν μας, η ασφάλεια του ατόμου για μια οικονομική σταθερότητα, η συρρίκνωση της μεσαίας τάξης, καθιστούν έντονα την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η Υπηρεσία συμβουλευτικής αναγνωρίζοντας τις ανάγκες αυτές, έχει ήδη επεκτείνει τις Υπηρεσίες της λειτουργώντας Κέντρα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, στελεχωμένα με καθηγητές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, σε όλες τις πόλεις της ελεύθερης Κύπρου. Τα Κέντρα αυτά είναι στη διάθεση του κοινού (μαθητών και πολιτών) προσφέροντας επαγγελματικό προσανατολισμό που αφορά τόσο σε επιλογές μαθημάτων στο ενιαίο Λύκειο, όσο και σε επιλογή πανεπιστημίου και χώρας σπουδών, καθώς και σε άλλα θέματα σταδιοδρομίας.

Ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για Δια Βίου Καθοδήγηση και κινητικότητα στην εργασία, η Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής συμμετέχει ήδη ενεργά ως μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διά Βίου Καθοδήγηση (European Lifelong Guidance Policy Network), το οποίο στοχεύει στο να βοηθήσει τα κράτη μέλη και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, προωθώντας την ευρωπαϊκή συνεργασία στη διά βίου καθοδήγηση στην εκπαίδευση και στους τομείς απασχόλησης.

Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού δικτύου για τη Διά Βίου Καθοδήγηση και μετά από μελέτη των υπηρεσιακών παραγόντων των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, το Υπουργικό Συμβούλιο της Κύπρου έχει προχωρήσει στη σύσταση Εθνικού Φορέα για τη Διά Βίου Καθοδήγηση έτσι ώστε να γίνουν πιο ουσιαστικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο ρόλος της επαγγελματικής καθοδήγησης είναι φανερό ότι αποκτά νέο περιεχόμενο στο σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Τόσο η Εκπαίδευση, όσο και η απασχόληση φέρουν αντιμέτωπο το Σύμβουλο με νέες προκλήσεις στις οποίες και θα πρέπει να ανταποκριθεί, αξιοποιώντας και τις ευρωπαϊκές τάσεις για τη Διά Βίου Καθοδήγηση, σε ένα εξαιρετικά κινητικό και ευμετάβλητο εργασιακό περιβάλλον.

Ευχόμαστε μέσα από τις εργασίες του συνεδρίου σας να εξαχθούν αποτελέσματα και συμπεράσματα τέτοια που να αποτελέσουν εφόδια για αποτελεσματική αντιμετώπιση των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας.

Ευχαριστώ την Οργανωτική επιτροπή για την τιμητική πρόσκληση και εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του συνεδρίου.

Δρ Ζήνα Πουλή
ΔΜΕ του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΟΝ ΧΡΗΣΤΟ ΤΖΕΚΙΝΗ

Καθηγητής Χρήστος Τζεκίνης: Αφιέρωμα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., τον Δεκέμβριο του 2012, κατά τη διάρκεια του Επιστημονικού Συνεδρίου της Εταιρείας, πρότεινε και η πρόταση έγινε ομόφωνα δεκτή από τη γενική συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., το τεύχος των πρακτικών αυτού του Συνεδρίου να είναι αφιερωμένο στον καθηγητή Χρήστο Τζεκίνη.

Έχω τη γνώμη ότι η απόφαση αυτή είναι δηλωτική σεβασμού, αναγνώρισης και εκτίμησης προς έναν εκλιπόντα ακαδημαϊκό δάσκαλο, ο οποίος με τη δράση του και το έργο του έδειξε ουσιαστικό ενδιαφέρον για την αποτελεσματική ανάπτυξη της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση, στην Απασχόληση και στην αμφίδρομη διασύνδεση αυτών, με στόχο την επιτυχεστέρα ανάπτυξη της σταδιοδρομίας (*career development*) του κάθε ανθρώπου (μαθητή, σπουδαστή, εργαζόμενου, ανέργου, συνταξιούχου).

Με αφορμή την απώλεια του Χρήστου Τζεκίνη, τον Σεπτέμβριο του 2010, έγραψα (Οκτώβριος 2011), στο τ. 96-97 της *Επιθεώρησης* μια συνοπτική παρουσίαση της ζωής και του έργου του, με ειδικότερη αναφορά στη συμβολή του στην ίδρυση και τη διοίκηση του *Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)*. (Το κείμενο αυτό, με ορισμένες διαφοροποιήσεις έναντι του αρχικού και η απόδοσή του στην αγγλική γλώσσα, ακολουθεί, μετά την ολοκλήρωση του παρόντος κειμένου, ως παράρτημα Α' και παράρτημα Β').

Ανατρέχοντας σε προγενέστερα τεύχη της *Επιθεώρησης* της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., βλέπουμε, στο τ. 58-59 (2001), ο Τζεκίνης - ως πρόεδρος του Ε.Κ.Ε.Π. - να στέλνει γραπτό χαιρετισμό στο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., γιατί δεν μπορούσε να παρευρεθεί σε αυτό, τη συγκεκριμένη ημερομηνία.

Στο τ. 60-61 (2002) η *Επιθεώρηση* αναφέρεται στη ημερίδα του Ε.Κ.Ε.Π. στη Θεσσαλονίκη (16-11-2001) με θέμα: *Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού κατά τη Μετάβαση από την Εκπαίδευση στην Αγορά Εργασίας*. Ο Τζεκίνης ήταν ένας από τους εισηγητές και είχε την επιστημονική ευθύνη αυτής της ημερίδας, όπου συμμετείχαν αρκετά μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. από τη βόρεια Ελλάδα.

Στο τ. 62-63 (2002), σε χαιρετισμό του σε ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., αναφέρεται στην ανεργία των νέων και προτείνει μέτρα θετικής αντιμετώπισης αυτού του σοβαρού κοινωνικού φαινομένου.

Το τ. 66-67 (2003) περιέχει το πλήρες κείμενο της εισήγησης του Τζεκίνη, στο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. το 2002, με τίτλο: *Νέες Πολλαπλές Προκλήσεις για τους Συμβούλους Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας Διεθνώς*.

Ο καθηγητής Τζεκίνης, τη δεκαετία 2000-2009, την τελευταία της ζωής του, εκτός από τη σημαντική ενασχόλησή του με την έναρξη λειτουργίας και την πρώτη διοίκηση του Ε.Κ.Ε.Π., τη συμμετοχή του σε εκδηλώσεις της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π – όπως προαναφέραμε – δίδαξε, για ένα διάστημα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Επιπλέον, συμμετείχε σε επιστημονικά προγράμματα και παρουσίασε εισηγήσεις – στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες – πάνω σε θέματα οικονομικών της απασχόλησης, εργασιακών σχέσεων και επαγγελματικού προσανατολισμού. Επιπροσθέτως, αναφέρω και το κοινό μας ενδιαφέρον για τα διεθνή συνέδρια της *International Association for Educational and Vocational Guidance (I.A.E.V.G.)*. Συγκεκριμένα,

1. Το 2002, στο συνέδριο της *I.A.E.V.G.* στη Βαρσοβία, παρουσίασα κοινή μας εισήγηση με τίτλο: *The Role of Career Counsellors in Counteracting Unemployment: the Greek Approach*.
2. Το 2003, στο συνέδριο της *I.A.E.V.G.* στη Βέρνη, παρουσίασα εισήγηση με τίτλο: *A New Array of Challenges for Greek Counsellors*, η οποία ήταν κοινή εργασία των Τζεκίνη, Κρίβα και Παπά, και
3. Το 2005, στο διεθνές συνέδριο της *I.A.E.V.G.* στη Λισσαβόνα, παρουσίασα κοινή εισήγηση – Τζεκίνη και Παπά – με τον τίτλο: *New Challenges and Tasks for Career Guidance: Policy and Practice Issues in Greece*.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μου για τον **Χρήστο Τζεκίνη**, ως συνεργάτη, φίλο, διακεκριμένο επιστήμονα και ενεργό πολίτη, θα ήθελα – ως επίλογο – να τονίσω τη σταθερή αξία που αυτός έδινε στο ρόλο του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη.

Σε διεθνή συνάντηση (2001) στο *Manchester* της Αγγλίας, τονίζει, παραθέτοντας από τον **Αριστοτέλη**: «... *The salvation of the community is the common business of all*» (Η σωτηρία της κοινωνίας είναι υπόθεση όλων των μελών της). Ο Τζεκίνης, από έφηβος, ακολούθησε και υλοποίησε αυτήν την πίστη του, μετέχοντας στο κίνημα της Αντίστασης των Ελλήνων εναντίον των Γερμανών, στα χρόνια της γερμανικής κατοχής της χώρας μας.

Δρ. Γιώργος Γρ. Παπάς, Σύμβουλος ε.π. του Π.Ι.
τ. Μέλος του Δ.Σ. του Ε.Κ.Ε.Π. (2001-2008)

Παράρτημα Α΄

+ Καθηγητής Χρήστος Α. Τζεκίνης
Ο πρώτος Πρόεδρος του Δ.Σ. του Ε.Κ.Ε.Π.

Τον Σεπτέμβριο του 2010 ο Χρήστος Τζεκίνης επιστρέφοντας από την Ελλάδα στον Καναδά – μοίραζε τον χρόνο του μεταξύ Αθηνών και Οντάριο – “έφυγε” οριστικά και “παρέμεινε” στον Καναδά. Οι γραμμές που ακολουθούν αναφέρονται – συνοπτικά – σε αυτόν, ως έκφραση σεβασμού και τιμής στον διακεκριμένο επιστήμονα και αξιόλογο άνθρωπο, με ειδικότερη αναφορά στη συνεισφορά του για την ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη χώρα μας, με επιτελικό φορέα το **Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.)**.

Ο Χρήστος Τζεκίνης γεννήθηκε το 1924 στην Αθήνα, από πρόσφυγες μικρασιάτες γονείς. Έφηβος, μαθητής Λυκείου – στην περίοδο της γερμανικής κατοχής – συμμετείχε στην Αντίσταση, αρχικά ως μέλος της οργάνωσης της **Λέλας Καραγιάννη** και στη συνέχεια ως σαμποτέρ, στις ανατινάξεις σιδηροδρομικών γραμμών και γερμανικών τρένων, στην περιοχή του Ολύμπου.

Ο Χρ. Τζεκίνης, μετά τον πόλεμο, σπούδασε με υποτροφία στο πανεπιστήμιο *Roosevelt* του Σικάγου (Η.Π.Α.) και απέκτησε το διδακτορικό του δίπλωμα από την Οικονομική Σχολή του Λονδίνου (*L.S.E.*) στην περιοχή των Οικονομικών της Εργασίας (*Labour Economics*). Από 1970 έως το 1988 διετέλεσε καθηγητής των Οικονομικών της Εργασίας και των Εργασιακών Σχέσεων στο Πανεπιστήμιο του *Lakehead (Ontario, Canada)* και υπήρξε ισόβιο αντεπιτελικό μέλος της Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Γραμμάτων, Επιστημών και Τεχνών.

Στη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής και της εν γένει πολυσχιδούς δραστηριότητάς του, αναφέρω ότι εργάστηκε ως εμπειρογνώμονας στο *Διεθνές Γραφείο Εργασίας (I.L.O.)* στη Γενεύη, στον *Οργανισμό Βιομηχανικής Ανάπτυξης (U.N.I.D.O.)* στη Βιέννη και σε άλλους φορείς και οργανισμούς. Στη δεκαετία του 1960 υπήρξε ανταποκριτής, στη Λατινική Αμερική, της Σκοτσέζικης εφημερίδας: *The Scotsman* και ανέπτυξε σχέσεις με προοδευτικούς ηγέτες της περιοχής από τους οποίους πήρε συνεντεύξεις, π. χ. *F. Castro, S. Alliente* κ. ά. Ο Τζεκίνης συνδέθηκε με το συνδικαλιστικό κίνημα διεθνώς, ειδικότερα της Βρετανίας και της Ελλάδας, όπου διετέλεσε ειδικός σύμβουλος της Γ.Σ.Ε.Ε.

Τα παρακάτω που επικεντρώνονται - περιληπτικά - στη συνεισφορά του Χρήστου Τζεκίνη στην ίδρυση και ανάπτυξη του Ε.Κ.Ε.Π. έχουν τη μορφή της προσωπικής μαρτυρίας και εκτίμησης, γι’ αυτόν και τη δράση του, γιατί υπήρξε σύμβουλος ανάπτυξης του Ε.Κ.Ε.Π. (1ο εξάμηνο του 2000) και μέλος του Δ.Σ. αυτού, από τον Σεπτέμβριο του 2001 έως τον Ιούνιο 2008, όταν με “παραίτησαν” οι ιθύνοντες(;) του ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.

Έως την εγκατάσταση – αρχές του 2000 – του Ε.Κ.Ε.Π. στο κτίριο που βρί-

σκεται και τώρα*, ο Τζεκίνης – ως ορισμένος πρόεδρος του νεοσύστατου Κέντρου – με υποδειγματική αφοσίωση και μόχθο προσπαθούσε να οργανώσει το “ξεκίνημα” για τη λειτουργία του Ε.Κ.Ε.Π. Είχε πολύωρη παρουσία στο γραφείο του – χωρίς να έχει τη σχετική υποχρέωση – και ήταν φιλικός και στοργικός στους ολιγάριθμους συνεργάτες του τους οποίους, με ευγένεια, συμβούλευε και καθοδηγούσε. Τα δύο πιο ευδιάκριτα επιτεύγματα της θητείας του, ως επικεφαλής του Ε.Κ.Ε.Π., ήταν:

1. Η επιτυχημένη διοργάνωση του Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ (Αθήνα, 9 -11/5/2001) με τίτλο: *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα*, με 31 Έλληνες εισηγητές και 13 εισηγητές από το εξωτερικό, καθώς και μεγάλο αριθμό συνέδρων, και

2. Ο ορισμός επιτροπής, από μέλη του Δ.Σ. του Ε.Κ.Ε.Π. και εμπειρογνώμονες εκτός Ε.Κ.Ε.Π. Η επιτροπή αυτή, μετά από ενασχόληση περίπου ενός έτους, συνέγραψε τη *Μελέτη Πιστοποίησης Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού* η οποία ολοκληρώθηκε το 2002. Το περιεχόμενο της μελέτης, δυστυχώς, δεν υλοποιήθηκε από τα αρμόδια υπουργεία Παιδείας και Εργασίας, στη χώρα μας. Στην Κύπρο, οι λειτουργοί της Επαγγελματικής Αγωγής, στη σχολική εκπαίδευση, είναι πιστοποιημένοι καθηγητές-σύμβουλοι.

Δρ. Γιώργος Γρ. Παπάς

* Το αφιέρωμά μου (*Επιθεώρηση*, τ. 96-97) στη μνήμη του καθηγητή Χρ. Τζεκίνη, γράφτηκε τον Οκτώβριο του 2011. Το Ε.Κ.Ε.Π. από το τέλος Νοεμβρίου 2011 άλλαξε στέγη, απώλεσε την αυτοτελή νομική οντότητά του ως Ν.Π.Ι.Δ. και εντάχθηκε στον *Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.)* ο οποίος στεγάζεται στη Νέα Ιωνία.

Αυτή την περίοδο (Φθινόπωρο 2011) στη χώρα μας η λειτουργία της Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχει σημαντικά υποχωρήσει με την κατάργηση των ΓΡΑ.ΣΥ. και ΓΡΑ.ΣΕΠ και τη συρρίκνωση των ΚΕ.ΣΥ.Π.

Η πετυχημένη θητεία του Χρήστου Τζεκίνη - ως προέδρου του Ε.Κ.Ε.Π. - μετά τον Ιούνιο του 2002, δεν συνεχίστηκε λόγω διαφορετικών επιλογών της τότε πολιτικής ηγεσίας, η οποία αποφάσισε να μην ανανεώσει τη θητεία του.

Ο Χρήστος Τζεκίνης υπήρξε ένας πολύπλευρος, μορφωμένος, προοδευτικός – με ανεξαρτησία σκέψης και δράσης – άνθρωπος, με ευγένεια και καλοσύνη στις σχέσεις του με όσους συνεργάστηκε. Ήταν ένας ευπατριδής αγωνιστής και εξαιρετος ακαδημαϊκός δάσκαλος.

Παράρτημα Β΄

Professor Christos A. Jecchinis First President of Board of Directors, National Centre for Vocational Orientation

In September 2010, Christos Jecchinis, who shared his time between Athens and Ontario, returned from Greece to Canada for the last time and was laid to rest.

The following lines briefly describe him, in an expression of respect and honour to this distinguished scientist and notable person, with special reference to his contribution to the development of Educational and Vocational Counselling and Guidance in our country through its executive body, *The National Centre for Vocational Orientation* (Ε.Κ.Ε.Π.)

Christos Jecchinis was born in 1924 in Athens by refugee parents from Asia Minor. In his youth as a high school student during the period of German occupation of Greece, he participated in the Resistance, at first as a member of the organisation *Lela Karayiannis* and continuing as a saboteur, blasting railway lines and German trains in the Olympus mountain region.

After the war Christos Jecchinis studied on a scholarship at the Roosevelt University of Chicago in the U.S.A. and then took his doctoral degree at the London School of Economics (L.S.E.) in the field of Labour Economics. From 1970 to 1988 he served as Professor of Labour Economics and Industrial Relations at the University in Lakehead (Ontario, Canada) and was a lifelong corresponding member of the European Academy of Letters, Sciences and Art.

Among the various activities of his life, it should be mentioned that he worked as a specialist at the International Labour Office (I.L.O.) in Geneva, at the United Nations Industrial Development Organization (U.N.I.D.O.) in Vienna and at other agencies and organizations. In the decade of the 1960's he was Latin American correspondent for the Scottish newspaper *The Scotsman* and developed relationships with the progressive leaders of the region from whom he obtained interviews, such as Castro, Allende and others. Jecchinis was associated with the international trade union movement, particularly in Britain and Greece, where he served as a special advisor to the Γ.Σ.Ε.Ε. (Greek General Confederation of Labour).

The following focuses, very briefly, on Dr. Jecchinis' contribution to the foundation and development of Ε.Κ.Ε.Π. (The National Centre for Vocational Orientation) in the form of my personal testimony and appreciation for him and his activities, as I was a development consultant to Ε.Κ.Ε.Π. during the first six (6) months of 2000 and a member of its Board of Directors from September, 2001 until June, 2008, when I was "resigned" by the leadership of the Ministry of Education and Religion /Pedagogical Institute (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ).

Until the establishment, in early 2000, of E.K.E.Π. in the building it now occupies*, Jecchinis, as appointed president of the newly set up Centre, with model dedication and hard work tried to organise the “start-up” for the working of E.K.E.Π. He spent long hours in his office - without any obligation - and was friendly and affectionate to his few collaborators whom he courteously advised and guided. The two most conspicuous achievements of his term of office as head of the E.K.E.Π. were:

1. The successful organisation of the International Conference of E.K.E.Π. (Athens, May 9-11, 2001) with the title *Evolution in Counselling and Career Guidance at the Dawn of the 21st Century*, with 31 Greeks and 13 spokesmen from abroad as well as a large number of participants and
2. The formation of a committee from members of the Board of E.K.E.Π. and outside specialists. This committee, after about a year of work and study, together composed the *Study of the Certification for Counsellors for Career Guidance* completed in 2002. This *Study*, unfortunately, was not produced by the responsible Ministries of Education and Labour. In Cyprus, teachers responsible for Career Education in the Schools are certified to do this task.

At this time (Autumn 2011) in our country the provision of School Counselling and Guidance Services in secondary education has been significantly reduced with the abolition of the Offices of Careers Guidance (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π./ΓΡΑ.Σ.Υ.) and the reduction of the Peripheral Centers of Counselling and Guidance (ΚΕ.ΣΥ.Π.).

Dr. Jecchinis' successful occupation of this office as President of E.K.E.Π. came to an end due to the decision of the then political leadership not to renew his tenure.

Christos Jecchinis was many-sided, progressive, cultured, independent in mind, thought and action, always kind and courteous in his relationships with his colleagues. He was a gentleman, a fighter and an exceptional educator.

George Gr. Papas, Ph.D.,
Counsellor emeritus of Hellenic Pedagogical Institute
and ex-Member of the Board of Directors of the National Centre
for Vocational Orientation (2001 – 2008).

* E.K.E.Π. since the end of November 2011 moved to another building and it abolished its independent legal entity.

Χρήστος Τζεκίνης: Ο ζωντανός επιστήμονας και αγωνιστής

Η Αθήνα ήταν μια μικρή πόλη και τα προάστια της, εκεί που σήμερα θεωρείται κέντρο, είχαν χαμηλά σπίτια και αυλές με λουλουδιασμένους κήπους, εωδιαστούς θάμνους και ψηλά δέντρα. Σε ένα τέτοιο προάστιο το έτος 1913 είδε το φως της ημέρας ένας ορκισμένος εραστής της γνώσης και αγωνιστής της ελευθερίας με Μεσογειακές ρίζες. Ο Χρήστος Τζεκίνης είχε πατέρα από μια οικογένεια της Μάλτας και μητέρα Ελληνίδα, αλλά λάτρευε πάντα την Ελλάδα και από κάθε θέση την υπηρετούσε.

Η εθνική αντίσταση των Ελλήνων εναντίον των Γερμανών κατακτητών το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο τον συγκλόνισε και χωρίς δισταγμό έδωσε τα νιάτα του στον αγώνα. Ήταν άπειρος, αλλά ήθελε με κάθε τρόπο να βοηθήσει τους αγωνιστές με πράξεις. Τα βιώματα του περιγράφει με λογοτεχνικό τρόπο στο βιβλίο του «Πέρα από τον Όλυμπο».

Σπούδασε οικονομικά και για πολλά χρόνια δίδαξε οικονομικά και εργασιακές σχέσεις σε Πανεπιστήμια του Καναδά όπου έζησε, έκανε οικογένεια και επιτυχημένη καριέρα πανεπιστημιακού.

Την άρτια επιστημονική του κατάρτιση γνώρισα από τα πολλαπλά συγγράμματα του από πολύ παλιά, όταν έκανα το διδακτορικό μου σε συναφή κλάδο.

Δεν ήξερα την απλότητα, την πραότητα και το μεγαλείο του χαρακτήρα του, ούτε τη διαρκή παρουσία του στους επιστημονικούς και κοινωνικούς αγώνες, την αγωνία του για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας και το μεγάλο του ενδιαφέρον για την υποστήριξη των νέων επιστημόνων.

Τα διαπίστωσα αμέσως στους διαδρόμους των γραφείων του Υπουργού Παιδείας, όπου είχε αρχικά την έδρα του το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ). Ήταν το πάθος του που υλοποιήθηκε με πρότασή του και ανέλαβε την Προεδρία του και είχα την τύχη να βρεθώ δίπλα του ως Γενικός Διευθυντής με στόχο να δημιουργηθεί από τα σπάργανα και να λειτουργήσει ο νέος αυτός και πολύ χρήσιμος οργανισμός με ελάχιστο προσωπικό 3-4 ατόμων αρχικά.

Ήταν προχωρημένης ηλικίας και συνταξιούχος, αλλά όλη μέρα ήταν κοντά μας να μας καθοδηγεί και συμβουλεύει για την επιτυχία του νέου θεσμού. Πήραμε πολλά όλοι από την εμπειρία και τις γνώσεις του που ήταν ανεξάντλητα και δεν δίσταζε να αξιοποιεί τις γνωριμίες του σε όφελος του ΕΚΕΠ και την προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. Αγωνιούσε, όμως, και για την πορεία των πραγμάτων, κι ιδιαίτερα των εργασιακών σχέσεων για τη νεολαία της Ελλάδας, που τόσο υπεραγαπούσε.

Με την καθοδήγηση και τη διαρκή φροντίδα του το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού δημιουργήθηκε, καθιερώθηκε και προσέφερε σημαντικό έργο σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής δομής, διότι ο ίδιος και στελέχη του φορέα δίδασκαν και το αντικείμενο σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθήνας.

Η διεθνής αναγνώριση του Χρήστου Τζεκίνη συνέβαλε στη μεγάλη επιτυχία των εθνικών και διεθνών επιστημονικών συνεδρίων που ανέλαβε το ΕΚΕΠ με τις δικές του δυνάμεις.

Αποκορύφωμα αυτής της σπουδαίας αναγνώρισης από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα ήταν η σοβαρότητα και η σύνεση που οι σύνεδροι στο διεθνές συνέδριο επαγγελματικού προσανατολισμού στο VANCOUVER του Καναδά αντιμετώπιζαν τις προτάσεις του για την παραπέρα ανάπτυξη του θεσμού σε όλες τις χώρες. Ήταν πρωτοπόρος, προοδευτικός και οι γνώσεις και εμπειρίες του ξεπερνούσαν τα όρια της μικρής μας χώρας. Στη σκέψη του χωρούσε ολόκληρος ο κόσμος.

Το ΕΚΕΠ στις μέρες του απέκτησε διεθνές κύρος, δομή, στελέχωση με ειδικούς επιστήμονες, δανειστική θεματική βιβλιοθήκη, προχώρησε σε έρευνες, εκδόσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια, και ενημερωτικά έντυπα και ακόμα διείσδυσε έμμεσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Έκανε σαφή σε όλους τη σημασία και τη χρησιμότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού για την καριέρα κυρίως των νέων, αλλά και των ενηλίκων.

Δεν θα ξεχάσω την προθυμία του να με αντικαταστήσει σε μια παράδοσή μου στο Παν/μιο Αθήνας παρά τις δυσκολίες υγείας που αντιμετώπιζε τότε.

Έφυγε ήσυχος, διότι θα απογοητεύονταν, αν ζούσε και προλάβαινε να δει να κατοτρύφεται η χώρα, να συρρικνώνεται πρόσφατα το ΕΚΕΠ και να αμφισβητούνται ή να περιορίζονται οι πολλαπλές επιστημονικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες του φορέα.

*Νίκος Φακιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας
Επιτ. Δ/ντής Ερευνών ΕΚΚΕ, Γεν. Δ/ντής ΕΚΕΠ,
Διδάσκων στο Παν/μιο Αθήνας*



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
Α΄ ΣΥΝΕΔΡΙΑ
Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις



*Ευθύμιος Βαλκάνος**, *Γεώργιος Μάρδας***, *Νικόλαος-Θεόδωρος Μάρδας****

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ (Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΑ ΕΝ ΛΟΓΩ ΜΕΓΕΘΗ)**

Η από δεκαετίας υποβόσκουσα παγκοσμιοποιημένη κοινωνική και οικονομική κρίση, που οι οδυνηρές συνέπειές της εμφανίστησαν, το έτος 2010, στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, επέφερε, μεταξύ των άλλων, την κατάρρευση του κεκτημένου πλαισίου των εργασιακών σχέσεων, υπογραμμίζει την άμεση αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος Συμβουλευτικής στον επαγγελματικό προσανατολισμό, που θα λαμβάνει υπ' όψη του τις δυνατότητες της αγοράς εργασίας, της δυναμικής των επαγγελμάτων και της προοπτικής της τεχνολογίας.

Ο όρος «εκπαιδευτικός επαγγελματικός προσανατολισμός» είναι ο θεσμός εκείνος, που με τη βοήθεια της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, η οποία μελετά και το άτομο και το επάγγελμα, προσπαθεί να διευκολύνει τον ενδιαφερόμενο να επιλέξει την αρμόζουσα σε αυτόν σπουδή, και μέσω αυτής να βρει τη διεξοδο προς το κατάλληλο επάγγελμα, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και την προσωπικότητά του, και έτσι τελικά να επιτύχει ο ενδιαφερόμενος να αναπτύξει, κατ' αρχήν, τις δυνατότητες προσαρμογής του, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον του, μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο χώρο της απασχόλησης και των εργασιακών σχέσεων.

Βελτίωση, όμως, του συντελεστή «ανεργία», προκύπτει, με την εκπόνηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχετικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με την καλύτερη οργάνωση και διοίκηση των γραφείων απασχόλησης, καθώς και με την παρέμβαση της Συμβουλευτικής κατεύθυνσης, ως προς την απασχόληση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στα σχολεία, καθώς και με την απελευθέρωση των κλειστών επαγγελμάτων.

Συμπερασματικά, είναι αναγκαίο τα σύγχρονα σχετικά προγράμματα μελέτης αγοράς εργασίας να εστιάζονται στις νέες μορφές απασχόλησης: πολλαπλή, υπερωριακή, εκ περιτροπής, ετεροαπασχόληση, εταιρική συμφωνία, εταιρική απασχόληση, επιχειρησιακή σύμβαση, προσωρινή απασχόληση και εργασιακή εφεδρεία.

Λέξεις-κλειδιά: *Απασχόληση, επαγγελματικός προσανατολισμός, συμβουλευτική, εκπαίδευση, κατάρτιση, εργασιακές σχέσεις.*

* Ο Ε.Β. είναι Επίκουρος Καθηγητής Παν/μίου Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη). Επικοινωνία: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Εγνατία 156, Τ.Κ. 54006, Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310 891385, evalkan@uom.gr

** Ο Γ.Μ. είναι Λέκτορας Παν/μίου Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη). Επικοινωνία: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Εγνατία 156, Τ.Κ. 54006, Θεσσαλονίκη, τηλ. 210 6519451, 2310 891385, gdmardas@yahoo.gr

*** Ο Ν.-Θ.Μ. είναι πολιτικός επιστήμονας – ιστορικός. Αλεβιζάτου 44, ΤΚ1566 Παπάγος, τηλ. 210 6545888

*Eythimios Balcanos**, *George Mardas***, *Nikolaos-Theodoros Mardas****

THE CONTRIBUTION OF GUIDANCE AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING FOR EMPLOYMENT AND SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT

The ten-year-old underlying globalized social and economic crisis, whose painful consequences appeared in Greece and the European Union in 2010, caused, among other things, the collapse of the acquired framework concerning labor relations, stressing the immediate need for the implementation of a counseling system in vocational guidance that would take into account the potentials of the labor market, the dynamic of the professions and the perspectives of technology.

The term “educational vocational guidance” is the institution that, with the help of the applied psychology which studies both the individual and the profession, tries to help people who are interested in choosing the appropriate studies for them, and through these studies they try to find a career path towards the appropriate profession that can meet their needs, aptitudes, skills and personality. In that way, they can finally achieve to develop in the first place their probabilities of adjusting both to the educational and to the working and social environment, inside the constantly changing contemporary world of employment and labor relations.

However, an improvement of the factor of “unemployment”, comes up by preparing and implementing training programs and relevant professional education and training, better organizing and administering the employment offices, as well as through the intervention of the Advisory direction concerning employment and vocational guidance in schools and through the release of the closed off professions.

In conclusion, it is necessary for the modern labor market programs of study to focus on new forms of employment, such as the multiple employment, the overtime employment, work rotation, the adverse employment, the partnership agreement, the corporate jobs, the business contracts, the temporary employment and the labor reserve.

Key-words: *Employment, vocational guidance, counseling, education, training, labor relations.*

1. Επάγγελμα

Η κατά τρόπο μόνιμη εργασία ενός ατόμου, προκειμένου να αποκτήσει τα μέσα, που είναι απαραίτητα για βιοπορισμό, λέγεται επάγγελμα. Η εργασία αυτή μπορεί να είναι τέχνη ή επιστήμη, χειρωνακτική ή χειροτεχνική, πνευματική ή σωματική, αλλά δεν μπορεί να ασκείται κατά ένα τρόπο περιστασιακό ή ερασιτεχνικό. Κοινωνιολογικά, επάγγελμα είναι το είδος της εργασίας, που κάνει το άτομο, ανεξαρτήτως του κλάδου της παραγωγής

μέσα στον οποίο συντελείται η εργασία αυτή και ανεξαρτήτως από τη θέση του ατόμου στην απασχόληση (Bouthoul, 1962: 95). Δηλαδή, το επάγγελμα είναι η βιοποριστική απασχόληση. Ο καταμερισμός των έργων και η πρόοδος των μέσων παραγωγής σε μία ανταλλακτική, στην αρχή, οικονομία και συναλλακτική αργότερα, συνηγόρησε στην εμφάνιση των επαγγελματιών. Έτσι, το επάγγελμα απέκτησε κοινωνική σημασία με καθολικό περιεχόμενο, αφού ο εργαζόμενος, μέσω των επαγγελματιών, εξυπηρετεί καλύτερα

και ασφαλέστερα τον εαυτό του και θεραπεύει, ταυτόχρονα και τις κοινωνικές του ανάγκες. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι το επάγγελμα παίρνει το χαρακτήρα της κοινωνικής λειτουργίας ή υπηρεσίας (Μάρδας, 1997: 255-256). Η τεχνολογική πρόοδος απαιτεί αυξημένες γνώσεις για τις δημιουργούμενες ειδικότητες, οι οποίες είναι το πρόπλασμα ανάπτυξης επαγγελματιών ή και κατάρτησης άλλων. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα το βασικό κριτήριο διάκρισης ενός επαγγέλματος ήταν η κλίση του ατόμου. Αυτό διάλεγε το επάγγελμα από οικογενειακή παράδοση ή από την προσωπική του προτίμηση. Σήμερα, καλό είναι το επάγγελμα εκείνο, που επιτρέπει την ικανοποίηση των κινήτρων του ατόμου και ανταμείβει αυτόν που το εκτελεί. Η προσέγγιση και η εν συνεχεία ένταξη του ατόμου σε ένα επάγγελμα γίνεται βάσει ορισμένων παραγόντων και προϋποθέσεων. Τα κριτήρια αυτά διακρίνονται σε: α. αντικειμενικά ή μετρήσιμα (ικανότητα, γνώσεις, ειδίκευση, ύψος αμοιβής), β. υποκειμενικά ή ποιοτικά (χαρακτήρας, κλίση, ταλέντο, αγάπη προς το αντικείμενο της εργασίας), γ. κοινωνικά (κύρος, αποδοχή, ασφάλεια). Η ένταξη ενός ατόμου σε συγκεκριμένο επάγγελμα προσδίδει κύρος και γόητρο· λιγότερο ή περισσότερο. Η άτυπη ή τυπική διασφάλιση της ύπαρξης και λειτουργίας μίας επαγγελματικής ομάδας αποτρέπει το μέλος αυτής από ενδεχόμενη περιθωριοποίηση και από κακές επιπτώσεις ενός αρνητικού ελέγχου. Τελικώς, το επάγγελμα αναφέρεται είτε σε συλλογικό επίπεδο είτε σε ατομικό. Στην πρώτη περίπτωση, το επάγγελμα εμφανίζεται είτε ως θέση, την οποία κα-

τέχει μέσα στο σύνολο της οικονομικής συμπεριφοράς, είτε ως τύπος συνεργατικών ενεργειών, οι οποίες παράγουν αγαθά και υπηρεσίες. Στη δεύτερη περίπτωση, πρόκειται για την επαγγελματική θέση του ατόμου στην όλη επαγγελματική δραστηριότητα (ανεξάρτητοι, εργοδότες, μισθωτοί). Υπάρχει βέβαια και η στενή ή ειδική έννοια του επαγγέλματος, που αφορά στον τύπο της ασκούμενης εργασίας, δηλαδή στη συγκεκριμένη απασχόληση, όπως του δικηγόρου, του υδραυλικού, του καθηγητή κ.λπ. (Davies, 1997: 97). Είναι φανερό, ότι οι διαδικασίες υποκατάστασης μεταξύ διαφόρων μορφών εκπαίδευσης, παίζουν έναν αποφασιστικό ρόλο στην προσαρμογή της αγοράς εργασίας στις αλλαγές της ζήτησης και της προσφοράς. Η ύπαρξη αυτών των διαδικασιών συνεπάγεται την αναγκαιότητα της προσεκτικής ερμηνείας των τάσεων στην απασχόληση. Η αύξηση της απασχόλησης μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κατηγορίας σε ένα επάγγελμα, μπορεί να περιλαμβάνει, τόσο αλλαγές στην προσφορά όσο και στη ζήτηση. Στην περίπτωση της αύξησης στη ζήτηση, η κατάσταση στην αγορά εργασίας, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατηγορία, θα βελτιωθεί σε εκείνες τις περιοχές, που, σε περίπτωση αύξησης της προσφοράς, χειροτερεύει η θέση της αγοράς εργασίας. Η σημαντικότερη αναμενόμενη εξέλιξη στην αγορά εργασίας είναι ότι οι εργοδότες όλο και περισσότερο θα απαιτούν υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες από τους εργαζόμενους. Εντούτοις, γεννιέται το ερώτημα: τι είδους δεξιότητες θα ζητηθούν περισσότερο στο μέλλον και πώς αυτό μπορεί να διαπιστωθεί, ώστε

να πραγματοποιηθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, που θα προμηθεύουν τις δεξιότητες αυτές; (Μάρδας – Βαλκάνος, 2005: 134-135). Η μεθοδολογία με την οποία μπορούν να αναλυθούν οι αναμενόμενες τάσεις στην προσφορά και τη ζήτηση των δεξιοτήτων, στα πλαίσια μίας ευέλικτης αγοράς εργασίας, βρίσκεται ακόμη σε φάση ανάλυσης και έρευνας. Η μελλοντική έρευνα είναι απαραίτητη, ώστε να βελτιωθεί περισσότερο η επίγνωσή μας, ως προς τις διαδικασίες υποκατάστασης στην αγορά εργασίας και για να μπορέσουμε να έχουμε μία πιο πλήρη εικόνα για τις τάσεις στις ζητούμενες δεξιότητες. Προς τούτους, δυο βασικές κατευθύνσεις έρευνας είναι απαραίτητες: α. Αρχικά, είναι σημαντικό να ερευνηθεί η συμπεριφορά των εργοδοτών, ως προς τη στρατολόγηση προσωπικού, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο, άτομα από διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης μπορούν να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο. β. Επίσης, θα είναι ενδιαφέρον να πάρουμε περισσότερες πληροφορίες για τις συνθήκες ελλειμμάτων και πλεονασμάτων, που η αγορά εργασίας έχει ανά εργαζόμενο και ανά επιχείρηση. Αν και για την αγορά εργασίας είναι σημαντικό να υπάρχουν επαρκείς πιθανότητες για την υποκατάσταση μεταξύ των κατηγοριών εργασίας, στην πραγματικότητα αυτές οι υποκαταστάσεις δεν θα γίνουν χωρίς κόστος. Έτσι, οι μεν εργαζόμενοι θα έλθουν αντιμέτωποι με χαμηλότερους μισθούς και λιγότερη ασφάλεια, ως

προς τη θέση τους στην αγορά εργασίας, η οποία θα οφείλεται στο φαινόμενο το γνωστό ως «υποβάθμιση της θέσης στην αγορά εργασίας», οι δε εργοδότες θα έλθουν αντιμέτωποι με το υψηλότερο κόστος στις αμοιβές, με τις δυσκολίες στη στρατολόγηση προσωπικού και με το κόστος που, πιθανώς, θα οφείλεται σε ελλείμματα.

2. Επαγγελματικός Προσανατολισμός

2.1. Ορισμοί, Περιεχόμενο και Ιστορική πορεία

Κατ' αρχήν, επαγγελματικός προσανατολισμός¹ (ή επαγγελματική κατεύθυνση ή απλώς συμβουλευτική) είναι η επιστημονική κατεύθυνση του ατόμου για τη σωστή (άριστη) επιλογή του επαγγέλματός του, αναλόγως με το χαρακτήρα του, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του και την αγορά εργασίας. Επιστημολογικά, θεωρείται ο κλάδος της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, που παρέχει στο άτομο επιστημονική βοήθεια, ώστε να επιλέγει το επάγγελμα, που αρμόζει στις ικανότητές του (capacities), τις προτιμήσεις του (preferences) και την εν γένει προσωπικότητά του. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Ε.Π.) είναι διαδικασία, η οποία διέπεται από την οργανωτική αρχή «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση». Αποβλέπει στη διάγνωση και την προσαρμογή των ικανοτήτων των ατόμων προς τις ανάγκες σε ανθρώπινο παράγοντα μίας δεδομένης

1. Η λέξη «προσανατολισμός» έχει τη ρίζα της στο αρχαίο ελληνικό ρήμα «ανατέλλω», που σημαίνει κάμνω, αυξάνω, μεγαλώνω, προβάλλω, αναφύω, εκπέμπω, κάνω κάτι να εξέλθει επάνω, κάνω κάτι να βλαστήσει, φέρνω το φως, κάνω να φυτρώσει.

οικονομίας, κοινωνίας ή οικονομικής μονάδας (Γεωργόπουλος, 1988: 222-228). Από την επιτυχή εκλογή ή αλλαγή του επαγγέλματος ή του είδους της απασχόλησης, εξαρτάται η αξιοποίηση των φυσικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που έχουν αποκτηθεί από τη γενική μόρφωση κάθε ατόμου, καθώς και η τοποθέτησή του στην κατάλληλη θέση. Τα άτομα (σύμβουλοι ή προσανατολιστές) που ασκούν λειτούργημα στο γνωστικό χώρο του Ε.Π. έχουν συμβουλευτικό λόγο (γνώμη ή σύσταση), προκειμένου να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν κάποιον αναφορικά με το δέον «πράττειν και παραλείπειν» για την άριστη επιλογή του επαγγέλματός του· η δε επιστήμη των συμβούλων αυτών ονομάζεται συμβουλευτική. Ο εν λόγω σύμβουλος, οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τις συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις επικρατούσες εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές δομές και συνιστώσες και να παρέχει στοχευμένη έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση για τις προοπτικές των επαγγελμάτων. Επομένως, ο Ε.Π. είναι ένα δίκτυο ή ένα σύμπλεγμα από στοιχεία γνώσης, στάσεων, αξιών και κανόνων διάφορων ειδών, από την σκοπιά των οποίων μία ομάδα ή ένα πρόσωπο αυτοπροσανατολίζεται σε μία κατάσταση, δηλαδή κατανοεί την κατάσταση αυτή και διαλέγει (επιλέγει) τις κατάλληλες πορείες δράσης και επωφελείς λύσεις (Παλιός et al, 2002: 29-36). Η ανθρώπινη δράση δεν καθορίζεται μόνο από το πραγματικό περιβάλλον ή από πάγιους μηχανισμούς στο εσωτερικό του ατόμου, αλλά και από μία εκλεκτική συμπεριφορά, που εκφράζει τρόπους θεώρησης της κατάστασης που ζούμε ή μεθό-

δους προσανατολισμού προς την περιοχή αυτή. Έτσι ο προσανατολισμός είναι μία εναλλακτική εκδοχή του προσδιορισμού της περιοχής αυτής του αντιληπτικού συνόλου (Καστοριάδης, 1978: 114-131). Ο άνθρωπος, εκπληρώνει τρία βασικά πεδία στη ζωή του: την εργασία, τη φιλία και τον έρωτα – αγάπη. Η εργασία καταξιώνεται κοινωνικά και θεσμικά μέσα από το επάγγελμα. Η σχέση αυτή ατόμου και επαγγέλματος μελετήθηκε και προάχθηκε από το θεσμό του επαγγελματικού προσανατολισμού, που τελικά βοηθάει το νέο κυρίως άνθρωπο να βρει τον καλό δρόμο, τόσο στον ηθικό τομέα όσο και στον επαγγελματικό. Ο Ε.Π., ένας κλάδος της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, αλληλοσυμπληρώνεται με άλλες συναφείς επιστήμες, όπως είναι η ιατρική, η βιολογία, η οικονομία, η κοινωνιολογία κ.λπ.

Οι δραστηριότητες και διαδικασίες, που ανάγονται στο γνωστικό χώρο του Ε.Π., συνίστανται στην παροχή επιστημονικής βοήθειας και ειδικά στην καθοδήγηση ενός ανθρώπου (κυρίως νέου) από τα αρμόδια όργανα της πολιτείας ή του ιδιωτικού χώρου, ώστε το άτομο αυτό να επιλέξει, χωρίς εξαναγκασμό, το επάγγελμα εκείνο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και γενικά την προσωπικότητά του. Η μελέτη, ανάλυση και διακρίβωση των παραπάνω ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων, που απαιτούνται για το σωστό Ε.Π., γίνεται και σε συνδυασμό με την μελέτη δυνατοτήτων της αγοράς εργασίας, της δυναμικής των επαγγελμάτων και της προοπτικής της τεχνολογίας.

Ο Δρ Alexis Carrel γράφει στο βιβλίο του "L' Homme cet inconnu":

«κάθε άτομο πρέπει να χρησιμοποιείται ανάλογα με τις ικανότητές του. Επιδιώκοντας την επικράτηση της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων είναι σαν να παραγνωρίζουμε εξαιρετικά ωφέλιμες ιδιορρυθμίες τους. Γιατί η ευτυχία του καθενός εξαρτάται από την ακριβή του προσαρμογή στο δικό του είδος εργασίας»². Στην πραγματικότητα, το πρόβλημα του Ε.Π. είναι ένα πρόβλημα που έχει τεθεί σε όλες τις εποχές. Περὶ το τέλος του δεκάτου ενάτου αιώνα αναπτύσσεται ο Ε.Π., παραλλήλως με την επαγγελματική επιλογή. Το Βέλγιο είναι ένα από τα λίκνα του Ε.Π., στο τέλος του δεκάτου ενάτου αιώνα. Πριν από το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, υπήρχε στις Βρυξέλλες ένα Κεντρικό Γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το 1928, ιδρύεται, στο Παρίσι, το Εθνικό Ινστιτούτο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με προορισμό να διαμορφώσει κατάλληλα στελέχη – συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Ένα νομοθετικό διάταγμα, της 24-05-1938, στη Γαλλία, κατέστησε τον Ε.Π. υποχρεωτικό επί τρία έτη, για τους μικρότερους από δέκα επτά χρόνων νέους, που επιθυμούσαν να εξασκήσουν βιομηχανικό ή εμπορικό επάγγελμα. Συγγενικές έννοιες με τον επαγγελματικό προσανατολισμό είναι αυτές της προμαθητείας, της μαθητείας και του σχολικού προ-

σανατολισμού. Ο όρος «μαθητεία» υποδηλώνει είτε μία σειρά διαδοχικών σταδίων, που στη διάρκειά τους, προσκτάται, προοδευτικώς, η γνώση ενός επαγγέλματος, είτε η χρονική περίοδος που περιλαμβάνει όλα αυτά τα στάδια. Έτσι, ο επαγγελματικός προσανατολισμός επιτελεί το έργο του κατά τις αρχές αυτών των σταδίων, είναι δηλαδή το πρώτο (εισαγωγικό) στάδιο αυτών. Η έννοια της «προμαθητείας», που εντάσσεται στην περίοδο που προηγείται της «μαθητείας», στο καθ' εαυτό επάγγελμα, που χρησιμοποιείται από το παιδί για την απόκτηση μίας γενικής χειρωνακτικής κατάρτισης και που του επιτρέπει να λάβει μία ιδέα για τις ειδικότητες στις οποίες, αργότερα, θα προσαρμοσθεί καλύτερα. Έτσι, η προμαθητεία είναι μία απλή παρακολούθηση του παιδιού «επί τόπου», ενώ ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι μία εργαστηριακή εξέταση. Επίσης, σχετική έννοια είναι και η «επαγγελματική κατάρτιση». Ενώ η μαθητεία υποδηλώνει, περισσότερο, την κατάρτιση στον εργοδότη, η επαγγελματική κατάρτιση φανερώνει την κατάρτιση σε μία σχολή ή σε ένα δημόσιο εργαστήριο. Έτσι, οι διάφοροι προτεινόμενοι ορισμοί του επαγγελματικού προσανατολισμού ενισχύουν την άποψη, ότι το ευρύ και πολύμορφο γνωστικό αντικείμενο του επαγγελμα-

2. Το βιβλίο αυτό, το έγραψε ο A. Carrel (Lyon 1873 – Paris 1944, χειρουργός και βιολόγος), το έτος 1912 (Βραβείο Nobel). Η πρώτη έκδοση του βιβλίου έγινε τον Μάρτιο του έτους 1948 (μετά το θάνατό του). Η τέταρτη έκδοση, στην ελληνική γλώσσα, έγινε από τις «Εκδόσεις Κ. Κακουλίδης», στην Αθήνα, τον Ιούνιο του έτους 1990, σε μετάφραση του Νάσου Α. Τζαρτζάνου. Στην τετάρτη αυτή έκδοση και στις σελίδες 270-271, ο συγγραφέας κατέγραψε την ως άνω πρότασή του. Αυτή ακριβώς η πρόταση παρατίθεται από τον Καθηγητή Guy Sipoir στο βιβλίο του «L'orientation professionnelle», éd. P.U.F., Paris, France (ελληνική μετάφραση – έκδοση Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος – Αθήνα 1968), στην αρχή του προλόγου του.

τικού προσανατολισμού, υπό ευρύτερη έννοια, είναι δυνατόν να οριοθετηθεί στην έκτασή του (Sinoir, 1968: 23 - 31).

2.2. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Ο Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) είναι το σχολικό μάθημα που έχει προορισμό να βοηθήσει το μαθητή στις μελλοντικές του επιλογές, ως προς τις σπουδές ή την επαγγελματική του σταδιοδρομία, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητά του και τις εν γένει οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και εργασιακές εξελίξεις. Με τη βοήθεια της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, που μελετά και το άτομο και το επάγγελμα, δημιουργήθηκε ένας νέος θεσμός, που προσπαθεί να βοηθήσει το μαθητή ή το σπουδαστή να βρει τη σωστή κατεύθυνση, τόσο στον ηθικό τομέα όσο και στον επαγγελματικό. Ο θεσμός αυτός είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.). Ο Σ.Ε.Π. είναι ένας θεσμός που έχει ως τελικό σκοπό να διευκολύνει τον προσανατολισμό του ανθρώπου στο να επιλέξει μία σπουδή, ένα επάγγελμα, που συντελεί έτσι από πολύ νωρίς στο να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να επιτύχει την προσαρμογή του, στην αρχή μεν στο σχολικό και κοινωνικό του περιβάλλον, εν συνεχεία δε στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της εργασίας. Ειδικότερα, ο Σ.Ε.Π. προσφέρει τα εξής στο μαθητή ή σπουδαστή:

(α) αυτογνωσία, (β) καλλιέργεια και ανάπτυξη των ικανοτήτων και επιδιορθοτήτων του, (γ) ανάπτυξη και διαμόρφωση των ενδιαφερόντων του, τις προτιμήσεις του, τις κλίσεις του, (δ) ενθάρρυνση ανάληψης των ευθυνών του, (ε) διευκόλυνση να αναπτύξει τις καλές κοινωνικές σχέσεις του, (στ) βοήθεια, για να κάνει τις επιλογές του, ως υπεύθυνο άτομο. Συνεπώς ο Σ.Ε.Π. είναι μία διαδικασία αναπτυξιακή, που απαιτεί διάρκεια και γίνεται σταδιακά μέσα στα παιδαγωγικά πλαίσια· δηλαδή ο Σ.Ε.Π. γίνεται θέμα της παιδείας και παίρνει τη μορφή μίας παιδαγωγικής πράξης.³ Ειδικώς, η ενημέρωση – πληροφόρηση, σχετικά με τη σπουδή και το επάγγελμα, γίνεται με τους εξής τρόπους: (α) Για τις σπουδές: Με έντυπα διάφορων σχολών, με προσωπική επίσκεψη και συζήτηση με τους αρμόδιους των σχολών, με το μητρώο των σχολών και με άλλα μέσα. (β) Για τα επαγγέλματα: Με διανομή φυλλαδίων για το επάγγελμα ή το είδος της εργασίας, με επισκέψεις στους τόπους εργασίας, με καλοκαιρινή απασχόληση των μαθητών, χωρίς αμοιβή ή με αμοιβή, με εικόνες μικροφίλμς ή video των επαγγελμάτων ή ειδικοτήτων, με μελέτη των βιογραφιών σπουδαίων ανθρώπων και τέλος με τη βοήθεια των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (Μάρδας, 1982: 4-5). Το θεσμικό οικοδόμημα του Σ.Ε.Π., μέσα στις οδυνηρές συγκυρίες της κοινωνικοοικονομικής κρίσης που διέρχεται η Ελλάδα, φαίνεται ότι κλονίζεται στο χώρο της δη-

3. Στην Ελλάδα λειτουργεί το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, χωρίς όμως να κατορθώσει να συνδέσει τον νέο με την κατάλληλη γι' αυτόν παιδεία, αλλά ούτε και να μπορεί να συνδυάζει την προσφορά και τη ζήτηση εργασίας, κατά κατηγορία μόρφωσης και επαγγέλματος.

μόσιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι σχετικές δομές του Σ.Ε.Π. δεν χρηματοδοτούνται τελικά, το δε προσωπικό, στην πλειοψηφία του, δεν είναι αποκλειστικής απασχόλησης, καθώς προσφέρει παράλληλα και διδακτικό έργο (Κατσανέβας, 2011: 9-10). Από την 27-08-2010 έως τον Σεπτέμβριο του 2011 εξεδόθησαν από το Αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων μία σειρά αποφάσεων, βάσει των οποίων προέκυψαν:

- Αναστολή της λειτουργίας των «Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΥ)» σε ΕΠΑΛ της χώρας, την 27 Αυγούστου 2010.
- Αφαίρεση, από το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας της Α΄ Τάξης των Λυκείων, της εφαρμογής του θεσμού του ΣΕΠ, με έναρξη το σχολικό έτος 2011 – 2012.
- Ερήμωση των «Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ)» σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής της χώρας, με επιστροφή όλων των Συμβούλων ΣΕΠ στις οργανικές τους θέσεις εργασίας, την 1^η Σεπτεμβρίου 2011.
- Απογύμνωση από στελέχη (Συμβούλους ΣΕΠ και Ειδικούς Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης Υλικού ΣΕΠ) των Κέντρων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), σε έδρες των νομών και μεγάλων πόλεων της χώρας, την 1^η Σεπτεμβρίου 2011.

Έτσι, υποβιβάστηκαν τα συστήματα παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, αφήνοντας χωρίς υποστήριξη, χιλιάδες μαθητές και

μαθήτριες, γονείς, εκπαιδευτικούς, νέους και νέες κάθε ηλικίας καθώς και κάθε ενδιαφερόμενο/η που επισκεπτόταν τις δομές ΣΕΠ για φλέγοντα θέματα σπουδών και σταδιοδρομίας, σε μία κρίσιμη περίοδο της χώρας μας. Πρέπει να σημειωθεί, επί πλέον, ότι απειλείται να κλείσει και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, δηλαδή ο κεντρικός Φορέας υποδοχής σχετικών Κοινοτικών Προγραμμάτων, τα οποία χρηματοδοτούνται με ικανοποιητικά κονδύλια.

2.3. Συναφείς Τομείς με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, διά Βίου Μάθηση και Κατάρτιση

Τα ζητήματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και απασχολησιμότητας αφορούν στην οικονομική και την κοινωνική πολιτική μίας χώρας. Ο τρόπος με τον οποίο εξελίσσονται τα ζητήματα αυτά οδηγεί στη διαφοροποίηση των κοινωνιών και του πολιτισμού και επέκεινα επιδρά στη μορφή οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών. Η κοινωνική ανάπτυξη είναι συναρτώμενη με την εκπαιδευτική ανάπτυξη του ατόμου, ως ιδιαίτερου μορίου της κοινωνικής πραγματικότητας και αναφέρεται στη θετική πρόοδο της κοινωνίας, δηλαδή στη θετική μεταβολή του ποσοτικού και ποιοτικού επιπέδου αυτής, που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των όρων ζωής του ανθρώπου, με παράλληλο πλεόνασμα της αίσθησης ικανοποίησης και πληρότητας αυτού, ως κοινωνικού όντος. Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση επιχειρεί να

παρέμβει για την αντιμετώπιση του πάγιου προβλήματος της προσέγγισης των χώρων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής κατάρτισης με τη συνεχιζόμενη κατάρτιση και το σύστημα απασχόλησης, επιδιώκοντας έναν συννεκτικό συντονισμό, συμμετοχή των βασικών συντελεστών της αγοράς εργασίας, ανάπτυξη αξιόπιστων μηχανισμών διερεύνησης της αγοράς εργασίας και διαμόρφωση ενιαίου συστήματος πιστοποίησης προσόντων. Οι πολιτικές εκπαίδευσης – κατάρτισης και επανακατάρτισης των ανέργων εξαντλούνται στα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης, τον επιμορφωτικό χαρακτήρα των προσφερόμενων υπηρεσιών, την αδυναμία ανταπόκρισής τους στις ανάγκες των αγορών εργασίας σε επαγγέλματα και ειδικότητες, μέσω της λειτουργίας και του συντονισμού, με μηχανισμούς διαπίστωσης, ανάλυσης και πρόβλεψης των αναγκών κατάρτισης στο πλαίσιο της οικονομίας, την κατά περίπτωση, σύνδεσή τους με την παραγωγή και τις επιχειρήσεις. Ταυτόχρονα, λειτουργούν κυρίως ως υποκατάστατο των πολιτικών προστασίας από την ανεργία και όχι ως πολιτική ενίσχυσης των ευκαιριών απασχόλησης. Ο θεσμός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης – κατάρτισης θεωρείται, το κατ' εξοχήν σύγχρονο και ένα από τα κυρίαρχα μέσα αντιμετώπισης της ανεργίας. Μέτρο, από τα λεγόμενα επιθετικά μέτρα, αποτελεί προτεραιότητα των σύγχρονων ευρωπαϊκών πολιτικών και πόλο έλξης για την πολιτική διαχείριση των διαρθρωτικών αλλαγών στην αγορά εργασίας και τον τομέα της οικονομίας. Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη του θεσμού αυτού στοχεύει, κατ' αρχήν, στην πολι-

τική ρύθμιση των ευρύτατων φαινομένων κοινωνικής παθολογίας των σύγχρονων κοινωνιών και δη την αντιμετώπιση της διευρυμένης ανεργίας (Jarvis, 2003: 45-62). Οι κοινωνικές επιπτώσεις της ανεργίας, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές επιπτώσεις της εφαρμογής του θεσμού της κατάρτισης και επανακατάρτισης, καθώς και της διάβιου μάθησης, δημιουργούν πολύ συχνά μία εκρηκτική πραγματικότητα. Αυτό αποτυπώνεται κυρίως στην αδυναμία προγραμματισμού και εφαρμογής κοινωνικών πολιτικών και πιο συγκεκριμένα πολιτικών επανένταξης στην αγορά εργασίας, που να λειτουργούν όχι μόνο θεραπευτικά, αλλά κυρίως προληπτικά.

3. Μορφές Απασχόλησης και Εργασιακό Καθεστώς στην Ελλάδα

Για την Ελλάδα, στην «προσωρινή απασχόληση», οι εργαζόμενοι καλύπτουν προσωρινές ανάγκες των εταιρειών – εμμέσων εργοδοτών σε ανθρώπινο δυναμικό για μία συγκεκριμένη και περιορισμένη χρονική περίοδο, σύμφωνα με το Ν.2956/2001 «περί προσωρινής απασχόλησης». Η Αρμόδια Υπηρεσία Προσωρινής Απασχόλησης (Υ.Π.Α.), έχει αντικείμενο την εύρεση, πρόσληψη και διαχείριση των εργαζομένων στο πλαίσιο του εν λόγω Νόμου. Τη χρήση των υπηρεσιών της Υ.Π.Α. μπορούν να κάνουν μόνο ιδιωτικές επιχειρήσεις. Την εύρεση του εργαζομένου (σε συμφωνία πάντοτε με την «εταιρεία πελάτη») την αναλαμβάνουν οι Εταιρείες Προσωρινής Απασχόλησης (Ε.Π.Α.) που λειτουργούν βάσει σχετικής άδειας του Υπουργείου

Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (Υ.Ε.Κ.Α.). Αυτές οι Ε.Π.Α. είναι οι άμεσοι εργοδότες, ενώ η εταιρεία – πελάτης είναι ο λεγόμενος «έμμεσος» εργοδότης, στον οποίο παραχωρείται μερικώς το διευθυντικό δικαίωμα, δηλαδή η διοίκηση του εργαζομένου. Στην Ελλάδα, μέχρι τώρα, έχουν πάρει την ως άνω άδεια λειτουργίας οκτώ εταιρείες, εκ των οποίων επτά έχουν γίνει μέλη της Ένωσης Εταιρειών Προσωρινής Απασχόλησης και Στελέχωσης των Επιχειρήσεων (ΕΝΕΠΑΣΕ). Σε αυτές τις εταιρείες απασχολούνται, ημερησίως, περίπου 10.000 εργαζόμενοι. Ως πλεονεκτήματα του θεσμού της «προσωρινής απασχόλησης» (Π.Α.), σύμφωνα με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του σχετικού νόμου 2956/2001, θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν τα εξής: α. αποτελεί μέσο ανάπτυξης των προσόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων και μέσο εμπλουτισμού της εργασιακής εμπειρίας τους, β. σε ετήσια βάση, άνω του 30% των θέσεων της Π.Α. μετατρέπεται σε μόνιμες συνεργασίες μεταξύ του εργαζομένου και της εταιρείας – πελάτη, γ. αποτελεί κίνητρο για τους εργαζομένους που αναζητούν ευελιξία στην επαγγελματική τους ζωή για να παραμείνουν ενεργοί στην αγορά εργασίας, δ. αποτελεί διέξοδο για πολλούς εργαζομένους οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε μη ευέλικτα προγράμματα εργασίας (π.χ. νέες μητέρες, φροντίδα εξαρτημένων μελών της οικογένειας κ.λπ.), ε. δίνει λύση στο πρόβλημα της έλλειψης δεξιοτήτων, παρέχοντας το κατάλληλο ad hoc κίνητρο σε ταλαντούχους εργα-

ζομένους να παραμείνουν ενεργοί και παραγωγικοί και όταν, για προσωπικούς λόγους, δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυστηρά καθορισμένους χρόνους εργασίας.⁴ Ο νόμος αυτός συμπληρώθηκε ή τροποποιήθηκε με τους νόμους 3996/11 και 4052 /01-03-2012 (ΦΕΚ 41). Ο πρώτος νόμος αναφέρεται στην τήρηση των νόμιμων προϋποθέσεων για την άσκηση της δραστηριότητας των ΕΠΑ, καθώς και στην επιβολή των υπό της σχετικής νομοθεσίας για τις ΕΠΑ προβλεπόμενων κυρώσεων. Ο δεύτερος νόμος, στο κεφάλαιο ΙΣΤ΄, αναφέρεται στην προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2008/104/ΕΚ/19-11-2008 του ΕΚ και του Στ Ευρώπης της 19-11-2008. Επί πλέον, στα άρθρα 122-133, μεταξύ των άλλων, καθορίζει διατάξεις για τη σύσταση και λειτουργία των ΕΠΑ, το εργασιακό καθεστώς των εργαζομένων σε αυτές, καθώς και για τον έλεγχο και τις κυρώσεις αυτών. Ο ίδιος δε νόμος προβλέπει την ίδρυση Ιδιωτικών Γραφείων Ευρέσεως Εργασίας (Ι.Γ.Ε.Ε). Τέλος, ο νεότερος νόμος 4093/12-11-2012/ΦΕΚ, 222/ Μνημόνιο ΙΙΙ συμπλήρωσε το νόμο 4050/12, ως προς τις επιτρεπόμενες δραστηριότητες των ΕΠΑ, ορίζοντας ότι αυτές δύνανται, επί πλέον των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων, να μεσολαβούν για εξεύρεση θέσεως εργασίας, να αξιολογούν ή/και καταρτίζουν ανθρώπινο δυναμικό και, τέλος, να ασκούν Συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Παράλληλα, ο εν λόγω νόμος, τροποποίησε το άρθρο 98, παράγραφος 1, του νόμου 4052/12, που ανα-

4. Βλ. Δημ. Ζαρκαλής, Professions.gr (www.citypress.gr).

φερόταν στα Ι.Γ.Ε.Ε. Όμως, τελικώς, μέσα σε ένα κλίμα κρίσης, ανεργίας, πτώχειας και κοινωνικών ανισοτήτων, η προσωρινή απασχόληση δεν αποτελεί λύση, που οδηγεί σε μία πλήρη διασφάλιση των εργασιακών προϋποθέσεων, η οποία διασφάλιση, βεβαίως, συντελεί αποφασιστικά στην ισορροπία τόσο του εργαζομένου, ημεδαπού ή αλλοδαπού, όσο και της ίδιας της κοινωνίας και οικονομίας.

Βάσει του Ν. 3846/11-05-2010 (ΦΕΚ 66), στο πλαίσιο των εγγυήσεων για την εργασιακή ασφάλιση θεσμοθετούνται οι εξής κατηγορίες απασχόλησης: α. Ειδικές μορφές απασχόλησης (συμφωνία μεταξύ εργοδότη και απασχολούμενου για παροχή υπηρεσιών ή έργου, για ορισμένο ή αόριστο χρόνο, ιδίως στις περιπτώσεις αμοιβής κατά μονάδα εργασίας (φασόν), τηλεργασίας, κατ' οίκον απασχόλησης), β. Μερική απασχόληση, γ. Προσωρινή απασχόληση, δ. Διαθεσιμότητα μισθωτών, ε. Εργασία που παρέχεται την έκτη ημέρα της εβδομάδας κατά παράβαση του πενθημέρου. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινισθούν, εν προκειμένω, οι έννοιες του εθελοντισμού, της εθελοντικής εργασίας και της οικιακής εργασίας. Η εθελοντική εργασία, όπως και η οικιακή εργασία, παρόλο που συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή είναι μη αμειβόμενες εργασίες, δηλαδή θεωρούνται ως μεγέθη εργασίας τα οποία προσφέρονται εκτός των αγορών εργασίας, αλλά είναι αναγκαίες ωστόσο για την αναπαραγωγή του συντελεστή εργασίας. Όμως, η εθελοντική εργασία λειτουργεί ανταγωνιστικά ως προς την

αμειβόμενη εργασία και συμπιέζει τους μισθούς. Τέλος, η εθελοντική εργασία έχει ως απαρχή τον εθελοντισμό, ο οποίος όμως, διαφοροποιείται από την εθελοντική εργασία. Ο μεν πρώτος αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους στην εθελοντική δράση· η εθελοντική εργασία συνιστά και ανεξάρτητα από τα κίνητρα των εθελοντών, κοινωνική εργασία. Έτσι ο εθελοντισμός, με τη σειρά του, έχει ταυτισθεί διαχρονικά με τη φιλανθρωπία.

Η είσοδος στην εποχή της νέας τεχνολογίας, της αυτοματοποίησης και της παγκοσμιοποίησης των οικονομιών και των κρίσεων, συντελεί στην απορρύθμιση των παραδοσιακών μορφών οργάνωσης στην παραγωγή και την εργασία. Σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, που καθορίζουν οι Νόμοι 3812/09 (ΦΕΚ 234), 3845/10 (ΦΕΚ 65), 3846/10 (ΦΕΚ 66), 3848/10 (ΦΕΚ 71), 3863/10 (ΦΕΚ 115), 3865/10 (ΦΕΚ 120), 3896/10, 3899/10 (ΦΕΚ 212), 3996/10 (ΦΕΚ 207), 3979/11 (ΦΕΚ 138), 3985/01-07-11 (ΦΕΚ 151), και 4024/27-10-11 (ΦΕΚ 226)⁵, οι βασικές αλλαγές που εισέρχονται στις εργασιακές σχέσεις του ιδιωτικού τομέα είναι οι εξής: α) θεσμοθετείται το ελαστικό δεκάωρο χωρίς υπερωριακή αμοιβή για το χρόνο απασχόλησης, που υπερβαίνει το οκτάωρο (με αντάλλαγμα την υπόσχεση για ρεπό), β) θεσμοθετείται η δυνατότητα απασχόλησης νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας νέων κάτω των 25 χρονών με μισθό αισθητά κατώτερο (έως και 20%) από ό,τι στηρίζουν οι αντίστοιχες κλαδικές συμβάσεις ή ακόμα και η

5. Ο Νόμος 4024/11 αναφέρεται στην Εφαρμογή της Αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης.

Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση, γ) ανοίγει ο δρόμος για ταχεία αύξηση των επιχειρησιακών και ατομικών συμβάσεων, δ) επιμηκύνεται ο χρόνος μετατροπής μίας σύμβασης ορισμένου χρόνου από 18 σε 36 μήνες, ε) καταργούνται, στην πράξη, οι αμειβόμενες υπερωρίες, μέσω της εφαρμογής του ελαστικού ωραρίου, σε ατομική και όχι σε συλλογική βάση, στ) αλλάζει ο νόμος για τις κλαδικές συμβάσεις. Ειδικότερα, στο δημόσιο, περιορίζονται, από το έτος 2010, οι προσλήψεις των υπαλλήλων στην αναλογία 1 προς 5, ως προς τις αποχωρήσεις, ενώ, για το 2011, η αναλογία αυξάνει στο 1 προς 10. Επίσης, περιορίζονται οι δυνατότητες πληρωμής υπερωριών, αφού τίθεται ως όριο οι 20 ώρες μηνιαίως ανά δημόσιο υπάλληλο. Τέλος, στον ιδιωτικό τομέα, θεσμοθετήθηκαν, επί πλέον, και τα εξής: α) αναμόρφωση του Σώματος Επιθεωρητών Εργασίας, β) επείγοντα μέτρα εφαρμογής του προγράμματος στήριξης της Ελληνικής οικονομίας, γ) εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών, σε θέματα εργασίας και απασχόλησης, δ) νέο ασφαλιστικό σύστημα και συναφείς διατάξεις στις εργασιακές σχέσεις, ε) εγγυήσεις για την εργασιακή ασφάλεια, στ) νομοθετική καθιέρωση σύμβασης εργασίας με δοκιμή (δυνατότητα απόλυσης χωρίς αποζημίωση).

Την 06-05-2010, δημοσιεύθηκε ο Νόμος 3845 (ΦΕΚ 65, Τ. Πρώτο), που αφορούσε στα μέτρα για την εφαρμογή του ως άνω μηχανισμού (Μνημόνιο Ι). Ο Νόμος αυτός περιλαμβάνει επτά άρθρα και τέσσερα Παραρτήματα. Στην παράγραφο 1, του πρώτου άρθρου, για το

Μηχανισμό στήριξης της ελληνικής οικονομίας, ορίζεται ότι βάσει της Δήλωσης των Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων της Ζώνης του Ευρώ (25-03-2010), η οποία προσαρτάται στον εν λόγω Νόμο ως Παράρτημα 1, αποφασίσθηκε για την οικονομική και τη δημοσιονομική σταθερότητα της ευρωζώνης, η δημιουργία μηχανισμού στήριξης. Στην παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου, ορίζεται ότι με την από 11-04-2010 Δήλωση των κρατών – μελών της Ζώνης του Ευρώ (προσαρτάται στο Νόμο ως Παράρτημα ΙΙ), αποφασίσθηκε η ενεργοποίηση του μηχανισμού στήριξης της παραγράφου 1 δια της κατάρτισης κοινού προγράμματος από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα (Ε.Κ.Τ.), το Δ.Ν.Τ. και τις ελληνικές Αρχές. Η παράγραφος 3 του εν λόγω άρθρου αναφέρεται στην κατάρτιση από το Υπουργείο Οικονομικών, με τη συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ε.Κ.Τ. και του Δ.Ν.Τ., Σχεδίου Προγράμματος, που προσαρτάται στο Νόμο αυτό ως «Παραρτήματα ΙΙΙ και ΙV», που αντιστοιχούν στο Μνημόνιο Ι. Το ΙΙΙ Παράρτημα έχει τίτλο «Ελλάδα – Μνημόνιο οικονομικής και χρηματοπιστωτικής πολιτικής» (03-05-2010), ενώ το ΙV Παράρτημα έχει τίτλο «Ελλάδα: Μνημόνιο Συνεννόησης στις συγκεκριμένες προϋποθέσεις οικονομικής πολιτικής» (03-05-2010). Τέλος, σύμφωνα με την παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου, παρέχεται στον Υπουργό Οικονομικών η εξουσιοδότηση να εκπροσωπεί το Ελληνικό Δημόσιο και να υπογράφει κάθε μνημόνιο συνεργασίας, συμφωνίας ή σύμβασης δανεισμού, διμερούς ή πολυμερούς, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα κράτη – μέλη της Ζώνης του ευρώ, το Δ.Ν.Τ. και

την Ε.Κ.Τ., προκειμένου να εφαρμοσθεί το πρόγραμμα της προηγούμενης παραγράφου 3. Προέβλεπε μάλιστα, η παράγραφος 4, την εισαγωγή του ως άνω μνημονίου, συμφωνιών και συμβάσεων στη Βουλή για κύρωση. Βεβαίως, είναι γνωστό, ότι η απόλυτη πλειοψηφία της τότε Κυβέρνησης, η οποία συνεργάστηκε με την Ε.Ε. και το Δ.Ν.Τ. για τη σύνταξη του εν λόγω Μνημονίου κ.λπ., προδίκασε και τη βεβαία κύρωση αυτού από τη Βουλή των Ελλήνων, πράγμα που έγινε για το Νόμο 3845/06-05-2010. Έτσι, παρά τη βεβαιότητα, που έχουν οι συναφείς Νόμοι, ως προς την κύρωσή τους από τη Βουλή, εκδόθηκε και ο Νόμος 3847/11-05-2010 (ΦΕΚ 67, Τ. Πρώτο), ο οποίος στο άρθρο μόνο, παράγραφος 9, ορίζει: «Στο τέλος της παραγράφου 4 του άρθρου πρώτου του Ν. 3845/2010 (ΦΕΚ 65/Α'), αντί της λέξης «κύρωση» τίθενται οι λέξεις «συζήτηση και ενημέρωση. Ισχύουν και εκτελούνται από την υπογραφή τους». Κατ' αυτό τον τρόπο, αντικαθίσταται η αποκλειστική αρμοδιότητα της Βουλής, για κύρωση Νόμου, από τον Υπουργό των Οικονομικών, και στη Βουλή εισάγονται, πλέον, σχετικοί Νόμοι, απλώς, για

συζήτηση και ενημέρωση, δεδομένου μάλιστα ότι τα μνημόνια, οι συμφωνίες και οι συμβάσεις ισχύουν και εκτελούνται από της υπογραφής τους⁶.

Την 17-12-2010 δημοσιεύθηκε ο Νόμος 3899/10 για την «επιχειρησιακή σύμβαση», ύστερα από σχετική συμφωνία με τους κοινοτικούς εταίρους. Μεταξύ των άλλων, ο Νόμος αυτός, που ετέθη υπόψη των εταίρων συντελεστών του μνημονίου Ι, προβλέπει: α) Σε περίπτωση υπογραφής επιχειρησιακής σύμβασης, οι αποδοχές θα είναι έως 12% μειωμένες έναντι της κλαδικής σύμβασης. Ωστόσο παραμένει η βάση του κατώτατου μισθού της Εθνικής Γενικής Συλλογικής Σύμβασης Εργασίας (Ε.Γ.Σ.Σ.Ε.), β) Ορίζεται ειδική ρήτρα για την αποφυγή ομαδικών απολύσεων, γ) Ορίζεται, ότι οι συμφωνίες για αποκλίσεις – μειώσεις μισθών θα μπορούν να υπογράφονται και στις μικρές επιχειρήσεις κάτω των 20 ατόμων, δ) Δίδεται το δικαίωμα στην εργοδοσία να προσφεύγει στη διαιτησία, ε) Προβλέπεται ειδική ρήτρα για την αποφυγή ομαδικών απολύσεων, στ) Τήν επέκταση της ισχύος των συμβάσεων ειδικών συνθηκών έως δύο έτη, ζ) Τη μη

6. Σχετικό είναι και το θέμα της εξόφλησης, εκ μέρους της Γερμανίας και της Ιταλίας, του λεγόμενου κατοχικού δανείου. Πράγματι, την 14-03-1942, τερματίζεται η Συνδιάσκεψη της Ρώμης με την υπογραφή του κατοχικού δανείου από τους πληρεξουσίους της Γερμανίας (Άλτενμπουργκ) και της Ιταλίας (Γκίτζι). Το ύψος του δανείου προσδιορίζονταν από το ποσό των υπεραναλήψεων (αναλήψεις πάνω από το ποσό των 1,5 δισ. δραχμών, που αντιστοιχούσε στα έξοδα κατοχής των Γερμανών και των Ιταλών και τα οποία όφειλε η Ελλάδα κατά τα διεθνή παραδεδεγμένα), που, σε τιμές αγοραστικής αξίας του 1938, ήταν 3,5 δισ. \$ Η.Π.Α. Με αναγωγικούς υπολογισμούς έτους 2011, κατά την Τράπεζα της Ελλάδος, το ποσό του κατοχικού δανείου ανέρχεται, περίπου, σε 10 δισ. \$ Η.Π.Α., ενώ, κατ' άλλους, σε 162 δισ. \$ Η.Π.Α. Βεβαίως, το δάνειο αυτό είναι ανεξάρτητο των κατοχικών αποζημιώσεων και των εξόδων κατοχής. Είναι αξιοσημείωτο, ότι σε κείμενο των εν λόγω μνημονίων υπάρχει διάταξη, βάσει της οποίας "απαγορεύεται συμψηφισμός ή υποβολή ανταπαίτησης, απέναντι των δανειστών της Ελλάδας, για τυχόν οφειλές προς την Ελλάδα από μέλους-Κράτους της Ε.Ε."

ισχύ της κατάργησης της επέκτασης των συμβάσεων σε κλάδους, που δεν εκπροσωπούνται στις διαπραγματεύσεις, η) Επεκτείνεται, με απόφαση του Υπουργού Ε.Κ.Α., η ισχύς των κλαδικών συμβάσεων και σε μη μέλη συνδικάτων, μόνον αν διατυπωθεί σχετικό αίτημα από την επιχείρηση ή τους εργαζομένους, θ) Ο Οργανισμός Μεσολαβητών-Διαιτητών (Ο.ΜΕ.Δ.) θα δύναται να επιλύει διαφορές μόνον για μισθούς. Έτσι, καμμία μεσολάβηση ή διαιτησία δεν θα δύναται να ζητηθεί για τους όρους εργασίας (ωράρια, επιδόματα, flexicurity μισθολόγια, κανονισμούς εργασίας κ.ά.). Τα θέματα αυτά θα καταλήγουν να ρυθμίζονται σε ατομική βάση.

Την 01-07-2011, δημοσιεύθηκε ο Νόμος 3985/01-07-2011, ΦΕΚ 151, Τ.Π. "Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2012-2015". Ο νόμος αυτός προβλέπει, μεταξύ των άλλων, χρηματικές περικοπές στους εξής τομείς: λειτουργικές δαπάνες δημοσίου, επιχορηγήσεις δημοσίων οργανισμών λόγω καταργήσεων ή συγχωνεύσεων Φορέων, ιατροφαρμακευτικές δαπάνες, κοινωνικά επιδόματα και προγράμματα δημοσίων επενδύσεων. Οι περικοπές αυτές γίνονται προκειμένου να πεισθούν οι δανειστές της Χώρας, ώστε να χορηγήσουν ένα νέο ποσό βοήθειας (νέο τμήμα του ληφθέντος δανείου) των 100 δις. Οι επώδυνες επιπτώσεις των ανωτέρω Νόμων, αλλά και των άλλων που είναι σχετικοί με αυτούς, στην ελληνική κοινωνία και οικονομία, εκφράζονται από τους κακούς σχετικούς δείκτες και τη δεινή οικονομική θέση των εργαζομένων, των συνταξιούχων, των οικονομικά ασθενέστερων τάξεων και αυτής της τάξεως

των νομίμων μεταναστών. Μέχρι τις 12-11-2012, (ημέρα δημοσίευσης του Ν.4093/2012-III Μνημόνιο), οι εν λόγω επιπτώσεις ελάχιστα έθιξαν, αμέσως, τους γεωργούς, ορισμένες κατηγορίες υψηλόβαθμων εργαζομένων στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και τους συντελεστές της διαφθοράς. Κύριο δε χαρακτηριστικό της συνεχιζόμενης κρίσης παραμένει το γεγονός, ότι, ενώ, στο διάστημα αυτό, μειούται η αγοραστική δύναμη των καταναλωτών, αυξάνεται ο ρυθμός μεταβολής των τιμών. Η δεινή αυτή κατάσταση επαναφέρει στη μνήμη μας τις εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες, τηρουμένων των κοινωνικών αναλογιών, που επικρατούσαν στην Ευρώπη, κατά την περίοδο 1600 - 1900 (Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία κ.λπ.).

Τα έτη 2010-2012, η Ελληνική Κυβέρνηση, προκειμένου να προσαρμοσθεί στις υποχρεώσεις της, εκ των δύο μνημονίων και των σχετικών δανειακών συμβάσεων, εξέδωσε μία σειρά από σχετικούς Νόμους και Πράξεις Νομοθετικού Περιεχομένου: 3833/10, 3844/10, 3845/10 Μνημόνιο Ι, 3846/10, 3847/10, 3863/10, 3871/10, 3896/10, 3899/10, Μνημόνιο Συνεννόησης-Τρίτη Επικαιροποίηση (11-02-2011), 4013/11, 4024/11, ΠΝΠ/μεσοπρόθεσμο πλαίσιο/ΦΕΚ 262/16-12-11, ΠΝΠ/εφαρμογή του νόμου 4024/27-10-11/ΦΕΚ 268 31-12-11, 4038/12, 4046/14-2-2012 Μνημόνιο ΙΙ, 4047/12, 4051/12, 4052/12, 4071/12, 4072/12 και 4075/11-04-2012. Ειδικότερα, ως προς το ως άνω θεσμικό πλαίσιο, που αφορά στη ρύθμιση εργασιακών σχέσεων ιδιωτικού και δημοσίου τομέα, παρατηρούμε, ότι εισάγονται στην Ελληνική έννομη τάξη διατάξεις, που αποσκοπούν στην επέκταση όλων των ευέλικτων μορφών απασχόλησης,

που καθιερώθηκαν από το έτος 1990 έως σήμερα. Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο εγκαθίδρυσης μίας ευέλικτης ασφάλειας (flexicurity) στον πυλώνα λειτουργίας της Ελληνικής αγοράς εργασίας. Πράγματι, με το εν λόγω θεσμικό πλαίσιο προκαλούνται: απελευθέρωση της απόλυσης σε επώδυνα όρια [δραστική μείωση της αποζημίωσης απόλυσης (Ν.3863/2010), κατάργηση της σχετικής υποχρέωσης στο τέλος του πρώτου δωδεκαμήνου όλων των συμβάσεων αορίστου χρόνου], ελεύθερη επέκταση της εκ περιτροπής εργασίας για εννέα μήνες, σε ετήσια βάση, διευθέτηση του χρόνου εργασίας, διαθεσιμότητες μακράς διάρκειας (Ν. 3846/2010) κ.λπ. (Νεγρεπόντη – Δελιβάνη, 2011: 165-186). Οι «προτεκτορικοί» αυτοί νόμοι και τα σχετικά Παραρτήματα, που αντιστοιχούν στο πρώτο Μνημόνιο, σε συνδυασμό με το II Μνημόνιο (Ν. 4046/14-02-2012, ΦΕΚ 28), είναι αποτέλεσμα μίας μακράς σοβούσης κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, που τα αίτια της αναφέρονται στην πτώση της απαιτούμενης ηθικής αντίδρασης των κατά πλειοψηφία υπευθύνων πολιτικών, τη συναίνεση των υψηλών οικονομικών κύκλων και την υπερβολική ανοχή των διοικουμένων. Σε αυτό το κλίμα της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης και ιδιαίτερα της κατάρρευσης του κεκτημένου πλαισίου των εργασιακών σχέσεων, τα καθημερινά προβλήματα των Ελλήνων και των νομίμων μεταναστών, δεν προσδοκούν την καλύτερη λύση τους, σε κανένα τομέα του. Άραγε θα αντέξουν οι πολίτες σε περαιτέρω εξαθλίωση; Όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες μάλλον όχι. Εκτός των άλλων αντιδράσεων, πολλοί, και κυρίως νέοι, ακολου-

θούν το δρόμο της μετανάστευσης. Πράγματι, σύμφωνα με τη Γερμανική Στατιστική Υπηρεσία (2012), για το έτος 2011, η μετακίνηση, προς τη Γερμανία, Ελλήνων μεταναστών ανήλθε σε 23.800, ενώ, για το πρώτο τετράμηνο του 2012, είχαν συμπληρώσει το ευρωπαϊκό europass 55.332 Έλληνες.

Κατά τον Γερμανό φιλόσοφο Jürgen Habermas, οι χώρες της ευρωζώνης οδεύουν σε μία κατάσταση, κατά την οποία θα υποχρεωθούν να επιλέξουν μεταξύ της εμβάθυνσης της οικονομικής συνεργασίας και της εγκατάλειψης του ευρώ (Habermas, 2011: 17).

4. Προτάσεις – Συμπεράσματα

Για την έξοδο από την κρίση, οικονομική και κοινωνική, θα βρεθεί λύση; Πριν από όλα, ad hoc, οφείλουμε να εξετάσουμε όλες εκείνες τις παραμέτρους και τους συντελεστές, που θα οδηγήσουν τη χώρα στη δημοσιονομική ισορροπία και ανάπτυξη, στο πλαίσιο της παραγωγικής διαδικασίας και των απαιτούμενων συσχετισμών των συντελεστών της βελτίωσης του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος, σε συνδυασμό με την απαιτούμενη κοινωνική πολιτική, τη δικαία κατανομή του παραγόμενου εθνικού πλούτου της χώρας και τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας (Μάρδας, 1998: 57 – 59). Με άλλα λόγια χρειάζεται επιστημονικός προγραμματισμός και οργάνωση της παραγωγής, ενίσχυση της συνολικής ενεργού ζήτησης, εξειδίκευση των διαρθρωτικών πολιτικών, εξορθολογισμός της δημοσιονομικής πολιτικής (κυρίως του φορολογικού συστήματος), έλεγχος των τιμών, ενίσχυση των οικο-

νομικώς αδυνάτων πολιτών και άμεση άρση όλων των δυσβάστακτων οικονομικών επιβαρύνσεων των ασθενεστέρων κοινωνικών κατηγοριών (Μάρδας & Βαλκάνος, 2007: 50 – 52).

Στην έκθεση του Διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος για το έτος 2011 (Αθήνα, Απρίλιος 2012) τονίζεται η αναγκαιότητα να εφαρμοσθεί, χωρίς χρονοτριβή και με συνέπεια μία στρατηγική που θα πηγαίνει πέρα από μνημόνιο – με σκοπό την έξοδο από την κρίση και τη βιώσιμη ανάπτυξη και συγκεκριμένως χρειάζονται: α. Εθνική στρατηγική για τη συντεταγμένη ανασυγκρότηση της χώρας, β. Ανάκαμψη και ανάπτυξη με κινητοποίηση του ιδιωτικού επιχειρηματικού τομέα, γ. Δράσεις για ανάπτυξη, δ. Διαρθρωτικές αλλαγές για τη μετάβαση σε ένα νέο αναπτυξιακό πρότυπο, ε. Βελτίωση της παραγωγικότητας με διαρθρωτικές αλλαγές (ενδυνάμωση του ανταγωνισμού της αγοράς αγαθών και υπηρεσιών, εκσυγχρονισμός της δημόσιας διοίκησης, επιτάχυνση των διαδικασιών απονομής δικαιοσύνης, εξασφάλιση σταθερού φορολογικού συστήματος, αύξηση της αποτελεσματικότητας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης της οικονομίας κ.λπ.). Συμπερασματικώς, χρειάζεται οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού και ευέλικτου κράτους με βασικό σκοπό την ταυτόχρονη εξυπηρέτηση της ανταγωνιστικής λειτουργίας των αγορών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά και που θα προάγει τον

κοινωνικό διάλογο και θα διευκολύνει την αξιοποίηση του εθνικού πλούτου της χώρας.⁷

Θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε, ότι σε παρόμοια δεινή θέση βρέθηκαν και βρίσκονται και άλλες χώρες της Ευρώπης και του άλλου κόσμου. Πολλές από αυτές, όμως, κατόρθωσαν να βρουν ή να βρίσκονται σε διέξοδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση της Αργεντινής, που πέρασε από την καταπίεση του Δ.Ν.Τ. (στη δεκαετία του 2000) και όμως κατόρθωσε να ανακάμψει και να γνωρίσει την ανάπτυξη, με Πρόεδρο την Χριστίνα Φερνάντες από το έτος 2007. Όμως, τον Οκτώβριο του 2012, εμφανίστησαν, στη χώρα αυτή, προβλήματα οικονομικής ανταπόκρισης στις διεθνείς υποχρεώσεις της.

Για την κρίση της Ελλάδας, ο Καθηγητής Γ. Κασιμάτης, σε σχετική ομιλία του, την 14-11-12, στο «Ίδρυμα Διεθνών Νομικών Μελετών και Κέντρο Δικανικών Μελετών (Κ.Μπέη-Υποδοχή Θεοφάνεια)», υποστήριξε, ότι τα ως άνω τρία Μνημόνια και οι σχετικοί με αυτά Νόμοι είναι και αντισυνταγματικοί και αντιβαίνουν σε κανόνες Διεθνούς Δικαίου, καθώς και σε διεθνείς Συνθήκες. Ως πρώτο δε μέτρο, κατά της κρίσης, πρότεινε την, εκ μέρους της Ελλάδας, στάση πληρωμών έναντι των δανειστών της, καθόσον το δάνειο είναι επαχθές και τον καθορισμό Αποκλειστικής Οικονομικής Ζώνης (ΑΟΖ), δεδομένου ότι έχει σχετικό προς τούτο δικαίωμα.

7. Τον Οκτώβριο του 2012, κατά την επίσκεψη της Γερμανίδας καγκελαρίου Α. Μέρκελ στην Αθήνα, συνυπεγράφη μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας μνημόνιο συνεργασίας για πραγματοποίηση επενδύσεων, στην Ελλάδα, στους εξής τομείς: ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, ηλεκτρική ενέργεια, σιδηρόδρομοι, λιμάνια, περιβάλλον, μεταφορές, τουρισμός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού, της απασχόλησης, της κατάρτισης και των σχετικών εργασιακών σχέσεων

N.2738/9-9-99 (ΦΕΚ180), συλλογικές διαπραγματεύσεις στη Δημόσια Διοίκηση.

N.2956/2001, προσωρινή απασχόληση

N.3174/28-8 2003 (ΦΕΚ 205), μερική απασχόληση.

N.3227/9-2-2004 (ΦΕΚ 31), ανεργία, απασχόληση, ιδιωτικά Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Με την υπ' αριθμ. Οικ. 110327/21-02-2005 (ΦΕΚ 230, τ. Β') κοινή απόφαση των υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών – Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας καθορίζεται το Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Π.Κ.Ε.Κ.).

Με την υπ' αριθμ. Οικ. 110328/01-02-2005 (ΦΕΚ 231, τ. Β') κοινή απόφαση των ιδίων Υπουργών καθορίζεται το Σύστημα Πιστοποίησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Εξειδικευμένων Κέντρων Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης ατόμων με αναπηρίες (Α.με.Α.) και ανεξαρτημένων ατόμων ή ατόμων υπό απεξάρτηση.

Με το Ν. 3304/27-01-2005 (ΦΕΚ 16, τ. Α') ρυθμίζονται θέματα, τα οποία σχετίζονται με την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού στον τομέα της εργασίας και της απασχόλησης.

Με το Νόμο 3536/23-02-2007(ΦΕΚ

42), ρυθμίζονται θέματα μερικής απασχόλησης, μεταναστευτικής πολιτικής και δημοσίας διοίκησης.

Ο Ν. 3667/2008 (ΦΕΚ 114) αφορά στα θέματα της επαγγελματικής κατάρτισης.

Σχετικοί, με το εν λόγω θεσμικό πλαίσιο, είναι και οι νόμοι: 3801/09 (ΦΕΚ 163), 3812/09, 3833/(ΦΕΚ 40),3845/10 (ΦΕΚ 65), Μνημόνιο 1,3847/10(ΦΕΚ 67).

Με το άρθρο 23 παρ. 1 του Ν. 3846/11-05-2010 (ΦΕΚ 66), αντικαταστάθηκε το άρθρο 7 παρ. 2 του Ν. 3667/2008 (ΦΕΚ 114), ως εξής: Με απόφαση του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ρυθμίζονται οποιαδήποτε θέματα σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία των εταιρειών «Επαγγελματική Κατάρτιση Α.Ε.» και «Παρατηρητήριο Απασχόλησης και Ερευνητική Πληροφορική Α.Ε.». Επί πλέον των ανωτέρω κανόνων δικαίου και διοικητικών πράξεων, ισχύουν και οι κάτωθι νεότεροι νόμοι: 3848/10 (ΦΕΚ 71), 3863/10 (ΦΕΚ 115), 3865/10 (ΦΕΚ 120), 3896/10 (ΦΕΚ 207), 3899/10 (ΦΕΚ 212), Μνημόνιο Συνεννόησης για τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις οικονομικής πολιτικής (Τρίτη Επικαιροποίηση), από 11-02-2011, 3979/11 (ΦΕΚ 138), 3985/11 (ΦΕΚ 151), 3996/11,4013/11 (ΦΕΚ 204), 4024/11 Εργασιακή εφεδρεία - Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2012 – 2015, (ΦΕΚ 226), 4038/12 (ΦΕΚ 14), 4046/12 (ΦΕΚ 28), Μνημόνιο ΙΙ, 4047/12 (ΦΕΚ 31), 4051/12 (ΦΕΚ 40), Εφαρμογή Μνημονίου ΙΙ, 4052/12 (ΦΕΚ 41), 4071/ (ΦΕΚ), 4072/12 (ΦΕΚ 86), 4075/12 (ΦΕΚ 89), 4093/12. Ειδικότερα, με το άρθρο 37 του Ν. 3896/10 (ΦΕΚ 207)

περί «Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με ειδικές Ανάγκες», καταργείται η σχετική διάταξη του Ν.2956/2001, που αναφέρεται σε Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης Α.με.Α. και διατηρείται η αντίστοιχη Σχολή, η οποία ιδρύθηκε με την υπ' αριθμ. 109816/12-07-90 απόφαση του Διοικητού του Ο.Α.Ε.Δ.

Με την υπ' αριθμ. Οικ. 110327/21-02-2005 (ΦΕΚ 230, τ. Β') κοινή απόφαση των υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών – Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας καθορίζεται το Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Π.Κ.Ε.Κ.).

Με την υπ' αριθμ. Οικ. 110328/01-02-2005 (ΦΕΚ 231, τ. Β') κοινή από-

φαση των ιδίων Υπουργών καθορίζεται το Σύστημα Πιστοποίησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Εξειδικευμένων Κέντρων Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης ατόμων με αναπηρίες (Α.με.Α.) και ανεξαρτημένων ατόμων ή ατόμων υπό ανεξάρτηση.

Με το Ν. 3304/27-01-2005 (ΦΕΚ 16, τ. Α') ρυθμίζονται θέματα, τα οποία σχετίζονται με την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού στον τομέα της εργασίας και της απασχόλησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Artus, P. & Muet, P. – A. (1995). *Théories du Chômage*, Paris: ed. Economica.
- Bouthoul, G. (1962). *Histoire de la sociologie*, Paris: ed. P.U.F.
- Γεωργόπουλος, Γ. (1988). *Στοιχεία Γενικής και Βιομηχανικής Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Σμπιλιας.
- Davies, P. W.F. (1997). *Current issues in business ethics*. London: Routledge.
- Fourastié J., (1971), *Ρουρκοί nous travaillons*. Paris: ed. P.U.F.
- Habermas, J. (2011). *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική*. Στο συλλογικό: Η Ευρώπη, η Ελλάδα και η κρίση. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η πείρα του εργατικού κινήματος – Προλεταριάτο και οργάνωση*. Αθήνα: εκδ. Αμφορέας.
- Κατσανέβας, Θ. (2011). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Κατεδαφίζεται ολοκληρωτικά ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κλείνει και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: εκδ. Πατάκη – ΕΛ.Ε.ΣΥΠ
- Lévy, J. - Ph. (1964). *L'économie antique*. Paris: ed. P.U.F. Μάρδας, Γ. (2000). *Κοινωνική Πολιτική, Εκπαίδευση και Οικονομία*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Μάρδας, Γ. (2001). *Οικονομική Θεωρία, διά βίου παιδεία, Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Μάρδας, Γ. (1997). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Μάρδας, Γ. (1998). *Το Σύγχρονο Κοινωνικό Κράτος – Κρίση στις δομές της κοινωνικής διοίκησης* (πρόλογος: Κωνσταντίνου Κρεμαλή. Αθήνα: εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα.
- Μάρδας, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2005). *Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Μάρδας, Γ. (1982). *Μαθήματα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: εκδόσεις Καλοσκάμη.
- Μάρδας, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2007). *Διοικητική – Οικονομική – Κοινωνική (Οργανισμών και Επιχειρήσεων)*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπέης, Κ.Ε. (1990). *Η κρίση της νεοελληνικής κοινωνίας*, Αθήνα.
- Νεγρεπόντη – Δελιβάνη, Μ. (2011). *Όλη η αλήθεια για χρέος και ελλείμματα και πώς θα σωθούμε*, Αθήνα: εκδ. Ιανός – Ίδρυμα Δημητρίου και Μαρίας Δελιβάνη.
- Παλιός, Ζ. et al (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση. Στο συλλογικό: Ο θεσμός της Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα : Προγράμματα και πολιτικές*, Αθήνα: εκδ. Μελέτες, ΙΝΕ / ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ,.
- Sinoir, G. (1968). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός*, Αθήνα: εκδόσεις Ι.Ν. Ζαχαρόπουλου,.
- Σπέντζας, Σ. (1990). *Παραδόσεις Θεωρητικής Πολιτικής Οικονομίας*. (έκδοση Ε΄ - αναθεωρημένη), Βάση Αττικής: Εκδόσεις Σ.Σ.Ε..
- Χρυσάκης, Μ. et al., (2000). *Προοπτικές απασχόλησης στον τομέα της κοινωνικής οικονομίας*, Ε.Ι.Ε., Αθήνα: εκδόσεις Σάκκουλα.

*Θεόδωρος Κουτρούκης**

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΥΦΕΣΗΣ:
ΠΑΛΙΟ ΚΡΑΣΙ ΣΕ ΝΕΕΣ ΦΙΑΛΕΣ**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών η Ελλάδα αντιμετώπισε τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης αλλά και μια εντυπωσιακή επέκταση του τομέα των υπηρεσιών, η οποία επιτεύχθηκε σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες. Σε αυτό το άρθρο περιγράφονται οι επιδράσεις της “εξαγωγής απασχόλησης” στις υπηρεσίες καθώς και τον αναπροσανατολισμό των κομβικών δεξιοτήτων στην οικονομία των υπηρεσιών. Εξαιτίας αυτών των εξελίξεων ο κρίσιμος ρόλος της εκπαίδευσης στις επαγγελματικές αναζητήσεις των νέων και οι κατάλληλες δράσεις για τους επαγγελματίες της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού αναδεικνύονται και συζητιούνται.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξαγωγή απασχόλησης, Υπηρεσίες, Προσφορά Εργασίας

*Theodoros Koutroukis**

**CAREER CHOICES IN THE ERA OF DEPRESSION:
OLD WINE IN NEW BOTTLES**

During last years Greece has faced the consequences of economic crisis and also an impressive expansion of the service sector, which has been afforded in developed countries. In this paper we describe the implications of service offshoring on the labour market as well as the re-orientation of key skills in modern “service societies”. Due to those developments the crucial role of education on the career choices of youth and the proper actions for Counseling and Vocational Orientation professionals are emerged and discussed.

Key words: Outsourcing, Services, Labour Supply

Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα μαρτυρείται από τις συνέπειες της διεθνούς χρηματοπιστωτικής κρίσης και της ύφεσης που την ακολούθησε. Ως αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων η χώρα μας επέλεξε να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα διεθνούς χρηματοδότησης συ-

νομολογώντας τα πολυθρύλητα Μνημόνια με τους πιστωτές της.

Η κρίση αυτή ξεκίνησε το 2008 και επέφερε σημαντικές επιδράσεις και ειδικότερα (Κότιος και Γαλανός, 2010, Κότιος, Γαλανός και Ρουκανάς, 2012, Ohanian, 2010, Βαγιανός, Βέττας και Μεγίρη, 2010, Akos Bod, 2010):

* Ο Θ. Κ. είναι Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου, Κουντουριώτη 41, 82100 Χίος, τηλ. 2271035469 - 6932 276177, e-mail: t.koutroukis@fme.aegean.gr

- Προκάλεσε μεγάλη αναταραχή στις αγορές κεφαλαίου και ακινήτων.
- Εκκίνησε την καθοδική πορεία της παγκόσμιας οικονομίας προς την ύφεση.
- Προξένησε σοβαρές συνέπειες στην πραγματική οικονομία.
- Σηματοδότησε τη μετάβαση σε διαφορετικά καθεστώτα εργασιακών σχέσεων.

Η αντανάκλαση των όρων συνεργασίας της χώρας μας με τους διεθνείς πιστωτές της για την αγορά εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις ήταν δραματικές. Οι περισσότερες αλλαγές επηρέασαν δραστικά το πρότυπο του μέσου απασχολούμενου, όπως η χώρα το είχε βιώσει για περισσότερο από 30 χρόνια. Οι κυριότερες επιπτώσεις της νέας οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής στις εργασιακές σχέσεις ήταν (Κουζής, 2012, Κυριακούλιας, 2012):

- Αύξηση ανεξάρτητης έναντι εξαρτημένης εργασίας.
- Δραστική συρρίκνωση κοινωνικής προστασίας και δικαιωμάτων των εργαζομένων.
- Διεύρυνση ευέλικτης απασχόλησης.
- Αύξηση εργασιακής ανασφάλειας.
- Διάδοση ατομικών συμφωνιών σε βάρος των συλλογικών διαπραγματεύσεων.
- Κυριαρχία εργασίας χαμηλής ποιότητας στις υπηρεσίες.
- Διάδοση υπεργολαβίας/outsourcing.

Είναι ακόμη γνωστό ότι τις τελευταίες δεκαετίες ζούμε στην κοινωνία των υπηρεσιών (Daniels, 1993, Fuchs, 1965, 1968, Katouzian, 1970, Gershuny and Miles, 1983). Σύμφωνα με τον Hassid (2003:9) η ανάπτυξη του τριτογενή τομέα στην Ευρώπη οφείλεται κυρίως

στη σταδιακή ενοποίηση των αγορών, τη διευκόλυνση της διασυνοριακής παροχής υπηρεσιών, τη σύνδεση των υπηρεσιών με το διεθνές εμπόριο και τις επενδύσεις καθώς και την επέκταση των δραστηριοτήτων παροχής υπηρεσιών του τριτογενή τομέα από νέες επιχειρήσεις σε άλλες χώρες.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της οικονομίας των υπηρεσιών είναι: α) σε αυτόν τον τομέα δημιουργούνται οι περισσότερες θέσεις εργασίας, β) άλλες θέσεις εργασίας στις υπηρεσίες είναι χαμηλής ποιότητας και άλλες υψηλής στάθμης και γ) οι θέσεις στις υπηρεσίες απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες σε σχέση με τη μεταποίηση (Gershuny, 1978, Δεδουσόπουλος, 2002, Hassid, 2003).

Ενδεικτικά οι Lindsay και McQuaid (2004) επισημαίνουν ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικών έχουν πλέον πειστεί σε μεγάλο βαθμό για την αξία των πρωτοβουλιών που ενθαρρύνουν τους άνεργους να προσανατολίσουν την αναζήτησή τους σε θέσεις εργασίας στον τριτογενή τομέα και να αναπτύξουν τις ανάλογες δεξιότητες που απαιτούνται από τους αντίστοιχους εργοδότες, ιδίως οι άνεργοι που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες και απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό (ηλικιωμένοι, μακροχρόνια άνεργοι κ.α.).

Εξαγωγή Θέσεων Εργασίας από τον Τριτογενή Τομέα

Μολονότι παλαιότερα επικρατούσε η άποψη πως ο τριτογενής τομέας είναι εν πολλοίς προστατευόμενος από τον διεθνή ανταγωνισμό, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η ανάπτυξη μεγάλων δε-

ξαμενών εργατικού δυναμικού στην Ασία και την Ανατολική Ευρώπη αλλάζουν βαθμιαία αυτή την εικόνα, θέτοντας σταδιακά σε καθεστώς επισφάλειας μυριάδες θέσεις εργασίας. Το φαινόμενο της εξαγωγής θέσεων εργασίας (offshoring) σε χώρες χαμηλού εργατικού κόστους, όπως σημειώνει ο Blinder θα είναι το μεγάλο πρόβλημα για την επόμενη γενιά εργαζομένων (2005, 2006, 2007, 2008).

Με τον όρο εξαγωγή θέσεων εργασίας στις υπηρεσίες (service offshoring) εννοούμε την προσφορά εισροών υπηρεσιών από έναν ξένο προμηθευτή, υπηρεσίες οι οποίες παρέχονται στο εξωτερικό κυρίως για λόγους κόστους και επανεισάγονται στη χώρα αρχικής προέλευσης (Winkler, 2009: 28).

Πράγματι, η εξαγωγή θέσεων εργασίας από τον τομέα των υπηρεσιών αλλάζει σταδιακά αλλά συστηματικά τη σύνθεση των θέσεων εργασίας στις ανεπτυγμένες χώρες. Μέχρι τώρα η υπεράκτια μετακίνηση θέσεων εργασίας αφορούσε κυρίως στη βιομηχανία και ορισμένες θέσεις εργασίας χαμηλής ποιότητας του υπηρεσιών (π.χ. εργαζόμενοι στα τηλεφωνικά κέντρα). Στο μέλλον φαίνεται πως και άλλες υπηρεσίες θα αρχίσουν βαθμηδόν να

εξάγονται όπως εργασίες πληροφορικής, φορολογικές και νομικές συμβουλές, λογιστικές εργασίες, συγγραφή και επεξεργασία κειμένων κ.λπ.

Το κρίσιμο σημείο για το διαχωρισμό των θέσεων εργασίας σε *εξαγόμενες* και *μη εξαγόμενες* δεν είναι τόσο τα απαιτούμενα επίπεδα δεξιοτήτων και εκπαίδευσης αλλά κυρίως το αν: α) οι υπηρεσίες απαιτούν πρόσωπο-με-πρόσωπο παράδοση (*προσωπικές υπηρεσίες*), όπως είναι η εργασία του οδηγού ταξί, η εκτέλεση μιας σοβαρής χειρουργικής επέμβασης κ.α. ή β) οι παρεχόμενες υπηρεσίες δεν απαιτούν τέτοιου είδους παράδοση (*απρόσωπες υπηρεσίες*) όπως είναι η εργασία σε τηλεφωνικά κέντρα, η εισαγωγή δεδομένων σε Η/Υ κ.α. (Πίνακας 1). Επομένως, η μελλοντική ζήτηση εργασίας στο εσωτερικό των ανεπτυγμένων χωρών φαίνεται πως θα στραφεί περισσότερο από την παροχή απρόσωπων υπηρεσιών στις θέσεις εργασίας προσωπικών υπηρεσιών (Blinder, 2008).

Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στον τομέα των προσωπικών υπηρεσιών διαφαίνεται ανάγλυφα μια αυξανόμενη σημασία των κοινωνικών και «απαλών» δεξιοτήτων και της ελεγχόμενης «συναισθηματι-

Πίνακας 1: Παραδείγματα θέσεων εργασίας στις Υπηρεσίες

Απρόσωπες Υπηρεσίες	Προσωπικές Υπηρεσίες
Ραδιοακτινολόγος	Παθολόγος
Αναλυτής Μετοχικών Αξιών	Σύμβουλος Επενδύσεων
Φορολογικός σύμβουλος	Ελεγκτής-Λογιστής
Προγραμματιστής Η/Υ	Επισκευαστής Η/Υ
Τηλε-μαρκετίστας	Πωλητής Λιανικής Πώλησης
Εργαζόμενος τηλεφωνικού κέντρου	Υπάλληλος Παντοπωλείου
Συσκευαστής τροφίμων	Υπάλληλος υποδοχής ξενοδοχείου

Πίνακας 2: Απαιτούμενες εργασιακές δεξιότητες στις υπηρεσίες

επιχειρηματικές δεξιότητες	δημιουργικότητα & αίσθηση του χιούμορ
δεξιότητα μάθησης	δεξιότητα επικοινωνίας & διαλόγου
αντικειμενική κρίση	δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων
δεξιότητες αυτοδιαχείρισης	ευελιξία & ευκολία προσαρμογής
δεξιότητα επεξεργασίας πληροφοριών	δεξιότητα παρουσίασης απόψεων
κατανόηση & ανεκτικότητα πολιτισμικών διαφορών	δεξιότητα χρήσης τεχνολογιών πληροφορικής & επικοινωνιών
διαπραγματευτική δεξιότητα	δεξιότητα γραφής, ανάγνωσης, ομιλίας
δεξιότητα λήψης αποφάσεων	δεξιότητες γνώσης ξένων γλωσσών
εχεμύθεια	δέσμευση & συνέχεια στην επιχείρηση
εφευρετικότητα	αυθορμητισμός

Πηγή: Επεξεργασία από Longworth, and Davies, 1996, p.50; Hassid, 2003; Ευσταθόπουλος και Ιωακείμογλου, 2004)

κής εργασίας» (Πίνακας 2). Κομβικό είναι, επομένως, το πρόβλημα της μεταβιβασιμότητας των δεξιοτήτων από τη μεταποίηση και τις απρόσωπες υπηρεσίες στις προσωπικές υπηρεσίες κι επομένως, αναδύεται το ζήτημα της διαβίου μάθησης, μιας φιλοσοφίας που μπορεί να προσφέρει μια πειστική απάντηση στα παραπάνω προβλήματα (Κουτρούκης και Κουλαουζίδης, 2005).

Η Νέα Στρατηγική για Αναζήτηση Εργασίας

Βάσει των νέων δεδομένων στην αγορά εργασίας αλλάζουν και οι σταθερές της αναζήτησης επαγγέλματος από τους νέους. Επομένως, υπό το φάσμα της επαπειλούμενης ανεργίας οι νέοι άνθρωποι προσανατολίζονται πλέον στην προσπάθεια πρόσβασης σε ΑΕΙ-ΤΕΙ με τις καλύτερες επαγγελματικές διεξόδους, στην επιδίωξη άριστων μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, την επιστροφή όλων των διαθέσιμων οικονομι-

κών πόρων της οικογένειας και την εκμετάλλευση συγκριτικών πλεονεκτημάτων οικογενείας (δύναμη επιρροής, γνωριμίες).

Σε αυτό το σκηνικό η προσφορά των εκπαιδευτικών οργανισμών στους νέους θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων:

- Δεξιότητες επικοινωνίας (φίλοι, φορείς, εταιρείες).
- Δεξιότητες πληροφορικής (εξόρυξη-αξιολόγηση πληροφοριών).
- Ευαισθησία στην πολυπολιτισμικότητα.
- Σύνταξη εγγράφων (π.χ. βιογραφικό, αίτηση).
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων.
- Προετοιμασία συνέντευξης με επαγγελματίες.
- Επεξεργασία αγγελιών-προκηρύξεων.

Συζήτηση

Η δόμηση μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργεί το φαινόμενο

της «τριτογενεοποίησης» αλλά και της εξαγωγής της απασχόλησης περνά μέσα από την ανάδειξη νέων αξόνων εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Οι σύγχρονες 'κοινωνίες των υπηρεσιών' χαρακτηρίστηκαν από ένα ριζικό αναπροσανατολισμό των κομβικών δεξιοτήτων, που απαιτούνται στη νέα παραγωγική οργάνωση (Stani, Lang and Urbanči, 2009, Evangelista, and Savona, 2001). Επομένως, οι δεξιότητες που διασφάλιζαν απασχόληση στη βιομηχανική οικονομία απώλεσαν σταδιακά τη σημασία τους, ενώ αναδείχθηκαν νέες κομβικές δεξιότητες (κυρίως κοινωνικές), που απεικόνιζαν τις απαιτήσεις της οικονομίας των υπηρεσιών (Κουτρούκης 2007, 2010). Η διάχυση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και ο ενστερνισμός της από τις επιχειρήσεις και τους μεμονωμένους εργαζόμενους μπορεί ενδεχομένως να παρέχει αξιόπιστες εναλλακτικές λύσεις σε ένα πολυσήμαντο πρόβλημα της αγοράς εργασίας.

Το εργατικό δυναμικό του μέλλοντος θα πρέπει να προετοιμαστεί με βάση τα παρακάτω δεδομένα (Blinder, 2006, 2008):

- Το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ανασχεδιαστεί συνυπολογίζοντας ότι οι απρόσωπες υπηρεσίες είναι πιθανό να εξαχθούν σε άλλη χώρα, ενώ οι προσωπικές όχι.
- Το διαχωριστικό όριο ανάμεσα στις δύο κατηγορίες υπηρεσιών θα μετακινείται συνεχώς σε βάρος των προσωπικών υπηρεσιών καθώς -χά-

ριν της τεχνολογίας- όλο και περισσότερες υπηρεσίες θα μπορούν να παρέχονται εξ αποστάσεως στο μέλλον.

- Η καινοφανής διάκριση των υπηρεσιών δε θα σχετίζεται απαραίτητα με την παραδοσιακή διάκριση σε εργασίες που απαιτούν υψηλά ή χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης.

Υπό το πρίσμα αυτής της προοπτικής, οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής στρατηγικής οφείλουν να προετοιμάσουν τα σημερινά παιδιά για τις θέσεις εργασίας του μέλλοντος, καθώς ιδιαίτερη σημασία θα έχουν πλέον οι «απαλές» κοινωνικές δεξιότητες. Αυτές οι νέες ικανότητες θα είναι περισσότερο προσανατολισμένες στις απαιτήσεις μιας πελατοκεντρικής κοινωνίας προσωπικών υπηρεσιών και στο μέλλον θα θεωρούνται ουσιαστικές όχι μόνο για την ανεύρεση εργασίας αλλά και για τη διατήρησή της.

Η αναπόδραστη πρόκληση για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό αλλά και την Εργασιακή Συμβουλευτική θα είναι να προετοιμάσουν λιγότερους νέους για τη βιομηχανία και την παροχή απρόσωπων υπηρεσιών και περισσότερους για θέσεις εργασίας στις προσωπικές υπηρεσίες λαμβάνοντας υπόψη τις μελλοντικές ανάγκες της αγοράς εργασίας περισσότερο σε δέσμες κοινωνικών δεξιοτήτων παρά σε ποικιλώνυμα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία συχνά είναι ενδιαφέροντα αλλά μάλλον ξεπερασμένα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akos Bod, P.A. (2010). The nature of economic crises – An introduction, *International Relations Quarterly*, 1(3), SOUTH-EAST EUROPE, διαθέσιμο στο http://www.southeast-europe.org/pdf/03/DKE_03_A_B-BOD.pdf.
- Βαγιανός Δ., Βέττας, Ν. και Μεγίτη Κ. (2010). *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα: Μεταρρυθμίσεις και ευκαιρίες σε μία κρίσιμη συγκυρία*, διαθέσιμο στο http://greekeconomistsforreform.com/wp-content/uploads/Reform_GR.pdf
- Blinder, A. (2005). *Fear of Offshoring*, CEPS working paper, No 119, December.
- Blinder, A. (2006). Offshoring: The next industrial revolution? *Foreign Affairs*, 85:2.
- Blinder, A. (2007). *Offshoring: Big Deal, or Business as usual*, CEPS working paper No 119, June.
- Blinder, A. (2008). *Education for Third Industrial Revolution*, CEPS working paper, No 163.
- Daniels, P.W. (1993). *Service industries in the world economy*, Oxford:Blackwell.
- Δεδουσόπουλος, Α. (2002). *Οι αναδιαρθρώσεις της παραγωγής*, Αθήνα:Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός
- Ευσταθόπουλος, Γ. και Ιωακείμογλου, Η. (2004). *Ο τομέας των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η εργασία*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.
- Evangelista, R. and Savona, M. (2001). *The impact of innovation on employment and skills in services: Evidence from Italy*, paper to XII Convegno biennale dell' AISSEC, Università degli Studi di Siena, 28-29 Giugno.
- Fuchs, V.R. (1965). *The growing importance of the service industries*, Occasional Paper 96, National Bureau of Economic Research.
- Fuchs, V.R. (1968). *The service economy, USA*, National Bureau of Economic Research.
- Gershuny J. and Miles I. (1983). *The new service economy: the transformation of employment in Industrial Societies*, London:Frances Pinter.
- Hassid, J. (2003). *Internationalisation and changing skill needs in European small firms: the service sector*, CEDEFOP research series, 46, Luxembourg.
- Katouzian M.A. (1970). *The development of the service sector: a new approach*, Oxford Economic Papers.
- Κότιος Α. και Γαλανός Γ. (2010). *Κρίση της Οικονομίας ή Κρίση της Οικονομικής Επιστήμης; Μύθοι και Πραγματικότητα ενός Δογματικού Διαλόγου*, Ερευνητική Εργασία, 253-272, διαθέσιμο στο http://www.prd.uth.gr/uploads/discussion_papers/
- Κότιος, Α., Γαλανός, Γ. και Ρουκανάς, Σ. (2012). *Η Ελληνική Κρίση και η Κρίση του Συστήματος Διακυβέρνησης της Ευρωζώνης*, Ερευνητική Εργασία, 1-26, διαθέσιμο στο http://www.prd.uth.gr/uploads/discussion_papers/
- Κουζής, Γ. (2012). *Το εργασιακό περιβάλλον μετά από το Μνημόνιο*, διαθέσιμο στο <http://www.rednotebook.gr/details.php?id=5705>.
- Κουτρούκης, Θ (2007). Developments in the level and structure of employment and their impact on industrial relations in the service sector of the developed countries: a literature review, *The Cyprus Journal of Science and Technology*, (5) 3, 21-26.
- Κουτρούκης, Θ (2011). Προσφορά Εργασίας, Εργασιακές Σχέσεις και Συνδικαλισμός στον Τριτογενή Τομέα, στο Α. Δεδουσόπουλος και Θ. Κουτρούκης (επιμ.), *Η διεύ-*

- ρυνση του τομέα των υπηρεσιών: Οικονομικές και εργασιακές διαστάσεις, Αθήνα: Κριτική.
- Κουτρούκης, Θ. και Κουλαουζίδης, Γ. (2005). *Απασχόληση και Δεξιότητες στην Οικονομία των Υπηρεσιών: Η προσέγγιση της δια βίου μάθησης*, Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δια Βίου Μάθηση», Λαμία (διαθέσιμο στο <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P46.doc>).
- Κυριακούλιας, Π. (2012). *Οι εργασιακές σχέσεις μετά το Μνημόνιο: Πανόραμα της μεταρρύθμισης της εργατικής νομοθεσίας 2010-2012*, ΕΙΕΑΔ, Αθήνα, Άρθρα & Μελέτες 2.
- Lindsay, C. and McQuaid, R.W.(2004). "Avoiding the 'McJobs': unemployed job seekers and attitudes to service work", *Work, Employment and Society*, 18,2, 297-319.
- Longworth, N. and Davies, W.K. (1996). *Lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Ohanian, L. E. (2010). The Economic Crisis from a Neoclassical Perspective, *Journal of Economic Perspectives*, 24 (4), 45-66.
- Stani , Lang, A. and Urban i , T. (2009). Trends that will shape the Professions of the future information society, *Organizacija*, 42:1, 5-8.
- Winnkler, D. (2009). *Services offshoring and its impact on the Labor Market*, Berlin: Physica Verlag.

*Βλαχάκη Φωτεινή**

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΜΕΧΡΙ ΤΟ 2020

Σήμερα αναγνωρίζεται περισσότερο από ποτέ η σύνδεση ανάμεσα στη διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και τις στρατηγικές της Ε.Ε. τόσο για την ενίσχυση της διά βίου μάθησης και την ανάπτυξη της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και για την προώθηση της ανάπτυξης, την κινητικότητα, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, και την επιχειρηματικότητα. Στο πλαίσιο των νέων ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων ενισχύεται ιδιαίτερα ο θεσμός της διά βίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας μέσα από μια σειρά δράσεων που θα κληθούν τα κράτη μέλη να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν με στόχο την παροχή υποστήριξης στους πολίτες κατά τη διάρκεια των δια βίου επαγγελματικών μεταβάσεών τους.

Οι τομείς αυτών των προτεραιοτήτων που εκτείνονται μέχρι το 2020 περιλαμβάνουν δράσεις για: α) την ενθάρρυνση της δια βίου απόκτησης δεξιοτήτων διαχείρισης της σταδιοδρομίας των πολιτών, β) την διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των πολιτών σε υπηρεσίες Συ.Ε.Π, γ) ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π και δ) την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ εθνικών, περιφερειακών και τοπικών φορέων.

Σε αυτό το νέο τοπίο, ο θεσμός της δια βίου συμβουλευτικής σταδιοδρομίας αναμένεται να διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο, τόσο σε εγχώριο όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς θα κληθεί να αντιμετωπίσει διάφορες προκλήσεις αλλά και να υλοποιήσει μια σειρά καινοτόμων δράσεων.

*Fotini Vlachaki**

PROSPECTS AND CHALLENGES FOR LIFELONG GUIDANCE IN EUROPE BY 2020

Today, more than ever, the link between lifelong guidance and strategies of the EU both to enhance lifelong learning and the development of quality education and training and to promote the development, mobility, active citizenship, creativity, innovation, and en-

* * Η Φ. Β. είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Πανεπιστημίου Αθηνών – Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού με μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Εργάζεται ως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού – Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ. Επικοινωνία: Λεωφ. Εθνικής Αντιστάσεως 41, 14234, Ν. Ιωνία τηλ. 210 2709172, e-mail: fotinivlachaki@eopper.gr, fotvlachaki@gmail.com

trepreneurship, is highly recognized. Under the new European priorities, lifelong guidance is particularly strengthened through a series of actions that the Member States will be invited to design and implement in order to provide assistance to citizens during their lifelong career transitions.

The areas of these priorities spanning up to 2020 includes actions to: a) encourage lifelong acquisition of career management skills of citizens, b) facilitate the access of all citizens to lifelong guidance services c) developing quality assurance of lifelong guidance services d) encourage cooperation between national, regional and local actors.

In this new landscape, lifelong guidance is expected to play an important role, both at national and European level, and will have to face various challenges and implement a number of innovative actions.

Το Πλαίσιο Ενίσχυσης της Διά Βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στην Ευρώπη μέχρι το 2020

Καθώς η πραγματικότητα του σύγχρονου κόσμου χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, η ανάγκη για την παροχή της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας και των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού σε όλη τη διάρκεια της ζωής φαίνεται επιτακτική.

Σε διεθνές επίπεδο ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία τόσο στην οικονομική ανάπτυξη όσο και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού έχει αναγνωρισθεί, υπογραμμίζοντας τις τεράστιες ευθύνες, στον τομέα της δημόσιας πολιτικής καθώς επίσης και στον τομέα της παροχής σχετικών υπηρεσιών.

Η διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία έχει εξελιχθεί σταδιακά σε ένα κεντρικό μέσο πολιτικής της ΕΕ που περιλαμβάνεται σε διάφορες πολιτικές πρωτοβουλίες και στρατηγικές της ΕΕ για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων της εκ-

παίδευσης, της ΕΕΚ και της απασχόλησης στο πλαίσιο των προσπαθειών να καταστεί η ΕΕ «η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης σε όλο τον κόσμο» (Στρατηγική της Λισαβόνας 2000).

Δύο ψηφίσματα της ΕΕ για τη δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία (2004, Ψήφισμα “Ανάπτυξη πολιτικών, συστημάτων και πρακτικών σχετικά με τον διά βίου προσανατολισμό») και (2008, Ψήφισμα για την «Καλύτερη ένταξη του δια βίου προσανατολισμού στις στρατηγικές δια βίου μάθησης»), θέτουν το βασικό πλαίσιο, τονίζοντας την ανάγκη για ισχυρές υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού διαθέσιμες σε όλη τη διάρκεια της ζωής για να εξοπλιστούν οι άνθρωποι με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διαχειρίζονται τη μάθηση και τη σταδιοδρομία τους και τις μεταβάσεις μεταξύ και εντός της εκπαίδευσης / κατάρτισης και της εργασίας.

Το ψήφισμα του 2008 για τη δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομία έθεσε τέσσερις τομείς προτεραιότητας, ως εξής:

1. Ενθάρρυνση της διά βίου απόκτησης δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας.

2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των πολιτών στις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού.
3. Ανάπτυξη της διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού.
4. Ενθάρρυνση του συντονισμού και της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εθνικών, περιφερειακών και τοπικών φορέων.

Σήμερα, η δια βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας συνδέεται άμεσα με τις στρατηγικές της ΕΕ για την ενίσχυση της δια βίου μάθησης και την ανάπτυξη της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για την προώθηση της «έξυπνης, διατηρήσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη» (Ευρώπη 2020), την κινητικότητα, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, και την επιχειρηματικότητα (Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020).

Από αυτή την άποψη, σύμφωνα με την ανακοίνωση της Επιτροπής (2010) «Μια νέα πνοή για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ για την υποστήριξη της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»»:

- Το όραμα για το μέλλον της ΕΕΚ απαιτεί ολοκληρωμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού για την προώθηση της ευρύτερης πρόσβασης στη δια βίου μάθηση και τις ευκαιρίες κινητικότητας τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχιζόμενη ΕΕΚ και για την διευκόλυνση της μετάβασης από την εκπαίδευση στην απασχόληση και μεταξύ των θέσεων εργασίας.
- Το σύγχρονο μοντέλο για την παροχή δια βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας ανακατευθύνεται από

την προσέγγιση «testing» στην προσέγγιση “tasting“, παρέχοντας στους νέους την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τον κόσμο της εργασίας.

- Τα Συστήματα επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να εξετάσουν: το ζήτημα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας, για νέους και ενήλικες ώστε να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τις μεταβάσεις, την υποστήριξη και την επικύρωση της προηγούμενης μάθησης των ομάδων κινδύνου και ειδικά των μεταναστών ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή τους στην κοινωνία, το ζήτημα της ισότητας των φύλων και την ανάγκη για στενότερη συνεργασία μεταξύ των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης και των υπηρεσιών της εκπαίδευσης / κατάρτισης.

Πρόσφατα συμπεράσματα του Συμβουλίου της ΕΕ (2009, 2010) αναφέρονται στην αναγκαιότητα υψηλής ποιότητας υπηρεσιών δια βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, πληροφόρησης και υποστήριξης την κρίσιμη στιγμή που λαμβάνονται οι εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές επιλογές και επίσης, στην ανάγκη καθοδήγησης για την ένταξη και την ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας των μαθητών /σπουδαστών με ειδικές ανάγκες.

Το Ανακοινωθέν της Bruges 2010 για την «Ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ για την περίοδο 2011-2020» τονίζει την αναγκαιότητα για εύκολα προσβάσιμες και υψηλής ποιότητας υπηρεσίες δια βίου ενημέρωσης, καθοδήγησης και παροχής συμβουλών, οι οποίες αποτελούν ένα συνεκτικό δίκτυο, που θα επιτρέπει

στους πολίτες να λάβουν αποφάσεις και να διαχειρίζονται τη μαθησιακή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία πέρα από το παραδοσιακό προφίλ των δύο φύλων.

Επιπλέον, μετά τη διαδικασία της Μπολόνια του 1999 για την ΕΗΑΕ, η σημασία του προσανατολισμού αναγνωρίζεται επίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως για την υποστήριξη της κινητικότητας των σπουδαστών και της απασχολησιμότητας, τη μαθητοκεντρική μάθηση και την απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων γνώσεων και των ικανοτήτων ώστε να επεκτείνεται η σταδιοδρομία των φοιτητών (2010 υπουργική δήλωση Βουδαπέστης-Βιέννης για την εδραίωση της ΕΗΑΕ κατά τη διάρκεια του 2011-20).

Αρκετές πολιτικές πρωτοβουλίες της ΕΕ για την απασχόληση υποστηρίζουν την περαιτέρω ανάπτυξη των ολοκληρωμένων υπηρεσιών δια βίου Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας που είναι διαθέσιμες για όλους τους εργαζόμενους ώστε να επεκτείνουν την πρόσβασή τους στη διά βίου μάθηση και την αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, για τη στήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας, την προώθηση της κινητικότητας και την αντιμετώπιση των αναντιστοιχιών σε δεξιότητες και την ειδική υποστήριξη, παροχή συμβουλών, την εκπαίδευση και κατάρτιση σε ομάδες όπως οι Ρομά και οι αυτοαπασχολούμενοι (Πρωτοβουλία «Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας» / Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας / European Skills, Competences and Occupations taxonomy (ESCO).

Στα ευρωπαϊκά μέσα και δίκτυα για την υποστήριξη των παραπάνω στόχων της πολιτικής της ΕΕ περιλαμβάνονται: το ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων για διά βίου μάθηση, το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (EQF), το ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET), η Ευρωπαϊκή Διασφάλιση Ποιότητας πλαίσιο αναφοράς για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET), το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Σύστημα Μονάδων (ECTS), το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής δια βίου καθοδήγησης, το δίκτυο Euroguidance, το Europass, το EURES, κλπ.

Η διά βίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας θα πρέπει να ενισχυθεί περαιτέρω στο πλαίσιο της τρέχουσας σοβαρής οικονομικής κρίσης που αλλάζει ριζικά τις ευρωπαϊκές αγορές εργασίας με έντονα αυξανόμενη ανεργία, ιδίως των νέων, μετανάστες με χαμηλή ειδίκευση, λιγότερη σταθερότητα και ασφάλεια για τους εργαζομένους και εκτός ελέγχου οικονομικό έλλειμμα.

Ο στόχος είναι η Ευρώπη να παραμείνει ανταγωνιστική στην παγκόσμια οικονομία και οι κοινές προκλήσεις για όλες τις χώρες της ΕΕ περιλαμβάνουν την ανάγκη για:

- ✓ επενδύσεις στην πράσινη οικονομία και την απασχόληση με υψηλό αναπτυξιακό δυναμικό,
- ✓ ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες σε δεξιότητες,
- ✓ αύξηση των επιπέδων δεξιοτήτων των πολιτών,

- ✓ δημιουργία περισσότερων και χωρίς αποκλεισμούς ευέλικτων αγορών εργασίας,
- ✓ αντιμετώπιση των δημογραφικών αλλαγών και προώθηση της ενεργού γήρανσης,
- ✓ εξασφάλιση καλύτερης αντιστοιχίας και αναβάθμισης των δεξιοτήτων,
- ✓ ενίσχυση της επιχειρηματικής δραστηριότητας, της καινοτομίας, της απασχολησιμότητας και της ενεργούς συμμετοχής στην αγορά εργασίας όλων των ομάδων πολιτών.

Σε απάντηση στις προκλήσεις αυτές, η πρόσφατη ανακοίνωση της ΕΚ (Δεκέμβριος 2011) «Youth Opportunities Initiative», απευθύνει έκκληση για άμεση δράση για να αντιμετωπιστεί ο «κίνδυνος μιας χαμένης γενιάς» και παροτρύνει τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν συγκεκριμένες δράσεις που απευθύνονται στους νέους με την καλύτερη αξιοποίηση των κονδυλίων του ΕΚΤ.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της πρόσφατης Ανακοίνωσης της ΕΚ (20/11/2011) με τίτλο «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα (Commission Communication: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes), η ΕΕ καλεί μεταξύ άλλων για:

- ✓ έμφαση στις οριζόντιες/ εγκάρσιες και βασικές δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα και ειδικά στις επιχειρηματικές δεξιότητες,
- ✓ αύξηση του ποσοστού εκμάθησης ξένων γλωσσών: μέχρι το 2020, τουλάχιστον 50% των νέων 15 ετών θα πρέπει να γνωρίζουν τουλάχιστον

μία ξένη γλώσσα (από 42% σήμερα) και τουλάχιστον 75% θα πρέπει να σπουδάσουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα (από 61% σήμερα),

- ✓ επένδυση στην ανάπτυξη συστημάτων ΕΕΚ παγκόσμιου κύρους και μάθησης στην εργασία/μαθητείας, που θα συμβάλουν ουσιαστικά στη μείωση των ελλείψεων δεξιοτήτων,
- ✓ τόνωση της ανοικτής και ευέλικτης μάθησης / Βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αξιολόγηση και αναγνώριση, συμπεριλαμβανομένων αυτών που αποκτήθηκαν εκτός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- ✓ αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση μέσω των διαθέσιμων «ανοικτών» εκπαιδευτικών πόρων για μάθηση / πλήρη αξιοποίηση των ΤΠΕ και του διαδικτύου,
- ✓ υποστήριξη και ανάπτυξη καλά καταρτισμένων και κινητοποιημένων εκπαιδευτικών «ως επιχειρηματιών»,
- ✓ έμφαση στη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (return on investment) – διαβούλευση σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για τις αναγκαίες επενδύσεις στην εκπαίδευση και ειδικά στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ανώτατη εκπαίδευση,
- ✓ προώθηση μιας συλλογικής προσπάθειας - επένδυση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση για την αύξηση της παραγωγικότητας και της οικονομικής μεγέθυνσης από όλους τους συντελεστές.

Η τρέχουσα πολιτική της ΕΕ και το πλαίσιο της στρατηγικής για τη διάβίου μάθηση, την απασχόληση και την

κοινωνική ένταξη θέτει ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ενίσχυση της διαβίου Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας σε διάφορες ομάδες-στόχους και την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και συνεκτικών συστημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού στα κράτη μέλη.

Σημαντικές προκλήσεις αναδεικνύονται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, τις οποίες όλοι οι εμπλεκόμενοι ευρωπαϊκοί φορείς και δίκτυα θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τα επόμενα χρόνια, όπως:

- Ανάγκη για εμβάθυνση των εργασιών σχετικά με τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες στη διαβίου ΣυΕΠ που έχουν τεθεί από το τα ψηφίσματα για τη διαβίου ΣυΕΠ του 2004 και του 2008.
- Ενίσχυση της διασύνδεσης μεταξύ των πολιτικών, των δικτύων και των δράσεων ΣυΕΠ και της αναπτυξιακής πολιτικής της ΕΕ για τα σχολεία, ΕΕΚ, τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη.
- Ανάπτυξη επιχειρησιακών εργαλείων για την υποστήριξη συγκεκριμένων εφαρμογών πολιτικής (π.χ. ΕΕ κοινά εργαλεία αναφοράς / πλαίσια για τις ΔΔΣ και τη διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών ΣυΕΠ).
- Περισσότερο ενεργή συμμετοχή όλων των μέσων πολιτικής και δικτύων της ΕΕ για την μεγιστοποίηση της διάδοσης/ διάχυσης των προτεραιοτήτων της Διά Βίου ΣυΕΠ στους αρμόδιους της διαβίου μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού (π.χ. ενεργός συμμετοχή του δικτύου Euro-

guidance και δικτύου των ΔΥΑ και άλλα εργαλεία της ΕΕ ΔΒΜ).

- Σχεδιασμός ειδικών δράσεων που απευθύνονται σε υψηλόβαθμα στελέχη χάραξης πολιτικής και κυβερνητικούς παράγοντες με στόχο την ενίσχυση της κουλτούρας για την πολιτική διαβίου ΣυΕΠ και τονίζοντας τη μακροπρόθεσμη προστιθέμενη αξία για επένδυση σε παρεμβάσεις διαβίου ΣυΕΠ.
- Προώθηση πολλαπλών μέτρων πολιτικής και κατευθυντηρίων γραμμών για τη βελτίωση της παροχής υπηρεσιών και μακροπρόθεσμων πρακτικών εξατομικευμένης ΣυΕΠ που στοχεύουν ειδικά σε ομάδες υψηλού κινδύνου.

Τα κράτη μέλη θα κληθούν να εστιάσουν περαιτέρω την προσοχή στους τέσσερις τομείς προτεραιότητας που έχουν τεθεί στα σχετικά ψηφίσματα για τη διαβίου ΣυΕΠ έτσι ώστε να προωθήσουν και να ενισχύσουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών πολιτικών πρωτοβουλιών και δράσεων σε εθνικό επίπεδο ως προς:

- ▶ Τη δημιουργία εθνικών πλαισίων Δεξιοτήτων Διαχείρισης Σταδιοδρομίας βάσει της εξελικτικής προσέγγισης, για τον καθορισμό της ελάχιστης βάσης γνώσεων και δεξιοτήτων για όλους τους πολίτες.
- ▶ Την ενσωμάτωση των ΔΔΣ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (π.χ., ως ξεχωριστό μάθημα, είτε διαχέοντάς τις ΔΔΣ σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, είτε με εξωσχολικές δραστηριότητες, ή ένα μείγμα αυτών των στρατηγικών.
- ▶ Την ανάπτυξη των Δ.Δ.Σ μέσα από βιωματικές και καινοτόμες στρατηγικές μάθησης (π.χ. παιχνίδια

σταδιοδρομίας, ηλεκτρονικές εφαρμογές) και χρήση καινοτόμων μεθόδων για την αξιολόγηση των Δ.Δ.Σ (π.χ. χαρτοφυλάκια / ατομικοί φάκελοι προσόντων).

- ▶ Τον προσδιορισμό των Δ.Δ.Σ ειδικά για τις ανάγκες των ομάδων υψηλού κινδύνου στόχου (π.χ. όσοι εγκαταλείπουν το σχολείο, μετανάστες, ηλικιωμένοι εργαζόμενοι με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων).
- ▶ Την εισαγωγή των Δ.Δ.Σ στο πλαίσιο των δημόσιων υπηρεσιών απασχόλησης (ΔΥΑ) για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των ανέργων (π.χ. job clubs).
- ▶ Την ενίσχυση της συνεργασίας των υπηρεσιών ΣΥΕΠ με τους κοινωνικούς εταίρους, τις επιχειρήσεις και τους εργοδότες για την προώθηση της μάθησης και των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εργαζόμενους / υπαλλήλους.
- ▶ Τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των πολιτών αλλά και των πιο ευάλωτων ομάδων, σε υπηρεσίες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαχείρισης της σταδιοδρομίας – βίου και σε όλο το εύρος της ζωής (**life long & life wide guidance**):
 - ✓ με στόχο να επιτευχθεί στην ΕΕ ποσοστό απασχόλησης 75% για όλους τους πολίτες μεταξύ 20 και 64 ετών μέχρι το 2020).
 - ✓ μέσα από εξατομικευμένες υπηρεσίες υπηρεσιών ΣΥΕΠ για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών ποικίλων ομάδων στόχου.
- ▶ Την αποτελεσματικότερη χρήση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών, των διαδικτυακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των κινητών τεχνολογιών, ώστε περισσότεροι άνθρωποι να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες σε χρόνο, τόπο και με μέθοδο σύμφωνα με τις ανάγκες τους.
- ▶ Το συνδυασμό των διαφορετικών και συμπληρωματικών κατηγοριών των υπηρεσιών (π.χ. τηλεσυμβουλευτική και δια ζώσης συμβουλευτική) ώστε να παρέχει ολοκληρωμένες σύγχρονες υπηρεσίες με ένα φιλικό τρόπο.
- ▶ Την ενίσχυση της διατομεακής συνεργασίας για την ανάπτυξη της παροχής διαδικτυακών υπηρεσιών με στόχο την ελαχιστοποίηση των επικαλύψεων ή κενών στις παρεχόμενες υπηρεσίες για διαφορετικές ομάδες-στόχου.
- ▶ Την ανάπτυξη κώδικα δεοντολογίας και κατευθυντήριων γραμμών και μεθόδων αξιολόγησης των εθνικών πόρων και υπηρεσιών παροχής ΣΥΕΠ σε σχέση με το νέο μοντέλο της διά βίου ΣΥΕΠ.
- ▶ Την υποστήριξη της περαιτέρω κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των συμβούλων Ε.Π σε θέματα αγοράς εργασίας και χρήσης των ηλεκτρονικών εργαλείων ΣΥΕΠ ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν την ατομική απόκτηση των Δ.Δ.Σ. των πολιτών.
- ▶ Την ανάπτυξη πληροφόρησης και συμβουλευτικής για τη διευκόλυνση της μετάβασης μεταξύ Ε.Ε.Κ και της Γ' βάθμιας εκπαίδευσης και της αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.
- ▶ Την ενσωμάτωση μεθόδων ολιστικής και δια - τομεακής διασφάλισης ποιότητας των υπηρεσιών

ΣυΕΠ στους εθνικούς μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση.

- ▶ Την **ανάπτυξη επαρκών πρακτικών evidence based** για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων των διαφόρων τρόπων παροχής υπηρεσιών ΣυΕΠ και τη συμβολή που έχουν σε ατομικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο.
- ▶ Την **υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των στελεχών ΣυΕΠ για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας**, μέσω κατάλληλης κατάρτισης και την πιστοποίηση των δεξιοτήτων ΣυΕΠ, σε άμεση σχέση με τα εθνικά πλαίσια προσόντων και βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ▶ Την **περαιτέρω ενίσχυση της διατομεακής και διεπιστημονικής συνεργασίας**, σε εθνικό / περιφερειακό / τοπικό επίπεδο, μεταξύ όλων των βασικών παραγόντων της ΣυΕΠ για από κοινού ανάπτυξη υπηρεσιών, σύμφωνα με τις τοπικές προκλήσεις ώστε να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα στην παρούσα οικονομική κρίση
- ▶ Την **περαιτέρω προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των τελικών χρηστών στο σχεδιασμό των υπηρεσιών ΣυΕΠ** ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες τους για μάθηση, σταδιοδρομία και προσωπική ανάπτυξη καθώς και να διευρύνεται η πρόσβασή τους στις υπηρεσίες.

(2009-2010 and 2011-12 ELGPN Progress Report, 2011 Cedefop Working Paper No11).

Τα νέα Εργαλεία του Ευρωπαϊκού Δικτύου ELGPN για την Ενίσχυση της Διά βίου ΣυΕΠ

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για το Διά Βίου Επαγγελματικό Προσανατολισμό (European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN)¹ συστάθηκε το 2007 με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και με την χρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Διά Βίου Μάθηση (Lifelong Learning Program. Στο Δίκτυο εκπροσωπούνται 29 Ευρωπαϊκές χώρες και στοχεύει στην υποστήριξη των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας για τον Διά Βίου Προσανατολισμό. Ο ΕΟΙΠΠΕΠ, ως ο εθνικός φορέας που εκπροσωπεί την Ελλάδα στο δίκτυο ELGPN, συμβάλλει από κοινού με τους αντίστοιχους φορείς άλλων ευρωπαϊκών χωρών στην προώθηση προτεραιοτήτων και δράσεων που έχουν τεθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ως αποτέλεσμα των εργασιών μεταξύ των μελών του Δικτύου κατά τη διετία 2011 – 2012 αναπτύχθηκαν κάποια σημαντικά εργαλεία, τα οποία τίθενται στη διάθεση των κρατών – μελών προκειμένου να υποστηρίξουν την περαιτέρω ενίσχυση και ανάπτυξη δράσεων για τη δια βίου ΣυΕΠ σε εθνικό επίπεδο ως προς την επίτευξη των ευρωπαϊκών στόχων που έχουν τε-

* Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για το Δια Βίου Επαγγελματικό Προσανατολισμό (European Lifelong Guidance Policy Network - ELGPN) www.elgpn.eu

θεί. Τα εργαλεία αυτά περιλαμβάνουν έναν ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΟΔΗΓΟ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ για την ανάπτυξη της Διά Βίου ΣυΕΠ, ο οποίος παρουσιάζει πολλά παραδείγματα καινοτόμων και επιτυχημένων πρακτικών, καλύπτει εγκάρσιες πτυχές που σχετίζονται με τις δεξιότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας, την πρόσβαση σε υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, τη διασφάλιση της ποιότητας καθώς και το συντονισμό μεταξύ των διαφόρων φορέων και των ενδιαφερόμενων μερών της ΣυΕΠ. Περιλαμβάνει, επίσης, το φάσμα όλων των τομέων παρέχοντας ανάλυση για τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την εκπαίδευση ενηλίκων, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Πιθανοί τρόποι με τους οποίους ο Οδηγός Καλών Πρακτικών μπορεί να χρησιμοποιηθεί περιλαμβάνουν:

- Τα εθνικά ή περιφερειακά ή τοπικά φόρα ΣυΕΠ (ή άλλους μηχανισμούς συντονισμού) ώστε να επανεξετάσουν όλο το φάσμα της δια βίου ΣυΕΠ στη χώρα/περιφέρεια/περιοχή.
- Τους φορείς χάραξης πολιτικής και/ή φορείς σε συγκεκριμένους τομείς ώστε να αναθεωρήσουν τις πολιτικές, τις υπηρεσίες τους ή τα προγράμματα ΣυΕΠ μέσα στο πλαίσιο της δια βίου ΣυΕΠ.
- Τους φορείς χάραξης πολιτικής και/ή τους ενδιαφερόμενους για την εξέταση των σχετικών πολιτικών εξελίξεων σε άλλες χώρες.
- Το πλαίσιο των προγραμμάτων κατάρτισης για τους συμβούλους σταδιοδρομίας ώστε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το περιεχόμενο

πολιτικής που εφαρμόζεται στην εργασία τους.

Στα παραγόμενα εργαλεία του ELGPN συμπεριλαμβάνονται επίσης, τρία κείμενα προβληματισμού για τις έννοιες της Ευελισφάλειας (Flexicurity), των Δεξιοτήτων Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας (Career Management Skills) και της Ανεργίας των νέων (Youth unemployment) με έμφαση στο ρόλο των υπηρεσιών δια βίου ΣυΕΠ καθώς και ένα γλωσσάρι με τις κυριότερες έννοιες σχετικά με τη δια βίου ΣυΕΠ και τέλος την Αναφορά Προόδου των εργασιών του Δικτύου κατά τη διετία 2011-2012.

Συμπεράσματα - Επίλογος

Εν κατακλείδι, η δια βίου ΣυΕΠ θεωρείται όλο και περισσότερο απαραίτητη βοηθώντας τα άτομα να διαμορφώσουν και να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους σε ολόκληρη τη ζωή τους και βοηθώντας τους πολίτες να αποκτήσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να συμμετάσχουν στη δια βίου μάθηση, στην αναβάθμιση δεξιοτήτων και τη διατήρηση της απασχολησιμότητάς τους κατά τις φάσεις επαγγελματικών μεταβάσεων. Είναι επίσης ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην αναγνώριση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας για την ΕΚ και τα κράτη μέλη, ιδίως για την επίτευξη των στόχων της ΕΕ ως το 2020 στο πλαίσιο της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, για την περαιτέρω προώθηση και την ενσωμάτωση της δια

βίου ΣυΕΠ στις εθνικές στρατηγικές για τη δια βίου μάθηση και για την απασχόληση, για το σχεδιασμό κατάλληλων πολιτικών, την υλοποίηση υποστηρικτικών δράσεων και την εφαρμογή προληπτικών μέτρων.

Οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση θα πρέπει να οργανωθούν με ολιστικό τρόπο με την ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και των εργοδοτών. Θα πρέπει να καταβληθούν εντονότερες προσπάθειες για τη μείωση του κατακερματισμού και της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων τομέων, με στόχο να παρέχεται πλήρης υποστήριξη των πολιτών σε πλαίσια τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης σε όλα τα επίπεδα από την προσχολική και σχολική εκπαίδευση μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση και εκπαίδευση ενηλίκων.

Η άσκηση της ΣυΕΠ εμπλουτίζεται με νέα σημαντικά θέματα τα οποία τα στελέχη ΣυΕΠ αλλά και οι αρμόδιοι φορείς της πολιτείας καλούνται να υποστηρίξουν προς όφελος των αποδεκτών των υπηρεσιών, όπως:

- ✓ Διευρυμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες ΣυΕΠ και πληροφόρηση.
- ✓ Διασφάλιση της ποιότητας υπηρεσιών ΣυΕΠ.
- ✓ Παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και πληροφόρησης για την επαγγελματική και εκπαιδευτική κινητικότητα (mobility counseling).
- ✓ ΣυΕΠ με βάση την πρόγνωση αναγκών σε δεξιότητες & την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα “shift from inputs to learning outcomes” στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (2008 CEDEFOP).

- ✓ ΣυΕΠ για την ενίσχυση της «πράσινης ανάπτυξης».
- ✓ Ανάπτυξη εργαλείων και πρακτικών ΣυΕΠ για ομάδες που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό.
- ✓ Ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών – χρηστών των υπηρεσιών ΣυΕΠ.
- ✓ Ολιστική οργάνωση των υπηρεσιών ΣυΕΠ με την ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και των εργοδοτών.
- ✓ Εκπαίδευση και αναβάθμιση των προσόντων των στελεχών ΣυΕΠ.
- ✓ Μείωση του κατακερματισμού και της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων και τομέων εφαρμογής της ΣυΕΠ.

Τέλος, η τρέχουσα οικονομική ύφεση υπογραμμίζει την ανάγκη για τις χώρες να προετοιμαστούν ώστε να έχουν επαρκείς πόρους για την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών των πολιτών, καθώς και να εξασφαλίσουν ότι οι επαγγελματίες ΣυΕΠ έχουν επαρκή προσόντα και είναι ικανοί ώστε να βοηθήσουν τα άτομα που δεν υποστηρίζονται για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (2009, IAEVG Finland Communiqué).

Τα Συστήματα δια βίου ΣυΕΠ παίζουν όλο και περισσότερο έναν πιο διακεκριμένο ρόλο στη διατήρηση μιας υψηλού επιπέδου και οικονομικά βιώσιμης κοινωνίας, καθώς και στη στήριξη της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής σταθερότητας και του στόχου να γίνει η διά βίου μάθηση πραγματικότητα για τους ευρωπαίους πολίτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση 2020
- European Lifelong Guidance Policy Network (2012) European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12. A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–12
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) Ανακοίνωση «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα («Commission Communication: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes)»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) Ανακοίνωση της ΕΚ «Youth Opportunities Initiative»
- CEDEFOP (2011) Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects, CEDEFOP Working paper 11.
- CEDEFOP (2009) IAEVG - Finland Communiqué: The Value of Career Guidance in an Economic Crisis - June.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη - ΕΥΡΩΠΗ 2020
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) «Μια νέα προοπτική για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ για την υποστήριξη της στρατηγικής “Ευρώπη 2020”»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) Ανακοίνωθέν της Bruges για την «Ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ για την περίοδο 2011-2020»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) Υπουργική δήλωση Βουδαπέστης-Βιέννης για την εδραίωση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 2011-2020
- European Lifelong Guidance Policy Network (2010) European Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2009–10
- CEDEFOP (2008) The shift to learning outcomes, Conceptual, political and practical developments in Europe, CEDEFOP
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008) Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies



ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Β΄ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

**Η συμβουλευτική επαγγελματικού
προσανατολισμού στην εποχή της κρίσης**



*Ανδρόνικος Καλίρης**, *Σπύρος Κρίβας***

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΜΙΑ ΚΡΙΣΙΜΗ ΕΠΟΧΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Η πρωτοφανής κοινωνικο-οικονομική κρίση με συνακόλουθα την έκρηξη της ανεργίας, την υποαπασχόληση, την ετεροαπασχόληση, τις συχνές αλλαγές εργασίας και την κοινωνική πολυπλοκότητα, προκαλεί πληθώρα αρνητικών επιπτώσεων στην προσωπική και εργασιακή ζωή. Συγχρόνως, θέτει υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα του κυρίαρχου μοντέλου της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία, το οποίο παραμένει σε θετικιστικό προσανατολισμό, αντιμετωπίζει το άτομο επιμεριστικά και δεν βοηθά στην αναγνώριση των σημασιοδοτήσεων και των προσωπικών κατασκευών, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του ατόμου. Στην εργασία αυτή αναδεικνύονται οι λόγοι της αναγκαίας επανεξέτασης των παραδοσιακών θεωριών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και παρουσιάζονται συνοπτικά, μετανεωτερικές προσεγγίσεις που υπογραμμίζουν το σημαντικό ρόλο που έχουν για τη σταδιοδρομία οι σημασιοδοτήσεις, οι αφηγήσεις και η εμπλοκή του υποκειμένου στην αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Μέσω της κριτικής θεώρησης παλαιότερων και νέων προσεγγίσεων τονίζεται η ανάγκη συνέργειας αυτών στη θεωρία και πράξη της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία.

Λέξεις-κλειδιά: κονστρουκτιβισμός, κοινωνικός κονστρουξιονισμός, νοσηματοδότηση, αφηγηματική συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία.

*Andronikos Kaliris**, *Spiros Krivas***

THE CONTRIBUTION OF THE POSTMODERN APPROACHES TO CAREER COUNSELING THEORY AND PRACTICE: THEIR EMERGING ROLE IN A CRUCIAL ERA FOR THE WORLD OF WORK.

The current unprecedented socio-economic crisis results in a sharp rise of unemployment and underemployment, frequent job changes and social multiplicity. A plethora of negative effects on personal and work life stem from this situation. Meanwhile, the effectiveness of the dominating career counseling model is disputable because it still remains in a positivist orientation, faces the individual partially and does not support them in the identification of their meaning-making

* Ο Α.Κ. είναι σύμβουλος σταδιοδρομίας, Μ.Σc.- υποψ. διδάκτορας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επικοινωνία: Π. Νιρβάνα 80, Κ. Πατήσια, Αθήνα, ΤΚ 11145, τηλ. 210-8322313, e-mail: akaliris@yahoo.gr και akaliris@ppp.uoa.gr

** Ο Σ.Κ. είναι Καθηγητής Συμβουλευτικής – Παιδαγωγικής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών. Επικοινωνία: Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, ΤΚ 26500, τηλ. / fax 2610-997730, e-mail: krikwas@upatras.gr

process and personal constructs which are supposed to stand as core elements affecting an individual's career. This article aims both at highlighting specific reasons calling for the necessary re-examination of the traditional career counseling theories and briefly presenting some postmodern approaches which outline the crucial role of meaning-making, narratives and person's active involvement in the confrontation of the current socio-economic conditions. Furthermore, both traditional and recent approaches are examined, emphasizing the growing need for a synergy for the benefit of career counseling theory and practice.

Key words: constructivism, social constructionism, meaning-making, narrative career counseling

1. Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες λόγω ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων βιώνουμε σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εργασίας με συνακόλουθες επιδράσεις στη διαμόρφωση σταδιοδρομίας των ατόμων. Η νέα δομή της αγοράς εργασίας που προέκυψε από τις αλλαγές αυτές στερεί από το εργατικό δυναμικό μια ασφαλή βάση για την οργάνωση της ζωής του και δεν διασφαλίζει θετικές προοπτικές για το μέλλον (Amundson, 2008. Κρίβας, 2006. Savickas et al., 2009). Από ένα αντικειμενικό μέγεθος συνδεδεμένο με την αναρρόχιση του εργαζόμενου κατά τρόπο γραμμικό στην εργασιακή ιεραρχία, γίνεται ένα υποκειμενικό μέγεθος και αναφέρεται όχι απλώς στην εργασία και το επάγγελμα, αλλά και σε επιπρόσθετους εξω-εργασιακούς ρόλους ζωής (Hartung, 2005. Savickas et al., 2009).

Λόγω των παραπάνω διαφοροποιήσεων κατά τη μετα-νεωτερική εποχή, τίθεται υπό αμφισβήτηση η επάρκεια των παραδοσιακών θεωριών για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και τη συνακόλουθη συμβουλευτική πρακτική, που είχαν ουσιαστικά ως επιστημολογικό υπόβαθρο είτε το θετικιστικό, είτε το ψυχαναλυτικό είτε το συμπεριφορι-

στικό παράδειγμα. Η εξέλιξη αυτή συνέβαλε στην ανάδυση ενός σώματος θεωρητικών μορφωμάτων, που τελικά συγκρότησαν ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα με χαρακτηριστικά: την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων ως πολύπλευρων μορφωμάτων μη καθοριζόμενων από αιτιώδεις σχέσεις, τη θεώρηση της πραγματικότητας ως κοινωνικής «κατασκευής» και την ανάδυση των σημασιοδοτήσεων του ατόμου ως εργαλείων εξέτασης της ανάπτυξής του και κατανόησης πτυχών της δράσης του. Συνακόλουθα, αναδεικνύεται μια νέα αυτοαντίληψη του ρόλου των συμβούλων σταδιοδρομίας όχι απλά και μόνον ως ειδικών του επαγγελματικού προσανατολισμού των ατόμων (νέων και ενηλίκων) αλλά ως διευκολυντών και «συγκατασκευαστών» της προσωπικής ανάπτυξης και του σχεδιασμού ζωής τους ως όλου, μέσα στο οποίο εμπεριέχεται η επαγγελματική απόφαση και επιλογή (Amundson, 2006. Brott, 2005. Colling & Young, 2000. Herr, 2001. Peavy, 1998. Savickas, 1993, 1994. Watzlawick, 1984).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μέσα από την κριτική στις «παραδοσιακές» προσεγγίσεις ανάπτυξης και συμβουλευτικής της σταδιοδρομίας και

τη συνοπτική παρουσίαση νεότερων προσεγγίσεων η ανάγκη ανάδυσης και αποδοχής ενός νέου μοντέλου κατανόησης της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας αλλά και της συνακόλουθης συμβουλευτικής παρέμβασης, που δεν προκύπτει απλώς ως αντικατάσταση των παραδοσιακών προσεγγίσεων, αλλά σε συνδυασμό με αυτές. Τέλος, συζητούνται προτάσεις για την υλοποίηση της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία.

2. Μετανεωτερικές Προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Συνοπτική Παρουσίαση

2.1. Αφηγηματική Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία

Οι αφηγήσεις, προφορικές, γραπτές ή μεικτές σε δεύτερη φάση, συνιστούν ένα παλιό πολιτισμικό εργαλείο το οποίο εμφανίζεται ιστορικά από τη στιγμή που οι άνθρωποι συνειδητοποίησαν τη σημασία των ιστοριών στην περιγραφή των σκέψεων και συναισθημάτων τους.

Οι αφηγήσεις δεν αντανακλούν μόνο την πραγματικότητα αλλά τη δημιουργούν, παρέχοντας τη δυνατότητα στα άτομα να προσδώσουν νόημα στις εμπειρίες τους. Τα νοήματα τα οποία παράγονται από τις διάφορες ιστορίες ζωής είναι διαρκώς μεταβαλλόμενα και εξαρτώνται από το πλαίσιο δράσης των ατόμων. Επομένως, δεν υπάρχει μία μοναδική θεώρηση της πραγματικότητας αλλά πολλαπλές πραγματικότητες. Επίσης, δεν υπάρχει μόνο ένας ορθός τρόπος σκέψης, δράσης και αίσθησης (Κτιwas, 2010b. Κρίβας, 2011β).

Η αφηγηματική συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία (narrative career counseling) μπορεί να κατανοηθεί ως μια συμβουλευτική διαδικασία υποστήριξης του ατόμου κατά την παρουσίαση της ιστορίας ζωής του ως ολότητας. Βασικός στόχος της είναι η εμπλοκή των συμβουλευόμενων σ' ένα αναστοχαστικό παιχνίδι αναζήτησης μιας πιο ικανοποιητικής ταυτότητας ζωής και σταδιοδρομίας (Κρίβας, 2011α. Reid & West, 2011α). Στην προσέγγιση αυτή, οι διάφορες πτυχές της σταδιοδρομίας γίνονται αντιληπτές ως κατασκευές (constructs) οι οποίες εμπριέχουν την ατομική σημασιοδότηση αλλά και την αλληλεπίδραση του προσώπου με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο. Η διάκριση των σημασιοδοτήσεων και η συγκατασκευή δράσεων αφενός, βοηθούν στην ανακατασκευή παλαιών κατασκευών και αφετέρου, διευκολύνουν τον οραματισμό νέων (Κρίβας, 2011β). Στην Α.Σ.Σ., οι συμβουλευόμενοι βοηθούνται να αναπτύξουν σε συνεργασία με το σύμβουλο τα θέματα και τα νοήματα που απορρέουν από την περιγραφή εμπειριών σταδιοδρομίας (Del Corso & Rehfuß, 2011). Οι συμβουλευόμενοι θεωρούνται ειδικοί στα θέματα της ζωής τους (Bujold, 2004) ενώ οι σύμβουλοι, διευκολυντές της ανάπτυξης των μαθησιακών εμπειριών σταδιοδρομίας των συμβουλευόμενων και συγκατασκευαστές (co-constructors) των νοημάτων που παράγονται από αυτές.

Η συμβουλευτική διαδικασία περιλαμβάνει τρεις κύριες φάσεις: 1) *Συγκατασκευή (co-construction)*: Αποκαλύπτεται η αφήγηση του συμβουλευόμενου για ένα θέμα σταδιοδρομίας. Η ιστορία του ακούγεται προσε-

κτικά από το σύμβουλο. Οι εμπειρίες αξιοποιούνται για την αποκάλυψη των πληροφοριών που είναι σημαντικές για το άτομο. Στη συνέχεια, επιχειρείται η συγκατασκευή μιας νέας πραγματικότητας. 2) *Αποδόμηση (deconstruction)*: Εξετάζεται η διατυπωμένη αφήγηση και από τις δύο πλευρές και εντοπίζονται εγκαθιδρυμένα σχήματα συμπεριφοράς και θέματα σχετικά με το εξεταζόμενο πρόβλημα. Μέσω βαθύτερης διερεύνησης επιχειρείται η αποδόμησή τους και αναδύεται η δυνατότητα πολλαπλής ερμηνείας των θεμάτων. Σκοπός είναι να δει ο συμβουλευόμενος τα θέματά του από μία άλλη, ευέλικτη οπτική. 3) *Επαναδόμηση (reconstruction)*: Ο συμβουλευόμενος επαναφηγείται τη σχετιζόμενη με το πρόβλημα ιστορία με μια μελλοντική προοπτική. Αναγνωρίζονται θέματα που είναι αναγκαίο να εξελιχθούν και άλλα, που χρειάζεται να τους αποδοθεί μικρότερη σημασία στο μέλλον.

2.2. Κοινωνιοδυναμική Συμβουλευτική

Η Κοινωνιοδυναμική Συμβουλευτική (Sociodynamic Counselling: Peavy, 1997a, 2000) αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση η οποία διαμορφώθηκε υπό την επίδραση του κονστρουκτιβισμού. Κατά τον Peavy (2000), τα περισσότερα ανθρώπινα προβλήματα χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα και ο εαυτός, οι σχέσεις, οι οργανισμοί, οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί είναι κοινωνικά κατασκευασμένοι. Στην κοινωνιοδυναμική προσέγγιση ο σύμβουλος χρησιμοποιεί την αφήγηση για να διερευνήσει το χώρο ζωής (life space) του πελάτη, δηλαδή νοηματοδοτήσεις σχετικά με τις εμπει-

ρίες και τις σχέσεις του με άλλα άτομα. Ουσιαστικά, ο συμβουλευόμενος διερευνά την προσωπική του ύπαρξη με βασικό υποσύνολό της την εργασία. Σημαντικό είναι να επιδιώξει τους στόχους που θεωρεί σημαντικούς για τον εαυτό του και να συμμετέχει με επιτυχία στην κοινωνική ζωή.

Κεντρικό ρόλο στη θεωρία κατέχει ο «αφηγούμενος εαυτός» (narrated self). Η προηγούμενη έννοια αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να αφηγούνται πολλαπλούς εαυτούς. Οι εαυτοί είναι εξελισσόμενοι, αλληλοσχετιζόμενοι και υπόκεινται σε αδιάκοπη αφήγηση. Η αποσαφήνιση των πλευρών του πολυφωνικού εαυτού επιτυγχάνεται μέσω της γραπτής ή προφορικής αφήγησης, του διαλόγου, του χάρτη ζωής (mapping) και των μεταφορών. Η διαδικασία καταλήγει στη λήψη απόφασης και τη συγκατασκευή μελλοντικών σχεδίων.

2.3. Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής

Η Θεωρία Σχεδιασμού Ζωής (Life Design: Savickas, 2012. Savickas et al., 2009) παρέχει ένα δια βίου, ολιστικό μοντέλο για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Συνδυάζει στοιχεία από τις θεωρίες της δια βίου αυτοκατασκευής (Guichard, 2005) και της κατασκευής της σταδιοδρομίας (Savickas, 2005b, 2006a). Σύμφωνα με τον Savickas (2012), η σταδιοδρομία κατασκευάζεται μέσα από μικρές ιστορίες οι οποίες, στη συνέχεια, επαναδομούνται μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας. Τελικά, σύμβουλος και συμβουλευόμενος συγκατασκευάζουν μελλοντικά σχέδια στα οποία η ιστορία σταδιοδρομίας του συμβουλευόμενου εξελίσσεται σε ένα

νέο «επεισόδιο» που λαμβάνει χώρα μέσα στον πραγματικό κόσμο. Κομβική θέση της θεωρίας είναι ότι για να αντλήσουν τα άτομα ικανοποίηση από τη ζωή τους πρέπει να τη σχεδιάζουν ως σύνολο. Ακόμη, τονίζεται η σημασία που έχουν για τη σταδιοδρομία η ευελιξία, η απασχολησιμότητα και η διαβίου μάθηση.

Η συμβουλευτική παρέμβαση περιλαμβάνει 6 βασικά στάδια στα οποία, μέσω της αφήγησης και του διαλόγου, οι μικρές ιστορίες ζωής και τα νοήματα που ο συμβουλευόμενος δίνει στις εμπειρίες του επαναδομούνται μέσα σε μια νέα αφήγηση όπου ανακύπτουν πιθανοί υποκειμενικοί εαυτοί. Κατόπιν, επιχειρείται η σύνθεση του παλαιότερου με το νέο εαυτό που διαμορφώθηκε μέσω της συμβουλευτικής. Στα τελευταία στάδια, ο συμβουλευόμενος εξασκείται σε ρόλους με τους οποίους πραγματώνεται η νέα, πιο ικανοποιητική ταυτότητα.

2.4. Θεωρία Συστημάτων για την Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με τη θεωρία συστημάτων για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας (Systems Theory Framework of Career Development: Patton & McMahon, 2006a) τα άτομα τοποθετούνται ανάμεσα σε διάφορα αλληλεπικαλυπτόμενα συστήματα επιρροής τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και με τα άτομα. Τα κυριότερα είναι το ατομικό, το κοινωνικό και το περιβαλλοντικό και ενσωματώνουν ποικίλες επιρροές όπως, οι αξίες, τα ενδιαφέροντα, οι κοινωνικές ομάδες και η αγορά εργασίας (McMahon & Watson, 2012). Τα άτομα, μέσω

της διαρκούς αλληλεπίδρασης με τα συστήματα, κατασκευάζουν ιστορίες που τα βοηθούν να εξάγουν νόημα από τις εμπειρίες τους.

Η θεωρία αυτή εστιάζει στη διευκόλυνση των σημασιοδοτήσεων του πελάτη μέσα από τη διερεύνηση των πολλαπλών συστημάτων που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία (McIlveen & Patton, 2007). Η αφήγηση συνιστά θεμελιακό στοιχείο της παρέμβασης γιατί ενισχύει την αίσθηση σύνδεσης (connectedness) ανάμεσα στους συμβουλευόμενους και τις ιστορίες τους για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Βασικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην παραπάνω προσέγγιση είναι η «Συνέντευξη Συστημάτων Σταδιοδρομίας» (McIlveen, McGregor-Bayne, Alcock, & Hjertum, 2003) και το «Σύστημα Επαγγελματικών Επιρροών» (McMahon, Patton, & Watson, 2005). Τα εργαλεία αυτά βοηθούν το σύμβουλο και το συμβουλευόμενο να εντοπίσουν τα σημεία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις επιρροές. Η διαδικασία καταλήγει στην κατάρτιση σχεδίων δράσης.

2.5. Θεωρία του Χάους για τη Σταδιοδρομία

Η θεωρία του Χάους για τη Σταδιοδρομία (Chaos Theory of Careers: Bright & Pryor, 2011) δανείζεται στοιχεία από την προσέγγιση του χάους στις θετικές επιστήμες (Peake & McDowall, 2012). Τα άτομα και τα πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται η σταδιοδρομία τους (αγορά εργασίας, οργανισμοί, κοινωνικές ομάδες) κατανοούνται ως σύνθετα συστήματα που λειτουργούν διαρκώς κάτω από επιδράσεις σταθερότητας αλλά και αλλαγής

(Bright & Pryor, 2011). Οι μη γραμμικές σχέσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στα συστήματα συνδέονται με το απρόοπτο και την αβεβαιότητα στο επάγγελμα και τη σταδιοδρομία (Peake & McDowall, 2012). Η σταδιοδρομία συνιστά ένα πολύπλοκο, αυτοοργανούμενο σύστημα που διαμορφώνεται από τη χαοτική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και των πλαισίων δράσης τους (Pryor & Bright, 2008).

Η προσέγγιση του Χάους διευκολύνει τα άτομα να προετοιμαστούν για τις αλλαγές και να τις αξιοποιήσουν προς όφελός τους (McIvreen, 2009). Σύμβουλος και συμβουλευόμενος καλούνται να διατηρήσουν την αισιοδοξία τους ακόμη και στις χαοτικές καταστάσεις. Αυτό προϋποθέτει την αλλαγή εστίασης στη συμβουλευτική από την «ενδεχομενική σκέψη» (probability thinking) στην ανακάλυψη δυνατοτήτων (Pryor, Amundson, & Bright, 2008).

Η αφήγηση υποβοηθά την αναγνώριση των προσωπικών σχημάτων (fractals) του πελάτη. Εξίσου χρήσιμες είναι οι μεταφορές γιατί διευκολύνουν την πολύπλευρη ερμηνεία των διαμορφούμενων σχημάτων. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιούνται εργαλεία ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης και ετοιμότητας αντιμετώπισης απρόοπτων καταστάσεων αλλά και ψυχομετρικά εργαλεία, με τη λογική ότι βοηθούν στη σύγκριση μεταξύ των σχημάτων του πελάτη και των άλλων.

2.6. Θεωρία της Μάθησης για το Τυχαίο

Στη Θεωρία της Μάθησης για το Τυχαίο (Happenstance Learning Theory: Krumboltz, 2009, 2011) υποστηρί-

ζεται ότι τα άτομα χρειάζεται να επενδύουν στις απρόοπτες καταστάσεις σταδιοδρομίας, οι οποίες, στον 21ο αιώνα, αποτελούν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Επιπλέον, χρειάζεται να αναπτύξουν 5 αναγκαίες δεξιότητες προκειμένου να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία τους: 1) *περιέργεια*, για την ανακάλυψη νέων μαθησιακών εμπειριών, 2) *επιμονή*, δηλαδή την επένδυση ενέργειας στους στόχους, 3) *ευελιξία*, ως ικανότητα προσαρμογής στις νέες καταστάσεις, 4) *αισιοδοξία* και 5) *ικανότητα ανάληψης ρίσκου*.

Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα εκλαμβάνεται ως ένδειξη ευελιξίας και όχι απαραίτητα ως πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί. Εφόσον η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί προϊόν αμέτρητων μαθησιακών εμπειριών που παρέχονται στο άτομο τόσο από προγραμματισμένες όσο και απρόοπτες καταστάσεις, είναι σκόπιμο οι σύμβουλοι να παροτρύνουν τους συμβουλευόμενους να συμμετέχουν σε ποικίλες, ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και να τους διδάσκουν βασικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην επιτυχή ενασχόληση με κάθε έργο.

Η συμβουλευτική παρέμβαση στοχεύει στην επίτευξη ικανοποιητικής ζωής για το άτομο, ενώ η αποτελεσματικότητά της αξιολογείται από τα επιτεύγματα του συμβουλευόμενου στον πραγματικό κόσμο. Έμφαση δίνεται στη δράση, γι' αυτό, μεταξύ άλλων τεχνικών, χρησιμοποιείται η «εγκεφαλοθύελλα» (brainstorming) σχετικά με δραστηριότητες που μπορεί να αναλάβουν οι συμβουλευόμενοι για να βελτιώσουν την κατάστασή τους. Τα λάθη αξιοποιούνται ως εμπειρίες μάθησης

και όχι αποτυχίας. Ο Krumboltz (2011) συνοψίζει τη φιλοσοφία που, κατά την άποψη του, χρειάζεται να υιοθετεί ο συμβουλευόμενος στα ακόλουθα: «Αν δεν προσπαθήσεις, δεν γίνεται να επιτύχεις. Αν προσπαθήσεις μπορεί να επιτύχεις ή να μην επιτύχεις. Εάν δεν επιτύχεις την πρώτη φορά, μαθαίνεις τι δεν λειτουργεί. Ότι μαθαίνεις σε καθιστά ικανό να προσπαθήσεις κάτι διαφορετικό την επόμενη φορά» (p. 157).

3. Η Ανάγκη Διαμόρφωσης ενός Νέου Επιστημολογικού Παραδείγματος για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Η κοινωνική πολυπλοκότητα και οι διαφοροποιήσεις στο χώρο της εργασίας στις μετανεωτερικές κοινωνίες αναμφισβήτητα απαιτούν την αλλαγή στη κατανόηση της σταδιοδρομίας και της συμβουλευτικής παρέμβασης. Τα υπαρκτά θεωρητικά σχήματα και τα μοντέλα συμβουλευτικής παρέμβασης κατά την περίοδο της νεωτερικότητας καθίσταται πλέον αναγκαίο να συμπληρωθούν από ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα της σταδιοδρομίας και ένα μοντέλο παρέμβασης δυνάμενων να υποστηρίξουν το σχεδιασμό ζωής των ατόμων, ανταποκρινόμενα στις ανάγκες που προέρχονται όχι μόνο από τη σύγχρονη εργασιακή μεταβλητότητα αλλά και από την αστάθεια και αβεβαιότητα στη ζωή των ατόμων γενικότερα, λαμβάνοντας βέβαια πάντα υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε κοινωνικού σχηματισμού (Duarte, 2009).

Τόσο οι θεωρητικοί της σταδιοδρομίας όσο και οι σύμβουλοι κατανοούν ότι πλέον το ίδιο το άτομο είναι υποχρεωμένο να αναζητήσει και διαπραγ-

ματευθεί τη σταδιοδρομία του στο πλαίσιο του σχεδιασμού ζωής του και να συνδέσει τις διάφορες μεταβολές με την πορεία ζωής του. Αυτή η αναγκαιότητα δεν μπορεί να εκπληρωθεί, εάν τα άτομα δεν κατανοήσουν ποιοί είναι δηλ. πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, και πώς βλέπουν τον εαυτό τους στους διάφορους κοινωνικούς ρόλους, δηλ. ποια είναι η ταυτότητά τους.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του νέου επιστημολογικού παραδείγματος της σταδιοδρομίας με συνακόλουθες επιδράσεις στη συμβουλευτική πρακτική προέκυψε από το θεωρητικό εύρος του κονστρουκτιβισμού, τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής ή του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, οι οποίες ως επιστημολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στη δομή και διαμόρφωση της ανθρώπινης γνώσης μέσα από τη δράση του ατόμου και την κοινωνική διαμεσολάβηση και αποτέλεσαν τους πρόδρομους της εμφάνισης μιας επιπλέον προσέγγισης, της αφηγηματικής. Πάνω σε αυτόν το βασικό επιστημολογικό καμβά αναπτύχθηκαν επιμέρους προσεγγίσεις. Κοινή επιστημολογική παραδοχή αυτών των προσεγγίσεων, όπως εύστοχα παρατηρεί η Mary McMahon, από τη μια μεριά είναι ότι η κοινωνική πραγματικότητα και συνακόλουθα η ανθρώπινη δράση και αλληλεπίδραση είναι δομημένα μορφώματα (constructs), που προκύπτουν μέσα από κοινωνικές διαμεσολαβήσεις χωρίς τις γραμμικές και αιτιώδεις συναρτήσεις του θετικιστικού σχήματος αιτίου-αιτιατού. Από την άλλη μεριά, αναδεικνύουν τη σημασία της υποκειμενικότητας, της προοπτικής, της πολλαπλής αλήθειας, της ερμηνείας της ανθρώπινης δράσης - επιπλέον της αντικειμενικής / ποσοτικής μέτρησής της -

και της εξέτασης του κοινωνικού πλαισίου στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

«Εαυτός» και «ταυτότητα» ως κοινωνικο-ψυχολογικά μορφώματα κατέχουν κομβική θέση στο νέο επιστημολογικό παράδειγμα με τις επιμέρους εκφάνσεις του, κατανοούμενα διαφορετικά σήμερα σε σύγκριση με την περίοδο της νεωτερικότητας. Από τη μια μεριά, κατά την νέα προσέγγιση, ο εαυτός δεν κατανοείται πλέον ως μία προϋπάρχουσα οντότητα καθοριζόμενη από προϋπάρχοντα επιμέρους μορφώματα ή χαρακτηριστικά (self-concept), τα οποία το άτομο θα επιδιώξει να τα πραγματώσει, (self-actualization). Είναι μάλλον μια εκ των υστέρων διαμορφούμενη οντότητα «κατασκευαζόμενη» μέσα από τις αφηγήσεις του ατόμου (self-construction). Εύστοχα ο Peavy προσκαλεί σε ένα επαναπροσδιορισμό της έννοιας «εαυτός» στην πράξη της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία από τον «εαυτό» καθοριζόμενο με όρους παρουσίας-περιγραφής και χαρακτηριστικών (traits) προς ένα «εαυτό» καθοριζόμενο με όρους κατασκευής και αφήγησης, διακρίνοντας συγχρόνως την ανάγκη μετάβασης από τον «ψυχομετρικό» στον «αφηγούμενο» εαυτό. Εκφράζοντας το άτομο την αφήγησή του δομεί, κατασκευάζει, και μάλιστα σε μια προσωπική ζωής, τον εαυτό του περνώντας από την «αυτο-αντίληψη» στις συνεχώς διαφοροποιούμενες «αυτο-αντιλήψεις», όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις εντός των κοινωνικών υποσυστημάτων, που διαβιώνουν τα άτομα. Υπό την λογική αυτή στο αναδυόμενο επιστημολογικό παράδειγμα της κατασκευής της σταδιοδρομίας οι

αφηγήσεις αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο όχι μόνο γιατί συμβάλλουν στην διαμόρφωση του εαυτού. Επιπλέον, αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά των σημασιόδοτησεων που κάνει το άτομο σχετικά με τη σταδιοδρομία του, καθιστώντας παράλληλα εναργή τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατασκευάζουν τον εαυτό τους, την ταυτότητά τους και τη σταδιοδρομία τους, όπως αυτός προκύπτει μέσα από τη μικρο- και μακρο-αφήγηση του ατόμου.

Από την άλλη μεριά, στο νέο παράδειγμα η ταυτότητα δεν ταυτίζεται με τον εαυτό και δεν θεωρείται ότι ο εαυτός απορροφάται μέσα στην ταυτότητα. Το άτομο αρχίζει να διαμορφώνει τις ψυχοκοινωνικές του «ταυτότητες» σε διάφορες χρονικές στιγμές της ζωής του συνδέοντας τον ψυχολογικό εαυτό με τους κοινωνικούς ρόλους και τις πολιτιστικές αναπαραστάσεις. Ο όρος «ταυτότητα» γίνεται κατανοητός ως ένα μόρφωμα περισσότερο ευμετάβλητο από το μόρφωμα «εαυτός», αποκτά σταθερή σημασία για συγκεκριμένο χρόνο και σε συγκεκριμένο πλαίσιο, έτσι ώστε να μπορεί να αναθεωρείται από το άτομο συνεχώς σε συσχέτιση με κοινωνικές θέσεις, κοινωνικούς ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις, όταν το περιεχόμενο της ταυτότητας δεν λειτουργεί επαρκώς για την αντιμετώπιση από την πλευρά του ατόμου νέων κοινωνικών απαιτήσεων και διαφοροποιήσεων. Υπό την έννοια αυτή η ανάπτυξη της ταυτότητας αποτελεί μια δια βίου διαδικασία.

Η ανάδυση του παρουσιασμένου συνοπτικά νέου επιστημολογικού παραδείγματος της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία με τις συνακόλουθες επιδράσεις στη συμβουλευτική πρα-

κτική αποτελεί αναμφισβήτητη εξέλιξη στο χώρο της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία. Όμως η ανάδυση μιας νέας προσέγγισης και η αναγνώριση της ανάγκης χρήσης της δεν σηματοδοτεί την απόρριψη προηγούμενων προσεγγίσεων και μοντέλων αναφερόμενων στην ίδια θεματική. Εκείνο που έχει σημασία δεν είναι η διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου αλλά ο συνδυασμός παλαιών και νέων προσεγγίσεων με βάση τις ανάγκες του συμβουλευόμενου και όχι εκείνες του συμβούλου, του χώρου εργασίας ή της αγοράς εργασίας, στο πλαίσιο βέβαια του διαμορφούμενου κοινωνικο-οικονομικού συγκείμενου. Άλλωστε όλες οι προσεγγίσεις έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και μπορούν να διαφωτίσουν την ανάπτυξη διαφορών όψεων της σταδιοδρομίας, όπως η λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία ή τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Η αποκλειστική επιλογή μιας από αυτές είτε με ποσοτικά είτε με ποιοτικά χαρακτηριστικά υπεραπλουστεύει το θεωρητικό υπόβαθρο της συμβουλευτικής παρέμβασης και την αποτελεσματικότητά της στη πράξη και δεν λαμβάνει υπόψη της τα δεδομένα του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου και τις συνδεόμενες με αυτό ανάγκες των συμβουλευόμενων (Reid & West, 2009).

4. Πλεονεκτήματα και Περιορισμοί των Μετανεωτερικών Προσεγγίσεων στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Οι μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που χρειάζεται οι σύμβου-

λοι να γνωρίζουν προκειμένου να αποφασίζουν για την εφαρμογή τους (Κρίβας, 2011α). Το τελευταίο διάστημα βιώνουμε στη χώρα μας μια έντονη κοινωνικο-οικονομική κρίση η οποία προκαλεί στα άτομα άγχος για το παρόν και το μέλλον της σταδιοδρομίας και της ζωής τους. Κατά την άποψή μας, ακριβώς στο σημείο αυτό εδράζεται η σημαντικότερη δυνατότητα των νέων προσεγγίσεων καθώς αντιμετωπίζουν ολιστικά τους συμβουλευόμενους και αναδεικνύουν τη σημασία αξιοποίησης των νοηματοδοτήσεων και των πολλαπλών υποκειμενικών πραγματικοτήτων που ανακύπτουν μέσα από τις αφηγήσεις τους σχετικά με εμπειρίες ταχύτατων μεταβάσεων και αλλαγών. Το πλεονέκτημα είναι προφανές (Savickas et al., 2009): «Εάν υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι για να ερμηνεύσει κανείς τις διαφοροποιούμενες εμπειρίες ζωής, διαφορετικές προοπτικές και σχέδια γίνονται δυνατά» (p. 5).

Θετικό στοιχείο των μετα-νεωτερικών προσεγγίσεων αποτελεί και η στόχευσή τους στην ενδυνάμωση των συμβουλευόμενων σε θέματα διαχείρισης σταδιοδρομίας, παρά στην αντιμετώπιση των ελλειμμάτων τους (Stebbleton, 2010). Αυτό αποκτά πρόσθετη σημασία στην τρέχουσα περίοδο γιατί διευρύνει τις προοπτικές αντί να τις περιορίζει, όπως για παράδειγμα μέσω της απλουστευτικής σύνδεσης των χαρακτηριστικών των συμβουλευόμενων με εκείνα του εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η ενσωμάτωση στοιχείων στη συμβουλευτική από παράδοξες προσεγγίσεις όπως η Θεωρία της Μάθησης για το Τυχαίο, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ευελιξίας, θετικής σκέψης και στην ανάληψη δράσης,

βοηθώντας τους συμβουλευόμενους να διαχειριστούν με δημιουργικό τρόπο τις δυσκολίες σταδιοδρομίας.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε σαφείς περιορισμούς που αναφέρονται κυρίως στην αφηγηματική μέθοδο: Πρώτον, η Α.Σ.Σ. είναι περισσότερο χρονοβόρος διαδικασία από τις παραδοσιακές μεθόδους γιατί προχωρά σε μεγαλύτερο βάθος (Κρίβας, 2011α). Αυτό μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό ικανοποίησης κάποιων συμβουλευόμενων που αναζητούν άμεσες λύσεις στα προβλήματα σταδιοδρομίας (Stebbleton, 2010). Εύλογο επίσης είναι ότι στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα το υψηλότερο κόστος που συνεπάγεται μια εκτενής συμβουλευτική διαδικασία. Δεύτερον, η Α.Σ.Σ. είναι δυσκολότερο να εφαρμοστεί με συμβουλευόμενους που δυσκολεύονται να διαμορφώσουν προσωπικές αφηγήσεις, όπως για παράδειγμα παιδιά τα οποία δεν βρίσκονται στο αναπτυξιακό επίπεδο της τυπικής λειτουργικής σκέψης (Κρίβας, 2011α, Reid, 2005b). Τρίτον, μέχρι σήμερα, υπάρχει έλλειμμα ειδικής εκπαίδευσης στις νέες προσεγγίσεις, στοιχείο που αποτρέπει πολλούς συμβούλους από την εφαρμογή τους (Stebbleton, 2010).

Σε ερευνητικό επίπεδο, η χρήση της αφήγησης παρουσιάζει προβλήματα εγκυρότητας και γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων: «Παρότι από πολλούς ερευνητές αναγνωρίζεται η αξία της αφήγησης ως ερευνητικού εργαλείου, παραμένει όμως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της σε προσωπικό επίπεδο» (Κρίβας, 2011α, σ. 36). Η παραπάνω ένσταση αναφέρεται γενικά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας,

οι οποίες συνήθως, χρησιμοποιούν μικρά δείγματα. Ωστόσο, ο Peavy (1998) υπογραμμίζει ότι σκοπός της αφηγηματικής ερευνητικής προσέγγισης δεν είναι τόσο ο έλεγχος υποθέσεων και η εγκυρότητα των αφηγούμενων εμπειριών, όσο η σκιαγράφηση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Τέλος, οι νεότερες προσεγγίσεις έχουν δεχθεί κριτική εξαιτίας του ελλείμματος ερευνών για την αποτελεσματικότητά τους, σε αντιδιαστολή μάλιστα, με το μεγάλο όγκο ευρημάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα εργαλείων και τεχνικών που βασίζονται σε παραδοσιακές μεθόδους (McIveen & Patton, 2007).

Εντούτοις, νέες μελέτες δείχνουν ότι οι μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις παράγουν θετικά αποτελέσματα για τους συμβουλευόμενους. Πειραματική έρευνα (McKay, Bright, & Pryor, 2005) έδειξε ότι η εφαρμογή συμβουλευτικής σταδιοδρομίας σε ομάδα φοιτητών με υπόβαθρο τη Θεωρία του Χάους παρήγε εξίσου θετικές επιδράσεις με παρέμβαση χαρακτηριστικών και παραγόντων σε μια άλλη ομάδα φοιτητών. Μάλιστα, στην ομάδα ελέγχου τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν για μεγαλύτερη χρονική περίοδο. Ένα μήνα μετά από την παρέμβαση συμβουλευτικής του χάους για τη σταδιοδρομία οι βαθμολογίες δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας συνέχιζαν να μειώνονται ενώ παράλληλα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στη λήψη απόφασης σταδιοδρομίας συνέχιζαν να αυξάνονται. Σε άλλη, ποιοτική έρευνα (Reid & West, 2011a) με δείγματα συμβούλων σταδιοδρομίας ($N = 8$) και νέων ληπτών υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας ($N = 10$)

με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά (π.χ. φοιτητές σε εκπαιδευτικές μεταβάσεις, άνεργοι) εξετάστηκαν σχόλια ανατροφοδότησης των εμπλεκόμενων σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου Σχεδιασμού Ζωής (Savickas et al., 2009). Οι σύμβουλοι αξιολόγησαν θετικά την παρέμβαση παρέχοντας σχόλια όπως: «Ήταν ένα ισχυρό εργαλείο για να παρακινήσω τους συμβουλευόμενους να σκεφτούν βαθύτερα και με απροσδόκητους τρόπους». Εξίσου θετική ήταν η ανατροφοδότηση των συμβουλευόμενων: «Ναι, σίγουρα χρήσιμο - (...) με έκανε να σκεφτώ περισσότερο, παρά να πάρω βιαστικές αποφάσεις» (βλ. Reid & Scott, 2010. Reid & West, 2011a).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει πρόσφατη, πειραματική έρευνα (Rehfsuss & DiFabio, 2012) που στόχευε στην παρακολούθηση της εξέλιξης αφηγήσεων ζωής και σταδιοδρομίας Ιταλών επιχειρηματιών ($N = 82$) ως αποτέλεσμα παρέμβασης Σχεδιασμού Ζωής (Savickas et al., 2009). Οι συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου σημείωσαν μεταβολή των αφηγήσεων σταδιοδρομίας και κινήθηκαν προς τον καθορισμό συγκεκριμένων θεμάτων. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα σύγκρισης (καμία παρέμβαση) είχαν σταθερές αφηγήσεις κατά το ίδιο χρονικό διάστημα.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Εκτιμούμε ότι ειδικά στην κρίσιμη περίοδο που διάγουμε είναι αναγκαίοι οι νεότερες προσεγγίσεις να ενσωματωθούν σταδιακά στην πρακτική της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας γιατί

λαμβάνουν υπόψη το πολύπλοκο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η επαγγελματική συμπεριφορά. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία η κατασκευή σαφών μοντέλων εφαρμογής τους προκειμένου να απομακρυνθούν οι σύμβουλοι από την αντίληψη ότι απευθύνονται μόνο σε ερευνητές και θεωρητικούς. Επιπλέον, χρειάζεται να καταρτιστούν καλοδομημένα προγράμματα εκπαίδευσης για να καταφέρουν οι σύμβουλοι να τις εφαρμόζουν με επιτυχία.

Στη συμβουλευτική διαδικασία, προτείνεται η επιλεκτική προσέγγιση ανάλογα με συγκεκριμένο πελάτη και κατάσταση. Η συμβουλευτική μπορεί αρχικά να ξεκινά με παραδοσιακές μεθόδους και μετά, να εμπλουτίζεται με πιο δυναμικές προσεγγίσεις, όπως η αφήγηση και οι μεταφορές (Amundson, 2006). Επιπλέον, προτείνεται ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης αφού τα προσωπικά σχήματα (fractals) των συμβουλευόμενων είναι τόσο σύνθετα που οι σύμβουλοι πρέπει να χρησιμοποιούν όσα περισσότερα εργαλεία είναι πρακτικά εφικτό για να τα αποκαλύψουν. Αυτά όμως, καλό θα ήταν να χρησιμοποιούνται για την κατασκευή νοήματος και όχι για επαγγελματική διάγνωση. Παράλληλα, φαίνεται αναγκαία η προετοιμασία των συμβουλευόμενων για να επενδύσουν στις μαθησιακές εμπειρίες που παράγονται από τις απρόοπτες καταστάσεις σταδιοδρομίας.

Η μελλοντική έρευνα είναι ανάγκη να επικεντρωθεί σε ερωτήματα όπως τα ακόλουθα: Ποιά η σχέση της αφήγησης με τη διαμορφούμενη ταυτότητα; Ποιες ερευνητικές μέθοδοι μπορούν

να αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας και του τυχαίου στη σταδιοδρομία; Ποιές τεχνικές είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία των νεότερων προσεγγίσεων; Εξίσου απαραίτητη φαίνεται η διεξαγωγή έγκυρων μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μετα-νεωτερικών προσεγγίσεων για τους συμβουλευόμενους στον 21ο αιώνα. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μεικτές μέθοδοι έρευ-

νας (Creswell, 2009. Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005. Σαραφίδου, 2011) μπορεί να συμβάλουν στη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας σχετικά με τη μη γραμμική δυναμική των μεταβάσεων, παρέχοντας τη δυνατότητα συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων στην ίδια μελέτη προκειμένου να κατανοηθεί σφαιρικά ένα ερευνητικό πρόβλημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N. E. (2008). A model of career training in international contexts. *Orientación y Sociedad*, 8, 1-10.
- Amundson, N. E. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2011). The Chaos Theory of Careers. *Journal of Employment Counseling*, 48, 163-166.
- Brott, E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54, 138-149. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 470-484. doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.010
- Collin, A., & Young, R. (2000). *The future of career*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Corso, J., & Rehfuss, M. C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 334-339. doi: 10.1016/j.jvb.2011.04.003
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.009
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235. doi: 10.1037/0022-0167.52.2.224
- Hartung, P. J. (2005). Internationalizing Career Counseling: Emptying Our Cups and Learning From Each Other. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 12-16.
- Herr, E. (2001). Career Development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 45, 196-211.
- Κοΐβας, Σ. (2011β). Η συμβολή του Κονστρουκτιβισμού (Constructivism) και του Κοινωνικού Κονστρουξιονισμού (Social Constructionism) στη Συμβουλευτική για τη

- Σταδιοδρομία: Θεωρητικές και Πρακτικές Διαστάσεις. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 96-97, 51-62.
- Κρίβας, Σ. (2011α). Η Αφηγηματική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία: Δυνατότητες, Όρια – Πρακτικές – Προοπτικές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 27-38.
- Κρίβας, Σ. (2006). Προκλήσεις για τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας στις συνεχώς διαφοροποιούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Στα πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Κ.Ε.Π. – Ε.Λ.Ε.ΣΥ.Π. (2-3/12) με τίτλο: «Ο θεσμός Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας», σ. 44-51. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. – Ε.Λ.Ε.ΣΥ.Π.
- Kriwas, S. (2010b). Narrative approach in Education and Counseling: Theoretical consideration – practical application. Presentation at the University of Wrocklaw (7/07). Poland.
- Krumboltz, J. D. (2011). Capitalizing on happenstance. *Journal of Employment Counseling*, 48, 156-158.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. doi: 10.1177/1069072708328861
- McIlveen, P. (2009). Career development practice and career counselling in Australia. *Asian Journal of Counselling*, 16(2), 113-132.
- McIlveen, P., McGregor-Bayne, H., Alcock, A., & Hjertum, E. (2003). Evaluation of a semi-structured career assessment interview derived from systems theory framework. *Australian Journal of Career Development*, 12, 33-41.
- McIlveen, P., & Patton, W. (2007). Narrative Career Counselling: Theory and Exemplars of Practice. *Australian Psychologist*, 42(3), 226-235.
- McKay, H., Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). Finding order and direction from chaos: a comparison of chaos career counseling and trait matching counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42, 98-112.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2005). *My System of Career Influences*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- McMahon, M., & Watson, M. (2012). Story crafting: strategies for facilitating narrative career counselling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 211-224. doi: 10.1007/s10775-012-9228-5
- Patton, W., & McMahon, M. (2006a). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (2nd ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Peake, S., & McDowall, A. (2012). Chaotic careers: a narrative analysis of career transition themes and outcomes using chaos theory as a guiding metaphor. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 395-410. Διαθέσιμο από τον ιστότοπο: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069885.2012.704350>
- Peavy, R. V. (2000). SocioDynamic Perspective and the Practice of Counselling. *NATCON Papers*, 1-12.
- Peavy, R. V. (1998). *SocioDynamic Counselling*. Victoria: Trafford Publishers.
- Peavy, R. V. (1997a). *SocioDynamic Counselling: A Constructivist Perspective*. Victoria: Trafford Publishers.

- Pryor, R. G. L., Amundson, N. E., & Bright, J. E. H. (2008). Probabilities and Possibilities: The strategic counseling implications of the Chaos Theory of Careers. *The Career Development Quarterly*, 56, 309-318.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2008). Archetypal narratives in career counselling: a chaos theory application. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 71-82. doi: 10.1007/s10775-008-9138-8
- Rehffuss, M. C., & Di Fabio, A. (2012). Validating the Future Career Autobiography as a measure of narrative change. *Journal of Career Assessment*, 20(4), 452-462. doi: 10.1177/1069072712450005
- Reid, H. L. (2005b). Usefulness and truthfulness: the limitations and benefits of constructivist approaches for careers education, guidance and counselling. In the proceedings of the E.S.R.E.A. Life History and Biography Network Conference: *Biographical research and practice as a setting for personal and social change* (3-6/03), pp. 1-10.
- Reid, H. L., & West, L. (2011a). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 174-183. doi: 10.1016/j.jvb.2010.10.001
- Reid, H. L., & West, L. (2009). *Telling tales, the development of narrative approaches for career guidance in England: findings from a collaborative project*. IAIEVG International Conference, University of Jyväskylä, Finland.
- Reid, H. L., & Scott, M. (2010). Narratives and career guidance: from theory into practice. In H. L. Reid (Ed.), *The Re-emergence of Career: Challenges and opportunities*. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, pp. 27-34.
- Σαραφίδου, Γ – Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L. (2006a). *Counseling for career construction (facilitating the storied approach in career counseling: Practical implementation)*. Fifteenth Australian Career Counseling Conference, Sydney, Australia.
- Savickas, M. L. (2005b). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (1994). Vocational psychology in the postmodern era: Comment on Richardson. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 105-107.
- Savickas, M. L. (1993). Career Counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 45, 205-215.
- 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.
- Stebbleton, M. J. (2010). Narrative-based career counseling perspectives in times of change: an analysis of strengths and limitations. *Journal of Employment Counseling*, 47, 64-78.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

*Ρόμπερτ Μέλλον **, *Αθηνά Δεσούπρη***
**ΕΝΑΣ ΚΟΙΝΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΠΕΝΤΕ ΜΟΡΦΕΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα ορίζεται ως η αδυναμία των μαθητών, αφενός να διατυπώσουν τους αρχικούς επαγγελματικούς τους στόχους και αφετέρου να δεσμευτούν με τις απαιτούμενες ενέργειες για την πραγματοποίησή τους. Σύμφωνα με την κοινή γνώμη καθώς επίσης και με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της ψυχολογίας, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα των μαθητών αποδίδεται στα υψηλά επίπεδα άγχους, καθώς επίσης και στα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης ή αυτό-αποτελεσματικότητας των ιδίων των μαθητών. Σύμφωνα με την συμπεριφοριστική προσέγγιση, το άγχος και η χαμηλή αυτοπεποίθηση δεν είναι αιτίες συμπεριφοράς, αντίθετα, είναι από μόνες τους συμπεριφορές οι οποίες και απαιτούν αιτιολογία για την προέλευσή τους. Στην παρούσα εισήγηση, πέντε μορφές επαγγελματικής αναποφασιστικότητας μαθητών οι οποίες φαίνονται να μη έχουν σχέση μεταξύ τους θα αιτιολογηθούν ως παραλλαγές ενός κοινού φαινομένου: η φυγή και η αποφυγή απειλών κοινωνικής προέλευσης σχετικά με τη λήψη απόφασης για το μελλοντικό επάγγελμά τους. Έτσι, η ανώριμη διατύπωση μιας επαγγελματικής απόφασης, η τελειομανής μελέτη του θέματος, η επιθετική αντίδραση ως απάντηση στην ενασχόληση με το θέμα επαγγελματικού προσανατολισμού, η εύθυμη υποβάθμιση της σημασίας του θέματος και η αναφορά στην προσωπική αδυναμία κατανοούνται ως εναλλακτικοί τρόποι τερματισμού γεγονότων που προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα. Η κατανόηση αυτή διευκολύνει και καθοδηγεί τη ρύθμιση συνθηκών που καθιστούν την επιτυχημένη λήψη απόφασης πιο πιθανή να συμβεί.

Η Συμπεριφοριστική Προσέγγιση στην Ψυχολογία

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση διαφέρει από τις άλλες ψυχολογικές προσεγγίσεις στο ότι δεν αποδίδει τη συμπεριφορά του ατόμου στην ανε-

ξάρτητη δραστηριότητα του νου ή του χαρακτήρα του, αλλά προσπαθεί να την αιτιολογήσει ως προϊόν και αποτέλεσμα της μακροπρόθεσμης αλληλεπίδρασης του ατόμου με τα φυσικά γεγονότα της ζωής του -με τα χαμόγελα, τα χαστούκια, τις ενδείξεις επιδοκιμα-

* Ο Ρ.Μ. είναι Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

** Η Α.Δ. είναι ψυχολόγος

σίας, αποδοκμασίας και αδιαφορίας, με την επιτυχία και την αποτυχία που επιφέρουν οι δράσεις του, όταν συμπεριφέρεται με διαφορετικούς τρόπους. Στη συμπεριφοριστική προσέγγιση, οι *ικανότητες και τα ενδιαφέροντα* του ατόμου δε θεωρούνται ότι είναι κάποιοι εσωτερικοί και πάγια δομημένοι παράγοντες, οι οποίοι με αυτόνομο τρόπο ωθούν ή προκαλούν τις κινήσεις του ατόμου. Αντίθετα, με την παρουσία τους οι *ικανότητες και τα ενδιαφέροντα* αποτυπώνουν, στον εκάστοτε χρόνο παρατήρησης, τα δυναμικά χαρακτηριστικά μιας συνεχώς εξελισσόμενης συμπεριφοράς, με γνώρισμα που διαμορφώνονται αδιάλειπτα μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κόσμο γύρω του (π.χ., Μέλλον, 2002·2005·2013).

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να προσφέρει μια εισαγωγή στη συμβολή που μπορεί να παρέχει η συμπεριφοριστική ψυχολογία στην κατανόηση του κρίσιμου, κατά τη σχολική περίοδο, ζητήματος του *επαγγελματικού προσανατολισμού* των μαθητών. Θέματα όπως η μάθηση, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών έχουν κεντρική σημασία στην εξέλιξη και την έκβαση αυτής της τόσο ευαίσθητης για τους αυριανούς επαγγελματίες περιόδου, του επαγγελματικού τους προσανατολισμού. Η συμπεριφοριστική άποψη μπορεί να φανεί καθοριστικά χρήσιμη στην αντιμετώπιση αυτής της ιδιαίτερης περιόδου, τόσο στα γενικότερα, όσο και στα ειδικότερα θέματα που την απαρτίζουν. Η διαμόρφωση ικανοτήτων, η καλλιέργεια ενδιαφερόντων και επαγγελματικών κλίσεων συμπεριλαμβάνονται στα αντικείμενα μελέτης και εφαρμογής λύσεων του

συμπεριφορισμού. Η ειδική ωφελιμότητα της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας διαφαίνεται στις περιπτώσεις που αντικείμενα ανάλυσης και παρέμβασης είναι τα *προβλήματα* που ανακύπτουν στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Για να γίνει πιο σαφής η ειδική αυτή ωφελιμότητα, η παρούσα ενότητα θα εστιάσει στη συμπεριφοριστική ερμηνεία ενός συγκεκριμένου φαινομένου: στην *επαγγελματική αναποφασιστικότητα* των μαθητών και στη σχέση της με το υψηλό τους άγχος και τη χαμηλή τους αυτοπεποίθηση.

Η ενότητα θα ξεκινήσει με μια περιγραφή του φαινομένου, απεικονίζοντας τη σχέση των στοιχείων «αναποφασιστικότητα» - «άγχος» - «χαμηλή αυτοπεποίθηση», έτσι όπως τη χαρακτηρίζει η παραδοσιακή ψυχολογία και την αντιλαμβάνεται η κοινή λογική. Στη συνέχεια, θα ερμηνευθούν η διαμόρφωση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, η σχέση της με το άγχος και τη χαμηλή αυτοπεποίθηση σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική άποψη, δηλαδή με την περιγραφή και ανάλυση της μακροπρόθεσμης σχέσης του μαθητή με τις ενισχυτικές συνέπειες των δράσεών του στο περιβάλλον του, σχέση που σύμφωνα με το συμπεριφορισμό ερμηνεύει τη σημερινή εικόνα του μαθητή, και παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχετικά με την εξέλιξη της πορείας του.

Η ανάλυση αυτή θα αποφέρει *πρακτικές οδηγίες* για την πρόληψη της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, αλλά και την αντιμετώπιση της όταν αυτή έχει ήδη εμφανιστεί. Τόσο η *πρόληψη* όσο και η *αντιμετώπιση* αυτού του τόσο συχνού προβλήματος, βασίζεται στην

ανάλυση της προέλευσης του άγχους και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας. Οι παρεμβάσεις που προτείνονται αφορούν στην κατάλληλη ρύθμιση του περιβάλλοντος του μαθητή και στη διαχείριση των ενισχυτικών συνεπειών που έχουν οι δράσεις του, γεγονότα που θα τροποποιήσουν τη μακροπρόθεσμη σχέση μαθητή-περιβάλλοντος. Οι πρακτικές οδηγίες με τις οποίες θα κλείσει η ενότητα, φέρνουν στο φως τους όρους που διέπλυσαν το πρόβλημα και ταυτόχρονα υποδεικνύουν τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες, που είναι απαραίτητες για να ολοκληρώσει ο μαθητής με επιτυχία τη διαδικασία του επαγγελματικού του προσανατολισμού, μια διεργασία που ξεκινά με το σχηματισμό των αρχικών επαγγελματικών στόχων και φτάνει στη κατάλληλη στρατηγική για την επίτευξή τους.

Η Φύση της Επαγγελματικής Αναποφασιστικότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες, το επισημονικό ενδιαφέρον είναι στραμμένο στην *επαγγελματική αναποφασιστικότητα των μαθητών*, ένα φαινόμενο που απασχολεί και προβληματίζει τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, και τους συμβούλους τους. Το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται από ασυνήθιστα εκτεταμένες, και συναισθηματικά φορτισμένες, *δυσκολίες* στην επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος των μαθητών και στη σχετική επαγγελματική τους κατάρτιση (Leong & Chervinko, 1996· Osipow, 1999). Δυσκολίες που, παρεμποδίζοντας τους μαθητές στη σωστή προετοιμασία τους για τις εξετά-

σεις και στην απρόσκοπτη εκδήλωση των ενδιαφερόντων τους, οδηγούν σε επιλογές επαγγέλματος που συχνά συνοδεύονται από αποτυχία (Feldman, 2002· 2003). Το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται με διάφορες μορφές (Kelly & Pulver, 2003).

Μια μορφή του φαινομένου αυτού είναι για παράδειγμα, η περίπτωση του μαθητή που *αλλάζει κατ' επανάληψη* την επιλογή του επαγγέλματος το οποίο σχεδιάζει να ακολουθήσει. Αυτή η αλλαγή δημιουργεί αναστάτωση στην πορεία της προετοιμασίας του για τις τελικές εξετάσεις. Πράγματι δεν είναι σπάνιο να αλλάζουν «κατεύθυνση» στην τελευταία τάξη του λυκείου. Όμως μια μετακίνηση από τη θετική στη θεωρητική κατεύθυνση ή η μια αλλαγή από ακαδημαϊκές σε τεχνολογικές σπουδές, αλλάζει ριζικά τον τρόπο της προετοιμασίας τους για τις εξετάσεις και τους δημιουργεί πρόσθετες δυσχέρειες στο ήδη δύσκολο έργο που αντιμετωπίζουν. Αυτό το υπόδειγμα συμπεριφοράς μπορεί να συνεχιστεί και μετά την εισαγωγή τους στον επαγγελματικό κλάδο που διάλεξαν, με την επανειλημμένη αλλαγή σχολών και προγραμμάτων, αλλά και μετά τις σπουδές, κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματος με τη συχνή αλλαγή θέσεων και αντικειμένων εργασίας. Αυτή η μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας αποτελεί έναν τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων, στον οποίο βλέπουμε να γενικεύεται μια ευρύτερη τάση που πιθανά έχει το άτομο για εκδήλωση *παρορμητικής* συμπεριφοράς (Masten & Coatsworth, 1998).

Μια άλλη μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας περιγράφεται στο παράδειγμα του μαθητή που *καθυστερεί*

σημαντικά να εκδηλώσει την πρόθεσή του για το μελλοντικό του επάγγελμα. Συνήθως, αυτό το είδος επαγγελματικής αναποφασιστικότητας χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα για συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών που είναι σχετικές με τα διάφορα επαγγέλματα, καθώς και από έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμό για τις πιθανές επιπτώσεις της ενδεχόμενης επιλογής που θα κάνει μεταξύ αυτών (π.χ., σχετικά με την αγορά εργασίας, τις αμοιβές και τις ευκαιρίες προαγωγής, την πρόσβαση στα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και τις απαιτήσεις τους). Όμως, παρά την εκτεταμένη προσπάθειά του για συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών, ο μαθητής τελικά μπορεί να δηλώσει «*ανίκανος να αποφασίσει*» και έτσι να χάνει συνεχώς τον πολύτιμο χρόνο προετοιμασίας που απαιτεί η δυνατότητα πρόσβασης, στο οποιοδήποτε τελικά και αν επέλεγε πανεπιστημιακό ή τεχνολογικό ίδρυμα. Αυτή η μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας αποτελεί ίσως γενίκευση μιας ευρύτερης τάσης του ατόμου για εκδήλωση *ψυχαναγκαστικής* συμπεριφοράς (Callanan & Greenhaus, 1992).

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα μπορεί να πάρει τη μορφή της *επιθετικής άρνησης* του μαθητή να ασχοληθεί με το μέλλον του. Σαν δικαιολογία, μπορεί να αναφέρει την έλλειψη κάποιων δικών ικανοτήτων ή την ενδεχόμενη απουσία δικών του ευκαιριών σε μια κοινωνία όπου τα πάντα, μεταξύ των οποίων και η επαγγελματική κατάρτιση και οι θέσεις εργασίας είναι «*όλα 'στημένα'*». Ακόμα μπορεί να αναφερθεί στην έντονη επιθυμία του να απολαύσει την ελευθερία του, ζώντας μια σχετικά εύ-

κολη ζωή, χωρίς προβληματισμούς, προτού να ξεκινήσει τη «*μίζερη ζωή*» ενός εργαζομένου. Αυτή η μορφή επαγγελματικής αναποφασιστικότητας μπορεί να αποτελεί μέρος ενός γενικότερου υποδείγματος *αντικοινωνικής* συμπεριφοράς (Kokko & Pulkkinen, 2000).

Το άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διάπλαση του επαγγελματικού του προσανατολισμού, μπορεί να αρνείται να αποφασίσει για την επαγγελματική του κατάρτιση, προβάλλοντας δικαιολογίες όπως «*Πρώτα θα πάω φαντάρος και μετά βλέπουμε*» ή σχόλια όπως «*Ας φτάσει εκείνη η ώρα και βλέπουμε. Έχει ο Θεός!*». Όταν πιέζεται από τους άλλους μπορεί να *διαφεύγει με χιούμορ* αναφερόμενος σε «*κληρονομίες*», «*προίκες*», «*τζακ ποτ*» και «*ανακάλυψη*» του ταλέντου του, αστεειευόμενος δηλαδή με μη ρεαλιστικά ή μακρινά γεγονότα που θα τακτοποιήσουν «*μεθαύριο*» την οικονομική του κατάσταση. Η αμέριμη, ασαφής αναβλητικότητα που χαρακτηρίζει τα λόγια του, καθώς και η υποτίμηση της αντικειμενικά σοβαρής υπόθεσης της μελλοντικής του επαγγελματικής ζωής, αποτελεί γενίκευση του υποδείγματος της συμπεριφοράς που οι κλινικοί ψυχολόγοι ονομάζουν *υστερία* (Janis & Mann, 1976).

Ασφαλώς, προκειμένου να πάρει κάποιος μια τόσο σημαντική απόφαση όπως το να επιλέξει επάγγελμα, ιδιαίτερα στην ηλικία που καλείται να κάνει αυτήν την επιλογή, το να εμφανίσει ένα *επίπεδο αβεβαιότητας* είναι φυσικό, αναμενόμενο, πραγματικό και ωφέλιμο. Μάλιστα, με δεδομένο το μικρό αριθμό των εισακτέων και την ανταγωνιστικότητα του αριθμού των υποψηφίων που ισχύει για τις «*πρώτες*» επιλογές, καθώς και η επίγνωση της αστάθειας που

υπάρχει στην αγορά εργασίας, η πλήρης έλλειψη αμφιβολιών για την επιλογή του επαγγέλματος θα μπορούσε κάλλιστα να θεωρηθεί ένας τρόπος διαφυγής από τις υπαρκτές απειλές που εμπεριέχονται σε μια τόσο σημαντική απόφαση. Πράγματι, σε μια εκτεταμένα προσεκτική κριτική ανάλυση η οποία συσχέτισε τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή (π.χ., ενδιαφέροντα, ικανότητες) και την αντιστοιχία τους με τις απαιτήσεις και τις προοπτικές των διάφορων επαγγελμάτων, βρέθηκε ότι το αναμενόμενο επίπεδο αβεβαιότητας αυξάνει τις πιθανότητες για μια επιτυχημένη επαγγελματική κατάρτιση και ευδόκιμη σταδιοδρομία (Edwards, 1991· Krumboltz, 1992). Άλλωστε δεν είναι λίγοι οι άνθρωποι που, ενώ ακολούθησαν μια επαγγελματική κατεύθυνση, στη συνέχεια άλλαξαν πορεία και όχι μόνο δε μετάνιωσαν, αλλά τελικά απόλαυσαν μια παραγωγική, δημιουργική και ψυχικά ικανοποιητική σταδιοδρομία σε αυτόν τον καινούργιο τομέα. Όμως, το φαινόμενο της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας έτσι όπως προβληματίζει συχνά το μαθητικό κόσμο, είναι κάτι πέρα από αυτή την πρακτικά ωφέλιμη αμφιβολία για τις πραγματικά απρόβλεπτες συνέπειες της επιλογής ενός εργασιακού βιοπορισμού. Χαρακτηρίζεται μάλλον, από μια αδυναμία των μαθητών, αφενός να διατυπώσουν τους αρχικούς επαγγελματικούς τους στόχους και αφετέρου να δεσμευτούν με τις απαιτούμενες ενέργειες που θα απαιτηθούν για την πραγματοποίησή τους. Μια επιλογή στον επαγγελματικό προσανατολισμό δε σημαίνει ότι η πορεία του ατόμου θα είναι ευθεία και αμετάβλητη σε όλη του τη ζωή παρόλα αυτά όμως, κανείς δε θα φτάσει ποτέ και που-

θενά, εάν δεν ξεκινήσει κάποτε από κάπου.

Η επαγγελματική αναποφασιστικότητα, ενώ βρέθηκε ότι εμφανίζεται λίγο πιο συχνά σε αγόρια παρά σε κορίτσια (Guay et al., 2003· Huffman & Torres, 2001) και ότι παρουσιάζεται συχνότερα στα παιδιά των χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων (Shea, 2000), είναι στην πραγματικότητα κοινό πρόβλημα όλων των κοινωνικών ομάδων. Σε εμπειρικές μελέτες, βρέθηκε ότι δύο χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, το *άγχος* και η *αυτοπεποίθηση*, έχουν στενή συσχέτιση με τα επίπεδα δυσκολιών που εμφανίζονται κατά την περίοδο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Το μεν *άγχος* συσχετίζεται *ευθέως* με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Brown & Strange, 1981· Fuqua et al., 1987, 1988· Kimes & Troth, 1974· Newman et al., 1989), η δε *αυτοπεποίθηση* (ή *αυτο-αποτελεσματικότητα*) συσχετίζεται *αντίστροφα* με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Betz, 2004· Betz & Voyten, 1997· Guay et al., 2003· Sweeny & Schill, 1998· Taylor & Betz, 1983). Θα συζητήσουμε τώρα, για τη σχέση που έχουν οι δύο αυτοί παράγοντες της συμπεριφοράς, με τις δυσκολίες που εμφανίζονται στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η σχέση αυτή θα παρουσιαστεί σύμφωνα με δύο απόψεις, αυτήν της παραδοσιακής ψυχολογικής προσέγγισης και αυτήν του συμπεριφορισμού.

Η Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα και το Άγχος

Στην καθημερινή γλώσσα, όπως και στη γλώσσα της ψυχολογίας, η λέξη «άγ-

χος» αναφέρεται σε μία (πλούσια σε συναισθήματα δυσφορίας) έντονη διέγερση, της οποίας πάντα προηγούνται συνθήκες πραγματικής ή συμβολικής απειλής. Δηλαδή, η λέξη άγχος είναι ένα όνομα για συμπεριφορές, για αλλαγές που συμβαίνουν στη δραστηριότητα ενός βιολογικού οργανισμού, που προκαλούνται από έντονα (ή επώδυνα) ερεθίσματα ή από ερεθίσματα που προαναγγέλλουν αυτά τα δυσάρεστα γεγονότα. Όμως, κατά την παραδοσιακή ψυχολογία, καθώς επίσης και κατά την κοινή γνώμη, εκτός από μορφή συμπεριφοράς, το άγχος θεωρείται ότι είναι και *αιτία* συμπεριφοράς. Λέμε, για παράδειγμα, ότι ένας μαθητής δεν μπορεί να διαβάσει, *επειδή* «έχει άγχος» ή ότι εξετάζει με χρονικά εκτεταμένη προσοχή ακόμα και τις σχετικά πιο ασήμαντες αποφάσεις του (όπως το ποιο ρούχο θα φορέσει, ή σε ποια σειρά θα βάλει τα βιβλία του), *από* το άγχος. Αυτές οι αιτιακές αποδόσεις υπονοούν ότι το άγχος είναι κάτι *μέσα* στο νου ή στην ψυχή του μαθητή και ότι από εκεί, με κάποιον τρόπο, *προκαλεί* ή *ελέγχει* τις δράσεις του προς τα αντικείμενα, όπως τις κινήσεις με τα μολύβια, τα ρούχα και τα βιβλία.

Αντίθετα, κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, το άγχος *είναι* συμπεριφορά, αλλά δεν είναι *αιτία* για συμπεριφορές. Ως συμπεριφορά, το άγχος είναι σε κάποιο βαθμό *ασυμβίβαστο* με την εκδήλωση κάποιων άλλων συμπεριφορών, όπως το διάβασμα ή η επίλογη ρούχων. Αλλά αυτό δεν κάνει τη μία συμπεριφορά *αιτία* της άλλης. Στην ερώτηση «γιατί δε διαβάζει το παιδί;», απαντήσεις όπως «επειδή παίζει ποδόσφαιρο» ή «επειδή βλέπει τηλεόραση» δε θα θεωρούνταν ικανοποιητικές. Φυ-

σικά, θα θέλαμε να μάθουμε *γιατί* παίζει ποδόσφαιρο ή *γιατί* βλέπει τηλεόραση αντί να διαβάσει. Απαιτούμε, δηλαδή, μια *αιτιολογία* για συμπεριφορές η *εκδήλωση των οποίων είναι ασυμβίβαστη με την εκδήλωση της συμπεριφοράς του διαβάσματος*. Ωστόσο, κατά κοινή παραδοχή, αρκούμαστε στην αιτιακή απόδοση όλων αυτών των «άλλων» συμπεριφορών στο *άγχος* του παιδιού («δε διαβάζει, *γιατί* έχει άγχος»), χωρίς να αναζητήσουμε αιτιολογία για το *από πού και πώς* ήρθε αυτό το άγχος στο παιδί. Για κάποιο λόγο, θεωρούμε την ύπαρξη του άγχους μια πλήρη εξήγηση για την έλλειψη του διαβάσματος κάτι που δεν κάνουμε για άλλες συμπεριφορές ασυμβίβαστες με το διάβασμα.

Όπως δεν αποδεχόμαστε ότι το παιδί δε διαβάζει *επειδή* βλέπει τηλεόραση, δεν αποδεχόμαστε και ότι το παιδί δε διαβάζει *επειδή* αγχώνεται. Το άγχος *είναι* συμπεριφορά, αλλά δεν είναι *αιτία* συμπεριφοράς. Παρόλο που στην απλότητα του καθημερινού λόγου θα διατυπώναμε το: «Η κόρη μου είναι πολύ πιεσμένη. Αγχώνεται τόσο πολύ για όλα, που στο τέλος πελαγώνει», στην πραγματικότητα, οι δράσεις του ατόμου δεν ωφελεί να αποδίδονται στα συναισθήματά του, καθώς τέτοιου είδους εξηγήσεις δεν περιγράφουν τις συνθήκες που πρέπει να αλλάξουν, προκειμένου να αλλάξει και η συμπεριφορά του. Το άγχος είναι ένα σημαντικό μέρος *από* το σύνθετο φαινόμενο συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού, η οποία μεταξύ των πολλών άλλων, περιλαμβάνει και άγχος και χαμηλή συχνότητα διαβάσματος. Όταν ένα παιδί αγχώνεται και ψάχνει με τις ώρες ποιο ρούχο θα φορέσει, ή όταν αγχώνεται και κάνει σπι-

δήποτε άλλο εκτός από το να διαβάσει αποτελεσματικά, δε θα μας ικανοποιούσε η απόδοση της μιας συμπεριφοράς στην άλλη για αυτό και η συμπεριφοριστική προσέγγιση απαιτεί αιτιολογία για την εκδήλωση και των δύο αυτών συμπεριφορών. Οι δύο, υπό εξέταση, συμπεριφορές αποτελούν τμήματα του σύνθετου φαινομένου της συνολικής συμπεριφοράς του παιδιού, για αυτό και η αιτιολογία που απαιτούμε θα αναζητηθεί στην ανάλυση της προέλευσης αυτών των δύο συμπεριφορών, μέσα από την περιγραφή της μακροπρόθεσμης αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό «περιβάλλον» της κάθε μίας συμπεριφοράς, είτε αυτό είναι άνθρωποι (γονείς, δάσκαλοι, καθηγητές, συμμαθητές), είτε είναι αντικείμενα (ρούχα, τηλεόραση, βιβλία), είτε είναι καταστάσεις ή συνθήκες.

Η Προέλευση του Άγχους στην Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα

Η αντίδραση που ονομάζεται «άγχος» προκαλείται από οποιοδήποτε έντονο ερέθισμα το οποίο εμφανίζεται ξαφνικά, όπως μια κραυγή, ένα χτύπημα, μια αιφνίδια κίνηση γύρω μας ή το χάσιμο της ισορροπίας μας. Προκαλείται όμως και από λιγότερο έντονα ερεθίσματα που κάποια στιγμή συσχετίστηκαν με τα προηγούμενα, όπως η απλή εμφάνιση ενός εχθρού ή η εκδήλωση μιας επικίνδυνης συνθήκης. Η αντίδραση του άγχους προετοιμάζει το σώμα μας για δυναμικές δράσεις, καθώς ολόκληρος ο οργανισμός μας τίθεται σε ετοιμότητα (αύξηση των παλμών και της αναπνοής, αλλαγή στο ρυθμό

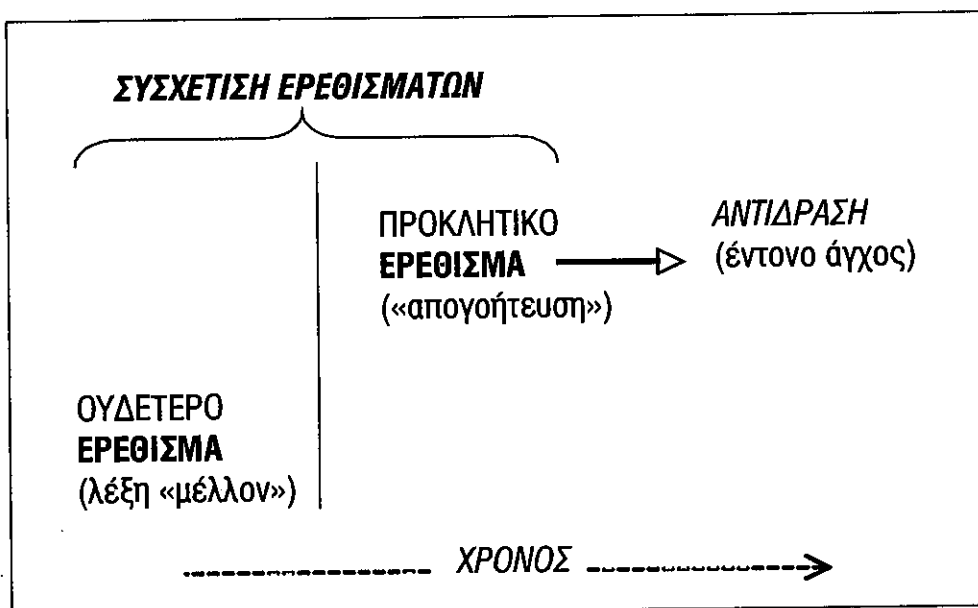
κυκλοφορίας του αίματος) για να «πολεμήσει ή να διαφύγει» από την πηγή του κινδύνου. Η σχετικά αυξημένη συγκέντρωση αίματος στους μύς των άκρων του σώματος (και όχι στα εσωτερικά όργανα, στα σπλάχνα) μάς βοηθά να τρέχουμε, να πηδάμε και να παλεύουμε με περισσότερη δύναμη και αποτελεσματικότητα όταν είμαστε αντιμετώπι με μια πηγή κινδύνου. Η ξαφνική σχετική έλλειψη αίματος που νιώθουμε σαν «νευρική» στο στομάχι και σαν «χλομάδα» στην επιδερμίδα, οφείλεται και αυτή στην αλλαγή της κυκλοφορίας του αίματος, από την επιφάνεια του δέρματος προς τους μύς, φαινόμενο που επίσης περιορίζει την απώλεια αίματος σε τυχαία κατάσταση τραυματισμού. Βλέπουμε λοιπόν πως το «άγχος» είναι μια αντίδραση όχι μόνο ωφέλιμη, αλλά και απαραίτητη για την επιβίωση μας όταν αντιμετωπίζουμε έντονες και επικίνδυνες συνθήκες.

Φυσικά, το άγχος δεν προκαλείται πάντα από επικίνδυνες συνθήκες, πολλές φορές μάλιστα εκδηλώνεται παρ'ότι δε μας συμφέρει. Η αύξηση των παλμών, η γρήγορη αναπνοή και η υπεραιμία στους μύς των άκρων του σώματος, δε μας εξυπηρετεί όταν γράφουμε ένα σχολικό διαγώνισμα ή όταν αναλύουμε τις πιθανές επιπτώσεις που θα έχει η επιλογή ενός επαγγέλματος.

Ωστόσο, τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την πορεία προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό δεν είναι μόνο το άγχος που προκαλείται σε συνθήκες στις οποίες δε μας συμφέρει. Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα είναι ένα σύνθετο φαινόμενο συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από άγχος και από δράσεις που το αποφεύγουν που

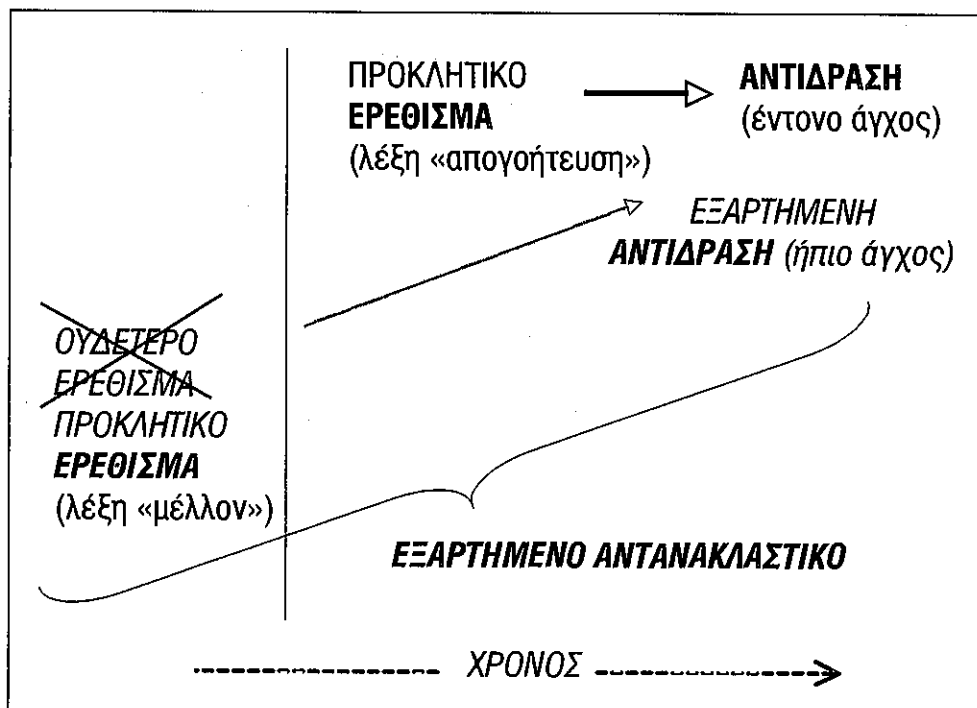
μας βοηθούν να το αποφύγουμε, και συγκεκριμένα περιλαμβάνει: α) αντιδράσεις άγχους που προκαλούνται σε συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ., από τη θέα των αδιάβαστων βιβλίων ή από απειλητικές παρατηρήσεις όπως «Τελικά τι θα σπουδάσεις;») και β) υψηλή συχνότητα διαφυγής τέτοιων (αγχогόνων) καταστάσεων μια τάση που εμποδίζει άμεσα την επαφή του ατόμου με τα γεγονότα και τα θέματα που του προκαλούν άγχος και που μακροπρόθεσμα αποκλείει τη διαμόρφωση της αυτογνωσίας (αλλά και της γνώσης) η οποία είναι απαραίτητη για να μπορεί να αντιμετωπίζει τις απειλητικές, καινοφανείς, αλλά παράλληλα σημαντικές και ωφέλιμες καταστάσεις που θα προκύπτουν στη ζωή του. Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η επαγγελματική αναποφασιστικότητα δεν προκαλείται από το άγχος. Αποτελείται από άγχος, και από διαφυγή / αποφυγή των καταστάσεων που το προκαλούν.

Στη διεργασία, λοιπόν, του επαγγελματικού προσανατολισμού, η παρουσία της αναποφασιστικότητας υποδηλώνει αφενός υψηλότερο επίπεδο άγχους από ό,τι θα ήταν πραγματικά ωφέλιμο, και αφετέρου συχνή διαφυγή / αποφυγή των καταστάσεων που το προκαλούν, γεγονότα που αμφότερα βλάπτουν την ποιότητα ζωής. Το παιδί αρχίζει να φοβάται λέξεις, θέματα, αντικείμενα και περιστάσεις (π.χ., λέξη «μέλλον», αντικείμενο «μηχανογραφικό», περίπτωση «πανελλαδικές», θέμα «επάγγελμα»), επειδή στο παρελθόν κάποια επεισόδια που του προκάλεσαν έντονο άγχος (π.χ., τα γεγονότα της αποτυχίας, της απογοήτευσης, της ανεργίας, της δυστυχίας κτλ.), είχαν συμβεί πραγματικά κατά την παρουσία των πρώτων. Διαγραμματικά ο φόβος για τη λέξη «μέλλον» και η συσχέτισή της με κάποια γεγονότα «αποτυχίας»:



όπου: τα γεγονότα εκτυλίσσονται χρονικά από αριστερά προς τα δεξιά. Στην αρχή η λέξη «μέλλον» που μέχρι τώρα δεν προκαλούσε κάτι (ουδέτερο ερέθισμα) παρουσιάζεται και ακολουθείται στενά από την «απογοήτευση» (προκλητικό ερέθισμα για αντίδραση άγχους, σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία του μαθητή). Ύστερα από μία, μερικές ή πολλές τέτοιες συσχετί-

σεις της λέξης «μέλλον» και της «απογοήτευσης», το αρχικά ουδέτερο ερέθισμα («μέλλον») μπορεί πλέον να παρουσιάζεται και από μόνο του, να προκαλεί αντιδράσεις άγχους. Όταν η συσχέτιση ουδετέρων και προκλητικών ερεθισμάτων οδηγεί στην απόκτηση ενός νέου αντανακλαστικού, απεικονίζεται ως εξής:



Βέβαια, το πλέον εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα (λέξη «μέλλον») με την αυτόνομη παρουσία του δεν αναμένεται να προκαλεί το ίδιο μέγεθος φόβου, όσο θα προκαλούσε η εμφάνιση της ίδιας «απογοήτευση» (ήδη προκλητικό ερέθισμα), και μάλιστα θα προκαλεί το φόβο λίγο πιο καθυστερημένα (με μεγαλύτερη λανθάνουσα περίοδο). Για το λόγο αυτό, και επειδή η πρόκλησή της εξαρτάται από τη συ-

σχέτισή του ουδέτερου και του ήδη προκλητικού ερεθίσματος, η πιο αδύναμη αντίδραση που προκαλείται από το εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα ονομάζεται *εξαρτημένη αντίδραση*.

Εν συντομία λοιπόν, το φαινόμενο της απόκτησης νέων αντανακλαστικών άγχους, λειτουργεί ως εξής: ένα μη προκλητικό (ουδέτερο ερέθισμα) συσχετίζεται χωροχρονικά με ένα ήδη προκλητικό ερέθισμα, (δηλαδή με ένα

ερέθισμα που ήδη προκαλεί αντίδραση άγχους). Ύστερα από μια ή περισσότερες συσχετίσεις των δύο αυτών ερεθισμάτων (ουδέτερον και προκλητικό), το πρώην ουδέτερο ερέθισμα μπορεί πλέον αυτόνομα να λειτουργεί όμοια με το ήδη προκλητικό ερέθισμα, να προκαλεί δηλαδή από μόνο του κάποια αντίδραση άγχους. Εξαιτίας της συσχέτισης που προηγήθηκε, το πρώην ουδέτερο ερέθισμα έγινε εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα. Στο καινούριο εξαρτημένο αντανακλαστικό, το εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα προκαλεί την εξαρτημένη αντίδραση. Το εξαρτημένο αντανακλαστικό, παρότι είναι πιο αδύναμο από εκείνο με το οποίο συσχετίστηκε, μπορεί να διαθέτει ισχυρή αυτόνομη δύναμη.

Έτσι, όταν ο μαθητής που διαθέτει τέτοιες εμπειρικές συσχετίσεις ακούσει ερωτήσεις, όπως «Τι, θα κάνεις στο μέλλον τελικά;» ή «Πλησιάζουν οι εξετάσεις!», θα του προκληθεί άγχος ακόμα και εάν οι (εξαρτημένα) αγχογόνες λέξεις δε συνοδεύονται από προτάσεις, όπως «Ελπίζω πως δε θα απογοητεύσεις τον πατέρα σου, που έχει κάνει τόσες θυσίες, για να έχεις εσύ τώρα την ευκαιρία να πετύχεις» ή «Σε βλέπω να δουλεύεις, σε καμιά πίτσα, διανομή». Ακόμα και χωρίς να του αναφερθεί το απειλητικό θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού (στο οποίο εκκρεμούν αποφάσεις), το παιδί ήδη θα νιώθει ένα σφίξιμο στο στομάχι, ένα κόμπο στο λαιμό και μια ταχυπαλμία, θα του έχουν δηλαδή προκληθεί δυσάρεστα αισθήματα.

Πέρα από αυτό, εάν ο μαθητής τυχαία παραμείνει ακίνητος τη στιγμή που προκαλείται το άγχος, η πιο γρήγορη αναπνοή του μπορεί να δημιουρ-

γήσει γύρω από το πρόσωπο συσσώρευση διοξειδίου του άνθρακα (CO₂), η εισπνοή του οποίου μπορεί να του προκαλέσει ζαλάδες, αίσθημα ασφυξίας και άλλα «συμπτώματα» πανικού. Επειδή το ερέθισμα που προκαλεί τα στοιχεία πανικού (η συσσώρευση του CO₂) συσχετίστηκε τυχαία με τις λέξεις-κλειδιά (εξετάσεις, αποφάσεις, πανελλήνιες, μέλλον κτλ.) οι ίδιες αυτές οι λέξεις ως ερεθίσματα μπορούν να αποκτήσουν κάτι από τη δύναμη του CO₂ στο να προκαλούν, αυτόνομα στο άκουσμά τους, αντιδράσεις πανικού (Wilhelm, Gevirtz, & Roth, 2001).

Μιας και αυτές όλες αυτές οι δυσάρεστες αντιδράσεις συμβαίνουν μέσα στο σώμα του (και σύμφωνα με όλα όσα έχει μάθει για την προέλευση του άγχους), ο μαθητής ενδεχομένως, θα πιστέψει ότι όλα αυτά πηγάζουν από τον ελαττωματικό νου του, από την άρρωστη ψυχή του και από τον αδύναμο χαρακτήρα του. Και ο ίδιος ο μαθητής δε θα αργήσει να υιοθετήσει την τάση του να αποδίδει και τις υπόλοιπες συμπεριφορές του σε αυτή τη μυστηριώδη εσωτερική πηγή διαγωγής. Ίσως, θα του προκαλούσε ανακούφιση το να μάθει πως το άγχος που τόσο έντονα βιώνει, είναι το αναμενόμενο (και μάλιστα το αναπόφευκτο) αποτέλεσμα των συγκεκριμένων μακροπρόθεσμων εμπειριών που είχε στη ζωή του. Και μάλλον θα ένοιωθε πολύ καλύτερα αν μάθαινε πως με την κατάλληλη αντιστροφή των συνθηκών που του δημιουργούν αυτά τα εξαρτημένα αντανακλαστικά, τα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα θα χάσουν τη δύναμη στο να του προκαλούν άγχος.

Και πράγματι, αν αρχίσουν να παρ-

από τους άλλους αλλά και από τον ίδιο, συχνά και σταθερά, διάφορα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα (όπως «μέλλον», «μηχανογραφικό», «πανελληνίες», «επάγγελμα») χωρίς να συνοδεύονται ή να συνδυάζονται με έντονα προκλητικά ερεθίσματα (όπως «αποτυχία», «απογοήτευση», «ανεργία», «δυστυχία»), τότε θα υπάρξει αποσυσχετισμός των ερεθισμάτων και τα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα βαθμιαία θα ξαναγίνουν ουδέτερα για την αυτόνομη πρόκληση άγχους. Για παράδειγμα, αν η λέξη «μέλλον» τού προκαλεί άγχος (επειδή έχει συσχετιστεί με άλλες λέξεις που προκαλούν έντονο άγχος) η παρουσία αυτής της λέξης, χωρίς την ταυτόχρονη εμφάνιση των άλλων έντονων ερεθισμάτων, θα μειώσει την προκλητική επίδρασή της.

Όμως, η έκθεση στο φοβικό ερέθισμα (οι συζητήσεις που θα ανοιχτούν για να υπάρξει έκθεση του παιδιού στη λέξη «μέλλον») δεν πρέπει να είναι καταναγκαστική κάτι τέτοιο, μάλλον, θα αύξανε το άγχος που η λέξη ήδη προκαλεί, αντί να το μειώσει. Πρέπει να παρουσιάζουμε το ερέθισμα που εξαρτημένα προκαλεί άγχος, σταδιακά για παράδειγμα, να αρχίσουμε με συζητήσεις για γενικότερα μελλοντικά γεγονότα άσχετα με την εκπαίδευση και την επιλογή του επαγγέλματος, όπως π.χ. το πού ο μαθητής θα ήθελε να ταξιδέψει κάποια μέρα, πώς θα ήθελε να είναι ο/η σύντροφός του, ποιο αμάξι θα ήθελε να οδηγήσει κ.τ.λ. και σταδιακά όταν οι συζητήσεις για το μέλλον δεν προκαλούν πια δυσφορία να αρχίσουμε να συμπεριλαμβάνουμε στα θέματά μας και τα «περί επαγγέλματος» περιεχόμενα. Όμως και μόνο μία φορά να κάνουμε μια παρατήρηση όπως «Εάν θέ-

λεις να πάρεις ποτέ σου ένα τέτοιο ακριβό αμάξι στο μέλλον, θα πρέπει να περάσεις σε μια πάρα πολύ καλή σχολή!» και όλος ο προηγούμενος αποσυσχετισμός του «θέμα του μέλλοντος» με ερεθίσματα που προκαλούν άγχος, μπορεί να πάει χαμένος.

Βέβαια, δεν είναι μόνο οι συζητήσεις περί της ακαδημαϊκής και εργασιακής εξέλιξης που προκαλούν άγχος σε ένα μαθητή που χαρακτηρίζεται από επαγγελματική αναποφασιστικότητα. Οι αγχώδεις αντιδράσεις θα προκαλούνται και από διάφορες καθημερινές συνθήκες, όταν αυτές απαιτούν από το μαθητή να επιλέξει μεταξύ δύο εναλλακτικών δυνατοτήτων ή να εκφέρει τη γνώμη του για κάποιο θέμα, για το οποίο υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις (Gertmeijs & DeBoeck, 2003). Αυτά τα συναισθήματα άγχους συχνά θα συνοδεύονται από ένα δισταγμό στις αποφάσεις του, καθώς επίσης και από μια απαισιοδοξία ή αρνητική προσδοκία σχετικά με την ικανότητά του να επιλέγει σωστά. Στην καθημερινή γλώσσα, καθώς επίσης και στην παραδοσιακή ψυχολογία, αυτό το σύνθετο υπόδειγμα συμπεριφοράς αναφέρεται με όρους όπως, χαμηλή «αυτοπεποίθηση», «αυτοαντίληψη» ή «αυτο-αποτελεσματικότητα», «έλλειψη κινήτρων». Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τη φύση αυτού του φαινομένου και τη σχέση του με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα.

Η Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα, η Χαμηλή Αυτοπεποίθηση και η Έλλειψη Κινήτρων

Στην καθημερινή ζωή συχνά αιτιολογούμε τη συμπεριφορά, τη δική μας

ή των άλλων, αναφερόμενοι σε υποθετικά καθοριστικά εσωτερικά κίνητρα, διαθέσεις, θελήσεις, βουλήσεις, επιθυμίες, στάσεις, προσδοκίες. Λέμε, λόγω χάρη, όταν κάποιος εξακολουθεί την προσπάθεια παρ' όλες τις δυσχέρειες που τυχόν αντιμετωπίζει, ότι το κάνει επειδή διαθέτει εσωτερικά κίνητρα, ενώ ένας άλλος παρατά τον αγώνα με το πρώτο εμπόδιο επειδή του λείπει η θέληση. Τέτοιες αιτιολογήσεις μας παρέχουν έναν εύκολο τρόπο να κατηγορήσουμε το «άνευ κινήτρων» άτομο για τις αποτυχίες και τα προβλήματά του, αλλά δε μας παρέχουν οδηγίες στην περίπτωση που επιθυμούμε να το βοηθήσουμε να προσπαθήσει και να παλέψει περισσότερο. Τα κίνητρα και η θέληση δεν μπορούν να χορηγηθούν. Επομένως, πώς μπορούμε να είμαστε αποτελεσματικοί ως γονείς, κηδεμόνες και εκπαιδευτικοί;

Στην πραγματικότητα, αυτές οι λέξεις δεν περιγράφουν πράγματα αλλά διεργασίες – δηλαδή, μακροπρόθεσμες επιδράσεις του ατόμου και του περιβάλλοντος που καθορίζουν τις μετέπειτα δράσεις. Τα φαινόμενα που ονομάζονται «κίνητρα» δεν είναι αιτίες, αλλά τα αποτελέσματα πολλών αμοιβαίων ενεργειών του ατόμου και του κόσμου γύρω του. Καθώς τα κίνητρα είναι άυλα και ανυπόστατα, δεν μπορούμε να παρέμβουμε σε αυτά και να τα αλλάξουμε μπορούμε όμως να αλλάξουμε τον κόσμο στον οποίο ζει το άτομο και να ρυθμίσουμε τον τρόπο με τον οποίο έρχεται σε επαφή με τα ερεθίσματα που παράγονται από το διάβασμα, τη δημιουργία, το έργο, την προσπάθεια, τη λήψη απόφασης. Όταν το παιδί αρχίσει να αγαπά αυτά τα πράγματα, κάποιοι μπορεί να πουν ότι

«τελικά απέκτησε κίνητρα», αλλά αυτό που αλήθεια έχει αλλάξει είναι η δύναμη των γεγονότων αυτών να επιφέρουν θετικές συνέπειες στη ζωή του ατόμου.

Παρόμοια με την ερμηνεία της συμπεριφοράς βάσει κινήτρων, ενίοτε καταφεύγουμε και σε άλλες υποτιθέμενα επαρκείς επεξηγήσεις δράσεων, όπως την αυτοπεποίθηση ή την αυτό-αποτελεσματικότητα. Μερικοί μαθητές, όταν τους παρουσιάζεται ένα καινούριο είδος προβλήματος (ή δραστηριότητας), προχωράνε αμέσως στην λύση του, με διερεύνηση, χειρισμό, ανάλυση και πειραματισμό του σχετικού υλικού που τους έχει δοθεί και μόνο εάν δυσκολευτούν στην επίλυση του προβλήματος (ή στην απόκτηση της ικανότητας), αλλάζουν την προηγούμενη πάγια τακτική τους και, δοκιμάζοντας άλλες στρατηγικές, επιμένουν μέχρι να επιτύχουν το στόχο τους. Άλλοι μαθητές πάλι, όταν τους παρουσιάζεται το ίδιο καινούριο πρόβλημα (ή δραστηριότητα), διστάζουν να ξεκινήσουν, παραπονιούνται ότι το πρόβλημα είναι δύσκολο (ή η δραστηριότητα βαρετή), κάνουν ελάχιστες, και σχετικά στερεότυπες προσπάθειες, τις οποίες στη συνέχεια και εγκαταλείπουν.

Πριν τους παρουσιάσουμε το καινούριο είδος προβλήματος (ή δραστηριότητας), εάν ρωτήσουμε τους μαθητές το κατά πόσο πιστεύουν πως θα το καταφέρουν, τα παιδιά της πρώτης ομάδας μάλλον θα απαντήσουν «ναι, μπορώ», ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας θα απαντήσουν «μάλλον, όχι». Αυτά τα δεδομένα οδήγησαν κάποιους ψυχολόγους να συμπεράνουν ότι η σχετικά υψηλή δραστηριότητα και επιμονή των παιδιών της πρώτης ομάδας καθο-

ρίζεται από την υψηλή αυτοπεποίθησή τους, ενώ η χαμηλή αυτοπεποίθηση προκάλεσε τη σχετική αδράνεια των παιδιών της δεύτερης ομάδας και τη σύντομη παραίτηση από τις προσπάθειές τους. Δηλαδή, αυτοί οι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι η αυτοπεποίθηση είναι «κάτι» μέσα στο παιδί που του προκαλεί τη συμπεριφορά του.

Βέβαια, η προσδοκία επιτυχίας ενός μαθητή δεν είναι πάντοτε η ίδια σε κάθε είδος προβλήματος ή δραστηριότητας. Για παράδειγμα, ένα συγκεκριμένο παιδί μπορεί να πιστεύει πολύ στις ικανότητές του στον τομέα του αθλητισμού, αλλά πολύ λίγο στον τομέα των μαθηματικών. Για αυτό το λόγο, οι ψυχολόγοι έχουν επινοήσει πολλαπλές «αυτοαποτελεσματικότητες», μια για την κάθε ικανότητα (ή δραστηριότητα) όπως, για παράδειγμα, η «μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα» (π.χ., Stevens et al., 2004), η «αθλητική αυτοαποτελεσματικότητα» (π.χ., Robbins et al., 1986) και η «αυτοαποτελεσματικότητα στους υπολογιστές» (π.χ., Torzadeh, Pflughoeft, & Hall, 1999). Αντίστοιχα, για το θέμα που μελετάμε, επινοήθηκε και η «αυτοαποτελεσματικότητα στην επιλογή του επαγγέλματος», τα χαμηλά επίπεδα της οποίας προτείνονται ως *αιτία* για την επαγγελματική αναποφασιστικότητα (Betz & Luzzo, 1996· Donnay & Borgen, 1999· Solberg et al., 1994).

Όμως, από τι αποτελείται η «αυτοπεποίθηση» (ή «αυτοεκτίμηση» ή «αυτο-αποτελεσματικότητα») και πώς ακριβώς θέτει σε κίνηση το νευρικό σύστημα και τους μυς του μαθητή; Μπορούμε να παρατηρήσουμε το πώς μια οδηγία, ένα χαστούκι ή μια ενθαρρυντική κουβέντα αλλάζει τις προσπάθειες του μαθητή, αλλά με ποιόν τρόπο

παρεμβαίνει η αυτοπεποίθηση στον καθορισμό της συμπεριφοράς του; Και εκτός αυτού, ποια είναι η προέλευση αυτής της αυτοπεποίθησης;

Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η αυτοπεποίθηση (δηλαδή οι προσδοκίες επιτυχίας και αποτυχίας του παιδιού) είναι ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς και αποτελείται από αυτά που ο μαθητής λέει σε εμάς (αλλά και στον εαυτό του) σχετικά με την ικανότητά του να πετυχαίνει επιθυμητά αποτελέσματα σε διάφορες δραστηριότητες. Όπως και το άγχος, έτσι και η αυτοπεποίθηση, κατά τη συμπεριφοριστική άποψη είναι συμπεριφορά και δεν είναι *αιτία* συμπεριφοράς. Πράγματι, αντί να προσφέρει *αιτιολογίες* για την τάση του παιδιού στο να διερευνά, να πειραματίζεται και να επιμένει («το κάνει, γιατί έχει αυτοπεποίθηση») αλλά και στη τάση του να παραπονιέται, να αδράνει και να τα παρατά («το κάνει, γιατί δεν έχει αυτοπεποίθηση»), αυτές καθαυτές οι προσδοκίες επιτυχίας απαιτούν και οι ίδιες *αιτιολογία για την ύπαρξή τους*, απαιτούν μια καλή απάντηση στο ερώτημα «Γιατί το παιδί πιστεύει ότι θα πετύχει;».

Για παράδειγμα, μας είναι πολύ εύκολο να αποδώσουμε την έντονη δραστηριοποίηση και επιμονή ενός μαθητή στην εκμάθηση πιάνου στο ότι «έχει αυτοπεποίθηση» και τη σχετική αδράνεια και έλλειψη επιμονής (του ίδιου παιδιού) στα Αρχαία Ελληνικά στο ότι «δεν έχει αυτοπεποίθηση», δηλαδή να αποδώσουμε τις συμπεριφορές του παιδιού στις πεποιθήσεις του ίδιου του παιδιού. Όμως, οι προσδοκίες επιτυχίας και αποτυχίας του παιδιού είναι και αυτές επίσης συμπεριφορές, και μας συμφέρει να ρωτήσουμε *γιατί* το

παιδί πιστεύει αυτό που πιστεύει έτσι όπως το πιστεύει.

Με μια απλή διερεύνηση, θα διαπιστώναμε ότι οι μουσικές προσπάθειες έχουν επιφέρει στο παιδί πολύ περισσότερα ενισχυτικά αποτελέσματα από εκείνα που απέσπασε με τις προσπάθειες του στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Άρα το παιδί επιμένει στο πεντάγραμμα όχι επειδή πιστεύει ότι θα επιτύχει, αλλά επειδή έχει ήδη επιτύχει (η κατάλληλη μορφή δράσης έχει εκδηλωθεί και έχει ενισχυθεί). Στην αρχαιοελληνική γραμματεία, δεν τα παρατά επειδή πιστεύει ότι θα αποτύχει, αλλά επειδή έχει ήδη αποτύχει (οι μορφές δράσης που εκδηλώθηκαν δεν ενισχύθηκαν).

Το παιδί «πιστεύει» και «δεν πιστεύει» στον εαυτό του για τους ίδιους λόγους που το κάνουν να επιμένει και να μην επιμένει. Έχει μάθει να διακρίνει την επιτυχία από την αποτυχία, το πιάνο από τα μαθηματικά, και τον εαυτό του από τους άλλους. Επομένως, οι προσδοκίες επιτυχίας (ή «αυτοαποτελεσματικότητα») που έχει για μια δραστηριότητα, οφείλονται και αυξάνονται με την επιτυχία που έχει σε αυτή τη δραστηριότητα, και όχι το αντίστροφο. Για παράδειγμα, σε μια εμπειρική μελέτη, η «αυτοαποτελεσματικότητα στους υπολογιστές» των μαθητών αυξήθηκε με την επιτυχημένη τους συμμετοχή και ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών στη χρήση υπολογιστών, και όχι με την παραίτηση και αποτυχία τους από αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Torkzadeh & Kouftbros, 1994). Οι θεωρητικοί της κοινωνιογνωστικής προσέγγισης υποστηρίζουν την επίδραση της «κοινωνικής πειθούς» στην καλλιέργεια της αυτοαπο-

τελεσματικότητας. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, τα άτομα που πείθονται λεκτικά με θετικές ανατροφοδοτήσεις και σχόλια πως: «κατέχουν τις δυνατότητες να επιτύχουν σε μία δραστηριότητα», είναι πιθανότερο να τα καταφέρουν στο τέλος, απ' ότι εάν είχαν αμφιβολίες για τον εαυτό τους και τις ικανότητες που διαθέτουν. Όμως, εάν εμείς, απλά σπαταλήσουμε όλη μας την ενέργεια για να βοηθήσουμε ένα μαθητή να αυξήσει τις προσδοκίες επιτυχίας του, δίχως να ρυθμίσουμε τις συνθήκες ώστε να του παρέχουμε τα κατάλληλα εργαλεία επίτευξης του στόχου του, και στη συνέχεια ο ίδιος διαπιστώσει (από την αποτυχία του) ότι δε διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για να τα καταφέρει, το πιθανότερο είναι ότι θα παρατήσει τις προσπάθειές του, παρά την υψηλή αυτοπεποίθηση που καταφέραμε να του εμπνεύσουμε. Αλλά, εάν προσανατολίσουμε τις προσπάθειές μας και δαπανήσουμε την ενέργειά μας για να διαμορφώσουμε τις απαραίτητες (για το κάθε έργο) ικανότητες, τότε η αυτοπεποίθηση θα έρθει, αυτόματα και ταυτόχρονα, με την επιτυχία του. Έτσι, στα αρχαία ελληνικά, αυτό που απαιτείται δεν είναι ούτε η 'γλωσσική αυτοαποτελεσματικότητα', ούτε η 'θετική αυτοαντίληψη,' ούτε η 'αυτοπεποίθηση' του παιδιού, αλλά η διαμόρφωση των συντακτικών, γραμματικών και μεταφραστικών ικανοτήτων του παιδιού, μέσω της διαφορικής και της συχνής τους ενίσχυσης. Δεν απαιτείται η προσδοκία επιτυχίας, αλλά η επιτυχία αυτή καθαντή με άλλα λόγια, απαιτείται η διαμόρφωση των κατάλληλων ικανοτήτων, και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διαχείριση της ενίσχυσής τους.

Δεν είναι όμως βοηθητικό, ούτε προσφέρει λύσεις, το να αντιμετωπίσουμε την επαγγελματική αναποφασιστικότητα ενός μαθητή, αποδίδοντας τη μη επιλογή επαγγέλματος στη μη πίστη προς τον εαυτό του («δεν πιστεύει στον εαυτό του για αυτό δεν αποφασίζει»). Με τον ίδιο απρόσφορο τρόπο αντιμετωπίζουμε συχνά και το θέμα της «χαμηλής νοημοσύνης» αιτιολογούμε την αποτυχία του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο μάθημα με αναφορές στην γενικότερη αποτυχία του να μαθαίνει. Αυτή όμως η αιτιολογία, δεν είναι παρά μια δική μας δικαιολογία εις βάρος του παιδιού για τη αποτυχία μας στο να του προσφέρουμε τις μακροπρόθεσμες εκείνες εκπαιδευτικές συνθήκες, που θα του εξασφάλιζαν τη διαμόρφωση της επιθυμητής ικανότητας.

Ας εξετάσουμε λοιπόν τώρα, μερικές από τις συνθήκες οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στη διαμόρφωση των συμπεριφορών που απαιτούνται, για να ολοκληρωθεί με επιτυχία ο κύκλος του επαγγελματικού προσανατολισμού στους μαθητές συμπεριλαμβανομένης και της συμπεριφοράς της αυτοπεποίθησης στην επιλογή ενός επαγγέλματος.

Η Διαχείριση της Ενίσχυσης στη Διαμόρφωση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Με τον όρο *ενίσχυση*, εννοούμε την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης μιας μορφής δράσης από τις συνέπειές της. Η *συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών που μας φαίνεται να προέρχονται από τον εσωτερικό εαυτό μας, εξαρτάται από τις συνέπειες παρό-*

μοιων δράσεων σε παρόμοιες συνθήκες στο παρελθόν. Πράγματι, αρκετές δράσεις επαναλαμβάνονται πιο συχνά λόγω των συνεπειών που έχουν παράγει (αγκαλιές, φαγοπότι, φιλία, μουσική, ευχαρίστηση των άλλων, τέχνη, επιδοκιμασία, λεφτά και άλλα πολλά). Άλλες δράσεις επαναλαμβάνονται πιο συχνά λόγω των συνεπειών που έχουν *τερματίσει ή αφαιρέσει* (κρύα βροχή, ύβρεις, πλήγματα, απειλές, έντονα πικρές γεύσεις, χλεύη, απόρριψη και άλλα πολλά). Το πόσο συχνά επαναλαμβάνεται η οποιαδήποτε μορφή δράσης, δηλαδή η συχνότητα εμφάνισής της, εξαρτάται ευθέως από τις συνέπειες που έχει. Και όταν αλλάζουν αυτές οι συνέπειες, αλλάζει επίσης η συχνότητα εμφάνισης των δράσεων που τις παρήγαγαν. Τείνουμε να πηγαίνουμε πιο συχνά στην ταβέρνα που μας καλοδέχονται, μας απευθύνουν θερμό και ευγενικό λόγο και μας προσφέρουν νόστιμους μεζέδες, και λιγότερο συχνά στο περίπτερο που ποτέ δεν έχει την εφημερίδα μας. Τα παρόμοια και η γκρίνια μας μπορεί να κατόρθωσαν να μας γλιτώσουν από αρκετά δυσάρεστα συμβάντα, αλλά όταν παύουν να αλλάζουν τα πράγματα, αργά ή γρήγορα, η συχνότητα της λεκτικής έκφρασης της δυσαρέσκειας θα μειωθεί. Οι δράσεις μας διαμορφώνονται, μακροπρόθεσμα, από το συνεχή συνδυασμό της ενίσχυσης και της εξάλειψης της ενίσχυσης. Όπως ακριβώς στην εξέλιξη ενός βιολογικού είδους, οι αποτελεσματικές παραλλαγές δράσεων διατηρούνται, ενώ οι μη αποτελεσματικές εξαφανίζονται.

Εάν όμως πράγματι (όπως διαπιστώθηκε και από την πειραματική ανάλυση συμπεριφοράς), η πιθανότητα εμ-

φάνισης των δράσεών μας εξαρτάται μόνο από τις συνέπειες των παρόμοιων δράσεων σε παρόμοιες συνθήκες στο παρελθόν και όχι από τον εσωτερικό εαυτό μας, τότε η ζωή μας σήμερα θα ήταν διαφορετική, εάν διαφορετικά πράγματα μάς είχαν συμβεί στο παρελθόν. Οι σκέψεις και οι πράξεις μας, θα διέφεραν «κατά συνέπεια» των αντίστοιχων βιωμένων συμπεριφορών μας. Αφού όμως το σήμερα είναι «το παρελθόν του αύριο», και επειδή η επενέργειά μας με το περιβάλλον είναι αμοιβαία και συνεχής, αυτά που θα κάνουμε αύριο εξαρτώνται εν μέρει από αυτά που συμβαίνουν τώρα.

Επομένως, ο δάσκαλος που γνωρίζει τις εγγύτατες προσεγγίσεις προς την επιτυχή απόκτηση της συγκεκριμένης γνώσης, καθώς και το πότε πρέπει να ενισχύσει (αλλά και να μην ενισχύσει) μια συγκεκριμένη μορφή δράσης του μαθητή του, με τρόπο που η μαθητική επιτυχία του παιδιού να συνοδεύεται και από τη μαθησιακή ικανοποίηση των απαιτήσεων για το επόμενο βήμα, θα βιώσει σε κάποια στιγμή την ικανοποίηση της δικής του αποτελεσματικότητας, ακούγοντας το παιδί με ευχαρίστηση να φωνάζει, «*Τα κατάφερα! Δεν το πιστεύω!*». Από τη στιγμή που ο μαθητής θα τα καταφέρει πέντε, δέκα, είκοσι φορές, οι προσπάθειές του θα συνεχίζονται ακόμα και όταν αυτές, για κάποια περίοδο, δεν αποφέρουν καρπούς. Αν τον ρωτήσουμε τώρα, «*τι πιστεύεις για τις ικανότητές σου;*», πράγματι μπορεί να αναφέρει ότι πλέον πιστεύει ότι θα τα καταφέρει. Όμως, αυτό σημαίνει ότι η επιτυχημένη επίτευξη στόχων ήταν εκείνη που ανέπτυξε τις ικανότητες και την εμπιστοσύνη του ότι προσπαθώντας θα τα

καταφέρει. Συνεπώς, η αυτοπεποίθηση ενός ατόμου, δεν είναι η αιτία των μελλοντικών επιτευγμάτων του, αλλά το δημιούργημα των περασμένων του επιτυχιών, δηλαδή των ενισχύσεων που ανέπτυξαν τις ικανότητές του, καθώς επίσης και την επιμονή του.

Όπως και στις εργαστηριακές μελέτες στα πλαίσια του πειραματικού θαλάμου, είμαστε σε θέση να αιτιολογήσουμε τη συμπεριφορά ενός υποκειμένου που πιέζει τον πειραματικό μοχλό προκειμένου να γλιτώσει τη χορήγηση ενός ενοχλητικού ήχου, χωρίς να χρειαστεί να καταφύγουμε σε υποθετικές έννοιες απόδοσης συμπεριφοράς, έτσι είμαστε και σε θέση να ερμηνεύσουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου που αισθάνεται βεβαιότητα για τη θετική έκβαση του διαγωνίσματος που μόλις ολοκλήρωσε, δίχως να αναφερθούμε καθόλου στους παράγοντες προσδοκίες, κίνητρα, αυτοεκτίμηση, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοπεποίθηση. Ο πειραματικός συμμετέχοντας δεν πιέζει τον μοχλό επειδή αναμένει την απομάκρυνση του ήχου πιέζει το μοχλό και αναμένει την απομάκρυνση του ήχου γιατί στο ιστορικό του παρόμοιες δράσεις (δηλαδή το πάτημα του πεταλιού στο εργαστήριο) έχουν κατ' επανάληψη εξασφαλίσει το επιθυμητό αποτέλεσμα (αφαίρεση του ήχου). Αντίστοιχα, η συμπεριφορά του μαθητή που μοιάζει τόσο σίγουρος για τις επιδόσεις του διαμορφώθηκε σε ένα συνεχές αλληλεπίδρασης προσπαθειών-επιτυχιών στη μέχρι τώρα πορεία του. Ο μαθητής δεν γράφει καλά επειδή περιμένει πως θα τα καταφέρει γράφει καλά και περιμένει πως θα τα καταφέρει.

Παρομοίως, από συμπεριφοριστικής άποψης, ο μαθητής που αντιμετω-

πίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στη διατύπωση των αρχικών επαγγελματικών του στόχων και στη δέσμευση των ενεργειών του για την πραγματοποίησή τους, δεν απαιτεί περισσότερη *πεποίθηση* ότι μπορεί να το καταφέρει, αλλά περισσότερη *πραγματική επιτυχία* (δηλαδή, ενίσχυση) σε παρόμοιες με αυτήν δραστηριότητες. Θα πιστέψει ότι μπορεί, όταν βλέπει ότι μπορεί αλλά μέχρι να αποκτήσει τις *ικανότητες για να μπορεί*, η αυτοπεποίθηση όλου του κόσμου δεν θα δει την επιτυχία να τον πλησιάζει από μόνη της. Οι *ικανότητες* της συγκέντρωσης, της ανάλυσης και της σύγκρισης πληροφοριών για την επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος, θα επιφέρουν στο μαθητή επιτυχία στη διατύπωση των αρχικών επαγγελματικών στόχων και στην ενεργή πραγματοποίησή τους όχι η *πεποίθησή του* ότι έχει αυτές τις *ικανότητες*.

Εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι, όπως και με άλλες *ικανότητες*, έτσι και οι *ικανότητες* που απαιτούνται για την επιλογή επαγγέλματος, μπορούν να διαμορφωθούν στα πλαίσια οργανωμένων μαθημάτων. Στα πλαίσια αυτής της εκπαίδευσης, μπορούν σταδιακά να διαμορφωθούν *ικανότητες* όπως: η *διερεύνηση* των διαστάσεων και των απαιτήσεων που έχουν τα διάφορα επαγγέλματα (σε συνδυασμό με τις διαστάσεις των προσωπικών ενδιαφερόντων), η *διατύπωση επιλογών* και ο *σχεδιασμός* προγραμματισμένων δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση των επιλεγμένων επαγγελματικών στόχων. Η διαμόρφωση αυτών των *ικανοτήτων* συνεισφέρει σημαντικά στην εξέλιξη της πορείας του επαγγελματικού προσανατολισμού (Mau, 1999 Solberg et al., 2002 Savikas, 1990). Επιπλέον, σε

μια ελεγχόμενη μελέτη σε μαθητές, μελετήθηκαν ταυτόχρονα δύο επιδράσεις: αφενός η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης για την αναλυτική παρουσίαση συγκεκριμένων επαγγελματικών προσανατολισμών και αφετέρου η επίδραση που ασκεί η αύξηση των προσδοκιών τους ότι μπορούν να επιλέγουν επιτυχώς το κατάλληλο επάγγελμα (δηλαδή, η «αυτοαποτελεσματικότητα στην επιλογή επαγγέλματος») (Lent, Brown & Hackett, 1994). Δηλαδή, το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαμόρφωνε τις *ικανότητες* και τις επιλογές, που αποτελούν τα αρχικά στοιχεία για την επιλογή επαγγέλματος, και παράλληλα αύξανε την *πεποίθηση* των μαθητών ότι έχουν την *επάρκεια* να επιλέξουν μεταξύ αυτών το καλύτερο για τους ίδιους. Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, η εκπαίδευση σε αυτό το πρόγραμμα αφορούσε δύο συμπεριφορές, όπου αντί να θεωρηθεί ότι η μία προκαλεί την άλλη (ως αιτία), αντιμετώπιστηκαν και διαμορφώθηκαν και οι δύο με επιτυχία, σαν ξεχωριστές *ικανότητες* που καθορίζονται από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το πρόγραμμα εκπαίδευσης και με τα άλλα φυσικά γεγονότα της ζωής του.

Τα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στην επιλογή επαγγέλματος επηρεάζουν και ένα τρίτο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς των μαθητών: το *άγχος* που προκαλείται από τα γεγονότα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Peng, 2005). Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν *κλιμακωτά αυξανόμενη έκθεση* στα ερεθίσματα που συχνά προκαλούν *άγχος* στους μαθητές. Ξεκινούν με την πληροφόρηση για τις διαστάσεις και απαιτήσεις που

έχουν τα διάφορα επαγγέλματα ερεθίσματα που από τη μια αφορούν την εργασία, αλλά από την άλλη δεν αφορούν το συγκεκριμένο μαθητή, άρα είναι λιγότερο απειλητικά από μια ερώτηση, όπως «Τελικά, τι θα γίνεις;». Στη συνέχεια, ο μαθητής διερευνά τα πράγματα που του αρέσουν να κάνει τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ικανότητες του ερεθίσματα που από τη μία είναι προσωπικά, αλλά από την άλλη κάθε αναφορά σε αυτά του προκαλεί ευχαρίστηση, αντί για άγχος. Τότε, με τη βοήθεια του ειδικού χωρίς πίεση και με σεβασμό προς την άποψή του ο μαθητής διερευνά διάφορα επαγγέλματα των οποίων η άσκηση ταιριάζει ή έχει στοιχεία από κοινού με τις δραστηριότητες που ήδη του φέρνουν ευχαρίστηση.

Κι όταν ο μαθητής τελικά αποφασίσει, χαίρεται για τη συγκεκριμένη επιλογή του, γιατί αποτελεί μια επέκταση ή ολοκλήρωση των υπαρχουσών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του. Τότε, ο ίδιος θα ξεκινήσει (πάλι με την υποστήριξη του ειδικού) να προγραμματίζει τις δραστηριότητές του, ώστε να μπορέσει να επιτύχει την πραγματοποίηση των καινούριων επαγγελματικών του στόχων. Με αυτόν τον τρόπο, τα προγράμματα εκπαίδευσης προσφέρουν τις κατάλληλες μακροπρόθεσμες συνθήκες για την πρόληψη ή τη μείωση του άγχους με την κλιμακωτά αυξανόμενη έκθεση στα ερεθίσματα της επαγγελματικής κατάρτισης και της εργασιακής ζωής, χωρίς τη συσχέτιση με ερεθίσματα που προκαλούν φόβο, ντροπή, ενοχή ή άλλα δυσάρεστα ερεθίσματα. Οι πληροφορίες που του δίνονται για τις επιπτώσεις των διάφορων επιλογών μειώνουν την (προκλητική για το άγχος)

αβεβαιότητα, και η πραγματική σύνδεση της κατάρτισης και της άσκησης, του επιλεγμένου επαγγέλματος με τις δραστηριότητες που τους αρέσουν (με τα ερεθίσματα που ήδη ενισχύουν τις δράσεις του), επίσης μειώνει το άγχος και αυξάνει την ευχαρίστηση του επαγγελματικού του προσδιορισμού.

Όπως διαπιστώνουμε, το θέμα της επιτυχημένης έκβασης του επαγγελματικού προσανατολισμού, δεν εξαντλείται στο ζήτημα τού να πείσουμε το μαθητή ότι θα πετύχει, αλλά συμπεριλαμβάνει και το ζήτημα της μακροπρόθεσμης ρύθμισης εκείνων των συνθηκών που θα τον κάνουν να πετύχει με τη διαμόρφωση της γνώσης του κόσμου της εργασίας, του εαυτού του, και της μεταξύ τους σχέσης. Εάν ασχολείται με το μέλλον του από ενδιαφέρον για τις χαρές που θα του φέρει η κατάλληλη για αυτόν εργασία, αντί να διαφεύγει από δυσάρεστα ερεθίσματα που του προκαλούν ντροπή, θυμό ή ενοχή, και παράλληλα αποκτά τις απαραίτητες αντιληπτικές, αναλυτικές και οργανωτικές ικανότητες, τότε η περίοδος της επαγγελματικής του αναζήτησης μπορεί να αναδειχθεί εξίσου ευχάριστη και ελεύθερη από άγχος, όσο και οποιαδήποτε άλλη όμορφη περίοδος της ζωής του.

Παρότι όμως, είναι σαφώς ωφέλιμη η διαμόρφωση των γνώσεων και ικανοτήτων σχετικά με τη διερεύνηση και διατύπωση επαγγελματικών στόχων, μέσα από τη διαχείριση της ενίσχυσης στο πλαίσιο του σχολείου, ωστόσο πολλές έρευνες έχουν βρει ότι το πιο σημαντικό πλαίσιο καθορισμού της επαγγελματικής επιλογής (αλλά και της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας) είναι το οικογενειακό περιβάλλον

(Jodl et al., 2001· Palmer & Cochran, 1988). Φυσικά, η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να παρέμβουν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι πολύ περιορισμένη. Ωστόσο, η γνώση του είδους των εσω-οικογενειακών αλληλεπιδράσεων που συχνά είναι υπεύθυνες για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, μπορεί να τους βοηθήσει για να κατανοήσουν την προέλευση πολλών μορφών της προβληματικής συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι μαθητές κατά την περίοδο του επαγγελματικού τους προσδιορισμού.

Η Επαγγελματική Αναποφασιστικότητα και το Οικογενειακό Περιβάλλον

Σε πολλές οικογένειες, τα παιδιά έχουν ελάχιστη επαφή με τις συνθήκες που διαμορφώνουν την ικανότητα διατύπωσης προσωπικών στόχων και την ικανότητα σχεδιασμού για την πραγματοποίησή τους (Whiston, 1996· Whiston & Kellar, 2004). Για αρκετά παιδιά, πάντα κάποιοι άλλοι (καλοπροαίρετοι) άνθρωποι (συνήθως γονείς) τους *επιλέγουν τα πάντα* τότε θα διαβάσουν και τότε όχι, πώς θα φτάσουν στον προορισμό τους, τι θα φοράνε, τι θα φάνε, ακόμα και τι και πώς θα μιλάνε. Οι γονείς μπορεί ακόμα και να οργανώνουν, ίσως και να προετοιμάζουν, την ύλη που το παιδί πρέπει να μάθει. Αυτές οι καλοπροαίρετες τακτικές των γονιών περιορίζουν την επαφή του παιδιού με τις δυσάρεστες συνέπειες των «λανθασμένων» επιλογών και της ανεπαρκούς προετοιμασίας, αλλά επίσης του στερούν τις συνθήκες που διαμορφώνουν

ικανότητες για τη διατύπωση επιλογών και την οργάνωση των δραστηριοτήτων του προς την επίτευξη στόχων, τέλος, του στερούν την ιδιαίτερη χαρά (και την ενίσχυση) που βιώνει κάποιος όταν οι δικές του επιλογές και ο δικός του τρόπος διεκδίκησης του αποφέρουν καρπούς. Και τότε ξαφνικά, στην εφηβεία του, οι γονείς του μαθητή που μέχρι τώρα του τα κανονίζουν όλα (αναγνωρίζοντας προφανώς την προσωπική φύση και την σημασία της επιλογής ενός επαγγέλματος) γυρίζουν και του λένε: «Το τι θα σπουδάσεις και το τι θα κάνεις στη ζωή σου, είναι δική σου επιλογή». Κι έτσι το παιδί που δεν έχει μπει ποτέ στη διαδικασία της επιλογής και του προγραμματισμού ακόμα και για τα απλούστερα θέματα της καθημερινής ρουτίνας, καλείται να πάρει θέση για κάτι που θα το δεσμεύει σε όλη του τη ζωή. Πράγματι σε αρκετές περιπτώσεις, η πρώτη απόφαση που καλούνται να διατυπώσουν τα ίδια τα παιδιά είναι η απλούστατη και πανεύκολη επιλογή τού τι θα κάνουν «τελικά» σε ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή τους!

Έτσι, αρκετές έρευνες έχουν βρει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αναποφασιστικότητας σε παιδιά γονέων που περιορίζουν την αυτονομία των παιδιών τους στη διατύπωση αποφάσεων και στη ρύθμιση των σχολικών και καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Guay et al., 2003· Guetta & Braungart-Reiker, 1999· Lopez & Andrews, 1987). Και αυτό είναι λογικό, διότι οι ικανότητες που διαμορφώνονται στις καθημερινές επιλογές (η αναζήτηση πληροφοριών, η αναγνώριση προσωπικών ενδιαφερόντων και προτιμήσεων, η σύγκριση των πιθανών συνεπειών για τις διάφορες επιλογές και ο σχεδιασμός

των δραστηριοτήτων που οδηγούν στην επιτυχή πραγματοποίηση της επιλογής) είναι οι ίδιες που απαιτούνται και για την επιτυχή εξέλιξη του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η επιλογή ενός επαγγέλματος έχει προφανείς λειτουργικές ομοιότητες με την *επιλογή δραστηριοτήτων* (μαθήματα μουσικής, χορού, ζωγραφικής, γλώσσας, χρήσης υπολογιστών, συμμετοχή σε αθλήματα κ.λ.π.) στη συνέχεια έχει ομοιότητες με την επιλογή του *κατάλληλου περιβάλλοντος* που θα γίνουν αυτές οι δραστηριότητες, και τέλος, έχει ομοιότητες με την *οργάνωση χρόνου* που απαιτείται για να μπορέσουν να συνδυαστούν όλες αυτές οι δραστηριότητες (μετακινήσεις, μαθήματα, αθλητισμός, φροντιστήρια, μελέτη κλπ). Επίσης, οι *καθημερινές επιλογές* που κάνουν οι μαθητές, (όπως για παράδειγμα, η επιλογή προσωπικών ενδυμάτων, ο σχεδιασμός και η διατήρηση του προσωπικού χώρου, η επιλογή φίλων και η ανάπτυξη σχέσης μαζί τους) επίσης διαμορφώνουν τις ικανότητες διερεύνησης, αυτογνωσίας, ανάλυσης και σχεδιασμού που είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη προεπαγγελματική τους ολοκλήρωση.

Για τους γονείς που δεν έχουν εκθέσει πολύ τα παιδιά τους στα προηγούμενα «εκπαιδευτήρια», καθώς κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους για να διευκολύνουν τη ζωή των παιδιών τους, αναλαμβάνοντας τα πάντα (ακόμα και την ευθύνη των καθημερινών επιλογών, αλλά και την οργάνωση όλων των δραστηριοτήτων τους) η ενδεχόμενη ανικανότητα ή άρνηση του παιδιού τους να δεσμευθεί σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, συχνά τους προκαλεί σύγχυση, απογοήτευση και

άγχος για το μέλλον του. Για να αντιμετωπίσουν την απειλή της αποτυχίας του παιδιού τους, αρκετοί συγχυσμένοι γονείς προσφεύγουν προληπτικά στην τιμωρία και στις απειλές τιμωρίας προς το παιδί, αποσκοπώντας να το προστατέψουν (και να το προειδοποιήσουν) για την ενδεχόμενη επερχόμενη αποτυχία του καταφεύγουν δηλαδή σε παρεμβάσεις που δημιουργούν ακόμα περισσότερο άγχος και διαφυγή, από αυτό που ήδη υπάρχει, σχετικά με τα θέματα και τις δραστηριότητες της επαγγελματικής του ωρίμανσης.

Άλλοι (επίσης καλοπροαίρετοι) γονείς παραχωρούν στο παιδί τους την ελευθερία των καθημερινών *προσωπικών επιλογών*, αλλά ταυτόχρονα, *τιμωρούν* εκείνες τις αποφάσεις του παιδιού που για κάποιο λόγο οι ίδιοι κρίνουν ότι είναι μη ιδανικές ή λανθασμένες, και φυσικά πριν κάθε επιλογή του παιδιού τους, δεν παραλείπουν να το απειλήσουν με τρομερές προειδοποιήσεις, για τυχόν λανθασμένες αποφάσεις. Για αυτά τα παιδιά, οι προσωπικές επιλογές τους για το ποια ρούχα θα φοράνε, για το ποια παρέα προτιμούν, για το είδος της μουσικής που ακούνε, για την ώρα και τον τρόπο που διαβάζουν επισύρουν συχνά από τους γονείς τους, αποδοκιμασία, ειρωνικά σχόλια, φωνές και απώλεια κεκτημένων δικαιωμάτων. Έτσι, οι καθημερινές τους στιγμές, που έμμεσα διατυπώνουν τις επιλογές τους, καταλήγουν να γίνουν συμβάντα που δημιουργούν άγχος και διαφυγή για τις καταστάσεις που τα δημιούργησαν, δηλαδή για το γεγονός ότι αποφάσισαν να επιλέξουν κάτι.

Υπάρχουν πολλά δεδομένα που δείχνουν ότι η συχνή χρήση της *σωμα-*

τικής τιμωρίας προς τα παιδιά και τους εφήβους, συσχετίζεται με την ύπαρξη ψυχολογικών προβλημάτων στα παιδιά και στους εφήβους, προβλήματα που συχνά παραμένουν και στην ενήλικη ζωή τους (π.χ., Gersthoft, 2002). Όμως, η λεκτική τιμωρία και οι λεκτικές απειλές τιμωρίας συμπεριλαμβανομένης και της κοινής τακτικής των γονέων να τάζουν στο παιδί σπουδαία δώρα εάν η σχολική του επίδοση είναι καλή (ώστε να μπορούν να απειλούν το παιδί με το χάσιμο του δώρου όταν η συμπεριφορά του κρίνεται ανεπιθύμητη), επίσης δημιουργούν άγχος στα παιδιά και τους προξενούν τάσεις διαφυγής από τα αντικείμενα της εκπαίδευσης και από τα θέματα της δικής τους νοητικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε στη χώρα μας (Mellon & Moutavelis, 2009-2011) βρέθηκε ότι η συχνότητα με την οποία οι γονείς χρησιμοποιούσαν τη λεκτική τιμωρία και τις απειλές τιμωρίας, για τον έλεγχο του διαβάσματος των παιδιών τους, συσχετιζόταν άμεσα με τη συχνότητα εμφάνισης στοιχείων και από τις έξι κοινές παιδικές διαταραχές άγχους, στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών.

Οι πρόσφατες αλλαγές στη δομή της μέσης ελληνικής οικογένειας (π.χ., η συχνή ανάγκη και των δύο γονιών να δουλεύουν περισσότερες ώρες) ενδέχεται πράγματι να έχουν αυξήσει την τάση των γονέων να χρησιμοποιούν περισσότερο την τιμωρία από τη θετική ενίσχυση. Άλλωστε η τιμωρία φαίνεται να λειτουργεί σωφρονιστικά πιο σύντομα στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών από ό,τι η θετική ενίσχυση, ενώ είναι δυσδιάκριτες οι μη επιθυμητές

«παρενέργειες» που δημιουργεί η τιμωρία στη ψυχολογική λειτουργία των παιδιών, γιατί αργούν πολύ να εμφανιστούν (Μέλλον, 2003-2006-2013). Παράλληλα οι σύγχρονες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες προσθέτουν πίεση και κούραση στους γονείς και τους αφαιρούν χρόνο και υπομονή για την ενεργή, θετική ενασχόληση με τα παιδιά τους, εξωθώντας τους όλο και περισσότερο στη χρήση τιμωρίας για τη γρήγορη διαχείριση της συμπεριφοράς τους.

Επομένως, παρότι το άγχος εμφανίζεται σε παιδιά όλων των οικονομικών στρωμάτων, διεθνώς το άγχος των παιδιών αυξάνει, ανάλογα με τις οικονομικές δυσκολίες των γονιών τους. Πράγματι, στα δικά μας παιδιά, κατά μέσο όρο, το άγχος εμφανίζεται να είναι υψηλότερο, από ό,τι φαίνεται να είναι στα παιδιά των χωρών με υψηλότερο βιοτικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα η Γερμανία και η Ιαπωνία (Mellon & Moutavelis, 2007). Επιπρόσθετα, λόγω των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών δεδομένων μιας χώρας που βιώνει βαθιά δημοσιονομική ύφεση, γεγονός που εξαναγκάζει την αυστηρή ρύθμιση του οικογενειακού προϋπολογισμού, οι έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με την επιπρόσθετα επιβαρυντική πίεση να πετύχουν τους στόχους τους, όχι μόνο για να δικαιώσουν τα έξοδα της έως τώρα εκπαίδευσής τους, αλλά και για να γλιτώσουν τη μετακίνηση σε μία σχολή άλλης πόλης. Ακόμη, το άγχος κάποιων εκτοξεύεται αφού γνωρίζουν ότι θα έχουν μία μόνο ευκαιρία να εισαχθούν το κόστος μίας επιπλέον χρονιάς εντατικής προετοιμασίας (σε περίπτωση ενδεχόμενης αποτυχίας) θα είναι δυσβάστακτο.

Για τους μαθητές που βιώνουν καθημερινά τέτοιες αντίξοες τιμωρητικές συνθήκες και οι οποίοι, αφενός πιέζονται ασφυκτικά για να πάρουν μια απόφαση ζωής και αφετέρου δεν διαθέτουν τις ικανότητες να το κάνουν, η διαφυγή και η αποφυγή των θεμάτων και των καταστάσεων που σχετίζονται με την επιλογή επαγγέλματος ενδέχεται να εκδηλωθούν. Η διαφυγή των ερεθισμάτων που συσχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και η αποφυγή της επιλογής επαγγέλματος μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές. Μας συμφέρει λοιπόν τώρα, να αναλύσουμε μερικές από τις πιο κοινές μορφές διαφυγής καθώς και τον τρόπο που αυτές διαμορφώνονται.

Τρόποι Διαφυγής της Επιλογής Επαγγέλματος

Η διαφυγή ερεθισμάτων είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται στα πλαίσια της αρνητικής ενίσχυσης. Στην αρνητική ενίσχυση, η συμπεριφορά ενισχύεται (συμβαίνει πιο συχνά) επειδή έχει τερματίσει κάποιο ενοχλητικό ή επώδυνο ερέθισμα. Τα δυσάρεστα ερεθίσματα (που προκαλούν φόβο, ενοχές, πόνο, ντροπή ή σύγχυση), συνήθως λειτουργούν ως αρνητικοί ενισχυτές, δηλαδή ο τερματισμός τους θα ενισχύσει τις δράσεις που τους αφαιρέσαν, οπότε «κατά συνέπεια» οι παρόμοιες με αυτές τις αποτελεσματικές δράσεις θα τείνουν να εμφανίζονται πιο συχνά (κατά την παρουσία αυτών των αρνητικών ενισχυτών) και οι δράσεις που δεν τερματίζουν το ενοχλητικό ερέθισμα θα τείνουν να συμβαίνουν λιγότερο συχνά.

Για παράδειγμα, έστω ότι κάποιος μας ενοχλεί κάνοντας συνεχώς έναν τρομερό θόρυβο, και έστω ότι οι ευγενικές παρακλήσεις μας να τον σταματήσει δεν καταφέρουν να τον τερματίσουν. Η εξακολούθηση του εκκωφαντικού αυτού ήχου ίσως μας αναγκάσει να επαναλάβουμε το αίτημά μας με λιγότερο αυτή τη φορά «ευγενή» τρόπο, και έστω τότε, ότι ο θόρυβος σταματά! Την επόμενη φορά που θα ξανακάνει θόρυβο, η πιθανότητα τού να ζητήσουμε ευγενικά τη διακοπή του θα είναι μειωμένη (λόγω έλλειψης της αρνητικής ενίσχυσης) ενώ η πιθανότητα τού να διαμαρτυρηθούμε από την αρχή έντονα θα είναι πολύ υψηλότερη (λόγω αρνητικής ενίσχυσης).

Στην περίπτωση αυτήν του παραδείγματος διαμορφώθηκε ένας τρόπος παρακλήσεων για ησυχία, από την αποτελεσματικότητα που είχε στην επιτυχή αφαίρεση του ενοχλητικού θορύβου. Τι θα γινόταν όμως αν καμία μορφή παράκλησης (ακόμα και η πιο αγενής) δε σταματούσε την φασαρία; Ίσως τότε να διαφύγαμε από το χώρο ή το πρόσωπο που κάνει το θόρυβο, τερματίζοντας με αυτό τον τρόπο το ενοχλητικό ερέθισμα το οποίο δεν μπορούσαμε να τερματίσουμε αλλιώς. Η διαφυγή λοιπόν από τα δυσάρεστα ερεθίσματα (από τους αρνητικούς ενισχυτές) είναι και αυτός ένας ακόμα πιθανός «τρόπος αφαίρεσής» τους, αν και όταν, για κάποιο λόγο δεν μπορέσει να ικανοποιηθεί διαφορετικά η αρνητική ενίσχυση.

Φανταστείτε τώρα ένα μαθητή της τρίτης λυκείου, πλησίον των πανελλήνιων. Ο καλοπροαίρετος γονιός μπαίνει στο δωμάτιό του και τον ρωτάει, «Τελικά, τι θα δηλώσεις στο μηχανο-

γραφικό σου;», ερέθισμα το οποίο, στο συγκεκριμένο παιδί, προκαλεί ένα μίγμα δυσάρεστων συναισθημάτων. Η ειλικρινής απάντησή του «Δεν ξέρω ακόμα» μπορεί να τερμάτιζε τέτοια δυσάρεστα ερεθίσματα πριν από ένα μήνα, αλλά όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις και όσο αλλάζουν οι συνθήκες, τόσο λιγότερο αποτελεσματικά θα τερματίζει την απειλή της ερώτησης. Γιατί τώρα ο γονιός αντί να πει «Εντάξει παιδί μου. Σκέψου το όμως καλά», αποσύροντας το ενοχλητικό ερέθισμα, η ανταπάντηση «Δεν ξέρω» του παι-

διού αυξάνει την έντασή του π.χ., μπορεί να επιφέρει την απάντηση «Κακώς! Εάν δεν αποφάσισες ακόμα, δε θα προλάβεις να προετοιμαστείς σωστά, και τότε θ' αποτύχεις». Όμως, μια άλλη απάντηση όπως «Ιατρική! Θα σπουδάσω ιατρική!» τερματίζει την απειλή και τότε ο γονιός θα πει «Μπράβο παιδί μου! Χαίρομαι που το αποφάσισες», και θα αποχωρήσει μαζί με τα ενοχλητικά ερεθίσματα της απειλητικής ερώτησης, που επιτέλους απαντήθηκαν κατ' ευχή. Διαγράμματικά,

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Α: ΜΕΣΩ ΑΝΩΡΙΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

Τι θα σπουδάσεις; (απειλή)	Ιατρική! (δράση)	Τι θα σπουδάσεις; (τερματισμός απειλής)
ενώ		
Τι θα σπουδάσεις; (απειλή)	: Δεν ξέρω ακόμα (δράση)	Κακώς! (αύξηση απειλής)

Η μία απάντηση («Ιατρική!») γλίτωσε το μαθητή από μια δύσκολη κατάσταση στην οποία ή άλλη απάντηση («Δεν ξέρω ακόμα!») δεν ήταν αποτελεσματική. Όμως, ο μαθητής δεν αποφάσισε για αυτό το επάγγελμα σε ένα πλαίσιο επίγνωσης για τα δικά του ενδιαφέροντα-ικανότητες, τις απαιτήσεις-συνέπειες ιατρικού επαγγέλματος, σύγκρισης αυτών, ταύτισης κοινών και τελικής επιλογής του άριστου συνδυασμού. Δεν απάντησε ανακοινώνοντας μια επιλογή του προς την κατεύθυνση της μακροπρόθεσμης ικανοποίησης των ενδιαφερόντων και επι-

θυμίων του. Αναγκάστηκε να απαντήσει έτσι από τη βραχυπρόθεσμη απειλή τιμωρίας που θα είχε εάν «δεν είχε ακόμα αποφασίσει», διαφεύγοντας με επιτυχία όλα τα δυσάρεστα (περί επαγγέλματος) ερεθίσματα. Και τώρα, βρίσκεται ενώπιον όλων των απειλών της δικής του «επιλογής» (π.χ. Τι βάση έχει η Ιατρική; Ποια είναι η τελευταία σχολή της; Βρίσκεις μετά δουλειά;), χωρίς να έχει επαφή με τα θετικά ενσχυτικά ερεθίσματα που θα του παράγονταν αν γνώριζε ότι τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητές του πράγματι ταιριάζουν με αυτή την επιλογή.

Την επόμενη ημέρα που ο γονιός θα μπει στο δωμάτιο του παιδιού του και θα το ρωτήσει «Και πώς είναι σήμερα ο φέρελπις νέος χειρουργός μας;», και αυτό το ερέθισμα θα προκαλέσει τώρα στο μαθητή δυσάρεστα συναισθήματα, γιατί του επαναφέρει όλες τις απειλές της δικής του ανεπεξέργαστης «επιλογής». Τότε, ίσως να απαντήσει στο γονιό του «Μετάνιωσα, λέω να γίνω οικονομολόγος». Και έτσι, μπορεί να αρχίσει μια εκτεταμένη διαδοχή επιλογών, όπου η κάθε αλλαγή απόφασης θα έχει τη δική της επιφανειακή αιτιολογία. Οι αλλαγές στις επιλογές δεν οδηγούν το μαθητή σε μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού του, ούτε βελτιώνουν τις γνώσεις του και τις θέσεις του για τον κόσμο της εργασίας απλώς, του προσφέρουν κρίσιμους αποφυγής σε μια αλυσίδα παρατάσεων που τον βοηθούν να διαφεύγει από τη βαθμιαία όλο και πιο έντονα ενοχλητική απαίτηση για μια απόφαση.

Εν τω μεταξύ, τα ερεθίσματα της επαγγελματικής επιλογής μπορεί να έχουν φτάσει να γίνουν τόσο τρομακτικά, που ο μαθητής κάνει τα πάντα για να τα αποφύγει, σταματά να συζητά για αυτό το θέμα με τους φίλους τους και τους καθηγητές τους, αποφύγει κάθε πληροφορία για την αγορά εργασίας, τις εξετάσεις και τις σχολές. Καταφέρνει έτσι να αποκλείσει την είσοδο όλων των δυσάρεστων ερεθισμάτων στη ζωή του, εκτός από μια εισβολή που δεν μπορεί να αποτρέψει, την επίμονη

ερώτηση των γονιών του «Τελικά τι θα κάνεις;» που απαιτεί όλο και πιο πιεστικά μια οριστική απάντηση. Απάντηση που ο μαθητής κάθε φορά τους προσφέρει με άνεση, μόνο και μόνο επειδή έτσι έχει τερματίσει την απειλή της επαγγελματικής ερώτησης*.

Ένας άλλος τρόπος τερματισμού της τρομακτικής απαίτησης για τελική επιλογή και δέσμευση, είναι η *υπεραπασχόληση με το θέμα* του επαγγελματικού προσανατολισμού. Υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν τα λάθη τους με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ντροπής, ενοχής, φόβου, ακόμα και αηδίας. Αυτά τα παιδιά συχνά είναι πολύ καλοί μαθητές. Με την επιτυχία τους στο σχολείο, οι γονείς τους σταδιακά προσδοκούν την ίδια άριστη επίδοση σε κάθε δοκιμασία, με αποτέλεσμα να ενισχύουν μόνο τις τέλειες επιδόσεις, ενώ τις πολύ καλές (αλλά όχι τέλειες) τις τιμωρούν. Οι καλοπροαίρετοι αυτοί γονείς καμαρώνουν για το παιδί τους και περιγράφουν τις επιτυχίες του σε όλους, αλλά αυτές οι δράσεις τους για το ίδιο το καμάρι τους μπορεί να λειτουργούν προς το ίδιο το παιδί και ως απειλή, γιατί του στέλνουν το μήνυμα «πρόσεξε διότι η ατέλεια μας απογοητεύει δηλαδή τιμωρείται». Επομένως, το παιδί θα διαβάζει σκληρά και, παρά το υψηλό άγχος του, θα επιτυγχάνει συχνά αλλά επίσης και θα αποφεύγει όλες εκείνες τις αμφίβολες καταστάσεις στις οποίες η συμπεριφορά του μπορεί να κριθεί και ως μη τέλεια, τις

* Από το παραπάνω παράδειγμα διαμορφωμένου τρόπου διαφυγής από φοβικά ερεθίσματα καλό θα ήταν να διαχωριστεί η μερίδα των μαθητών που, επειδή η αρχική τους επαγγελματική επιλογή (π.χ. μηχανικός αεροσκαφών) καθίσταται ανέφικτη λόγω αντικειμενικών περιορισμών (π.χ. υψηλή μυωπία), αργούν πολύ να κατασταλάξουν μετέπειτα σε μία άλλη, εξετάζοντας πολλές εναλλακτικές και ενδεχόμενα επαγγέλματα. Η αλλαγή των επιλογών εδώ οφείλεται σε άλλες αιτίες από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

καταστάσεις δηλαδή για τις οποίες δεν έχει τη «σωστή απάντηση».

Η επιλογή ενός «σωστού» επαγγέλματος είναι από τη φύση της μια διαδικασία με αβέβαιη έκβαση, στην οποία η συμπεριφορά μας συχνά απέχει πολύ από το να είναι τέλεια. Η «επιτυχία» στην «πρώτη επιλογή» βασίζεται εν μέρει σε συνθήκες που είναι πέρα από τον έλεγχό μας από τα συγκεκριμένα θέματα στις εξετάσεις, από το πώς διαμορφώθηκαν οι βάσεις, από το πόσο μαθητές δήλωσαν την ίδια σχολή και τι βαθμολογία έχουν, από τους πολλούς παράγοντες που αλλάζουν συνεχώς το τοπίο στην αγορά εργασίας κ.λ.π.. Οποιαδήποτε απόφαση και αν παρθεί, μπορεί να «πέσει έξω» για πολλούς και διάφορους λόγους. Παρά τις επιτυχίες του σε ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο ενισχύεται σταθερά η ενεργητική, εκτεταμένη επανάληψη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ύλης, ο «τελειομανής» μαθητής μπορεί να είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένος για να μπορέσει να κάνει «σωστά» μια αρχική διατύπωση επαγγελματικών σχεδίων. Σε αυτό το καινοφανές «πρόβλημα» τα «δεδομένα» μεταβάλλονται συνεχώς και ο «τύπος» επίλυσης άγνωστος. Αυτό ση-

μαίνει πολλές πιθανές και εξίσου «σωστές λύσεις (αποφάσεις).

Όμως ο «τελειομανής» μαθητής δεν αντέχει να αλλάζει γνώμες γιατί αυτό θα σήμαινε ότι η κάθε προηγούμενη ήταν λανθασμένη επίσης θα δίσταζε να παρουσιάσει μια απόφαση που και ο ίδιος δεν είναι σίγουρος ότι είναι «σωστή» (κάτι που εκ των πραγμάτων ποτέ δε θα καταφέρει), οπότε η επαγγελματική του αναποφασιστικότητα του «τελειομανούς» μαθητή συνήθως παίρνει τη μορφή της ενεργητικής, ακατάπαυστης, αλλά και ατελείωτης αναζήτησης και αναποτελεσματικής σύγκρισης εναλλακτικών επιλογών. Στην απειλητική ερώτηση «Τι θα σπουδάσεις;» δεν απαντά «Δεν ξέρω», ούτε δίνει μια βιαστική απάντηση· απαντά «Το εξετάζω». Έτσι, αφενός κανείς δεν μπορεί να τον κατακρίνει για έλλειψη σοβαρότητας, για τεμπελιά, για ανωριμότητα ή για αστάθεια χαρακτήρα και αφετέρου προστατεύει αποτελεσματικά τον ίδιο του τον εαυτό από τις απειλητικές συνέπειες των οποιωνδήποτε «λανθασμένων» αποφάσεων, διαφεύγοντας της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας με έναν «τέλεια» κομψό τρόπο. Διαγραμματικά,

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Β: ΜΕΣΩ ΕΚΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

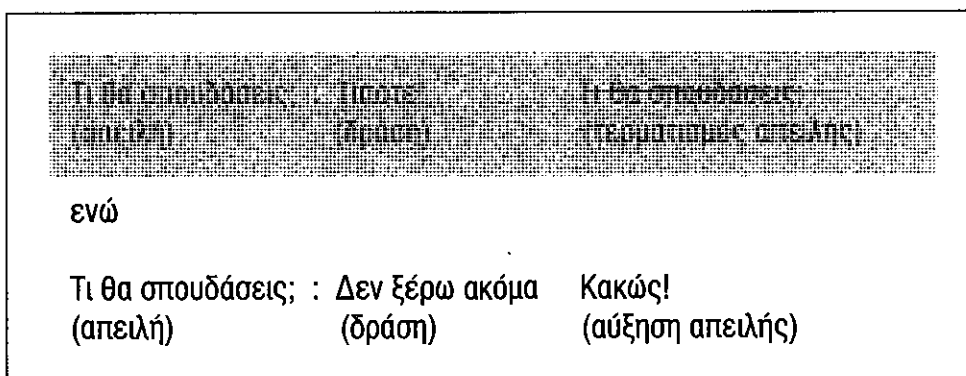
Τι θα σπουδάσεις; (απειλή)	: Το εξετάζω (δράση)	Τι θα σπουδάσεις; (τερματισμός απειλής)
ενώ		
Τι θα σπουδάσεις; (απειλή)	: Δήλωση απόφασης (δράση)	Πιθανότητα λαθών

Ένας ακόμα τρόπος διαφυγής της απειλητικής επιλογής επαγγέλματος, θεμελιώνεται σε μια ανεπιθύμητη παρενέργεια της τιμωρίας. Όπως γνωρίζουμε, ένα επιπλέον μειονέκτημα που έχει η εφαρμογή τιμωρίας και η απειλή τιμωρίας για τον κοινωνικό έλεγχο της συμπεριφοράς, είναι το ότι αυξάνει την πιθανότητα εκδήλωσης της επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ., Sidman, 2001). Και αυτό γιατί όταν αντιμετωπίζουμε μια επίθεση, η αντεπίθεση συχνά την τερματίζει. Για έναν γονιό που έχει μια ανάλογη ιστορία επιθέσεων και αντεπιθέσεων με το παιδί του, όταν φτάσει η κρίσιμη ώρα του επαγγελματικής του επιλογής και αγχωμένος αντιμετωπίζει την επαγγελματική αναποφασιστικότητα του παιδιού του, μάλλον δεν υπάρχει τίποτα πιο τρομακτικό, από μια δήλωση του ίδιου του παιδιού (όπως «Τίποτα απολύτως! Άσε με») ότι δηλαδή δεν πρόκειται να κάνει τίποτε για να εξασφαλίσει τη δική του πρόσβαση σε μια καλή θέση εργασίας. Έτσι, το παιδί τερματίζει την επαφή με

το επώδυνο θέμα της επιλογής επαγγέλματος με μια δική του απειλή.

Έτσι, ο μαθητής αυτός, ο οποίος είναι ανεκπαιδευτος για τέτοιες επιλογές αλλά εκπαιδευμένος σε αντεπιθέσεις, όταν φτάσει στο οριακό σημείο που η γνωστή του απάντηση «Σου είπα, δεν ξέρω!» αυξάνει αντί να τερματίζει την πίεση για να επιλέξει ένα επάγγελμα, τότε μπορεί και να ανατρέψει την δυσάρεστη κατάσταση με μια δική του απειλή. Ξαφνικά τώρα, οι γονείς που χρησιμοποιούσαν την απειλή της μελλοντικής αποτυχίας του παιδιού τους για να ελέγχουν τη συμπεριφορά του, αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά το ίδιο τους «όπλο» να τους σημαδεύει το παιδί είναι αυτό που χρησιμοποιεί τώρα την απειλή της μελλοντικής αποτυχίας για να τερματίσει αυτή την επώδυνη συζήτηση. Αίσιο αποτέλεσμα αυτής της αντεπίθεσης είναι ότι ο εμβρόντητος από την αποστροφή της εξουσίας γονιός, αποσύρει αμήχανα τη δική του απειλή, ενισχύοντας έτσι αρνητικά την επιθετική άρνηση του παιδιού του. Διαγραμματικά,

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Γ: ΜΕΣΩ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΑΡΝΗΣΗΣ



Άλλος κοινός τρόπος διαφυγής των θεμάτων, αντικειμένων και διαδικασιών του επαγγελματικού προσανατο-

λισμού που διαμορφώνεται στους μαθητές είναι η αναφορά στην προσωπική τους ανικανότητα, στα προσωπικά

ελαττώματα, στην άσχημη ψυχολογική κατάσταση ή και βάσανα που έχει η ζωή τους. Αυτός ο τρόπος αξιοποιεί και εκμεταλλεύεται, την γενική τάση των ανθρώπων να μειώνουν τις απαιτήσεις τους από τους άλλους, μόλις διαπιστώσουν ότι οι άλλοι είναι αδύνατοι, υποφέρουν, έχουν αναπηρίες ή ψυχολογικά προβλήματα.

Έτσι, αντιμέτωπος με απειλές σχε-

τικά με το επαγγελματικό του μέλλον, ο μαθητής αναφέρει ότι δεν είναι τόσο έξυπνος ή δυνατός όσο είναι τα άλλα παιδιά, ότι δε νιώθει καλά, ότι νομίζει ότι θα τρελαθεί κ.τ.λ., οπότε ο γονιός όχι μόνο αποσύρει την απειλή του, αλλά και τον παρηγορεί (Μα, τι λες αγάπη μου, εσύ είσαι πολύ έξυπνος!) σε μια προσπάθεια να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του). Διαγραμματικά,

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Δ: ΜΕΣΩ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΑΔΥΝΑΜΙΑΣ

Τι θα σπουδάσεις; : Δεν μπορώ! (απειλή)	Είμαι ανίκανος! (δράση)	Τι θα σπουδάσεις; (τερματισμός απειλής) + παρηγορητικά λόγια
ενώ		
Τι θα σπουδάσεις; : Δεν ξέρω ακόμα (απειλή)	(δράση)	Κακώς! (αύξηση απειλής)

Βέβαια, αντί να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του, μια τέτοια παρέμβαση θα ενισχύει την τάση του παιδιού να αναφέρει (στους άλλους αλλά και στον εαυτό σου) την *ανικανότητα* και την *αδυναμία* του, επειδή αυτή ήταν η μορφή δράσης που τερμάτισε την απειλή (αρνητική ενίσχυση) και που επέφερε τη στοργή του γονιού του.

Η τάση του μαθητή να τερματίζει απειλές μέσα από αναφορές στην αδυναμία του συχνά διαμορφώνεται σε μικρότερη ηλικία, όταν π.χ. έχοντας υποχρέωση να κάνει μια δύσκολη εργασία για το σχολείο του, παραπονιέται στο γονιό του ότι είναι ανίκανος να το καταφέρει, οπότε ο συμπονετικός γονιός την αναλαμβάνει. Αντί να ενισχύει θε-

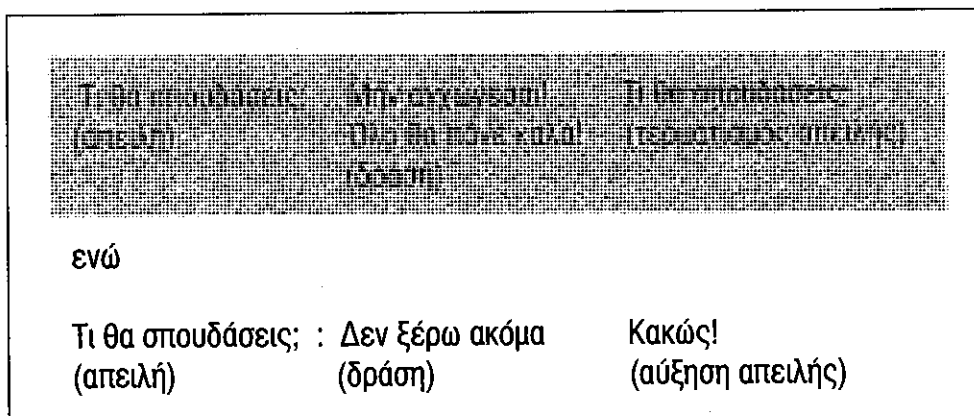
τικά τις αρχικές, επιμέρους δράσεις απασχόλησης του μαθητή με την εργασία, διαμορφώνοντας σταδιακά τις ικανότητες που λείπουν από το ρεπερτοριό του, ο (καλοπροαίρετος) γονιός ενισχύει τη δήλωση αυτο-αναποτελεσματικότητας του παιδιού του! Πέρα από την ασυμβατότητα αυτών των δηλώσεων ανεπάρκειας με την ενεργή διερεύνηση ενός μελλοντικού επαγγέλματος, η συχνή αφαίρεση δυσάρεστων γεγονότων μέσα από την αναφορά στη προσωπική αδυναμία και ανικανότητα είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της κατάθλιψης και έχει στενή σχέση με την κατάχρηση ουσιών (π.χ., Μέλλον, 2001).

Ένας τελευταίος κοινός τρόπος

διαφυγής από το επώδυνο θέμα της επιλογής επαγγέλματος είναι η προσπάθεια μείωσης της σημασίας αυτής της απόφασης. Μη διαθέτοντας τις ικανότητες που θα τον οδηγούσαν σε μια επιλογή με πολλές πιθανότητες να του φέρουν ευχαρίστηση στη μελλοντική επαγγελματική του ζωή, ο μαθητής μπορεί να ζητήσει, με προσποιητή χαλάρωση και ηρεμία, μια ασαφή σε χρόνο και τρόπο παράταση. Ίσως αναφερθεί στο γεγονός ότι έχει ολόκληρη τη ζωή μπροστά του, ή ίσως να συμπε-

ριφερθεί με άλλους τρόπους που αποπλίζουν ή γοητεύουν το γονιό του. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτής της απειλής απαιτεί ικανότητες, γνώση και τάσεις που δε διαθέτει, και, όπως ένα παιδάκι που κλείνει τα μάτια του όταν βλέπει κάτι που το φοβίζεται, έτσι και ο μαθητής απλά προσπαθεί να εξαφανίσει το πρόβλημα με ένα χαμόγελο και κάποιες μαγικές λέξεις, όπως «δε με νοιάζει», «όλα είναι εντάξει» ή «δεν τρέχει τίποτα». Διαγραμματικά,

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΑΦΥΓΗΣ Ε: ΜΕΣΩ ΧΙΟΥΜΟΡΙΣΤΙΚΗΣ ΜΕΙΩΣΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ



Η φαινομενική ηρεμία και αυτοπεποίθηση του μαθητή μπορεί, προσωρινά τουλάχιστον, να ανακουφίσει το γονιό και επομένως να του αποσύρει την πίεση για μια τελική απόφαση ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο αρνητικά την τάση του παιδιού του να διαφεύγει από το θέμα μέσα από την άρνηση της σημασίας του. Ο μαθητής, συν τοις άλλοις, μπορεί να επαναλαμβάνει και στον εαυτό του τα ίδια, παρόμοια ανακουφιστικά, λόγια. Όμως η ανέμελη άρνηση της σημασίας αυτής της επιλογής, συνήθως απλά καλύπτει το αξιο-

σημείωτο άγχος του για το θέμα. Και όσο εκπνέει το διάστημα χάριτος και πλησιάζουν οι προθεσμίες δήλωσης της επιλογής επαγγέλματος, το μέχρι τώρα συγκαλυμμένο άγχος θα κορυφώνεται. Και τότε, ο μέχρι στιγμής αποτελεσματικός τρόπος διαφυγής θα αντικατασταθεί με άλλες τακτικές, στις οποίες θα εμφανίζεται η διαφυγή με λιγότερο γοητευτικές, μειωμένα ανακουφιστικές και ίσως πιο βίαιες μορφές της.

Κατά τη συμπεριφοριστική άποψη, όλοι αυτοί οι φαινομενικά διαφορετικοί τρόποι συμπεριφοράς δεν είναι

άσχετοι μεταξύ τους. Λειτουργικά, αυτές αλλά και άλλες μορφές επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, είναι παραλλαγές του ίδιου φαινομένου της διαφυγής από ερεθίσματα που είναι σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος, ερεθίσματα που σήμερα του προκαλούν ενοχή, φόβο, ανασφάλεια, ντροπή, θυμό και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα, γιατί κάποτε συσχετίστηκαν με γεγονότα και καταστάσεις που ήδη του προκαλούσαν τέτοιες αντιδράσεις. Όμως, διαφεύγοντας αυτού του επώδυνου θέματος, ο μαθητής χάνει επίσης και την εποικοδομητική πλευρά αυτής της περιόδου, χάνει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με όλα τα θετικά ή ευχάριστα γεγονότα που παράγονται από τη διερεύνηση του εαυτού του (με τι ασχολείται, τι τον ευχαριστεί, τι άλλο θα ήθελε να κάνει) και το σχεδιασμό του τρόπου που μπορούν να ενταχθούν αυτά μόνιμα στη ζωή του, μέσα από την κατάρτιση και την άσκηση ενός σχετικού επαγγέλματος. Ακολουθούν μερικές πρακτικές συμβουλές για την επανίδρυση της επαφής με τη θετική ενίσχυση της προ-επαγγελματικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου.

Η Θετική Ενίσχυση της Προ-επαγγελματικής Συμπεριφοράς

Η μείωση της αρνητικής ενίσχυσης, μειώνει την τάση διαφυγής από τα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού. Στις ιδιαίτερα προχωρημένες περιπτώσεις της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας, αλλά και γενικότερα, πρέπει να έχουμε πάντα στο νου μας ότι προκειμένου τα παιδιά μας να πετύχουν, μπορεί να είναι απαραί-

τητο «να τους επιτραπεί» να αποτύχουν. Μια ενδεχόμενη αποτυχημένη επιλογή δε θα πρέπει να απειλείται προκαταβολικά ως ανεπίτρεπτο λάθος, γιατί θα προκαλέσει άγχος. Το άγχος είναι κάπως ασυμβίβαστο με την εκδήλωση των απαραίτητων συμπεριφορών-στοιχείων, που απαιτούνται κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού προσανατολισμού, για αυτό αν θέλουμε να ολοκληρωθεί με επιτυχία αυτή η κρίσιμη περίοδος, θα πρέπει να βοηθήσουμε το μαθητή να διερευνά, να αναλύει, να αμφιβάλλει, να πειραματίζεται και να παίρνει αποφάσεις με όσο το δυνατό λιγότερο άγχος.

Αν δεν το μειώσουμε εμείς, επιτρέποντάς του να κάνει και λάθος, δε θα καταφέρει να κάνει το σωστό. Εάν μπει στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού φοβισμένος, θα προσπαθεί συνεχώς να αφαιρέσει το άγχος μέσα από τη διαφυγή των ερεθισμάτων και των πλαισίων που το προκαλούν, αυτό όμως θα αποκλείσει και την επιτυχημένη πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας. Με τη διαφυγή των πλαισίων της προεπαγγελματικής ενημέρωσης, θα είναι αδύνατη η επαφή του μαθητή με τις θετικά ενισχυτικές συνέπειες που έχει η διερεύνηση των δικών του ενδιαφερόντων (και ικανοτήτων) καθώς και την προοπτική επαύξησης και βελτίωσης αυτών των απολαύσεων του, όταν αυτές ενταχθούν στα πλαίσια της κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης και άσκησης του ανάλογου επαγγέλματος στην αγορά εργασίας.

Επομένως, όσο αυτό είναι δυνατόν, πρέπει να μειώσουμε τις καλοπροαίρετες, αλλά συχνά αναποτελεσματικές, προσπάθειες παρακίνησης του μαθητή

στη «σωστή» επιλογή επαγγέλματος, με απειλές αποτυχίας, με αρνητικούς χαρακτηρισμούς και με αναφορές στη δική μας απογοήτευση και ανησυχία. Αυτές οι τακτικές όχι μόνο δεν τον βοηθούν (παρότι φαίνεται ότι νοιώθουμε το ίδιο άγχος και ότι του συμπαραστεκόμαστε συναισθηματικά), αλλά αντίθετα αυξάνουν την πιθανότητα που έχουν οι δικές του προσπάθειες για τη «σωστή επιλογή», να του προκαλούν συναισθήματα ντροπής, ενοχής, φόβου κ. ά.. Αν πραγματικά θέλουμε να σταθούμε δίπλα του και να τον βοηθήσουμε, πρέπει να σταματήσουμε να τον εκφοβίζουμε με τους δικούς μας φόβους.

Η σταδιακή διαμόρφωση ικανοτήτων, γνώσεων και τάσεων συμπεριφοράς, για την απόκτηση της ικανότητας διατύπωσης επιλογών, στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσω της θετικής ενίσχυσης.

Δεν αρκεί ο μαθητής να πιστεύει ότι μπορεί να κάνει μια επιτυχημένη επιλογή επαγγέλματος. Πρέπει να αποκτήσει και τις ικανότητες που θα τον οδηγήσουν εκεί. Πρέπει να διαθέτει τα είδη γνώσεων και τις αναλυτικές και οργανωτικές δεξιότητες, που θα του εξασφαλίσουν αυτή την επιτυχία. Στο πλαίσιο ενός οργανωμένου προγράμματος ή/ και στο πλαίσιο των κανονικών μαθημάτων, οι ικανότητες που απαιτούνται από τον επαγγελματικό προσανατολισμό, πρέπει να διαμορφωθούν με θετική ενίσχυση των δράσεων που αποτελούν τις εγγύτερες προσεγγίσεις στις επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

Αυτές οι συμπεριφορές συμπεριλαμβάνουν: α) τη διερεύνηση των διαστάσεων και των απαιτήσεων, του εαυ-

τού του και των διαφόρων επαγγελμάτων, καθώς και τα θετικά ενισχυτικά ερεθίσματα που παράγονται κατά την κατάρτιση και την άσκηση τους, β) την επίγνωση των πραγμάτων που για τον ίδιο λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές οι συνέπειες των δράσεων που δίνουν ευχαρίστηση στο συγκεκριμένο μαθητή και που τον κάνουν να δρα με περισσότερη ενέργεια, επιμονή και δημιουργικότητα, γ) την κατανόηση ότι αυτές οι συνέπειες των δράσεων που τον γεμίζουν με χαρά και ικανοποίηση, παράγονται επίσης και στα πλαίσια της επαγγελματικής κατάρτισης και στα πλαίσια της άσκησης ενός επαγγέλματος, ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εργασιακή ζωή δεν είναι αναπόφευκτα δυσάρεστες υποχρεώσεις, αλλά πλαίσια στα οποία μπορούμε να απολαμβάνουμε τις δραστηριότητες που μας αρέσουν. Αυτή η κατανόηση θα του δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για να ψάξει και να βρει τι αληθινά του ταιριάζει, και τέλος δ) την ανάλυση, την οργάνωση και την τήρηση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων, που θα τον οδηγήσουν στην πραγματοποίηση των αρχικών του επαγγελματικών στόχων.

Τεχνικές Μείωσης Άγχους

Για τους μαθητές που οτιδήποτε σχετικό με το μέλλον και τις επιλογές του, ήδη τους προκαλεί υψηλά επίπεδα άγχους και πιθανά ήδη τους προξενεί διαφυγή από τα αντίστοιχα ερεθίσματα (π.χ., βιβλία, σχολείο, συζητήσεις για το μέλλον), η εκμάθηση απλών διαδικασιών που προκαλούν ηρεμία, όπως η τεχνική της προοδευτικής χαλάρωσης

(δείτε Μέλλον, 2013), μπορεί να τους βοηθήσει άμεσα. Άλλη τεχνική μείωσης άγχους είναι η διαδικασία της βαθμιαίας έκθεσης των μαθητών σε αυτό που τους αγχώνει (εξαρτημένα προκλητικό ερεθίσματα) και η σταδιακή αποσυσχέτισή του από τα δυσάρεστα συναισθήματα άγχους.

Ευχαριστίες

Μέρη αυτής της ανάλυσης παρουσιάστηκαν στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού καθώς επίσης και σε εκπαιδευτικά σεμινάρια του προγράμματος «ΣΟΣ Προσανατολισμός».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Brown, G. S., & Strange, C. (1981). The relationship of academic behavior and career choice status to anxiety among college freshmen. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 328-334.
- Callanan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1992). The career indecision of managers and professionals: An examination of multiple subtypes. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 212-231.
- Donnay, D. A. C., & Borgen, F. H. (1999). The incremental validity of vocational self-efficacy: An examination of interest, self-efficacy and occupation. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 432-477.
- Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 283-357.
- Feldman, D.C. (2002). When you come to a fork in the road, take it: career indecision and vocational choices of teenagers and young adults. In Feldman, D.C. (Ed), *Work Careers: A Developmental Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 93-125.
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531.
- Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 175-186.
- Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 154-158.
- Germeijs, V., & DeBoeck, P. (2003). Career indecision: three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.

- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 165-177.
- Guerra, A. L., & Braungart-Reiker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly, 47*, 255-266.
- Huffman, M. L., & Torres, L. (2001). Job search methods: Consequences for gender-based earnings equality. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 127-141.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1976). Coping with decisional conflict. *American Scientist, 64*, 657-667.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development, 72*, 1247-1265.
- Kelly, K. R., & Pulver, C. A. (2003). Refining measures of career indecision types: A validation study. *Journal of Counseling & Development, 81*, 445-453.
- Kimes, H. G., & Troth, W. A. (1974). Relationship of trait anxiety to career decisiveness. *Journal of Counseling Psychology, 21*, 277-280.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36*, 463-472.
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior, 41*, 239-244.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Identifying the antecedent in the relation in the relation between career interests and self-efficacy: Is it one, the other, or both? *Journal of Counseling Psychology, 49*, 290-301.
- Leong, F. T. L., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment, 4*, 315-329.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development, 65*, 304-307.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1988). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205-220.
- Mau, W. C. (1999). Effects of computer-assisted career decision making on vocational identity and career exploratory behaviors. *Journal of Career Development, 25*, 261-274.
- Μέλλον, Ρ. (2001). Αλκοολισμός και κατάθλιψη: Συσχέτιση και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Στο Α. Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Ψυχολογικές παρεμβάσεις σε οργανισμούς, ομάδες και άτομα: Θεωρία-έρευνα-εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον Ρ. (2002). Συμπεριφορισμός: Η φιλοσοφία και η επιστήμη της προσωπικότητας ως συμπεριφοράς. Στο Γ. Α. Ποταμιάνος και συνεργάτες, *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική* (5^η έκδοση, σ. 157-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον, Ρ. (2003). Ελληνική οικογένεια: Η αύξηση της ψυχολογικής πίεσης και μια εναλλακτική λύση. Στο Α. Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Το κοντί της Πανδώρας: Οικογένεια και η διαπολιτισμική της ταυτότητα σήμερα* (σ. 253-263). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μέλλον, Ρ. (2013). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Mellon, R. C. & Moutabelis, A. G. (2007). Structure, developmental course, and correlates of children's anxiety-related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders, 21*, 1-21.

- Mellon, R. C., & Moutavelis, A. G. (2009). Parental educational practices conceived as the arrangement of contingency operations. *Educational Psychology, 29*, 829-834.
- Mellon, R. C., & Moutavelis, A. G. (2011). Parental educational practices in relation to children's anxiety disorder-related behavior. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 621-642.
- Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision: Implications for diagnosis and treatment. *Career Development Quarterly, 37*, 221-231.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents in career development. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 71-76.
- Peng, H. (2005). Reduction in state anxiety in freshmen through a course in career decision-making. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 5*, 293-302.
- Robbins, L. B., Pis, M. B., Pender, N. J., Kazanis, A. S., & Wurtele, S. K. (1986). Self-efficacy and athletic performance: A review. *Journal of Social & Clinical Psychology, 33*, 290-301.
- Savikas, M. (1990). The career decision-making course: Description and field test. *The Career Development Quarterly, 38*, 275-284.
- Shea, J. (2000). Does parents' money matter? *Journal of Public Economics, 77*, 155-184.
- Sidman, M. (2001). *Coercion and its fallout* (2nd Ed.). Boston: Authors' Cooperative.
- Solberg, V. S., Howard, K.A., Blustein, D. A., & Close, W. (2002). Career development in schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist, 30*, 705-725.
- Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. Y., & Talent-Runnels, M. K. (2004). Role of self-efficacy and motivation in mathematics performance. *The Journal of Educational Research, 97*, 208-221.
- Sweeny, M. L., & Schill, T. R. (1998). The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity. *Journal of Career Assessment, 6*, 69-81.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.
- Torkzadeh, G., & Kouftbros, X. (1994). Factorial validity of the computer self-efficacy scale and the impact of computer training. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 813-821.
- Torkzadeh, R., Pflughoeft, K., & Hall, L. (1999). Computer self-efficacy, training effectiveness and user attitudes: An empirical study. *Behavior and Information Technology, 18*, 299-309.
- Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career decision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development, 23*, 137-149.
- Whiston, S. C., & Kellar, B. K. (2004). The influences of family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.
- Wilhelm, F. H., Gevirtz, R., & Roth, W. T. (2001). Respiratory dysregulation in anxiety, functional cardiac, and pain disorders: Assessment, phenomenology, and treatment. *Behavior Modification, 25*, 513 - 545.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ

Ενδιαφέρουσες πρακτικές ΣΥΕΠ στην εκπαίδευση και την απασχόληση

Α΄ Συνεδρία

Προεδρείο: Σαμοίλης Π. – Μαστοράκη Ε.

Ανδρονίκη Κορφιάτη & Ανδρέας Μπρούζος***

ΑΝΤΙΑΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για θεμελιώδη ζητήματα που σχετίζονται με ζωτικές λειτουργίες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού πολλών από τους βασικούς ρόλους που καλείται να αναλάβει, ως αίτημα των καιρών. 931 μαθητές Γυμνασίου κλήθηκαν να καταγράψουν την άποψή τους για ζητήματα που σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τον επαρκή ρόλο του σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων και τη δυνατότητα παροχής συμβουλευτικής στήριξης μέσα από το χώρο του σχολείου. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ανάληψης νέων ρόλων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με έμφαση στη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις μαθητών Γυμνασίου, σύγχρονο ελληνικό σχολείο, επαναπροσδιορισμός ρόλων, συμβουλευτική στήριξη.

Androniki Korfiati & Andreas Brouzos***

GREEK HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS THE NECESSITY OF REDEFINING ROLES AND RESPONSIBILITIES OF MODERN GREEK SCHOOL

The aim of the present study was to examine high school students' perceptions towards the quality of vital facilities for modern Greek School and the need to redefine roles and responsibilities in a new educational and social reality. 931 high school students were asked to record their views on possible improvements should be made on providing education to respond to their varying demands and expectations for support, as well as assessing the role of modern school in preventing a series of psychosocial risk factors. They were also

* Η Α.Κ. είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστημιούπολη, 451 10 Ιωάννινα, niki.korfiati@gmail.com

** Ο Α.Μ. είναι Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστημιούπολη, 451 10 Ιωάννινα, 26510-05695, abrouzos@uoi.gr

asked to state their views regarding the provision of School Counseling Services. The Findings are discussed in terms of its contribution to the development of an effective school counseling network with emphasis on the counseling dimension that the educators enact

Key words: high school students' attitudes, modern greek school, redefining roles, psychosocial risk factors, counseling services

Εισαγωγή

Οι μεταβολές που συντελούνται σε ζωτικές δομές της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σηματοδοτούν μια νέα εποχή, στην οποία το άτομο καλείται να προσαρμοστεί και να συμβαδίσει με μια σειρά από νέα δεδομένα και προκλήσεις. Στα πλαίσια ενός ρευστού και διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες των νέων αυξάνονται και διευρύνονται, ενώ η πρόοδος που έχει συντελεστεί σε όλα τα επιστημονικά πεδία, καθιστά αναμφισβήτητη τη σύγχρονη γενιά περισσότερο προνομιούχα συγκριτικά με προγενέστερες. Έρμαιο λοιπόν των πλαστών αναγκών και της εικονικής πραγματικότητας που προβάλλει η σύγχρονη εποχή είναι τα παιδιά και ιδίως οι έφηβοι, όπου περιπτώσεις όπως η αλόγιστη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών ή ο εθισμός στο διαδίκτυο ενδέχεται να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική τους υγεία (Κορφιάτη, Γαλάνη, Βίλλη, Μπογιατζόγλου, & Λεοντοπούλου, 2011). Αναμφισβήτητη επιρροή έχει δεχθεί και η άλλοτε διευρυμένη πατριαρχική ελληνική οικογένεια. Σύμφωνα με επίσημες καταγραφές το 2008, ένα ποσοστό των ανήλικων παιδιών στην Ελλάδα (4,8%), διαβίωναν σε μονογονεϊκές οικογένειες (Eurostat, 2011. Βλ. επίσης Πυργιωτάκης, 2007, σελ. 20 κ.ε.). Παράλληλα ο αντίκτυπος της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, δημιουργεί ένα

γενικευμένο αίσθημα αβεβαιότητας και ανασφάλειας με δυσμενείς επιπτώσεις στην υγιά ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των έφηβων νέων (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012).

Αναφορικά με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι έφηβοι μαθητές για παροχή στήριξης σε συγκεκριμένες διαστάσεις, η επιθυμία για διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, συνιστούν παράγοντες ζωτικής σημασίας, η καλλιέργεια των οποίων συμβάλλει στην άρτια ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση (Trickey & Topping, 2006). Μάλιστα η σημασία που κατέχουν οι παράγοντες αυτοί στην ψυχοσύνθεση των νεαρών ατόμων, έχει επισημανθεί από αντίστοιχα ευρήματα ερευνών (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006). Σύμφωνα με τα εν λόγω ευρήματα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η σχολική αποτυχία συνιστούν βασικούς παράγοντες πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης (σχολική διαρροή), θέμα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς τόσο την ελληνική (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006), όσο και τη διεθνή πραγματικότητα (Holtzman, 1992). Οι μαθητές στρέφουν επίσης το ενδιαφέρον τους και στη σύναψη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, με έμφαση στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, όπου η φιλική στάση και το πηγαίο ενδιαφέρον εκ μέρους τους, τους κινητοποιούν, αυξά-

νοντας σταδιακά το ενδιαφέρον τους και οδηγώντας τους σε αξιοσημείωτη πρόοδο (Jacobson, 2000).

Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό του ελληνικού σχολείου, η εντύπωση για τον ανεπαρκή ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργού παιδείας είναι κατά γενική ομολογία αποδεκτή, ενώ η ανεπάρκεια του φαίνεται να πηγάζει από την έλλειψη εφοδίων ή μέσων προς επιτυχή αντιμετώπιση κάθε είδους δυσχερειών και προβληματικών καταστάσεων (Δημητρόπουλος, 1992, σελ. 52). Αν σε αυτά προστεθούν οι διάφορες αλλαγές που έχουν επέλθει σε διάφορους τομείς (πολυπολιτισμικές τάξεις, ωρολόγιο πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, προβληματικές συμπεριφορές κ.ά.) (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011), αντιλαμβάνεται κανείς την αναγκαιότητα ανάληψης νέων ρόλων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Μπρούζος & Ράπτη, 2004, σελ. 184 - 186), δυνατότητα που παρέχει αναμφισβήτητα η Συμβουλευτική (Μπρούζος, 2009, σελ. 58 - 64).

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Αν αναλογιστεί κανείς τα διαρκώς αυξανόμενα αιτήματα των σύγχρονων νέων για παροχή στήριξης (Μπρούζος, 2010), η ανάγκη συστηματικών συμβουλευτικών παρεμβάσεων και η λήψη ανάλογων μέτρων στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρούνται υψίστης σημασίας. Ωστόσο, αν και η Σχολική Συμβουλευτική συνιστά έναν ήδη καθιερωμένο και ενεργό θεσμό για τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα,

η εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου και συνεπώς η ανταπόκριση στα ποικιλόμορφα αιτήματα που εκδηλώνουν οι Έλληνες έφηβοι μαθητές, παραμένουν απώτερος στόχος μιας μάλλον μακρινής προοπτικής (Δημητρόπουλος, 1998, σελ. 38).

Σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής παρεμβάσεων συμβουλευτικού χαρακτήρα στο χώρο του σχολείου, αξιόλογες έρευνες (Brouzos, 1991. Hipple, 1991. Keller, 1991. Korfiati & Brouzos, 2010. Μπρούζος & Κορφιάτη, 2011), έχουν προσανατολίσει το ενδιαφέρον τους σε προβληματισμούς των μαθητών που αφορούν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον), την προσωπική τους εξέλιξη (συναίσθημα και συμπεριφορά), φαινόμενα κοινωνικής παθολογίας (χρήση ουσιών, παραβατικότητα, βία, θυματοποίηση, κ.ά.) και την αδυναμία διαχείρισης της σχολικής αποτυχίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκδηλώνουν οι έφηβοι μαθητές και σε θέματα που αφορούν το σχεδιασμό του επαγγελματικού τους μέλλοντος και τη λήψη ανάλογων αποφάσεων (Witko, Bernes, Magnusson, & Bardick, 2005).

Τα ερευνητικά ευρήματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της Συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου και συνεπώς, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από τις δυνατότητες συστηματικής βοήθειας και υποστήριξης που δύναται να προσφέρει. Αναφορικά με τον ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής στο σχολείο, ο Μπρούζος (1999), εκτιμά ότι η Συμβουλευτική δεν περιορίζεται μονομερώς στην παροχή συμβουλών ή εξεύρεση εναλλακτικών

λύσεων στα προβλήματα των μαθητών. Αντίθετα, μια Σχολική Συμβουλευτική που υπηρετεί σθεναρά τον ρόλο της, καλείται να συμβάλλει στην ψυχική ενδυνάμωση και θωράκιση των μαθητών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα τους, προς την εξεύρεση υγιών αποτελεσματικών και κυρίως εφαρμόσιμων λύσεων.

Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για το ρόλο και την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Οι διαστάσεις που αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης, είναι οι διάφοροι τομείς που κατά τη γνώμη των μαθητών συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ο επαρκής ρόλος του σχολείου στην πρόληψη μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων και στο ενδεχόμενο πρόωμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης και η δυνατότητα παροχής συμβουλευτικής στήριξης στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

1. Θέτουν οι μαθητές ως προτεραιότητα τις διαστάσεις εκείνες που σχετίζονται με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (παροχή περισσότερων κινήτρων για βελτίωση των σχολικών επιδόσεων), των διαπροσωπικών τους σχέσεων (έμφαση στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς) και της προσωπικής τους εξέλιξης (ενίσχυση της αυτοεκτίμησής);
2. Πιστεύουν ότι το σύγχρονο σχολείο συμβάλλει στην ενημέρωση και πρόληψη μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων;
3. Θεωρούν ότι η αδυναμία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να λειτουργήσει υποστηρικτικά και επιβοηθητικά, ενδέχεται να τους οδηγήσει σε αυξημένη τάση πρόωμης εγκατάλειψης;
4. Επιθυμούν την παροχή συμβουλευτικής στήριξης μέσα από το χώρο του σχολείου;
5. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις υπό την επίδραση δημογραφικών παραγόντων (τάξη φοίτησης, γενικός βαθμός ελέγχου προόδου, κοινωνικό στρώμα);

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 933 μαθητές, 435 αγόρια (46,2%) και 498 κορίτσια (53,4%), τεσσάρων Γυμνασίων των νομών Ιωαννίνων (50,1%) και Κέρκυρας (49,9%). Συμμετείχαν μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου: 287 μαθητές της Α΄ γυμνασίου (30,8%), 328 μαθητές της Β΄ γυμνασίου (35,4%) και 315 μαθητές της Γ΄ γυμνασίου (33,8%). Τα επίπεδα ηλικίας των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 12 έως 16 ετών ($M.O. = 14,07$). Οι μαθητές που γεννήθηκαν τα έτη 1994 και 1995, αντιπροσωπεύουν το 36,8% του δείγματος, οι μαθητές που γεννήθηκαν το 1996 το 33,6%, ενώ όσοι γεννήθηκαν το 1997 και το 1998, το 29,6% του δείγματος. Το μεγαλύτερο μέρος προέρχεται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Ερωτηματολόγιο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου (με εξαίρεση μια επιλογή ανοικτού τύπου), εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για πιθανούς τομείς που επιδέχονται βελτίωση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, για την επάρκεια του ελληνικού σχολείου στην πρόληψη μιας σειράς σύγχρονων κινδύνων και για την πιθανότητα πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης. Διερευνήθηκε επίσης η προθυμία των μαθητών για παροχή συμβουλευτικής στήριξης μέσα από το χώρο του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου παρατίθενται 8 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα.

Αποτελέσματα

Τομείς προς Βελτίωση στο Σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο κατά Σειρά Προτεραιότητας

Οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να καταγράψουν ιεραρχικά τους τομείς, οι οποίοι κατά τη γνώμη τους επιδέχονται βελτίωση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Η τελευταία επιλογή τους παρείχε τη δυνατότητα ανοικτής καταγραφής των απόψεών τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές θεωρούν ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να συμβάλλει πληρέστερα σε τομείς που αφορούν την παροχή περισσότερων κινήτρων για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Ναι 67%, Όχι 33%), τη βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς (Ναι 67%, Όχι 33%), την αξιο-

ποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων, κλίσεων και δυνατοτήτων τους (Ναι 57,4%, Όχι 42,6%), την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους (Ναι 56,1%, Όχι 44%) και την παροχή ενημέρωσης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού (Ναι 56%, Όχι 43,9%).

Αναφορικά με τον τομέα της παροχής ενημέρωσης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν από τη συσχέτιση με τις μεταβλητές *τάξη φοίτησης*, $\chi^2(2, 929) = 13,484, p = ,001$ και *γενικός βαθμός ελέγχου προόδου τελευταίας τάξης*, $\chi^2(3, 927) = 12,473, p = ,004$. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου που συμφωνούν με την πληρέστερη παροχή ενημέρωσης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, ανέρχεται στο 26,5%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, αυξάνεται στο 39,5% και 34%, αντίστοιχα. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου που διαφωνούν παρουσιάζεται αυξημένο και ανέρχεται σε 36,5%, συγκριτικά με τα ευρήματα για τη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, όπου το αντίστοιχο ποσοστό διαφωνίας κυμαίνεται στο 29,9% και 33,6%. Αναφορικά με τα ευρήματα από τη συσχέτιση με τη μεταβλητή *γενικός βαθμός ελέγχου προόδου τελευταίας τάξης*, 4,7% των μαθητών με επιδόσεις 10 έως 12,4, εκτιμούν ότι το σχολείο τους παρέχει επαρκή ενημέρωση σε θέματα επαγγελματός, ενώ σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνούν οι μαθητές με επιδόσεις 12,5 έως 15,4 όπου το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 31,2%, όπως επίσης και οι μαθητές με επιδόσεις 15,5 έως 18,4 και 18,5 έως 20, όπου το ανάλογο ποσοστό κυμαίνεται σε 37,6% και

26,5%, αντίστοιχα. Αντίθετα, 3,8% των μαθητών με επιδόσεις 10 έως 12,4 δε θεωρούν απαραίτητη την παροχή ενημέρωσης στον τομέα αυτό, ενώ εντονότερα διαφωνούν οι μαθητές με επιδόσεις 12,4 έως 15,4, 15,5 έως 18,4 και 18,5 έως 20, όπου το ανάλογο ποσοστό ανέρχεται σε 21,9%, 46,7% και 27,6%, αντίστοιχα.

Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν επίσης και ως προς τον τομέα που αφορά τη δυνατότητα αξιοποίησης των ιδιαίτερων ταλέντων, δυνατοτήτων και κλίσεων των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, υπό την επίδραση της μεταβλητής, τάξη φοίτησης $\chi^2(2, 931) = 9,870, p = ,007$. Ειδικότερα, οι μαθητές που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά ως προς αυτήν τη διάσταση, συμφωνώντας σε ποσοστό 37%, ενώ σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, όπου το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 35,5% και 27,5%, αντίστοιχα. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου που διαφωνούν με τη δυνατότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να συμβάλλει αποτελεσματικά στον εν λόγω τομέα, κυμαίνεται στο 27,8%, ενώ εντονότερα εκφράζουν τη διαφωνία τους οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, σε ποσοστό 35,7% και 36,5%, αντίστοιχα.

Όσον αφορά την ύπαρξη διαφοροποιήσεων υπό την επίδραση της σύνθετης μεταβλητής κοινωνικό στρώμα, παρατηρούνται ασθενείς συσχετίσεις που αφορούν τις διαστάσεις βελτίωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, $r = -,092, p = ,010$, και ενίσχυση της αυτοεκτίμη-

σης, $r = -,084, p = ,019$, με τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, να εκδηλώνουν εντονότερα την ανάλογη επιθυμία.

Τομείς προς Βελτίωση στο Σύγχρονο Σχολείο: Ποιοτικά Στοιχεία

Πέρα από τις ήδη υπάρχουσες επιλογές αναφορικά με τους τομείς που επιδέχονται βελτίωση στο σύγχρονο σχολείο, τη γνώμη τους κατέγραψαν ανοικτά 133 μαθητές. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές επιθυμούν την ύπαρξη μεγαλύτερης κατανόησης (67 μαθητές/-τριες) εκ μέρους των εκπαιδευτικών και την παροχή στήριξης στους προβληματισμούς και στις ανασφάλειες, όπως επίσης και τη βελτίωση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (κυρίως απέναντι στους μαθησιακά αδύναμους) (66 μαθητές/-τριες). Ασθενείς διαφοροποιήσεις αλλά στατιστικά σημαντικές, παρουσιάστηκαν υπό την επίδραση της σύνθετης μεταβλητής κοινωνικό στρώμα, $r = -,092, p = ,010$, με τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να εκδηλώνουν εντονότερα το ανάλογο αίτημα.

Η Συμβολή του Σχολείου στην Πρόληψη Σύγχρονων Κοινωνικών Κινδύνων

Οι μαθητές στη συνέχεια, κλήθηκαν να καταγράψουν την οπτική τους αναφορικά με τη συμβολή του ελληνικού σχολείου στην ενημέρωση και πρόληψη μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων (ναρκωτικά, κάπνισμα, βία, κακοποίηση κ.α.). 78,5% των μα-

θητών θεωρούν ανεπαρκή το ρόλο του σύγχρονου σχολείου στον τομέα αυτό, ενώ 21,5% επαρκή. Η συσχέτιση με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων θεωρείται στατιστικώς σημαντική για τις μεταβλητές, γενικός βαθμός ελέγχου προόδου, $\chi^2(2, 929) = 10,681, p = ,001$ και τάξη φοίτησης, $\chi^2(2, 930) = 10,807, p = ,003$, όπου παρατηρήθηκε μια ασθενής συσχέτιση. Αναφορικά με τα ευρήματα από τη συσχέτιση με τη μεταβλητή γενικός βαθμός ελέγχου προόδου, 7% των μαθητών με επιδόσεις 10 έως 12,4, θεωρούν ότι το σύγχρονο σχολείο συμβάλλει επαρκώς στην ενημέρωση και πρόληψη μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων, ποσοστό που αυξάνεται αισθητά στους μαθητές με επιδόσεις 12,5 έως 15,4 και 15,5 έως 18,4 και ανέρχεται σε 26% και 47% αντίστοιχα, όπως επίσης και στους μαθητές με επιδόσεις 18,5 έως 20, όπου το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 20%. Αντίθετα, δε θεωρούν επαρκή τον ρόλο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου στον εν λόγω τομέα, 3,4% των μαθητών με επιδόσεις 10 έως 12,4%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό διαφωνίας των μαθητών με επιδόσεις 12,5 έως 15,4, 15,5 έως 18,4 και 18,5 έως 20, παρουσιάζει ανοδική αύξηση και κυμαίνεται αντίστοιχα στο 26%, 41,6% και 29%.

Αναφορικά με τις υπάρχουσες διαφοροποιήσεις υπό την επίδραση της μεταβλητής τάξη φοίτησης, 40% των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου εκφράζουν εντονότερα τη συμφωνία τους, κρίνοντας επαρκή τη συμβολή του σχολείου στον εν λόγω τομέα, ενώ σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν με την παρεχόμενη ενημέρωση οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, όπου το ανάλογο ποσοστό

κυμαίνεται στο 33 % και 27%, αντίστοιχα. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών που διαφωνεί με τον επαρκή ρόλο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου στον εν λόγω τομέα, ανέρχεται στο 37% για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ενώ σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να διαφωνούν οι μαθητές της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, όπου το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 29% και 34%.

Διαφοροποιήσεις εν τέλει, παρατηρήθηκαν και από τη συσχέτιση με τη σύνθετη μεταβλητή Κοινωνικό Στρώμα, $r = ,099, p = ,006$, όπου μαθητές μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά στον τομέα αυτό.

Η Καταγραφόμενη Τάση Πρώιμης Εγκατάλειψης της Σχολικής Φοίτησης

Οι μαθητές επίσης, κλήθηκαν να καταγράψουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους με το ενδεχόμενο πρώιμης εγκατάλειψης του σχολείου, παρέχοντας συγχρόνως και μια εκτίμηση για την υπάρχουσα τάση πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών, 82%, απορρίπτει το ενδεχόμενο αυτό συγκριτικά με το υπόλοιπο 18%. Από τη συσχέτιση με μια σειρά δημογραφικών παραγόντων, στατιστικώς σημαντικές διαφορές προκύπτουν για τη μεταβλητή, γενικός βαθμός ελέγχου προόδου τελευταίας τάξης, $\chi^2(3, 928) = 58,606, p = ,000$. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές με ακαδημαϊκές επιδόσεις 10 έως 12,4 και 12,5 έως 15,4, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με

το ενδεχόμενο πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης με το αντίστοιχο ποσοστό να ανέρχεται στο 43,5% και 33,5%, αντίστοιχα, συγκριτικά με το ποσοστό των μαθητών με επιδόσεις 15,5 έως 18,4 και 18,5 έως 20, το οποίο παρουσιάζεται μειωμένο στο 16% και 7%, αντίστοιχα. Ομοίως κατά της πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης τάσσονται οι μαθητές με επιδόσεις 12,5 έως 15,4 και 15,5 έως 18,4, όπου το αντίστοιχο ποσοστό διαφωνίας κυμαίνεται στο 45,8% και 30,5%, ενώ σε μικρότερο βαθμό διαφωνούν, 20,5% και 3,2% των μαθητών με επιδόσεις 10 έως 12,4 και 18,5 έως 20, αντίστοιχα.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται επίσης και από τη συσχέτιση με τη σύνθετη μεταβλητή *Κοινωνικό Στρώμα*, $r = -,099$, $p = ,000$, με τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, να εκδηλώνουν εντονότερα την τάση πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης, συγκριτικά με τους μαθητές μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Η Δυνατότητα Παροχής Συμβουλευτικής Στήριξης στο Χώρο του Σχολείου

Οι μαθητές εν τέλει, κλήθηκαν να καταγράψουν την άποψή τους αναφορικά με τη δυνατότητα παροχής συμβουλευτικής στήριξης μέσα από το χώρο του σχολείου. Η πλειοψηφία, 82,3%, θεωρεί χρήσιμη την παρουσία ενός προσώπου με δεξιότητες άσκησης συμβουλευτικού έργου, συγκριτικά με το 17,7%. Εν τέλει, στατιστικώς αδύναμες, αλλά υπαρκτές σημαντικές δια-

φορές παρατηρήθηκαν από τη συσχέτιση με τη σύνθετη μεταβλητή *Κοινωνικό Στρώμα*, $r = -,090$, $p = ,013$, με τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να εκδηλώνουν εντονότερα την επιθυμία για ύπαρξη στο χώρο του σχολείου ενός προσώπου με δεξιότητες άσκησης συμβουλευτικού έργου.

Συζήτηση

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για τον επαρκή ρόλο και την αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Ζητήθηκε αρχικά από τους μαθητές να αναφέρουν κατά σειρά προτεραιότητας διάφορες διαστάσεις, η βελτίωση των οποίων θα συμβάλει στην ποιοτική διασφάλιση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τη συμβολή του ελληνικού σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπιση μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων, με το ενδεχόμενο πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης και με τη δυνατότητα παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης μέσα από το χώρο του σχολείου.

Τα ευρήματα καθιστούν σαφές ότι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να προσανατολίσει δραστηκότερα τις ενέργειές του με σκοπό τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (παροχή περισσότερων κινήτρων), τη βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς (διαπροσωπικές σχέσεις), την προσωπική τους εξέλιξη (αξιοποιί-

ηση των ενδιαφερόντων, κλίσεων και δυνατοτήτων, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης) και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Η έμφαση που αποδόθηκε στους παραπάνω τομείς, έρχεται σε αντιστοιχία με ανάλογα ευρήματα ερευνών (Brouzos, 1991. Hipple, 1991. Keller, 1991. Korfiati & Brouzos, 2010. Μπρούζος & Κορφιάτη, 2011. Olszewski, Kubilius, & Scott, 1992. Witko et al., 2005), τα οποία επισημαίνουν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών για παροχή στήριξης στους συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος.

Σχετικά με την επιθυμία των μαθητών για τη βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν υπό την επίδραση της σύνθετης μεταβλητής κοινωνικό στρώμα. Τα ευρήματα καθιστούν σαφές ότι μαθητές προερχόμενοι από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, εκδηλώνουν εντονότερα το ανάλογο αίτημα, εύρημα που συνηγορεί με αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία επισημαίνουν την αδυναμία του σχολείου να λειτουργήσει υποστηρικτικά και επιβοηθητικά σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κατώτερα κοινωνικά στρώματα), με μεγαλύτερη τάση πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης (Rattansi, 2002).

Οι μαθητές επικέντρωσαν επίσης το ενδιαφέρον τους και στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων, ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων τους μέσω του σύγχρονου σχολείου, με τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν είναι σε θέση να

συμβάλει αποτελεσματικά στον τομέα αυτό και συνεπώς, να εκδηλώνουν εντονότερα το ανάλογο αίτημα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επέδειξαν οι μαθητές και σε θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και την παροχή ανάλογης στήριξης και ενημέρωσης, με τους μαθητές που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις (Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου), να επιθυμούν πληρέστερη ενημέρωση, όπως επίσης και οι μαθητές με καλές και άριστες επιδόσεις. Φαίνεται δηλαδή ότι οι έφηβοι μαθητές, ατενίζοντας τη φοίτησή τους στο Λύκειο και διανύοντας τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου, αισθάνονται εντονότερα την ανάγκη για παροχή ενημέρωσης σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, τον κατάλληλο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων στον τομέα αυτό (Hiebert, Kemeny, & Kurchak, 1998. Witko et al., 2005).

Δόθηκε επίσης στους μαθητές, η δυνατότητα να καταγράψουν ανοικτά τη γνώμη τους αναφορικά με τους διάφορους τομείς που επιδέχονται βελτίωση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με το ενδιαφέρον τους να εστιάζεται κυρίως σε θέματα που αφορούν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι μαθητές θεωρούν αναγκαία την παρουσία ενός/μιας εκπαιδευτικού που να επιδεικνύει μεγαλύτερη κατανόηση και ενδιαφέρον στους διάφορους προβληματισμούς και στις ανασφάλειές τους και να παρέχει μεγαλύτερη στήριξη στους μαθησιακά αδύναμους. Τα ευρήματα αυτά αναμφίβολα αναφέρονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καλού συμβούλου – εμπνευστή, ο οποίος φέρνοντας τα χαρακτηριστικά της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης, της άνευ

όρων αποδοχής και της γνησιότητας – συμφωνίας, καθίσταται ικανός για την ψυχολογική και πνευματική ισορροπία των μαθητών, τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και έντονων εσωτερικών συγκρούσεων (Μπρούζος, 1999).

Οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με τη δυνατότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενημέρωση και πρόληψη μιας σειράς σύγχρονων κοινωνικών κινδύνων (ναρκωτικά, κάπνισμα, αλκοόλ, βία, κ.ά.). Στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές αισθάνονται ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να λάβει συγκεκριμένες και συστηματικές πρωτοβουλίες στον τομέα αυτό, ενώ διαφοροποιήσεις παρουσιάστηκαν με κριτήριο την τάξη φοίτησης, την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Σύμφωνα με τα ανάλογα ευρήματα, οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την αδυναμία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να συμβάλλει αποτελεσματικά σε ανάλογη πρόληψη και ενημέρωση. Την αδυναμία του σχολείου να συμβάλλει αποτελεσματικά σε αυτή τη διάσταση, επεσήμαναν και μαθητές με πολύ καλές (15,5 έως 18,4) και άριστες επιδόσεις (18,5 έως 20), προερχόμενοι από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που υπερτονίζει την αναγκαιότητα αναμόρφωσης του σχολικού πλαισίου και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του, με κατεύθυνση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ανασφάλειες των σύγχρονων εφήβων (Τριάρχη – Hermann, 2004, σελ. 156).

Η πιθανότητα εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης αποτέλεσε ομοίως

ένα από τα αντικείμενα διερεύνησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών τάσσεται κατά της πρώιμης εγκατάλειψης, αν και οι μαθητές εκδηλώνουν μια γενικότερη δυσανεμία αναφορικά με ζωτικά θέματα που συνδέονται με τον αποτελεσματικό ρόλο και τη λειτουργία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου (βλ. παροχή στήριξης σε προβληματισμούς και ανασφάλειες, ενημέρωση για σύγχρονους κινδύνους, υποστήριξη σε μαθησιακά αδύναμους κ.ά.). Οι αντιλήψεις των μαθητών στην παρούσα περίπτωση παρουσίασαν ομοίως μια σειρά από διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι μαθητές με χαμηλές (10 έως 12,4), καλές επιδόσεις (12,5 έως 15,4), αλλά και μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, εκδηλώνουν εντονότερα την τάση πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης. Επίσης, τα ευρήματα στην παρούσα περίπτωση καθιστούν σαφές ότι οι αντιλήψεις των μαθητών με καλές επιδόσεις παρουσιάζουν μικρή απόκλιση, εφόσον ένα μεγάλο ποσοστό αυτών εκφράζει ταυτόχρονα και τη διαφωνία του αναφορικά με το ενδεχόμενο πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης. Το παρόν εύρημα συνηγορεί εν μέρει με αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία συνδέουν την πρώιμη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης με την αδυναμία του σχολείου να λειτουργήσει υποστηρικτικά και επιβοηθητικά σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (χαμηλές σχολικές επιδόσεις, κατώτερα κοινωνικά στρώματα), με μεγαλύτερη τάση πρώιμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης (Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου, & Τσίγκανου, 2006).

Εν τέλει, διερευνήθηκε η οπτική

Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου απέναντι στην αναγκαιότητα εισαγωγής παρεμβάσεων συμβουλευτικού χαρακτήρα στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές στο σύνολό τους, θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την παρουσία ενός προσώπου με δεξιότητες άσκησης συμβουλευτικού έργου, με τους μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να εκδηλώνουν εντονότερα την ανάλογη επιθυμία. Εκτιμώντας συνολικά τα ευρήματα, καθίσταται σαφές ότι το σύγχρονο σχολείο δεν είναι σε θέση να αναλάβει έναν καθοριστικό, χρήσιμο και κυρίως

πολυλειτουργικό ρόλο. Ωστόσο, το ενδεχόμενο πρόωμης εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης παρουσιάζεται αισθητά μειωμένο (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006), ενώ η επιθυμία για παροχή συμβουλευτικής στήριξης ιδιαίτερα αυξημένη, γεγονός που συμφωνεί με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών περί αναγκαιότητας ύπαρξης δομών συμβουλευτικού χαρακτήρα στο χώρο του σχολείου (Μπρούζος & Μόσχου, 2011), αναγκαιότητα επιβεβλημένη σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Σουμάκη, Ε., (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο - οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. *Ψυχιατρική*, 23(1), 13 – 16.
- Brouzos, A. (1991). Counseling needs of Greek school children within the second term education. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 105-115.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, μία λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική ψυχολογία: Θεωρία, μεθοδολογία, πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Eurostat (2011). Drei von vier Kindern in der EU27 lebten im Jahr 2008 mit verheirateten Eltern zusammen - Eins von sieben Kindern lebte in einem Einelternhaushalt. *Pressemitteilung*, 156, 27.
- Hiebert, B., Kemeny, K., & Kurchak, W. (1998). Guidance-related needs of junior high school students. *Guidance and Counselling*, 14(1), 3 – 9.
- Hipple, J. (1991). Do student athletes have special counseling needs? *TACD Journal*, 19, 57 - 62.
- Holtzman, W.H. (1992). Community renewal, family preservation and child development through the school of the future. In W. H. Holtzman (Ed.), *School of the Future* (pp.3-18). Washington, D. C: American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health.
- Jacobson, L. (2000). Valuing diversity-student-teacher relationships that enhance achievement. *Community College Review*, 28, 49-66.
- Korfiati, A., & Brouzos, A. (2010). High school students' perceptions of their counselling needs: An exploratory study in Greece. 3rd International Conference *Children and Youth in Changing Societies*. Psychological society of Northern Greece and School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki (2-4 December).
- Κορφιάτη, Α., Βόλλη, Μ., Γαλάνη, Α., Μπογιατζόγλου, Ν., & Λεοντοπούλου, Σ. (2011). Χρήση του Διαδικτύου και ενασχόληση με τα διαδικτυακά παιχνίδια σε παιδιά και

- εφήβους. *13^ο πανελλήνιο συνέδριο ψυχολογικής έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛ.Ψ.Ε)*. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (25 - 29 Μαΐου).
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α., & Τσίγκανου, Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 99 - 134.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 181-192.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2010). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής: Μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Δ. Οικονομίδης (Επιμ. Έκδ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σ. 219-231). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπρούζος, Α., & Κορφιιάτη, Α. (2011). Διερεύνηση αναγκών συμβουλευτικής ελλήνων μαθητών γυμνασίου. *13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛ.Ψ.Ε)*. Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα (25 - 29 Μαΐου).
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- Μπρούζος, Α., & Μόσχου, Κ. (2011). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα άσκησης του συμβουλευτικού τους έργου στη σύγχρονη εποχή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 217-226.
- Olszewski-Kubilius, P. M., & Scott, J. M. (1992). An investigation of the college and career counseling needs of economically disadvantaged, minority gifted students. *Roeper Review*, 14, 141 - 148.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2007). Ελληνική οικογένεια: Δομή και λειτουργία - Εξελίξεις και προοπτικές. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (σ. 1-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rattansi, J. (2002). *Race, Culture and Difference*. Sage / Open University. London
- Ρουσέας Π., & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τριάρχη-Ηermann, Β. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων εκπαιδευτικών της ακαδημίας Dillingen*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative Philosophical Enquiry for school children. *School Psychology International Copyright* 27(5), 599-614.
- Witko, K. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Bardick, A. D. (2005). Senior high career planning: What students want. *Journal of Educational Inquiry*, 6(1), 34 - 49.

*Αγγελική Καραμπατζάκη**, *Βάσω Ζησοπούλου***, *Μαρία Καλλιού****
**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΕΠ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ
ΣΤΟ Ν.ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ**

Ο προβληματισμός των τελειοφοίτων Γυμνασίων και Λυκείων για τη μετάβαση στην αμέσως επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα παραμένει πολύ έντονος καθώς διαμορφώνει άμεσα τη μετέπειτα επαγγελματική και προσωπική τους πορεία (Δημητρόπουλος, 2004). Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες που συνδέονται με την εκπαιδευτική και επαγγελματική απόφαση και τη σημαντικότητα της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Β' βαθμίδα εκπαίδευσης. Η έρευνα διενεργήθηκε το 2009 - 2010, και είναι εμφανές ότι η οικογένεια ασκεί ισχυρή επιρροή, η συμβολή του ΣΕΠ αξιολογείται ως σημαντική στο Γυμνάσιο, ενώ το ΚΕΣΥΠ είναι πηγή πληροφόρησης μόνο στο Γυμνάσιο. Όλοι ζητούν περισσότερη ενημέρωση, επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους, περισσότερες ώρες εφαρμογής του ΣΕΠ και παρουσία του σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Εν κατακλείδι, προτείνουν να εφαρμοστούν συμμετοχικές διαδικασίες για την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων, με σκοπό την ανταγωνιστικότητα, την ευελιξία και την ικανότητα για ανταπόκριση στις αυξημένες ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Λέξεις κλειδιά: ΣΕΠ, μετάβαση βαθμίδας, πληροφόρηση, επιρροή.

*Agneliki Karabatzaki**, *Baso Zisopoulou***, *Maria Kalliou****
**EVALUATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE INSTITUTION OF
EDUCATIONAL CAREER GUIDANCE IN THE SECONDARY GRADE.
STUDY OF OVERVIEW IN THE PREFECTURE OF MAGNISIA**

The questioning of the undergraduates of junior high school and high school for the transition to the next educational step remains severe as it modulates directly their professional and personal future. The professional orientation of the youth is an enduring, complex process in which many people are involved. The present study has the purpose to expand the factors that are associated with the educational and professional decision and the significance of the operation of the institution of SEP at the second step of education. The research has been realized at 2009 -2010 and, based on the empirical results, it is obvious

* Η Α.Κ. είναι εκπαιδευτικός Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος ΣΕΠ-Υπεύθυνη του ΚΕΣΥΠ. *Επικοινωνία:* ΚΕΣΥΠ Μαγνησίας, akarabatzaki@yahoo.gr

** Η Β.Ζ. είναι εκπαιδευτικός Οικονομολόγος. *Επικοινωνία:* ΔΔΕ Μαγνησίας, 38001 Βόλος, 2421046946, vazitango@yahoo.gr

*** Η Μ.Κ. είναι εκπαιδευτικός Μηχανολόγος. *Επικοινωνία:* 1ο Γ/σιο Ν.Ιωνίας, 38446 Βόλος, 24210, kalliou11_m@yahoo.gr

that the family exerts a strong influence; the contribution of SEP is evaluated as important to the junior high school, the KE.SY.P. is a source of information only at junior high school. Everyone asks for more briefing and help from specialized people, visits to workplaces, more curriculum hours of application of SEP and its presence to all the classes of high school. As a conclusion, there are suggestions to apply participatory process for the empowering and development of appropriate skills, for the purpose of competitiveness, the flexibility and the ability to respond to the increased needs of multicultural societies. **Key words:** School career guidance, transition, information, influence.

Εισαγωγή

Η αποφοίτηση των νέων τόσο από το Γυμνάσιο όσο και από το Λύκειο, είναι ένα κομβικό σημείο στη ζωή τους, γιατί η απόφαση που θα πάρουν και οι μεν και οι δε, για το αν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους και πού, ή για το αν θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας, αποτελεί ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια και σχετίζεται άμεσα με τις προσπάθειες που γίνονται για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Οι αποφάσεις που καλούνται να πάρουν οι απόφοιτοι, είναι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές, επειδή αναφέρονται στις σπουδές που θα ακολουθήσουν και συνακόλουθα στο μελλοντικό τους επάγγελμα. Ο συγκεκριμένος προβληματισμός παρατηρείται έντονα και στους γονείς, οι οποίοι αποτελούν σημαντικό, και καταλυτικό φορέα επιρροής στις αποφάσεις των παιδιών, τόσο για την πορεία που θα ακολουθήσουν μετά το Γυμνάσιο, όσο και μετά το Λύκειο (Fullan, 1982 Λεμονίδου, 2003 Tomlinson, 1991). Η έρευνα αυτή, έχει ως στόχο να διερευνήσει τους παράγοντες που συνδέονται με την εκπαιδευτική και επαγγελματική απόφαση και τη σημαντικότητα της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπλέον, στοχεύει

στην επεξεργασία και προώθηση προτάσεων και λύσεων για την όσο το δυνατόν καλύτερη επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των παιδιών.

Θεωρητική Προσέγγιση. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Ο Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ένας μηχανισμός μετάβασης και επαγγελματικής κινητικότητας που απαιτεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων, σε μια διαρκή πορεία αυτοανάπτυξης του ατόμου. Επικεντρώνεται τόσο στο άτομο όσο και στην εργασία που πρόκειται να επιτελέσει. Οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης και του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εισήγαγαν ως καινοτόμα δράση, το θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Σ.Ε.Π. στις εκπαιδευτικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η σχετική νομοθεσία αφορά στον νόμο Ν. 1566/85 σύμφωνα με τον οποίο, ο ΣΕΠ στοχεύει στην «ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρηση τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική τους απο-

κατάσταση και την αρμονική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο» (Κεφ. ΙΑ', άρθρο 37). Με τα άρθρα 37, 38 και 39 του ίδιου νόμου καθορίστηκαν οι βασικοί άξονες του ΣΕΠ – αυτογνωσία, λήψη απόφασης, μετάβαση, με έμφαση στην πληροφόρηση των μαθητών. Νέες διαστάσεις εισήχθησαν κατά την εφαρμογή του ΣΕΠ, (Π.Ι., 2000.) όπως: η Συμβουλευτική διάσταση, η Ενεργητική Εμπλοκή των μαθητών στην Πληροφόρηση, η Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Λήψης Απόφασης, η Κοινωνικοοικονομική Διάσταση & η Μετάβαση (από το ένα στάδιο εκπαίδευσης στο άλλο ή σε μια επαγγελματική δραστηριότητα). Ν. 2525/97, ΦΕΚ 188Α/23-9-97.

Η Μετάβαση

Οι ερευνητές ορίζουν τη μετάβαση, ως μια διαδικασία η οποία αρχίζει την εποχή που οι νέοι καλούνται να επιλέξουν για πρώτη φορά μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών διαδρομών, και ολοκληρώνεται στο σημείο που επιτυγχάνουν μια σχετικά σταθερή θέση στην αγορά εργασίας. Σε διαδικασία μετάβασης βρίσκονται οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης Γυμνασίου, με στόχο να μεταβούν στην αγορά εργασίας ή στην μη υποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα για τη συνέχιση των σπουδών τους. (Δημητρόπουλος, 1987). Το ίδιο συμβαίνει και στην Γ' τάξη Λυκείου, όπου οι μαθητές καλούνται να μεταβούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επιλέγοντας σπουδές και επάγγελμα. Σε όλα τα ανεπτυγμένα κράτη η διαδικασία της μετάβασης βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος εκείνων που αναπτύσσουν σχετικές πολιτικές (policy makers)

στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση και την κοινωνική πολιτική. Στην Ελλάδα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο πεδίο για τη συστηματική εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. (Burnet, 1996.).

Η Επαγγελματική Επιλογή

Πρόκειται για μια μακρόχρονη διαδικασία που εμπεριέχει την απόφαση για το σχεδιασμό και την οργάνωση της ζωής του ατόμου με σκοπό την ένταξη του στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτής της οργάνωσης, προηγείται η απόφαση για την παρακολούθηση κάποιου διαύλου επαγγελματικής εκπαίδευσης, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιτρέπουν την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή μίας ομάδας ομοειδών επαγγελμάτων.

Η Επαγγελματική Απόφαση.

Σε ατομικό επίπεδο από αυτήν την απόφαση θα εξαρτηθούν μελλοντικά η επαγγελματική απασχόληση, επιτυχία, η ικανοποίηση, καθώς και ο συνολικότερος τρόπος διαβίωσης του ατόμου. Σε κοινωνικό επίπεδο, το σύνολο των επιμέρους ατομικών αποφάσεων επιδρά καθοριστικά πρώτα από όλα στο οικονομικό σύστημα και έπειτα στην κατανομή του ανθρώπινου κεφαλαίου, προκαλώντας έτσι ανεργία, ετεροαπασχόληση, υποαπασχόληση κ.α.

Οι επιπτώσεις της απόφασης που παίρνεται προσωπικά από το άτομο δεν περιορίζονται αποκλειστικά και

μόνο σε αυτό, αλλά απλώνονται και σε όλη την κοινωνική οργάνωση και κυρίως την οικονομική.

Ανασκόπηση Ερευνών. Πληροφόρηση-Πηγές Πληροφόρησης

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα των (Τέπτερη, Σκαύδη, Ρουσσέας & Κουτσούκος, 1985-86) ο ΣΕΠ αξιολογήθηκε ως ενδιαφέρων και πολύ χρήσιμος με σημαντική βοήθεια στην πληροφόρηση και στην συνακόλουθη επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Επίσης, στην έρευνα των Αθανασιάδου & συν. (2004) κύριοι φορείς πληροφόρησης αναδεικνύονται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ενώ άγνωστα παραμένουν για το 50% περίπου των μαθητών τα αρμόδια Κέντρα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), για αυτό το λόγο ενδεχομένως δεν απευθύνονται σε αυτά. Θεωρείται, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη η προβολή τους.

Έρευνες Επίδρασης Γονέων στις Εκπαιδευτικές-επαγγελματικές Επιλογές

Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία (Marjotibanks, 1998 Δημητρόπουλος, 1985 Πάντα, 1988 Δεληγιάννη & συν, 1994) οι Έλληνες γονείς θεωρούν την εκπαίδευση απαραίτητο εφόδιο κοινωνικής ανόδου, για αυτό και επενδύουν σε αυτήν. Οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους (Δεληγιάννη, Μαζηρίδου & Κιοσέογλου 1999) αποτελούν επίσης σημαντικό παράγοντα επιρροής για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών. Ευρήματα άλλων

ερευνών (Δεληγιάννη & συν., 1999, 2003 Κερασνούδη, 2008) δείχνουν ότι η προτροπή της οικογένειας για περαιτέρω σπουδές και επαγγελματική σταδιοδρομία, παίζει καθοριστικό ρόλο στις επιλογές και τα επιτεύγματα του κάθε ατόμου. Αντίστοιχη έρευνα των Saiti & Mitrosili (2005) ανέδειξε την σημαντική συμμετοχή - επιρροή των γονιών στις εκπαιδευτικές αποφάσεις των παιδιών τους. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες (95,5%), επιβεβαίωσαν ότι συνήθως μιλούν με τα παιδιά τους για την καριέρα και την εργασία τους.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18). Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική φάση χορήγησής του με σκοπό να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί, ώστε να επισημανθούν πιθανές ελλείψεις του και να πραγματοποιηθούν χρήσιμες διορθωτικές αλλαγές. Το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και τέλος κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις.

Στόχοι και Ερευνητικές Υποθέσεις.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό: α) να ερευνηθεί ο ρόλος, η σημαντικό-

τητα και η λειτουργία του θεσμού του ΣΕΠ στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών/τριών, β) να διερευνηθούν και να προσδιοριστούν οι παράγοντες της πληροφόρησης και της επιρροής, που συνδέονται με την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή και απόφαση.

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα πληθυσμό αποτέλεσαν α) Μαθητές της Γ΄ τάξης Γυμνασίου, μεταξύ των σχολείων που υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση β) Μαθητές της Γ΄ τάξης Λυκείου απ' όλα τα Λύκεια του νομού. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία από εθελοντές μαθητές/τριες, που δήλωσαν συμμετοχή στην έρευνα, μετά από σχετική ενημέρωση.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε ως εξής: α) Για τους μαθητές του Γυμνασίου από το Μάιο έως Ιούλιο 2009 συγκεντρώθηκαν 100 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από 8 Γυμνάσια αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής, β) Για τους μαθητές του Λυκείου, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουλίου του 2010 σε 568 αποφοίτους όλων των Λυκείων της περιοχής του Νομού Μαγνησίας κατά την προσέλευση τους στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την συμπλήρωση Μηχανογραφικού δελτίου τους. Ο χρόνος χορήγησης κρίνεται ευνοϊκός επειδή αναφερόμαστε στο τέλος της σχολικής

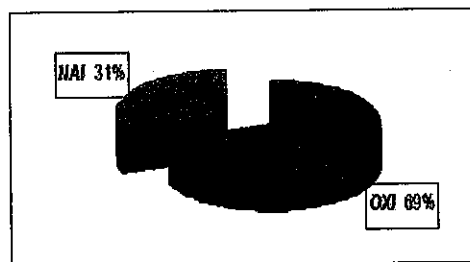
χρονιάς, όπου υπάρχει αποκρυσταλλωμένη άποψη των μαθητών/τριών για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, για το πώς παίρνουν τις αποφάσεις τους. Η ανταπόκριση είναι υψηλή (96,12%).

Παρουσίαση, Ανάλυση και Ερμηνεία των Ευρημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν:

Α) Όσον αφορά στο ρόλο και την σημαντικότητα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, για την πλειοψηφία του δείγματος των μαθητών του Γυμνασίου και σε ποσοστό 81% θεωρείται σημαντικός και απαραίτητος στο σχολείο. Σε αντίθεση η πλειοψηφία του δείγματος των μαθητών του Λυκείου φαίνεται στο γράφημα 1:

Γράφημα 1
Η σημαντικότητα του ΣΕΠ
στους μαθητές Λυκείου



Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός όπως εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο φαίνεται πως βοηθά και στηρίζει τους μαθητές/τριες στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους μέλλοντος, σε αντίθεση με το Γενικό Λύκειο όπου η εφαρμογή του ΣΕΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη.

Β) Όσον αφορά στην Πληροφόρηση και στις Πηγές Πληροφόρησης, οι μαθητές/τριες Γυμνασίου του δείγματος μας θεωρούν σε ποσοστό 57% ότι στο σχολείο παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες για το μέλλον τους, γνωρίζουν το ΚΕΣΥΠ το 36%, θα έπαιρνε πληροφορίες από το αυτό, ενώ ένα ακόμη 36% από τους καθηγη-

τές του και τέλος το 28% από αλλού εννοώντας το διαδίκτυο.

Αναφορικά με την σχετική πληροφόρηση για την επαγγελματική επιλογή, το 93% των μαθητών του δείγματος του Γενικού Λυκείου δηλώνουν ότι έχουν λάβει σχετικές πληροφορίες. Ως πηγές πληροφόρησης καταγράφονται οι ακόλουθες:

Πίνακας 1

Κατανομή ποσοστών της μεταβλητής Πηγές πληροφόρησης

Αν ναι σε ποιο βαθμό	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ
Από γονείς, αδέρφια, άλλους συγγενείς	12,2	24,9	32,8	30,1
Από συμμαθητές και φίλους	29,1	36,4	24,1	10,3
Από το ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	70,8	16,1	8,9	4,2
Από το ΣΕΠ στο Λύκειο	67,3	14,5	9,9	8,4
Από τους καθηγητές του σχολείου μου	44,0	27,8	17,9	10,3
Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης	46,3	30,1	15,6	8,0
Από το διαδίκτυο	13,5	12,7	26,6	47,2
Από κάπου αλλού	31,0	18,3	17,8	33,0

Πίνακας 2

Μέτρα θέσης μεταβλητών – Πηγές πληροφόρησης

	N	Minimum	Maximum	Μέση τιμή	ΤΑ
Από γονείς, αδέρφια, άλλους συγγενείς	485	1	4	2,81	1,001
Από συμμαθητές και φίλους	464	1	4	2,16	,961
Από το ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	448	1	4	1,47	,827
Από το ΣΕΠ στο Λύκειο	455	1	4	1,59	,971
Από τους καθηγητές του σχολείου μου	464	1	4	1,95	1,016
Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης	462	1	4	1,85	,959
Από το διαδίκτυο	489	1	4	3,08	1,066
Από κάπου αλλού	449	1	4	2,53	1,237
Valid N (listwise)	406				

Βασικότερη πηγή πληροφόρησης για το δείγμα των μαθητών/τριών του Γενικού Λυκείου, αναδεικνύεται το διαδίκτυο και ακολουθεί το οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον. Φαίνεται πως οι πηγές πληροφόρησης για τους

μαθητές αλλάζουν από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με το σχολείο να χάνει την πρωτοκαθεδρία του. Επίσης, το ποσοστό 70,8% του δείγματός μας στο Λύκειο, δηλώνει πως καθόλου δεν αποτελεί Πηγή Πληροφόρησης η εφαρμογή του

ΣΕΠ στο Γυμνάσιο για την εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσει στην Τριτοβάθμια, γεγονός που ερμηνεύεται από το ότι η εφαρμογή του ΣΕΠ στο Γυμνάσιο επικεντρώνεται στην παροχή πληροφόρησης για την συνέχιση της σταδιοδρομίας στη μη υποχρεωτική

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ-ΙΕΚ). Η εφαρμογή του ΣΕΠ στην Α' τάξη στο Λύκειο σε ποσοστό 67,3% δηλώνει πως δεν αποτελεί Πηγή Πληροφόρησης, για την εκπαιδευτική πορεία που θα ακολουθήσει στην Τριτοβάθμια.

Πίνακας 3 Πηγές πληροφόρησης, επιρροής

Θεωρείτε ότι οι αποφάσεις για το μέλλον επηρεάζονται από	ΜΑΘΗΤΕΣ	Οι αποφάσεις παίρνονται	ΜΑΘΗΤΕΣ	Συζήτηση μαθητών με τους γονείς	ΜΑΘΗΤΕΣ
Γονείς	14	Από εσάς	42	NAI	89
Συνομήλικους	12	Από τα παιδιά σας/γονείς	1		
Σχολείο	1			Από κοινού	25
Κοινωνία	15				
MME	3	Εξαρτάται	31	Total	100
Κοινωνική Προέλευση	1				
Όλα τα παραπάνω	54	Total	100	Total	100
Total	100	Total	100	Total	100

Γ) Το 89% του δείγματός μας από το Γυμνάσιο συζητά με τους γονείς για το μέλλον του, ενώ θεωρεί ότι επηρεάζεται το 14% από τους γονείς, το 12% από τους συνομηλίκους, 1% από το σχολείο. Επιπλέον, οι αποφάσεις παίρνονται για το 42% από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, ένα μηδαμινό ποσοστό το 1% από τους γονείς και τους καθηγητές.

Ακολουθούν οι κατανομές ποσοστών καθώς και μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τους μαθητές/τριες του δείγματός μας από το Γενικό Λύκειο, για τις μεταβλητές της ενότητας: Σκέψου κατά πόσο θεωρείς σημαντική την επίδραση που δέχεσαι για την επιλογή του επαγγέλματός σου από:

Πίνακας 4 Μέτρα θέσης των μεταβλητών Επίδραση από:

	N	Minimum	Maximum	Μέση τιμή	TA
α) Από τους φίλους/ συμμαθητές	526	1	4	2,04	,888
β) Από τους καθηγητές του σχολείου	521	1	4	1,95	,935
γ) Από τους καθηγητές του φροντιστηρίου	522	1	4	2,54	1,033
δ) Από τους γονείς/αδέλφια	528	1	4	3,01	,986
ε) Από τα MME	518	1	4	1,67	,867
ζ) Άλλο (προσδιόρισε)	278	1	4	2,15	1,336
Valid N (listwise)	270				

Βασικότερη πηγή επιρροής αναδεικνύεται το οικογενειακό περιβάλλον καθώς δηλώνεται η υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=3,01$) και ακολουθούν οι καθηγητές του φροντιστηρίου με μέση τιμή $\mu=2,54$. Οι συμμαθητές και οι φίλοι καθώς και οι καθηγητές του σχολείου εμφανίζονται επίσης ως πηγή και κατατάσσονται σε ενδιάμεση θέση, με τα ΜΜΕ να αξιολογούνται τελευταία με μέση τιμή $\mu=1,67$. Από την παραπάνω κατάταξη μέσω της χαμηλής αξιολόγησης της επιρροής των καθηγητών του σχολείου διαφαίνεται μια απαξίωση του δημόσιου σχολείου και των εκπαιδευτικών του, σε σύγκριση με τα ιδιωτικά φροντιστήρια και τους «φροντιστές», που φαίνεται να απολαμβάνουν μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και κύρους από τους μαθητές/τριες του δείγματος. Η αξιολόγηση της επιρροής των Μ.Μ.Ε. στην χαμηλότερη θέση, υποδηλώνει πως αναγνωρίζουν τον ρόλο τους στην πληροφόρηση και την παραπληροφόρηση και δεν εμπιστεύονται άκριτα τα όσα τους μεταφέρονται.

Συζήτηση των Ερευνητικών Αποτελεσμάτων - Προτάσεις.

Η επιλογή επαγγέλματος συνιστά μια μακροχρόνια διαδικασία κοινωνικής ένταξης, οι οποία είναι αποτέλεσμα συνδυασμού κλίσεων, ταλέντων και προτιμήσεων και επίδρασης κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (Seginer, 1983, Γουδήρας 1996, Κασμάτη 1998), ξεκινά από την παιδική ηλικία και εκφράζεται κυρίως κατά την εφηβεία. (Κατσαδώρας, 1978 Βαρλάς & Καλογήρου, 1979 Δημητρόπουλος, 1982 Σόφτη – Μπεσμπέα, 1983 Παπαϊωάν-

νου, 1990). Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας, αναδεικνύουν ότι οι μαθητές του Γυμνασίου θεωρούν σημαντική την συμβολή του ΣΕΠ, θα έπαιρναν πληροφορίες από το ΚΕΣΥΠ, όπως και από καθηγητές του σχολείου. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι γνωρίζουν τους φορείς που ευθύνονται πρωτίστως για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στα σχολεία, αντίθετα με την έρευνα Αθανασιάδου κ.α. (2004). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός όπως εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο φαίνεται πως βοηθά και στηρίζει τους μαθητές/τριες στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους μέλλοντος, σε αντίθεση με τον τρόπο εφαρμογής του στο Γενικό Λύκειο. Η παρατηρούμενη στην έρευνά μας, έλλειψη επαρκούς λειτουργίας του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στο Λύκειο, καταδεικνύει την προβληματική και ανεπαρκή εφαρμογή του σε αυτό και επιβεβαιώνει αντίστοιχες παλαιότερες κριτικές (Δημητρόπουλος κ.α., 1985 Παπαναούμ, 1986 Κρίβας, 2001 Βίκη, 2002). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μέθοδοι εφαρμογής του ΣΕΠ στο Λύκειο είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να αποθαρρύνουν το Σ.Ε.Π. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνουμε και για το Λύκειο αντίστοιχη με το Γυμνάσιο εφαρμογή του ΣΕΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα, με λιγότερους μαθητές στην τάξη μοιρασμένους με κάποιο εργαστηριακό μάθημα, ώστε να είναι εφικτή η Ομαδική Συμβουλευτική σε μια ομάδα των 12-15 μαθητών. Βέβαια η ομαδική συμβουλευτική, όπως μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη δεν αρκεί και σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι σαφές ότι δεν υποκαθιστά την

Ατομική Συμβουλευτική, που γίνεται από το εξειδικευμένο προσωπικό των ΓΡΑ.ΣΕΠ και του ΚΕ.ΣΥ.Π. Προτείνουμε, κατά συνέπεια, την επαναλειτουργία του ΓΡΑ.ΣΕΠ σε κάθε σχολείο ή σε ομάδα σχολείων, για την στήριξη των μαθητών σε επίπεδο ατομικής συμβουλευτικής. Παράλληλα, προτείνουμε για ενθάρρυνση και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το ΣΕΠ στην τάξη, ώστε να εφαρμόζουν συμπληρωματικές δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος, που να στοχεύουν στον εφοδιασμό των μαθητών με ικανότητες διασφάλισης της σταδιοδρομίας τους, αποτελεσματικής διαχείρισης της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Παλαιοκρασάς, 2006, Πρακτικά συνεδρίου ΕΚΕΠ, σελ 101-111). Οι πρακτικές της βιωματικής προσέγγισης καθώς και της διερευνητικής μάθησης, κατά την εφαρμογή του ΣΕΠ προσθέτουν πολύτιμα βιώματα και ρεαλιστικές εντυπώσεις, προτείνουμε λοιπόν, την καθημερινή παρατήρηση ενός επαγγελματία στο χώρο εργασίας του για μία εβδομάδα «εβδομάδας εργασίας» (job shadowing) για την εξερεύνηση καριέρας. Η εμπειρία αυτή δίνει την ευκαιρία στους νέους να βιώσουν άμεσα τις συνθήκες εργασίας, να αποκτήσουν ρεαλιστική εικόνα για τις διάφορες όψεις άσκησης ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος και να πάρουν τις απαντήσεις που χρειάζονται στις ερωτήσεις τους. Οι μαθητές του δείματός του Γυμνασίου και του Λυκείου, ως προς την πληροφόρηση κατά τη λήψη αποφάσεων αποδεικνύεται ότι αντλούν πληροφορίες όλο και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν από το διαδίκτυο, γεγονός που οφείλεται στην πολύ καλή

χρήση των νέων τεχνολογιών από τους νέους και ιδιαίτερος του διαδικτύου, ενώ το 46,3% του δείγματος από το Λύκειο δεν χρησιμοποιεί καθόλου τα υπόλοιπα Μ.Μ.Ε. για να ενημερωθεί και να πληροφορηθεί σχετικά με πιθανά επαγγέλματα. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο που αποδίδεται στην τηλεόραση για την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών (McMahon κ.α., 2001), ούτε και το σημαντικό ρόλο της τηλεοπτικής διαφήμισης στις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων, στα επαγγελματικά τους σχέδια. (Κωστάκη 1988 Ντισόπουλος 1985 Λιάντας 1996). Αντίθετα τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν ως σημαντικό το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στη λήψη πληροφοριών, πρότυπων ζωής, επαγγελματικών πρότυπων, απόψεων, αντιλήψεων και προκαταλήψεων σύμφωνα με τα οποία οι νέοι θα αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και θα ενταχθούν στην ευρύτερη κοινωνία. (Παπαϊωάννου, 1990 Sewell – Shah, 1968 Πατέρας, 1980). Οι συμμαθητές και οι φίλοι εμφανίζονται ως πηγή πληροφόρησης με ποσοστό 10,3%, εύρημα που επιβεβαιώνει πως ο ρόλος των συμμαθητών και των φίλων είναι λιγότερο καθοριστικός. Το εύρημα δεν επιβεβαιώνει την καθοριστική για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου βοήθεια και στήριξη των φίλων του (Felsman & Blustein, 1999). Ως προς τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές αποδεικνύεται ότι τα παιδιά συμβουλευονται κυρίως τους γονείς τους και η επιρροή από τους συμμαθητές τους είναι δευτερεύουσα (Kandel & Lesser, 1968). Λόγω της αποδεδειγμένης σημαντικής επιρροής της οικογένειας

στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών/τριών του δείγματός μας τόσο το Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, προτείνουμε την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων/βιωματικών εργαστηρίων από τους γονείς, σε βολικό για αυτούς χρόνο, ώστε να καλυφθεί η ανάγκη περαιτέρω ενημέρωσης και στήριξης των γονιών των μαθητών για την αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας προς τα παιδιά τους, όσον αφορά στις επαγγελματικές τους επιλογές. Εν κατακλείδι είναι σημαντικό να τονιστεί η αναγκαιότητα της λειτουργικής σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας για την καλύτερη επίτευξη των

επαγγελματικών στόχων των μαθητών. Οι ταχύτερες αλλαγές στην αγορά εργασίας και οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις, κάνουν την εκπαιδευτική και την επαγγελματική επιλογή και σταδιοδρομία μία δύσκολη υπόθεση. Καθίσταται, λοιπόν επιτακτική ανάγκη, η αναβάθμιση του επαγγελματικού προσανατολισμού, σε μία διαβίου προοπτική, στα συστήματα της σχολικής εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και η περαιτέρω και συνεχόμενη διερεύνηση του θεσμού του ΣΕΠ στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασιάδου, Χ. κ.α. (2004). *Οι επιλογές σπουδών των μαθητών-μαθητριών και οι απόψεις τους για το Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Συλλογή κειμένων «Επαγγελματικές Επιλογές & Επιλογές Ζωής Νέων Ατόμων» Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. 2008.
- Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. (2007). *Επαγγελματική απόφαση των μαθητών*, Ελληνική Κοινωνική Έρευνα, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρετιάκου, Β. (1990). *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Burnet, J. M., (1996). *Η μεταβατική περίοδος μεταξύ της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ένας σημαντικός σταθμός για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των Ευρωπαίων μαθητών* (Μτφρ. Γ. Τσουλιά-Μανωλοπούλου). Λέσχη Εκπαιδευτικών, σ.σ. 14, 31-32.
- Γεωργούσης, Π. (1995). Η επαγγελματική συμβουλευτική και ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 32-33, σελ. 29-44
- Γουδήρας, Δ.Β. (1996). Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος των νέων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 23, σελ. 156-190
- Δημητρόπουλος, Ε.(1986). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Epstein, J. L. (1984). School Policy and Parent Involvement, Research Results. *Educational Horizons*, v62 n2, p70-72, Win 1984
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Κασσωπάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Κοσμίδου – Hardy, (2001). Ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο για τον εκπαιδευτικό & επαγγελματικό προσανατολισμό: πολυτέλεια ή αναγκαιότητα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής*, τχ 38-39, σελ. 33-38
- Osipow, S.H. (1973). *Theories of career development*. New York: Appleton-Centure-Crofts.
- Reavy V., (2000). *Προοπτικές για την συμβουλευτική στον 21ο αιώνα. Κοινωνιοδυναμική συμβουλευτική*. Πρακτικά συνεδρίου 'Ευρώπη 2000' για την επαγγελματική καθοδήγηση. Τομέας ΣΕΠ. Βερολίνο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Νικόλαος Φωτίου*, Κωνσταντίνος Παραστατίδης**
ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα η αξιοποίηση του διαδικτύου μπορεί να συνδράμει στην αναμόρφωση, ανασχεδιασμό της καθιερωμένης διδακτικής προσέγγισης και να θέσει τις βάσεις, για τον εκσυγχρονισμό του θεσμού του Σ.Ε.Π.

Βέβαια, είναι οξύμωρο και αντιφατικό ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του με τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας και να μην αξιοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις (το διαδίκτυο), για να επιτύχει την αποτελεσματικότητά του. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας μίας νέας Διαδικτυακής Πύλης Επαγγελματικού Προσανατολισμού (www.mysep.gr).

Η αξιοποίηση του διαδικτύου αποτελεί σημαντική διαδικασία, με δεδομένο ότι η πληροφόρηση αποτελεί ένα από τα τέσσερα βασικά στάδια στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού. Συνεπώς, η συμβολή του είναι

καθοριστική, αφού επιδιώκει να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή της όσο το δυνατόν πλήρους και έγκαιρης ενημέρωσης, ώστε κατακτώντας ικανοποιητικά το πρώτο στάδιο της *πληροφόρησης* να συνεχίσουν τη διερεύνησή τους στο επίπεδο της *αυτογνωσίας* και των διαδικασιών της *ορθολογικής λήψης απόφασης* για μία επιτυχημένη *μετάβαση* στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τους στόχους.

Στις προτεραιότητες της Διαδικτυακής Πύλης (www.mysep.gr) είναι το άτομο να εκμεταλλευτεί τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο και να τις θέσει στην υπηρεσία του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Για να μπορεί να υπηρετηθεί ένας τέτοιος στόχος η Πύλη Επαγγελματικού Προσανατολισμού περιέχει κείμενα άρτια επιστημονικά, που διαθέτουν αξιοπιστία και εγκυρότητα, συμβατά πάντα με τις ιδιαιτερότητες της συμβουλευτικής, του σχολικού επαγ-

* Ο Ν.Φ. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε. – σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Κατερίνης. Msc Σπουδές στην Εκπαίδευση και απόφοιτος του Ετήσιου Προγράμματος Ειδικεύσεως στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Επικοινωνία: ΚΕ.ΣΥ.Π. Κατερίνης Ειρήνης 34, Κατερίνη 60100, τηλ. 23510 79264, e-mail: nfotiou@sch.gr

** Ο Κ.Ρ. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε. – σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού στο ΚΕ.ΣΥ.Π. Βέροιας. απόφοιτος του Ετήσιου Προγράμματος Ειδικεύσεως στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Επικοινωνία: ΚΕ.ΣΥ.Π. Βέροιας Αγ. Δημητρίου 8, Βέροια 59100, τηλ. 23310 76730, e-mail: kparas@sch.gr

γελματικού προσανατολισμού, και με τις αρχές της παιδαγωγικής, ώστε να υποστηρίξει την κριτική ανάγνωση και την αυτό-πληροφόρηση.

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων αποτελούν μία από τις σημαντικότερες αποφάσεις, οι οποίες, βέβαια, επηρεάζονται από μακροχρόνιες διαδικασίες και ξεκινούν πολλά χρόνια πριν αποφοιτήσει ο μαθητής από το σχολείο και φυσικά συνεχίζονται για αρκετό χρόνο ακόμα μετά την αποφοίτησή του.

Η κρίσιμότερη περίοδος για τον προσανατολισμό ενός ατόμου προς μία επαγγελματική κατεύθυνση ή σταδιοδρομία είναι η εφηβεία, η περίοδος δηλαδή που καλούνται οι μαθητές Γυμνασίου και στη συνέχεια οι τελειόφοιτοι Λυκείου, να πάρουν κρίσιμες και σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους. Για παράδειγμα, έρευνες έχουν δείξει ότι φιλοδοξίες κατά την εφηβεία έχουν προβλεπτική αξία για την μελλοντική σταδιοδρομία των νέων και ότι οι φιλόδοξοι έφηβοι είναι πιο πιθανό να ασκήσουν επαγγέλματα υψηλότερου κύρους σε σύγκριση με τους λιγότερο φιλόδοξους συμμαθητές τους.

Κατά την διαμόρφωση, όμως, των επαγγελματικών επιλογών κάθε ατόμου παίζουν καθοριστικό ρόλο πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν ως ένα βαθμό τις αποφάσεις των νέων. Κυρίως οι έφηβοι, προσπαθώντας να προσανατολιστούν για το επαγγελματικό τους μέλλον, επηρεάζονται από τους γονείς τους, από το σχολικό περιβάλλον, από τους συμμαθητές τους, από τα Μ.Μ.Ε., από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και γενικά από το κοινωνικό περιβάλλον. Ενώ ση-

μαντικό ρόλο οφείλουν να παίξουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα.

Στην εποχή μας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός καλείται να ανταποκριθεί στις ολοένα συνεχείς και αυξανόμενες απαιτήσεις μιας κοινωνίας, που έχει να αντιμετωπίσει αναρίθμητες προκλήσεις σε όλους τους τομείς οργάνωσής της. Υπό αυτές τις συνθήκες, κάθε είδους δομικές αλλαγές στο επαγγελματικό και εκπαιδευτικό χώρο, όχι μόνο αποδίδουν νέο νόημα, αλλά και διαφοροποιούν ταυτόχρονα τον τρόπο δράσης και τα μέσα εφαρμογής του προσανατολισμού των νέων.

Η βοήθεια στο επίπεδο προσανατολισμού των νέων μέσα σε αυτές τις μεταβατικές συνθήκες οφείλει να υπακούει σε δύο τουλάχιστον σύγχρονες αναγκαιότητες:

- στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας
- αλλά κυρίως στην αποτελεσματικότητα και συγκεκριμενοποίηση της ίδιας της αποστολής της.

Βέβαια, είναι οξύμωρο και αντιφατικό ο επαγγελματικός προσανατολισμός στα σχολεία να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του με τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας και να μην αξιοποιεί τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις (το διαδίκτυο), για να επιτύχει την αποτελεσματικότητά του.

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών, με την αξιοποίηση του διαδικτύου στην υπηρεσία του επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να συνδράμει στην αναμόρφωση, ανασχεδιασμό της καθιερωμένης διδακτικής προσέγγισης

και να θέσει τις βάσεις, ώστε να μπορεί να επεκταθεί στα πλαίσια της αυτοπληροφόρησης των μαθητών. Στο βιβλίο του μαθητή στην Γ' Γυμνασίου στο μάθημα του ΣΕΠ προτείνεται η Βάση Δεδομένων ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://sep.pi-schools.gr/studies.asp> η οποία όμως παρουσιάζει τεχνικά προβλήματα: αφού είναι τα τελευταία χρόνια και για μεγάλα χρονικά διαστήματα εκτός λειτουργίας, κυρίως όμως έπαψε να ανανεώνεται από το 2002, με συνέπεια να στερείται αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Για τους λόγους αυτούς κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας μίας νέας Διαδικτυακής Πύλης Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στόχος της νέας διαδικτυακής πύλης είναι η παροχή έγκαιρης ενημέρωσης, στους μαθητές ώστε κατακτώντας ικανοποιητικά το πρώτο στάδιο της πληροφόρησης τους, να συνεχίσουν την διερεύνηση στο επίπεδο της αυτογνωσίας και των διαδικασιών της ορθολογικής λήψης απόφασης για μία επιτυχημένη μετάβαση στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τους στόχους.

Στον τομέα της εκπαίδευσης το διαδίκτυο προσφέρει τεράστιες δυνατότητες που διευκολύνουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Στον επαγγελματικό προσανατολισμό μπορεί να παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση στους νέους προκειμένου να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό και αργότερα επαγγελματικό τους μέλλον. Στις προτεραιότητες της Διαδικτυακής Πύλης είναι να εκμεταλλευτεί τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο και να τις θέσει στην υπηρε-

σία του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η χρήση του διαδικτυακού τόπου από τους μαθητές ή ακόμα και τους εκπαιδευτικούς ΣΕΠ, να μπορεί να επεκταθεί στα πλαίσια της αυτοπληροφόρησης, της διδασκαλίας του μαθήματος ΣΕΠ, σε προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας (εκτός ωρολογίου προγράμματος) ή ακόμα και στα πλαίσια της ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας των στοιχείων και των κειμένων της ελέγχεται και ανανεώνεται συνέχεια, ώστε η πληροφόρηση που παρέχεται να είναι αντικειμενική, έγκυρη και συμβατή με το εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο. Για την αρχική ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες και υποκατηγορίες ζητήθηκε η γνώμη έμπειρων συμβούλων από ΚΕΣΥΠ των Νομών Θεσσαλονίκης και Ημαθίας. Σήμερα, πλέον αποτελεί μία μεγάλη βάση δεδομένων επαγγελματικού προσανατολισμού, αφού περιέχει στοιχεία για κάθε σχολή ή τμήμα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργεί στην Ελλάδα.

Επίσης η Ηλεκτρονική Διεύθυνση της Πύλης κοινοποιήθηκε και ζητήθηκε η αξιολόγησή της, από τα Γραφεία Διασύνδεσης των Πανεπιστημίων, ΤΕΙ, από τα Γραφεία Διασύνδεσης του Οργανισμού Τουριστικής Εκπαίδευσης, ΓΕΕΘΑ, Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας, κ.α. Από τους ανωτέρω φορείς ζητήθηκε να ελέγχουν τις πληροφορίες που αναφέρονται για τα ιδρύματα τους και να μας κοινοποιήσουν τυχόν αναντιστοιχίες ή λάθη. Επίσης, ζητήθηκε η αξιολόγησή της (με αντίστοιχο ερωτη-

ματολόγιο) από συναδέλφους που υπηρετούν σε ΚΕ.ΣΥ.Π. (Κέντρα Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού).

Η αξιολόγησή της παρείχε σημαντικά στοιχεία για τη δομή και τη διάθροση της Πύλης, καθώς και του τρόπου παρουσίασης κάθε σχολής ή

τμήματος δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη διαμόρφωση των προδιαγραφών της Πύλης λάβαμε υπόψη εκτός τις υποδείξεις εμπειρών στελεχών σε δομές ΣΕΠ και τις παρατηρήσεις των συναδέλφων μας.

*Ερμίνα Κοντακίδου**

ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΕΝΤΟΣ ΦΥΛΑΚΗΣ

Η παρούσα εργασία αφορά την ομαδική Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2009-2010 και 2010-2011 στο 2^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού, που λειτουργεί στο Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού. Πραγματούεται την εφαρμογή της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας ως υποστηρικτική διαδικασία και μοχλό κινητοποίησης των κρατούμενων με στόχο την κοινωνική τους επανένταξη. Σκοπό έχει να καταδείξει την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει το πλαίσιο της φυλακής ως πεδίο εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού, τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, τη θεματολογία που προέκυψε με βάση τις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού και την πορεία εξέλιξης των ομάδων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Λέξεις – κλειδιά: κρατούμενοι, ομαδική συμβουλευτική σταδιοδρομίας, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εγκλεισμός, δια βίου μάθηση

*Ermina Kontakidou**

GROUP CAREER COUNSELING IN PRISON

This presentation refers to career counseling groups held at the 2nd Second Chance School of Korydallos in Korydallos Prison in 2009-2011 and presents career counseling as a supportive procedure and a motivation faculty aiming at facilitating prisoners' social re-integration. The purpose of this paper is to demonstrate the quaintnesses of correctional setting as a practice field of career counseling, the techniques that were used, the subjects that raised according to the needs of this specific population and the groups' evolution process during the school year.

Key words: prisoners, group career counseling, vulnerable social groups, incarceration, lifelong learning

Εισαγωγή

Το δείγμα των εκπαιδευομένων ήταν συνολικά 165 άνδρες κρατούμενοι, ηλικίας 21 έως 64 ετών, που φοιτούσαν στα έξι τμήματα του Α' κύκλου

και τα τρία τμήματα του Β' κύκλου του 2ου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Κορυδαλλού κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών. Πρόκειται για ομάδες με ιδιαίτερη ανομοιογένεια, καθώς χαρακτηρίζονταν, πέραν της ηλικιακής,

* Η Ε.Κ. είναι Ψυχολόγος MSc Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας, Απόφοιτη Π.Ε.ΣΥ.Π. Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ., Σύμβουλος Σταδιοδρομίας 2ου ΣΔΕ Κορυδαλλού 2009-2011, Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Γ.Γ.Δ.Β.Μ.. *Επικοινωνία:* ermina.kontakidou@gmail.com

και από πολιτισμική ποικιλότητα και απαρτίζονταν από καταδίκους αλλά και υποδίκους, από υπότροπους, αλλά και άτομα που βίωναν για πρώτη φορά τη συνθήκη του ποινικού εγκλεισμού.

Ιδιαιτερότητα Πλαισίου

Η φυλακή, ως πλαίσιο, παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, οι οποίες δημιουργούν αντικειμενικές δυσκολίες και περιορισμούς κατά την εφαρμογή της συμβουλευτικής διαδικασίας. Αυτή καθαυτή η συνθήκη του εγκλεισμού αποτελεί παράγοντα μη βοηθητικό για τη διεξαγωγή της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, καθώς συνεπάγεται στέγηση της ελευθερίας και βεβαρημένη ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων (Παπατζανάκη & συν., 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι κρατούμενοι με πολυετείς ποινές έχρηζαν ιδιαίτερης κινητοποίησης, προκειμένου να ενεργοποιηθούν και να βρουν νόημα στην εμπλοκή τους σε μια διαδικασία οραματισμού και σχεδιασμού του μέλλοντός τους. Αντίστοιχα, οι υπόδικοι βίωναν μια περίοδο αυξημένου άγχους, καθώς προτεραιότητά τους ήταν η έκβαση της δίκης και το μέγεθος της επιβαλλόμενης ποινής. Για τους κρατούμενους και των δύο περιπτώσεων, η αποφυλάκιση φάνταζε μια τόσο χρονικά απομακρυσμένη κατάσταση, ώστε δυσκολεύονταν να επενδύσουν στη διαδικασία της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, γεγονός που καθιστούσε σαφή την ανάγκη αναζήτησης και ενίσχυσης κινήτρων, προκειμένου να αναμειχθούν ενεργά (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, χ.χ.). Το ίδιο συνέβαινε και με τους αλλοδαπούς εκπαιδευόμενους

που μετά την έκτιση της ποινής τους θα απελαύνονταν, καθώς εκείνοι αδυνατούσαν να αντιληφθούν τη σύνδεση των πληροφοριών, που τους δίνονταν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, με το δικό τους άμεσο μέλλον.

Παράλληλα, καταστάσεις σύμφυτες με το πλαίσιο, όπως απελάσεις, μεταγωγές και αποφυλακίσεις, αποτέλεσαν εμπόδια στη συνοχή και τη δυναμική της ομάδας. Το ωράριο λειτουργίας της φυλακής επηρέασε, επίσης, τη σταθερότητα της παρουσίας των μελών, καθώς ορισμένοι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούσαν παράλληλα το θεραπευτικό πρόγραμμα απεξάρτησης του ΚΕΘΕΑ και έπρεπε να απουσιάζουν από το σχολείο.

Επιπροσθέτως, η πολυπολιτισμική σύνθεση των ομάδων υπαγόρευε την εφαρμογή αρχών της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, καθώς ένα μεγάλο μέρος των μελών αντιμετώπιζε δυσκολίες επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα, τόσο στην κατανόηση, όσο και στην έκφραση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου & συν., 2008).

Την κυριότερη, ωστόσο, τροχοπέδη στην όλη διαδικασία αποτέλεσε η αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο, όπως προβλεπόταν από τον κανονισμό του συγκεκριμένου Καταστήματος Κράτησης, γεγονός που περιορίσε κατά πολύ τη δυνατότητα των εκπαιδευόμενων να εξοικειωθούν με τη διαδικασία αυτοπληροφόρησης και αναζήτησης εργασίας μέσω διαδικτυακών εργαλείων, δεξιότητες απαραίτητες για τους ίδιους στην προσπάθειά τους για επανένταξη μετά την αποφυλάκιση (Βλάχη & Σγουράκη, 2007).

Τεχνικές

Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές βιωματικού τύπου, προκειμένου να κινητοποιηθεί το σύνολο των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις γνωριμίας, διερεύνηση αναγκών και καταγραφή προσδοκιών, συνδιαμόρφωση συμβολαίου, χρήση τεχνών (ζωγραφικής – μουσικής), καταιγισμός ιδεών, προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, χωρισμός σε υπο-ομάδες και άλλες τεχνικές που εκτιμήθηκε πως θα διευκόλυναν τη ενεργό συμμετοχή των μελών, θα εξασφάλιζαν κλίμα εμπιστοσύνης και θα ενίσχυαν τη συνοχή των ομάδων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Θεματολογία

Πέρα από τις κλασικές θεματικές που περιλαμβάνει η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όπως διερεύνηση προσωπικότητας, κλίσεων, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, μεθόδους έρευνας αγοράς εργασίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης κ.τ.λ. (Amundson et al., 2009), δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης της ομάδας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων σε συνάρτηση με τη διαπραγμάτευση του κοινωνικού στίγματος, που προκύπτει εξαιτίας του βεβαρημένου ποινικού τους μητρώου. Εξίσου σημαντική θεωρήθηκε η ενασχόληση με τη θεματική της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοελέγχου και διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά και η διερεύνηση και καλλιέργεια

για προσωπικών και επαγγελματικών αξιών. Παράλληλα, δόθηκε χρόνος στην παροχή πληροφόρησης σχετικά με τα άρθρα του Σωφρονιστικού Κώδικα περί εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι εκπαιδευόμενοι την προοπτική συνέχισης των σπουδών τους μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ (Ρηγούτσου, 2005). Επίσης, έγινε λόγος για την έννοια του “μέντορινγκ”, για εκείνους που ενδιαφέρονται να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2012). Τέλος, η θεματική «Αποφυλάκιση: η επόμενη μέρα» απασχόλησε έντονα τις ομάδες και έγινε προσπάθεια εμφύσησης ελπίδας για το μέλλον, μέσω της αναζήτησης υποστηρικτικού πλαισίου, της διασύνδεσης με φορείς και υπηρεσίες εκπαίδευσης, κατάρτισης, απασχόλησης και κοινωνικής επανένταξης και της ενίσχυσης των προσωπικών κινήτρων των εκπαιδευομένων, με στόχο την ετοιμότητά τους για αλλαγή και εξέλιξη (Κεδράκα, χ.χ.).

Δικτύωση – Εξωστρέφεια

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα του πλαισίου, κρίθηκε σκόπιμη η διοργάνωση μιας Ημερίδας Ενημέρωσης – Ευαισθητοποίησης, κατά την οποία κλήθηκε η κοινωνία να προσεγγίσει την ομάδα των εκπαιδευομένων, καθώς οι ίδιοι εκ των πραγμάτων αδυνατούσαν να προσεγγίσουν τις υπηρεσίες και τους φορείς (Χαροκοπάκη & συν., 2007).

Στην ημερίδα προσκλήθηκαν ως ομιλητές, η ΕΠΑΝΟΔΟΣ, ως κύριος κρατικός φορέας επανένταξης αποφυλακισμένων, ο ΟΑΕΔ αλλά και οι Θυρίδες

Νεανικής Επιχειρηματικότητας του Ινστιτούτου Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, οι οποίοι και ενημέρωσαν τους εκπαιδευόμενους σχετικά με επιδόματα που δικαιούνται τα αποφυλακισμένα άτομα, αλλά και Προγράμματα Προώθησης στην Απασχόληση, Προγράμματα Νέων Θέσεων Εργασίας και Προγράμματα Νέων Ελεύθερων Επαγγελματιών, που απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, στην ημερίδα παρευρέθησαν εκπρόσωποι ΓΡΑΣΥ και ΓΡΑΣΕΠ, οι οποίοι παρείχαν πληροφόρηση στους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις επιλογές που δίνονται μετά το Γυμνάσιο, τόσο από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και από άλλους φορείς (Επαγγελματική Εκπαίδευση, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΙΕΚ, Αγροτικές Σχολές, Καλλιτεχνικές Σχολές κ.ά.).

Συμπεράσματα

Ενώ οι ομάδες ξεκίνησαν στο σύνολό τους, όπως ήταν φυσικό, με σχετική επιφυλακτικότητα από την πλευρά των εκπαιδευομένων απέναντι στη

φύση και το στόχο μιας ομάδας συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, στην πορεία δημιουργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης και τα περισσότερα μέλη κατάφεραν να βρουν σημεία ταύτισης και να κινητοποιηθούν ενεργά (Παπατζανάκη & συν., 2005). Σταδιακά τα μέλη εξοικειώθηκαν με τις βιωματικές μεθόδους, με αποτέλεσμα να εξελιχθούν σε άκρως δημιουργικές και δεμένες ομάδες, προσανατολισμένες σε μεγάλο βαθμό στον στόχο της διαδικασίας. Συμπερασματικά, το εγχείρημα εφαρμογής της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας εντός σωφρονιστικού πλαισίου, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα, αποδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητικό. Ωστόσο, η πορεία της δυναμικής των ομάδων μαρτυρά πως ο θεσμός της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, παρά τα όποια εμπόδια επιβάλλει η άκρως περιοριστική συνθήκη του εγκλεισμού, έχει πολλά να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους, (επαν)εντάσσοντάς τους στη δια βίου διαδικασία της ανάπτυξης σταδιοδρομίας, με στόχο την απόκτηση μιας νέας προσωπικής και επαγγελματικής προοπτικής (Amundson et al., 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N., Harris-Bowlsbey, J. & Niles, S. (2009). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. (μτφ.) Essential elements of career counseling: processes and techniques. Ohio: Pearson Education.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Βλαχάκη, Φ. & Σγουράκη, Ρ. (2007). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο ΕΚΕΠ, *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης*, (σ.σ. 161-192). Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.

- Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2012). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την υποστήριξη των επίδοξων επιχειρηματιών της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αξιοποίηση των μελλοντικών δυνατοτήτων* (μτφ.) *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs* (2011). Cedepof
- Κεδράκα, Κ. (χ.χ.) *Επαγγελματική Συμβουλευτική για Νέους και Νέες*. Γραφείο Διασύνδεσης Σπουδών & Σταδιοδρομίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Παπατζανάκη, Ε., Πυκνή, Μ. & Σερέτη, Π. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Ρηγούτσου, Ε. (2005). *Συμβουλευτική Κρατουμένων*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Σ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. & Ταμπούρη Σ. (2008). *Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Σ. (χ.χ.). *Συμβουλευτική και Προσανατολισμός*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Χαροκοπάκη, Α., Βλαχάκη, Φ. & Τετραδάκου Σ. (2007). Προετοιμασία για την προσέγγιση της αγοράς εργασίας στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός Σταδιοδρομίας και Τεχνικές Αναζήτησης Εργασίας. Στο ΕΚΕΠ, *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης*, (σ.σ. 193-223). Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.

*Γεωργία Τσιρώνη**, *Θεολόγος Σμυρναίος***, *Βασιλική Αδριανουπολίτου****
**ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)
ΜΕ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (ΣΕΠ):
ΩΡΙΜΗ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ & ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ
ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Η λέξη project προέρχεται από τη λατινική *projicere*, που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω.

Το σχέδιο εργασίας (project plan) αφορά στον-Προγραμματισμό-Οργάνωση-Διεύθυνση – Έλεγχο-Ανατροφοδότηση ενός θεωρητικού-επιστημονικού ή πρακτικού-τεχνικού έργου που πραγματώνεται με την συνολική προσπάθεια ομάδας ανθρώπων. Η διάρκειά του μπορεί να είναι μικρή ή μεγάλη.

Η Ερευνητική Εργασία στην Εκπαίδευση:

– Είναι μια σύνθετη και δυναμική/ανοιχτή μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία αποσκοπεί μέσα από την ενεργό ερευνητική δημοκρατική μάθηση στην επίτευξη κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος.

– Στηρίζεται στα ενδιαφέροντα /ανάγκες /γνώσεις/ προσδοκίες/ δυνατότητες και βιώματα που έχουν τα παιδιά,

γύρω από επίκαιρα επαγγελματικά θέματα.

– Ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοδηγητικός /ενθαρρυντικός αφού κατευθύνει τους μαθητές από την αρχή ως το τέλος του έργου.

Η Ερευνητική Εργασία διέπεται από 4 παιδαγωγικές αρχές:

1. Διερευνητική Προσέγγιση Μάθησης.
2. Διεπιστημονική Συνεργασία των Καθηγητών.
3. Διαφοροποιημένη Προσέγγιση Μάθησης (λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε παιδιού, τη ξεχωριστή προσωπικότητά του)
4. Ομαδική συνεργασία των Μαθητών.

Σκοπός της Ερευνητικής Εργασίας είναι ο μαθητής:

– Να μάθει περισσότερα για κάποιο θέμα και όχι τόσο να αναζητήσει σω-

* Η Γ.Τ είναι Καθηγήτρια Γραφικών Τεχνών ΠΕ 18.01, μόνιμη δημόσια εκπαιδευτικός, Δ/ντρια στο Δημόσιο Ι.Ε.Κ, Κορυδαλλού. *Επικοινωνία:* Σολωμού 2-4, Κορυδαλλός, 18122 Αθήνα, 2104960922, grammateia@iek-koryd.att.sch.gr

** Ο Θ. Σ. είναι Οικονομολόγος ΠΕ 09, μόνιμος δημόσιος εκπαιδευτικός, Υπ. Σ.Ε.Π στο ΚΕ.ΣΥ.Π Πόρου. *Επικοινωνία:* Άγιος Στέφανος, 18020 Πόρος Τροιζηνίας, 22980-25705, mail@kesyp-porou.att.sch.gr

*** Η Β.Α. είναι Καθηγήτρια Ηλεκτρονικών ΠΕ 17.04, μόνιμη δημόσια εκπαιδευτικός στο 1ο ΕΠΑ.Λ Κορυδαλλού. *Επικοινωνία:* Καραολή-Δημητρίου 68-70, Κορυδαλλός, 18122 Αθήνα, 210-4974600, mail@1epal-koryd.att.sch.gr

στές απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από το καθηγητή.

- Να δώσει έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό.
- Να βοηθήσει το μαθητή να διερευνήσει, να μάθει πώς να μαθαίνει αλλά και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στα πλαίσια της ομάδας.

Η Ερευνητική Εργασία ακολουθεί τα εξής στάδια:

- A. Επιλογή θέματος (προβληματισμός-στόχοι).
- B. Προγραμματισμός δραστηριοτήτων.
- Γ. Υλοποίηση δραστηριοτήτων.
- Δ. Κοινοποίηση αποτελεσμάτων.
- Ε. Αξιολόγηση.
- ΣΤ. Ανατροφοδότηση.

Ο Θεσμός του Σ.Ε.Π.:

Επιδιώκει να επιτύχουν οι μαθητές προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από:

- Αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία
- Πληροφόρηση / αυτοπληροφόρηση
- Λήψη Απόφασης, στην εκπαιδευτική και επαγγελματική πραγματικότητα
- Ομαλή Μετάβαση, στην εργασία και τη ζωή του ενήλικου ανθρώπου και τη δυναμική όσο και κριτική προσαρμογή σε νέα δεδομένα.

Παρόν του Θεσμού του Σ.Ε.Π.:

- Ανεστάλη η λειτουργία ΓΡΑ.Σ.Ε.Π / ΓΡΑ.ΣΥ και ο θεσμός ΚΕ.ΣΥ.Π τέθηκε σε υπολειτουργία: 2 άτομα αντί 4(3 και 1 υπεύθυνος τεκμηρίωσης).
- Καταργήθηκε ο Σ.Ε.Π από το Γενικό Λύκειο και το εργασιακό περιβάλλον του τομέα στο ΕΠΑ.Λ και αποδυναμώθηκε στο Γυμνάσιο ο Σ.Ε.Π αφού

πilotικά στη Γ' Γυμνασίου είναι στο τελευταίο τρίμηνο.

- Η τεχνολογία διαδικτυακά αντικατέστησε το ανθρώπινο κεφάλαιο των υπευθύνων Σ.Ε.Π όπου ο μαθητής δε μπορεί να διεξάγει τα τεστ μόνος του.
- Καμία επιμόρφωση συμβούλων δεν έγινε στη τελευταία τετραετία 2008-2012 ιδίως δεδομένης της οικονομικής ύφεσης σχετικά και με την οικονομική κρίση.
- Σπαταλήθηκε ο εξοπλισμός που δόθηκε για τη λειτουργία ΓΡΑ.Σ.Ε.Π / ΓΡΑ.ΣΥ.
- Έμεινε αναξιοποίητη η ηλεκτρονική συμβουλευτική.
- Δείγμα ότι κάτι κινείται είναι ο σύνδεσμος επικοινωνίας λυκείων με τα ΚΕ.ΣΥ.Π.
- Στα Γυμνάσια ο καθηγητής τις περισσότερες φορές συμπληρώνει ωράριο.

Πρόταση προς Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.:

- Καταγραφή από κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των ήδη υπαρχόντων καθηγητών που μπορούν να διδάξουν το Σ.Ε.Π στα Γυμνάσια /Λύκεια / ΕΠΑ.Λ.
- Επιμόρφωση των μη επιμορφωμένων καθηγητών που διδάσκουν το Σ.Ε.Π στα Γυμνάσια από τα ΚΕ.ΣΥ.Π στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- Έναρξη λειτουργίας των γραφείων Σ.Ε.Π, μόνο σε κάθε Λύκειο /ΕΠΑ.Λ, που ήταν σε αναστολή, μετονομαζόμενα σε Γραφεία Ε.Σ.Ε.Π. δηλ.,

Γραφεία Έρευνας Σπουδών και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

- Στελέχωση των γραφείων Ε.Σ.Ε.Π με Υπεύθυνους Σχολικού Επαγγελμα-

τικού Προσανατολισμού μετά από αξιολογικές κρίσεις της κάθε Διεύθυνσης Δ.Ε.

– Οι Υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΓΡΑΦΕΙΟΥ Ε.Σ.Ε.Π θα έχουν ως καθήκοντα τη Συμβουλευτική καθώς και το Σχολικό/Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών/γονιών του Γενικού Λυκείου/ ΕΠΑ.Λ καθώς και τη διεξαγωγή Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας και θα είναι οι σύνδεσμοι επικοινωνίας με τα οικεία ΚΕ.ΣΥ.Π στα οποία υπάγονται.

– Να παραμείνει ως έχει ο Σ.Ε.Π στη Γ΄ Γυμνασίου μια ώρα την εβδομάδα με επιμορφωμένο καθηγητή.

– Να εισαχθεί η Ερευνητική Εργασία μια ώρα στη Γ΄ Γυμνασίου.

– Να υπάρξει συστηματική επιμόρφωση των υπευθύνων Σ.Ε.Π.

Α΄ Τάξη Γενικών / Επαγγελματικών Λυκείων: Τάξη Προσανατολισμού

Α΄ Τάξη Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ)

– Επαναφορά του μαθήματος Σ.Ε.Π 1 ώρα όπου θα διεξάγεται η συναφής, με επαγγέλματα, Ερευνητική Εργασία σε ετήσια βάση.

– Ταξινόμηση των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με ποιο από τα 5 επιστημονικά πεδία περιέχει τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν.

– Οι μαθητές διαλέγουν θέματα-επαγγέλματα.

– 2 καθηγητές αξιολογούν τους μαθητές: ο υπεύθυνος Γραφείου Ε.Σ.Ε.Π και ο Καθηγητής υπεύθυνος επιστημονικού πεδίου. (που ορίζεται από το σύλλογο καθηγητών). Π.χ.: φιλόλογος για το 1^ο, φυσικός/μαθηματικός/χημ-

ικός για το 2^ο, γιατρός/βιολόγος για το 3^ο, τεχνολόγος για το 4^ο, οικονομολόγος για το 5^ο επιστημονικό πεδίο.

Α΄ Τάξη Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ)

– Στο ΕΠΑ.Λ θα υπάρχουν 4 επιστημονικά πεδία δηλαδή θετικές-υγείας-τεχνολογικές-οικονομικές επιστήμες (χωρίς θεωρητικές), και άρα δεν θα υπάρχει καθηγητής υπεύθυνος για το 1^ο επιστημονικό πεδίο (φιλόλογος).

– Συντονιστής των Ερευνητικών Εργασιών είναι ο Υπεύθυνος Γραφείου Ε.Σ.Ε.Π.

– Στην Α΄ τάξη ΓΕ.Λ/ ΕΠΑ.Λ μειώνεται κατά μία ώρα το σχολικό πρόγραμμα.

Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου: τάξη κατεύθυνσης

– Η Ερευνητική Εργασία να διεξάγεται σε επίπεδο κατεύθυνσης 1 ώρα με ετήσια διάρκεια και ακολουθεί το προγράμματος της κάθε κατεύθυνσης.

– Οι μαθητές διαλέγουν θέματα συναφή της κατεύθυνσης που επέλεξαν.
– Ορίζεται καθηγητής υπεύθυνος κατεύθυνσης που αξιολογεί τους μαθητές.

– Πχ: φιλόλογος για τη θεωρητική, φυσικός/μαθηματικός/χημικός/ βιολόγος για τη θετική, τεχνολόγος/οικονομολόγος για τη τεχνολογική κατεύθυνση.

– Ο Καθηγητής-υπεύθυνος Ερευνητικών Εργασιών κάθε κατεύθυνσης όπως και ο Συντονιστής των Ερευνητικών Εργασιών ορίζονται από το σύλλογο καθηγητών.

– Στη Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου μειώνεται κατά 1 ώρα το σχολικό πρόγραμμα.

Β' τάξη ΕΠΑ.Λ: τάξη τομέα

- Η Ερευνητική Εργασία τομέα να διεξάγεται 1 ώρα αντικαθιστώντας ονομαστικά την ειδική θεματική δραστηριότητα.
- Οι μαθητές διαλέγουν θέματα συναφή του τομέα που επέλεξαν.
- Ο Καθηγητής-υπεύθυνος Ερευνητικής Εργασίας τομέα αξιολογεί τους μαθητές και ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων καθηγητών όπως και ο Συντονιστής των Ερευνητικών Εργασιών-κατευθύνσεων.
- Στη Β' τάξη ΕΠΑ.Λ μειώνεται κατά 1 ώρα το σχολικό πρόγραμμα.

Ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με την αλληλεπίδραση του θεσμού του Σ.Ε.Π με την Ερευνητική Εργασία.

- Οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες:
- Στις έννοιες της επιχειρηματικότητας-απασχολησιμότητας- ευελισθίας.
- Στη χρήση νέων τεχνολογιών και αυτό-πληροφόρησης.
- Στη διάκριση στερεοτυπικών αντιλήψεων.
- Στη διάκριση επιδράσεων που δέχονται από πρόσωπα του εγγύτερου ή απώτερου οικογενειακού /κοινωνικού περιβάλλοντος στις επαγγελματικές επιλογές.
- Αυτοπαρουσίασης/ αυτοαξιολόγησης.
- Γραπτής και προφορικής έκφρασης.
- Λήψης αποφάσεων ατομικά αλλά και ενδοομαδικά.
- Πρωτοβουλίας, ηγεσίας, υπευθυνότητας.
- Αύξησης της αυτοεκτίμησης/αυτοπεποίθησής τους όταν συμμετέχουν σε επιτυχή αποτελέσματα.

- Να μπορούν να επικοινωνούν/ συνεργάζονται διαμαθητικά αλλά και διαπροσωπικά.
- Να επιτύχουν την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη.
- Δημιουργικότητας, καινοτομίας, αυτοδιάθεσης /αυτοπειθαρχίας.
- Δημιουργίας υποθέσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων.
- Αναζήτησης / διερεύνησης βασικών και εναλλακτικών λύσεων.
- Αναλυτικής και συνθετικής, κριτικής σκέψης στη βάση της ενεργούς έρευνας.
- Πνευματικής/συναισθηματικής νοημοσύνης.
- Διευθέτησης συγκρούσεων, καθορισμό στόχων, προγραμματισμό δραστηριοτήτων.
- Σχεδιασμού πορείας, τρόπου εργασίας.
- Διεκδίκησης ίσων ευκαιριών ενεργού συμμετοχής.
- Ανάληψης κοινής ευθύνης και μερισμού του αποτελέσματος της συνεργασίας που είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των ατομικών προσπαθειών.
- Αποδοτικής συνεργασίας.
- Εξοικείωσης με τη σημερινή οικονομική/ κοινωνική πραγματικότητα.
- Ομαδικής-συνεργατικής, βιωματικής επικοινωνιακής μάθησης.
- Αυτενέργειας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μάθησης.
- Ένταξής τους στη σχολική ομάδα και κατόπιν στην αγορά εργασίας και την κοινωνία.
- Αποδοχής διαπολιτισμικών αξιών.

Η ύπαρξη Συμβούλου Σ.Ε.Π και ΓΡ.Ε.Σ.Ε.Π βοηθάει τους μαθητές:

- Να έχουν δικό τους χώρο όπου μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα.

- Να έχουν κάθε στιγμή δίπλα τους ένα Σύμβουλο Σ.Ε.Π και να αισθάνονται ασφάλεια.
- Να ενημερώνονται ατομικά /ομαδο-συνεργατικά και να προετοιμάζονται να λάβουν απόφαση στην Α΄ Λυκείου ως προς ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσουν.
- Να αποσαφηνίζουν τα ερωτήματα-διλήμμάτά τους.
- Να μαθαίνουν την Ερευνητική Εργασία μέσα από το επάγγελμα που τους ενδιαφέρει.
- Να προετοιμάζουν ομαλά τη μετάβαση τους στο κόσμο της εργασίας.
- Να αποκτούν αυτοπεποίθηση με την κατάθεση της πρότασής τους.
- Να ισχυροποιούν τις αποφάσεις τους στη Β΄ τάξη ακολουθώντας αυτό που τους αρέσει και θεωρούν σωστό σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.
- Να έχουν πλέον πλήρη γνώση για να εφαρμόσουν την Ερευνητική Εργασία στη Β΄ Λυκείου στο αντικείμενο της κατεύθυνσης / τομέα που επέλεξαν.
- Να εξασκούνται στη συγγραφή εκπαιδευτικών επαγγελματικών μονογραφιών.

Τι πρέπει να γίνει:

- Να μην υπάρχει διακριτός ρόλος Σ.Ε.Π - Ερευνητικής Εργασίας.
- Να εφαρμόζεται στην Α΄ Λυκείου ο Σ.Ε.Π με την χρήση Ερευνητικής Εργασίας ενώ στη Β΄ Λυκείου η Ερευνητική Εργασία πάνω στο επιστημονικό-επαγγελματικό γνωστικό αντικείμενο.
- Να εφαρμοστεί ο Σ.Ε.Π τώρα όπως και παλιά από έμπειρα στελέχη Σ.Ε.Π που εκπονούσαν Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας με την ερευνητική εργασία.
- Οι μαθητές να καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις και να επιλέγουν από αυτές και μάλιστα δύο επαγγέλματα (εναλλακτική πρόταση που ισχυροποιεί τη πρώτη σε περίπτωση αποτυχιών/ εμποδίων).
- Να μη δοθεί παράλληλο διδακτικό ωράριο ειδικότητας στους υπευθύνους Σ.Ε.Π αφού είναι αντιπαιδαγωγικό
- Να ξεκινήσει πριν την νέα σχολική χρονιά επιμόρφωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς/ διευθυντές πάνω σε θέματα ερευνητικής εργασίας-Σ.Ε.Π.

Δημήτρης Κατσικαδέλης, Μαργαρίτα Κατσικαδέλη***
**«ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ» ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΕΞΟΔΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ
ΚΑΙ Ο ΦΟΒΟΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ**

Στη διάρκεια της Συμβουλευτικής διαδικασίας παρουσιάζονται διάφορα εμπόδια που δυσκολεύουν την υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει ο συμβουλευόμενος. Αυτά μπορεί να είναι εξωτερικά (απουσία του κατάλληλου πτυχίου, απουσία εμπειρίας, γνωριμιών, κινήτρων, υγεία...) είτε εσωτερικά. Τα εσωτερικά εμπόδια είναι: οι ενδοβαλλόμενες αξίες, οι αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις και ο φόβος της αλλαγής. Αυτά θ' αποτελέσουν το περιεχόμενο της εισήγησής μας στο παρόν συνέδριο γιατί πιστεύουμε ότι παίζουν σημαντικό ρόλο σε κάθε επιλογή ζωής, σπουδών, εργασίας σταδιοδρομίας. Ελέγχουν με λίγα λόγια την καθημερινότητά μας. Αν συνειδητοποιήσουμε αυτά τα εμπόδια θ' αναπτύξουμε νέες παραγωγικές δυνάμεις για το μέλλον μας, το οποίο είναι ανοικτό ανεξάρτητα από την ηλικία μας. Άλλωστε, «γηράσκω αεί διδασκόμενος» και ποτέ δεν είναι αργά.

Dimitris Katsikadelis, Margarita Katsikadelis***
**“THE INNER OBSTACLES” DURING THE PROCEDURE
OF EXPLORATION OF PROFESSIONAL CHOICES AND CAREER
AND THE FEAR OF CHANGE**

During the counseling procedure, there are some obstacles that make difficult the realization of the targets that the person who is being counseled has set. These can be outer obstacles (lack of the appropriate degree, lack of experience, acquaintances, motives, health) or inner ones. The inner obstacles are: the inner values that are based on the messages that I have received from my parents and friends from the very early age, the self-restrictive convictions and the fear of change. These obstacles will compose the content of our proposal at this congress, because we believe that they play a significant role in every choice that we make in our life, studies and career. Actually they control our daily routine. If we realize these obstacles, we will be able to develop new productive forces, for our future, which is “open”, apart from our age. Besides “the more I grow up the more I learn” and “never is late”.

* Ο Δ.Κ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (G.C.D.F.), H.N.D in Counseling and Psychology, Edexcel International U.K., Μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Επικοινωνία: Ελευθερίου Βενιζέλου 18, Ν.Σμύρνη τηλ. 210 9314606, 6972521233, e-mail: autorealisation@gmail.com

** Η Μ.Κ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας (G.C.D.F.), Maîtrise des Sciences de l'éducation, Université de Grenoble II (master I), Μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Επικοινωνία: Ελευθερίου Βενιζέλου 18, Ν. Σμύρνη τηλ. 210 9314606, 6945468476, e-mail: autorealisation@gmail.com

Εισαγωγή

Τα εσωτερικά εμπόδια, είναι τα εμπόδια που προέρχονται από το περιβάλλον μας, αλλά και από εμάς τους ίδιους και που συνιστούν το φόβο της επιλογής ή και της αλλαγής, της ανάληψης του κινδύνου που εμπεριέχεται στην απόφαση «να πάρω τη ζωή στα χέρια μου» και που παρουσιάζονται κατά τη συμβουλευτική διαδικασία ή και όταν ακόμα μιλάμε με φίλους, συναδέλφους ή συγγενείς, που βρίσκονται σ' αυτή τη διαδικασία. Δηλαδή όταν χρειάζεται να βγουν από κάτι που τους κρατάει στη μετριότητα, στη ψεύτικη ασφάλεια, ή ακόμα και στην ανεπάρκεια (οικονομική, κοινωνική ή συναισθηματική). Πρόκειται για τις ενδοβαλλόμενες αξίες, τις αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις και το φόβο της αλλαγής.

Ενδοβαλλόμενες Αξίες Ο Εσωτερικός μας Καταστατικός Χάρτης

Όσο για τις πρώτες, τις ενδοβαλλόμενες αξίες, πρόκειται για το κομμάτι του αξιακού μου συστήματος, του εσωτερικού μου καταστατικού χάρτη, που οριοθετεί, ελέγχει και οδηγεί τη ζωή μου ασυνείδητα και που οφείλεται στα μηνύματα που έχω λάβει από άλλους ανθρώπους (γονείς, δασκάλους, κοινωνία) σε πολύ μικρή ηλικία και τις έχω ενσωματώσει χωρίς να το καταλάβω, με σκοπό να δημιουργήσω μια προσωπικότητα που ν' ανταποκρίνεται σε αυτό που θέλουν οι άλλοι να είμαι. Δηλαδή το μήνυμα που υποκρύπτεται είναι «είμαι καλός μόνο αν...» υπα-

κούω στα πρέπει και μη πρέπει, που μου έχουν εμφυτεύσει οι άλλοι. Αυτές οι αξίες, μερικές από τις οποίες καταγράφονται στο παράρτημα Α που βλέπετε, με εμποδίζουν δίκην οδοφράγματος ν' αντιληφθώ σωστά τον εαυτό μου και τον κόσμο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες επαγγελματικές αποφάσεις και όχι μόνο.

Μοιάζει να τις έχω κληρονομήσει μαζί με όλα τα άλλα χαρακτηριστικά που κληρονομώ από τους προγόνους μου. Μπλε μάτια, ξανθά μαλλιά, μια θέση στο δημόσιο για σιγουριά, ένας πλούσιος γάμος... Όλες λοιπόν οι ενέργειες στρέφονται προς τα εκεί και καθορίζουν το πόσο αποδεκτός είμαι για τους άλλους. Χαμηλή αυτοπεποίθηση, υψηλά επίπεδα άγχους, ενοχές συνθέτουν το μίγμα της ψυχολογικής μου κατάστασης όταν είναι ν' αποφασίσω για κάτι σημαντικό στη ζωή μου. Θυμός και σύγχυση αυτό που βγάζω προς τα έξω.

Η Φυλακή των Αυτοπεριοριστικών Πεποιθήσεων

Πώς οι Ενδοβαλλόμενες Αξίες Μετατρέπονται σε Αυτοπεριοριστικές Πεποιθήσεις

Συνειδητή έκφραση των ενδοβαλλόμενων αξιών είναι οι αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις. Οι δηλώσεις δηλαδή που κάνω προς τα έξω και που αντιλαμβάνομαι και οι οποίες μπορούν να με φυλακίσουν σ' ένα κόσμο όπου δεν μπορώ ν' αντιληφθώ ταλέντα που έχω και ικανότητες.

Αν οι ενδοβαλλόμενες αξίες μου συνδέουν την επιτυχία μου αποκλειστικά με την απόκτηση ενός πανεπι-

στημακού πτυχίου, τότε η πιθανή αποτυχία θα κυριαρχήσει στη ζωή μου, στις προσδοκίες μου, τις αποφάσεις μου, στους στόχους μου και γενικά στη συνολική μου στάση ζωής. Θα λειτουργήσει ως πρόγραμμα του μυαλού μου, θα καθοδηγήσει όλες μου τις πράξεις, θα υποτιμά ότι άλλο πετυχαίνω στη ζωή μου.

Πώς μια τέτοια ιδέα μετατρέπεται στην περιοριστική πεποίθηση; «Θα αποτύχω». Αυτό γίνεται στη βάση λανθασμένων υποθέσεων, που έχω κάνει από την αρχή και δέχομαι ως αληθινές.

Αρχική υπόθεση: Οι δικοί μου δεν πήγαν στο πανεπιστήμιο.

Δεύτερη υπόθεση: Οι δικοί μου δεν κατάφεραν πολλά στη ζωή τους.

Συμπέρασμα: Αφού ούτε εγώ πήγα στο πανεπιστήμιο, μάλλον δε θα καταφέρω να κάνω πολλά στη ζωή μου.

Βέβαια, κι αν ακόμα η έλλειψη επιτυχίας ήταν αποτέλεσμα της περιορισμένης τους εκπαίδευσης, αυτό δε σημαίνει ότι θα οδηγηθώ στο ίδιο αποτέλεσμα. Έχω δεξιότητες και ταλέντα που μπορούν να με προωθήσουν πραγματικά, αρκεί να ξεφύγω από τα παραπάνω. Αρκεί να τα δω και αφού ξεπεράσω το φόβο της αλλαγής που θα δούμε στη συνέχεια θα μπορέσω να προχωρήσω στη ζωή μου. Άλλη συνηθισμένη αυτοπεριοριστική πεποίθηση: «Δεν είμαι καλός σ' αυτό». Ενδοβαλλόμενη αξία: «Τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά απ' ότι τα κορίτσια, το αντίθετο στα φιλολογικά», άρα δύσκολα θα διαλέξω θετική επιστήμη αν είμαι κορίτσι.

Μόνο ένας τομέας ικανότητας: «Πιάνουν τα χέρια μου, έτσι έγινα υδραυλικός. Κερδίζω τη ζωή μου. Εί-

μαι ευτυχισμένος. Δεν κάνω για τίποτε άλλο

Το πραγματικό πρόβλημα βρίσκεται στις ενδοβαλλόμενες αξίες, στην «πλύση εγκεφάλου» που έχω υποστεί επί πολλά χρόνια που δρουν ως νοητικά προγράμματα που έχω εγκαταστήσει στο υποσυνείδητό μου και που λειτουργούν ως μηχανισμός άμυνας του εγώ και με διευκολύνουν να διατηρώ μια φαινομενικά θετική αυτοεικόνα. Στο παράρτημα Β που βλέπετε, καταγράφονται κάποιες αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις για τις οποίες όλοι μας έχουμε παραδείγματα να αναφέρουμε γιατί δεσπόζουν στη ζωή μας και μας κρατούν καθηλωμένους.

Ορισμός του Φόβου και Κατηγορίες Φόβων

Φόβος είναι το έντονο συναίσθημα, που προκαλείται από αντικειμενική απειλή και προκαλεί ένα είδος δυσάρεστης αίσθησης, μια έντονη παρόρμηση του ατόμου να διαφύγει, καθώς και ψυχολογικές αντιδράσεις, όπως ταχυπαλμίες, ένταση μυών και γενικά μια κινητοποίηση με σκοπό τη φυγή ή τη μάχη.

Προστατευτικοί Φόβοι

Φόβοι που με κρατούν σε εγρήγορση και με προστατεύουν στη ζωή και την εργασία μου.

Φόβος να διασχίσω μια λεωφόρο όταν έρχεται με ιλιγγιώδη ταχύτητα ένα φορτηγό.

Φόβος ότι θα εξαντλήσουμε τους φυσικούς πόρους του πλανήτη και θα μετανιώσουμε γι' αυτή την τακτική μας.

Περιοριστικοί Φόβοι

Φόβοι που περιορίζουν τους ορίζοντες μου, που σκοτώνουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μου.

Ο φόβος για το άγνωστο, να γνωρίσω κάτι καινούριο, να πάρω ρίσκο, ο φόβος της αποτυχίας.

Ο φόβος τι θα πουν οι άλλοι για μένα (φόβος της επίκρισης).

Όλοι αυτοί οι φόβοι συνιστούν το φόβο της αλλαγής.

Ο Φόβος της Αλλαγής

Οι αλλαγές, ακόμα και αυτές που επιζητούμε πολύ, κρύβουν μια μελαγχολία, επειδή αφήνουμε πίσω ένα μέρος του εαυτού μας. Πρέπει να αποδεχτούμε το τέλος μιας ζωής, προτού να δεχτούμε μια άλλη. Αυτό προκαλεί δέος και συνιστά το φόβο της αλλαγής.

Πώς Γεννιέται ο Φόβος της Αλλαγής;

Το παιδί, στο δεύτερο ή στον τρίτο χρόνο, αποκτάει ένα φορητό «σύστημα στήριξης», ένα αρκουδάκι ή οποιοδήποτε απαλό και χνουδωτό αντικείμενο, που το βοηθάει να τα βγάλει πέρα τη στιγμή του αποχωρισμού από τη μητέρα. Αυτό θα είναι η απαρχή για να αρχίσει να στηρίζεται και σε άλλα άτομα εκτός απ' τη μητέρα του.

Στη μεταβατική αυτή φάση, οι αλλαγές δημιουργούν άγχος στο παιδί, επειδή δεν μπορεί να προχωρήσει σε κάτι καινούριο αν πρώτα δεν εγκαταλείψει το παλιό. Το μωρό δεν μπορεί να χαρεί το μπαμπαύ του αν δεν ελευθερωθεί πρώτα από τη μαμά. Όπως αργότερα το παιδί δεν μπορεί να χαρεί το

σχολείο, αν δεν παραιτηθεί από μερικές χαρές που του προσφέρει το σπίτι.

Το άγχος που αισθάνεται προέρχεται πρώτα από την παραίτηση από το παλιό, που σημαίνει απώλεια και είναι αυτό που του προκαλεί δυσφορία. Στη συνέχεια από το νέο που δεν το γνωρίζει και του φαίνεται αρκετά επικίνδυνο.

Σ' αυτή τη φάση, έχει ζωτική σημασία για το παιδί ν' αποκτήσει την πεποίθηση ότι μπορεί να αφήσει ορισμένα πράγματά και να τα αντικαταστήσει με άλλα που ίσως είναι και καλύτερα.

Αν νιώσει αυτή τη σιγουριά θα μπορέσει ν' αντιμετωπίσει τη ζωή με θάρρος και ηρεμία και θα μπορέσει να συνεχίσει να μεγαλώνει.

Δυο Στάσεις Ζωής

Απόπειρες Αυτονόμησης

Για να βιώσουμε τη ζωή, δύο στάσεις υπάρχουν: Η θαρραλέα και ανοικτή ή η «κλειστή και κουμπωμένη».

Η πρώτη μας οδηγεί στην ανάπτυξη και στην αλλαγή, η δεύτερη μας αφήνει «στάσιμους».

Δύο είναι και οι δρόμοι που μπορούμε ν' ακολουθήσουμε στη ζωή μας. Να φερόμαστε θαρραλέα και άνετα ή κλειστά και κουμπωμένα.

Και η επιλογή του κάθε ανθρώπου καθορίζεται κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο αυτός και η μητέρα του, χειρίστηκαν τη φάση του χωρισμού ανάμεσα στην ηλικία των έξι μηνών και των τριών ετών.

Η θεωρία αυτή των δύο διαφορετικών γραμμών είναι σημαντική για τον τρόπο με τον οποίο ωριμάζουν οι άνθρωποι.

«**Η υγιής γραμμή**»: Μια μητέρα που της δίνεται αγάπη, συναισθηματική στήριξη, ξεκούραση και σιγουριά και εφ' όσον εκείνη έχει δημιουργήσει πρωτογενές πλεόνασμα, προσφέρει και στο μωρό της την απαραίτητη συναισθηματική συμπαράσταση, δεν εξαρτάται από αυτό και μπορεί να το αφήσει να φύγει όταν έρθει η ώρα.

Έτσι το παιδί αισθάνεται ασφάλεια, ξεθαρρεύει και χαίρεται τους πρώτους μικρούς κινδύνους. Δεν κλείνεται στον εαυτό του, δεν αποφεύγει νέες εμπειρίες. Πιάνει γενικότερα φιλίες. Δεν έχει τόσο μεγάλη ανάγκη τη μητέρα του κι αργότερα ούτε την υπόλοιπη οικογένειά του.

«**Η άλλη γραμμή**»: Η μητέρα δεν παίρνει ό,τι χρειάζεται, δηλαδή δεν έχει συναισθηματική στήριξη, αγάπη, σιγουριά. Είναι στερημένη και εξαρτάται από το παιδί της για να παίρνει την αγάπη και την υποστήριξη που χρειάζεται. Με αποτέλεσμα να προσκολληθούν ο ένας στον άλλο. Σ' αυτά τα παιδιά συνήθως λείπει η αυτοπεποίθηση και η προθυμία για νέες εμπειρίες.

Η Βίωση της Θλίψης Παράγοντας Ομαλής Απαγκίστρωσης από τη Μητέρα

Από τον έκτο μήνα ως τον τρίτο χρόνο, όταν το παιδί προσπαθεί να απομακρυνθεί από τη μητέρα, κάθε φορά που προσπαθεί να φύγει λίγο πιο μακριά, αναγκάζεται να ζηήσει μια μικρή απώλεια και να περάσει μερικές στιγμές θλίψης και αγωνίας, οι οποίες όμως το βοηθούν να αποχωριστεί τη μητέρα.

Η μητέρα πρέπει να έχει τη δύναμη να αντέξει το άγχος του παιδιού της, εφ' όσον αποτελεί μέρος μιας αλλαγής για την απόκτηση περισσότερης ανεξαρτησίας.

Δεν πρέπει να τρέξει αμέσως για να του ανακουφίσει και την παραμικρή δυσφορία. Αφήνει το παιδί να παλέψει λίγο με την αγωνία του και «να την περάσει», ενώ εκείνη στέκει πάντα έτοιμη να το βοηθήσει αν δεν τα καταφέρνει. Αυτή η στάση της μητέρας το βοηθάει στη σταδιακή ανεξαρτητοποίησή του.

Στην άλλη στάση, η μάνα που δεν αντέχει να το κάνει αυτό. Αν δεν έχει εκείνη ό,τι χρειάζεται, αντιμετωπίζει με υπερβολική ευαισθησία τη στενοχώρια του παιδιού της. Βιάζεται να συμπαρασταθεί. Κι εκείνο δεν μπορεί να κάνει το άλμα. Αυτό σημαίνει ότι δεν του δίνεται η ευκαιρία να τα βγάλει πέρα με τη θλίψη. Αποφεύγει την αντιμετώπιση της λύπης, δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα με τις απώλειες. Όμως έτσι δεν μπορεί να μεγαλώσει. Κι όσο η μητέρα ανταποκρίνεται στο σήμα «γλίτωσε με μαμά», όσο θα το απαλλάσσει από τις δυσκολίες του, τόσο βαθύτερα θα ριζώνει μέσα του η στάση αυτή και θα χάνει την ευκαιρία να προχωρήσει, βιώνοντας πραγματικά τη θλίψη.

Στη συνέχεια της ζωής του, το νεαρό κορίτσι ή το νεαρό αγόρι, όταν έρχεται η ώρα να αφήσει το πατρικό σπίτι, το παιδικό δωμάτιο, τη φροντίδα της μητέρας, την προστασία του πατέρα, την αδελφική συννενοχή, αισθάνεται λύπη και κοιτάει πώς θα σπρώξει μακρύτερα αυτή τη στιγμή.

Μπροστά του ανοίγεται το άγνωστο. Όταν πλησιάζει δε στο κρίσιμο

σημείο για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, εμφανίζει συναισθήματα ανησυχίας, άγχους, φόβου και ανασφάλειας.

Αυτά τα συναισθήματα εντείνονται και από άλλες έγνοιες του, όπως αν η επιλογή του γίνει αποδεκτή από τους «σημαντικούς άλλους», τον ανταγωνισμό που θα συναντήσει στην αγορά εργασίας, αν το σχέδιο δράσης του δεν λειτουργήσει.

Καθοριστικός ο Ρόλος της Συμβουλευτικής Διαδικασίας στη Διαχείριση του Φόβου της Αλλαγής

Στη διάρκεια της Συμβουλευτικής διαδικασίας, θα βγουν στην επιφάνεια αυτά τα συναισθήματα άγχους, φόβου και ανασφάλειας και ο σύμβουλος θα τα επισημάνει και θα βοηθήσει το συμβουλευόμενο να καταλάβει αν είναι αποτέλεσμα αυτοπεριοριστικών πεποιθήσεων τις οποίες έχει αναπτύξει στη ζωή του.

Στη συνέχεια ο συμβουλευόμενος βιώνοντας τα συναισθήματά του αυτά, φόβο, άγχος κ.α., τα αποδέχεται και μπαίνει στη διαδικασία να τα διαχειριστεί. Συνειδητοποιώντας έτσι αυτή τη διάσταση των πραγμάτων, αποκτάει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και εστιάζει την προσοχή του στα δυνατά του σημεία. Ανακαλύπτει τον πραγματικό εαυτό του και είναι ελεύθερος να αξιοποιήσει όλο το δυναμικό του.

Εφόσον πιστεύει ότι θα πετύχει μάλλον θα τα καταφέρει. Είναι στο χέρι του!!!

Δυνατότητα Επίλυσης Αναπτυξιακών Κρίσεων και Αργότερα σε Άλλη Ηλικία

Συμπερασματικά, ο άνθρωπος μπορεί να επιλύσει κάποιες από τις αναπτυξιακές του κρίσεις και αργότερα σε άλλη ηλικία. Και στο στάδιο της ενηλικίωσης μπορεί ο άνθρωπος να εξασφαλίσει μια υγιή προσωπικότητα, νέες πηγές εμπιστοσύνης, κερδίζοντας αυτονομία μέσα από κάποιες ευτυχείς συγκυρίες. Είναι σε θέση να αποκτήσει πρωτοβουλίες, νέες ευθύνες, να ξεπεράσει αισθήματα κατωτερότητας μέσα από επιτυχή επιτεύγματα. Και στα γεράματα ακόμη, μπορεί να ανακαλύψει ποιος είναι πραγματικά και να δημιουργήσει σχέσεις οικειότητας με τους συνανθρώπους του.

Παράρτημα Α Ενδοβαλλόμενες Αξίες

Πρέπει:

- Να βρεις μια σίγουρη δουλειά
- Να γίνεις γυναίκα καριέρας
- Να είσαι τέλεια
- Να γίνεις πιο επιτυχημένη από τους γονείς σου
- Να ανελιχτείς ιεραρχικά
- Να έχεις ένα αξιοσέβαστο επάγγελμα
- Να μπει στο πανεπιστήμιο
- Να προσληφθείς σε μια γνωστή εταιρία
- Να αποφασίσεις τι θες να κάνεις επαγγελματικά και να μείνεις σταθερός στην απόφασή σου για την υπόλοιπη επαγγελματική σου ζωή
- Να παντρευτείς και να γίνεις καλή μητέρα
- Να βγάλεις πολλά χρήματα

Δεν Πρέπει:

- Να ρισκάρεις
- Να κάνεις μια «παραδοσιακά» αντρική δουλειά (αν είσαι γυναίκα)
- Να κάνεις μια «παραδοσιακά» γυναικεία δουλειά (αν είσαι άντρας)
- Ν' αλλάξεις επάγγελμα
- Να είσαι περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένος από τους γονείς σου
- Να χαραμίσεις τα προσόντα σου
- Να μειωθεί ο μισθός σου

Παράρτημα Β

Αυτοπεριοριστικές Πεποιθήσεις

- Δε χρειάζομαι τη βοήθεια κανενός
- Ο/Η «τάδε» θα βρει τη λύση για μένα
- Δεν μπορώ να ζήσω με λιγότερα από όσα κερδίζω τώρα
- Είναι αναξιοπρεπές να πρέπει να «διαφημίζεις» τον εαυτό σου
- Κάπου υπάρχει η τέλεια δουλειά
- Δεν έχει νόημα να σχεδιάζεις εκ των προτέρων, δεδομένου ότι όλα αλλάζουν

- Κανείς δε μπορεί να με πάρει στα σοβαρά
- Η ζωή είναι τόσο άδικη μαζί μου
- Όλοι είναι καλύτεροι από εμένα
- Δε θα γίνω αρκετά καλός/η
- Είναι πιο ασφαλές να μην προσπαθείς παρά να ρισκάρεις να αποτύχεις
- Εάν τα πάω καλά, η μαμά, ο μπαμπάς θα με αγαπούν
- Θα αποτύχω
- Υπάρχει τόσος ανταγωνισμός που δεν θα μπορέσω να τα καταφέρω
- Όλα θα είναι μια χαρά, όταν βρω καινούρια δουλειά
- Δεν μπορώ να αλλάξω τίποτε. Δεν έχω τη δύναμη
- Είναι πολύ αργά.
- Εάν περιμένω αρκετά, τα πράγματα θα αλλάξουν
- Είμαι πολύ μεγάλος / νέος / με πολλά προσόντα / με λίγα προσόντα.
- Δεν μπορώ να αλλάξω. Είμαι αυτός που είμαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δρ. Καμίλο Κρουζ (2009) Μια αγελάδα μια φορά... *Πώς θα αφήσετε τις δικαιολογίες και θα κατακτήσετε την επιτυχία*. Εκδόσεις Πατάκης
- Μαλικιώση – Λοΐζου (1998) Συμβουλευτική Ψυχολογία Ι΄ έκδοση Συμβουλευτική Ψυχολογία ΙΙ΄. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- McWilliams N. (2000) Ψυχαναλυτική Διάγνωση. Επιμ. Τάνια Αναγνωστοπούλου, Σοφία Τριλιβά. Δ΄ Έκδοση. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- McLeod J. (2003) Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Nathan R., Hill L. (2006) Επαγγελματική Συμβουλευτική: *Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Reiffner V. (1997) Φόβοι και φοβίες: Η θεραπεία του φόβου και των συναισθημάτων που τον συνοδεύουν όπως: ντροπή, αγωνία, πανικός, ενοχές, έλλειψη εμπιστοσύνης, αυτοσυγχώρεσης, αυτοεκτίμησης, αυτοαποδοχής. Εκδόσεις Διόπτρα
- Skynner R., Cleese J. (1983) Οικογένεια, η σύγχρονη Οδύσσεια. Εκδόσεις Κέδρος

*Δρ. Αθηνά Νέλλα**

**ΑΝΤΙΑΗΠΤΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΕΡΓΙΑΣ:
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΥΣ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΩΝ ΗΛΙΚΙΩΝ
ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΕΡΓΩΝ**

Η δομή και οι τάσεις της αγοράς εργασίας έχουν καταστήσει το φαινόμενο της ανεργίας αναπόφευκτο στάδιο του εργασιακού βίου των περισσότερων ανθρώπων. Στα πλαίσια αυτά -και μεσούσης της οικονομικής κρίσης που μασιτίζει την ελληνική κοινωνία- κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση των αντιληπτών διαστάσεων της ανεργίας και η απόπειρα προσδιορισμού των ψυχολογικών της επιδράσεων σε πτυχιούχους παραγωγικών ηλικιών. Η εμπειρική έρευνα διεξήχθη το 2012 μεταξύ 124 πτυχιούχων 24 έως 40 ετών χρησιμοποιώντας τις κλίμακες αυτοαξιολογούμενου βαθμού άγχους και κατάθλιψης PHQ-9 και GAD-7. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνύπαρξη της ανεργίας με άλλα σημαντικά προβλήματα είναι παράγοντες αυξημένων επιπέδων κατάθλιψης και άγχους.

Λέξεις κλειδιά: συμβουλευτική ανέργων, κατάθλιψη, άγχος, εργασιακή ανασφάλεια

*Dr Athina Nella**

**PERCEIVED DIMENSIONS AND CONSEQUENCES
OF UNEMPLOYMENT: AN EMPIRICAL STUDY AMONG GRADUATES
OF PRODUCTIVE AGES AND ACTIONS FOR COUNSELING
THE UNEMPLOYED**

The structure and trends in the global market place have constituted unemployment an almost inevitable stage of most people's work life. In this context and while considering the deep economic recession in Greece, it was thought meaningful to study the perceived dimensions of unemployment and its psychological impact on people of productive ages. The study took place in 2012 among 124 graduates of 25-40 years old with the use of Patient Health Questionnaire (PHQ-9) και Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) scales. Results show that the co-existence of unemployment with other significant problems is related with increased levels of depression and anxiety scores.

Key-words: unemployment counseling, depression, anxiety, job insecurity

* Η Α. Ν. είναι Οικονομολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Επικοινωνία:* a.nella@chios.aegean.gr.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να συγκεράσει το επιστημονικό πεδίο της Συμβουλευτικής με ένα από τα σημαντικότερα ατομικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας, αυτό της ανεργίας. Στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης που βιώνει η Ελλάδα και άλλες οικονομίες της Ευρωζώνης, η απασχόληση είναι ένα από τα σημαντικότερα πεδία που πλήττονται δυστυχώς μαζί της πλήττονται πολλοί άνθρωποι που βιώνουν τις ψυχολογικές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της ανεργίας.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το ποσοστό της επίσημα καταγεγραμμένης ανεργίας τον Σεπτέμβριο του 2012 ανήλθε σε 26% έναντι 18,9% που ήταν τον Σεπτέμβριο του 2011 (ΕΛΣΤΑΤ, 2012). Για την ίδια περίοδο, το ποσοστό ανεργίας των γυναικών έφτασε το 30,1% ενώ μεταξύ των ηλικιών 25-34 άγγιξε το 34,3%. Η κατάσταση είναι ακόμη χειρότερη στους νέους έως 24 ετών, καθώς το ποσοστό ανεργίας ξεπέρασε το 56%.

Το φαινόμενο της ανεργίας, αν και αρχικά μπορεί να εμφανιστεί στη ζωή ενός ανθρώπου κατά την προσπάθεια εισόδου στην αγορά εργασίας, αποτελεί πλέον ένα ενδεχόμενο που μπορεί να προκύψει σε οποιοδήποτε στάδιο του εργασιακού βίου. Προφανώς, το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη δυνατότητα διαρκούς πρόσβασης στην επαγγελματική πληροφόρηση (Κασσωτάκης, 2004, σελ. 301). Καθώς η δυνατότητα δια-βίου απασχόλησης σε έναν εργοδότη ή επαγγελματικό χώρο αποτελεί πλέον ουτοπία, ο σύγχρονος άνθρωπος του δυτικού κόσμου αναμέ-

νεται να αλλάξει όχι μόνο αρκετές θέσεις εργασίας αλλά και εργασιακά αντικείμενα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η πρόβλεψη της σταδιοδρομίας μοιάζει εξαιρετικά αβέβαιη και δύσκολη. Ωστόσο η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και οι υπηρεσίες επανατοποθέτησης στην αγορά εργασίας (outplacement services) επιχειρούν να βοηθήσουν τους ανέργους να επανασχεδιάσουν το επαγγελματικό τους μέλλον.

Συνέπειες της Ανεργίας σε Ατομικό και Ψυχολογικό Επίπεδο

Ενδεικτικός για τις ατομικές επιπτώσεις της ανεργίας και της απώλειας εργασίας είναι ο όρος «τραύμα» (trauma of redundancy), που χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία. Προφανώς οι θεωρίες που μελετούν τον ρόλο της εργασίας στην ατομική ευημερία και εξέλιξη παρέχουν τα απαραίτητα θεωρητικά ερείσματα κατανόησης του φαινομένου και των επιπτώσεών του. Ορισμένες από τις βασικές σχετικές θεωρίες είναι η Θεωρία της *Διά βίου εξέλιξης* του Erikson (1968), η Θεωρία της *Ματαίωσης-επιθετικότητας* (Dollard et al., 1939), η Θεωρία της *Σχετικής Αποστέρησης* (Runciman, 1966), η Θεωρία του *Λειτουργικού μοντέλου* (Jahoda, 1981, 1982), η Θεωρία των *Παραγόντων Περιορισμού* (Fryer, 1986), η Θεωρία του *Μοντέλου Βιταμινών* (Warr, 1987) και η θεωρία *Επαγγελματικής Ανάπτυξης* του Super (βλ. Super, 1953, Super et al., 1996). Παρά τις κριτικές και τις ελλείψεις των θεωριών, αναμφίβολα βοηθούν κάθε σύμβουλο/ μελετητή να ανα-

δείξει τις επιπτώσεις της ανεργίας μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογική κατάσταση του άνεργου και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Οι επιδράσεις της απώλειας της εργασίας σε ψυχολογικές μεταβλητές (π.χ. κατάθλιψη, ματαίωση, θυμός, ενοχή, ανησυχία, άγχος, ψυχιατρικές διαταραχές, αυτοκτονίες) και σε φυσικές/ σωματικές μεταβλητές έχουν εξεταστεί σε βάθος από πολλούς ερευνητές (DeFrank and Ivancevich, 1986; Hanisch, 1999). Οι Αντωνίου και Ντάλλα (2011) καταγράφουν εμπειροστατωμένα και ομαδοποιημένα τις επιπτώσεις της ανεργίας σε ψυχολογικό επίπεδο: προβλήματα εσωτερίκευσης, διαταραχές προσωπικότητας, προβλήματα συμπεριφοράς, αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά ως συνέπεια της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών, προβλήματα στη λειτουργία και το σύστημα της οικογένειας, σωματικά συμπτώματα και ασθένειες.

Καθώς η εμπειρία της απώλειας της εργασίας είναι για πολλούς ανθρώπους συγκλονιστική, οι αντιδράσεις στην απόλυση/ απώλεια εργασίας έχουν συγκριθεί από πολλούς συγγραφείς ως αντίστοιχες/ ανάλογες με τις αντιδράσεις της απώλειας/ πένθους, όπως πρότειναν ήδη από το 1938 οι Eisenberg and Lazarsfeld στο περίφημο μοντέλο των «σταδίων/ φάσεων της ανεργίας». Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι άνεργοι είναι περισσότερο συναισθηματικά ασταθείς και περνούν από τρία στάδια κατά τη φάση της ανεργίας (στάδιο του σοκ, στάδιο αποτυχίας προσπαθειών, στάδιο προσαρμογής). Αν και υπάρχει περιορισμένη εμπειρική υποστήριξη για τη θεμε-

λίωση μιας θεωρίας σταδίων από τα οποία διέρχεται ένας άνεργος (Kidd, 1997), υπάρχουν συγγραφείς που την αποδέχονται (βλ. Pickman, 1994).

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, η ψυχολογική επιβάρυνση περιορίζεται, καθώς αυξάνεται η διάρκεια της ανεργίας και οι άνεργοι προσαρμόζονται περισσότερο στο ρόλο αυτό (βλ. Wagt and Jackson, 1987). Επίσης, ερευνητικά ευρήματα επισημαίνουν ότι η ανεργία είναι πιο εύκολο να αντιμετωπιστεί όταν υπάρχει οικονομική ασφάλεια, όταν πρόκειται για μέσες παρά για νεαρές ή μεγαλύτερες ηλικίες και όταν υπάρχει κοινωνική υποστήριξη από οικογένεια και φίλους (Winefield, 1995). Τέλος, φαίνεται ότι οι άνεργοι που εμπλέκονται σε δημιουργικές δραστηριότητες διαχειρίζονται καλύτερα την κατάσταση ενώ όσοι την αντιμετωπίζουν ως φαινόμενο εξωγενούς προέλευσης υποφέρουν λιγότερο από χαμηλή αυτοεκτίμηση και απόγνωση σε σύγκριση με όσους την αποδίδουν σε παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον εαυτό τους (Kidd, 1997).

Η έρευνα τόσο σε συνολικό όσο και σε ατομικό επίπεδο υποδεικνύει ότι η ανεργία σε μια τυπική περίπτωση έχει αρνητικές επιδράσεις στην ψυχολογική και σωματική ευεξία του ατόμου (Theodossiou, 1998, McKee-Ryan et al., 2005, Latif, 2010). Οι Paul and Moser (2009) με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης επιβεβαίωσαν ότι οι άνεργοι υποφέρουν από υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους εργαζόμενους. Μάλιστα, φάνηκε ότι οι άνδρες και οι εργαζόμενοι σε χειρωνακτικές εργασίες (blue-collar-jobs) είχαν μεγαλύτερα επίπεδα αγωνίας από την

ανεργία σε σύγκριση με τις γυναίκες και τους εργαζομένους σε δουλειές γραφείου (white-collar jobs). Επίσης, η αρνητική επίδραση της ανεργίας στην πνευματική υγεία ήταν πιο έντονη σε χώρες με χαμηλά επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης, ανισότητες στη διανομή εισοδήματος και αδύναμα συστήματα προστασίας των ανέργων. Ακόμη, οι Montgomery et al. (1999) επισημαίνουν ότι η ανεργία αποτελεί παράγοντα κινδύνου για κατάθλιψη που χρήζει ιατρικής παρακολούθησης ακόμη και σε ανθρώπους που δεν ήταν ευάλωτοι ψυχολογικά. Τέλος, οι Mandal et al. (2011) υποστήριξαν ότι κατά την εκτίμηση της επίδρασης της απώλειας εργασίας στην ψυχική υγεία οι υποκειμενικές προσδοκίες σχετικά με την απώλεια εργασίας αποτελούν εξίσου σημαντικά μέτρα πρόβλεψης κατάθλιψης όσο και η απώλεια εργασίας καθ' εαυτή.

Μεταξύ νέων ανθρώπων, αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν εντοπίσει θετική σχέση μεταξύ ανεργίας και προβλημάτων ψυχολογικής προσαρμογής, όπως πνευματική υγεία, χρήση ουσιών, εγκληματικότητα, αυτοκτονική συμπεριφορά και εφηβική εγκυμοσύνη (Fergusson et al., 2001). Κατά τους Winefield and Tiggemann (1990), για τους ανέργους ηλικιών 20-25 ετών η ψυχολογική επιβάρυνση συνδέεται με τη διάρκεια της ανεργίας.

Ερευνητικοί Στόχοι και Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιληπτές διαστάσεις και οι επιπτώσεις του φαινομένου της ανεργίας σε πτυχιούχους παραγωγι-

κών ηλικιών, δηλαδή μεταξύ 25 - 40 ετών. Οι ερευνητικοί στόχοι είναι: α) να προσδιοριστούν σε ατομικό επίπεδο οι αντιληπτές επιπτώσεις της ανεργίας και οι στάσεις για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής ανέργων, β) να εξεταστεί το φαινόμενο της ανεργίας σε σχέση με την εκδήλωση συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους και γ) να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών μεταξύ ανέργων και απασχολούμενων σε στάσεις απέναντι στην ανεργία και την οικονομική κρίση, στις αντιληπτές επιπτώσεις και στα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους. Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις διατυπώθηκαν ως εξής:

H1: Ο βαθμός κατάθλιψης διαφέρει μεταξύ ανέργων και εργαζομένων.

H2: Ο βαθμός άγχους διαφέρει μεταξύ ανέργων και εργαζομένων.

H3: Ο βαθμός κατάθλιψης διαφέρει μεταξύ ανθρώπων που αντιμετωπίζουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα και ανθρώπων που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα, εκτός του εργασιακού.

H4: Ο βαθμός άγχους διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ ανθρώπων που αντιμετωπίζουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα και ανθρώπων που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα, εκτός του εργασιακού.

Η μεθοδολογία της έρευνας καθορίστηκε σε συνάρτηση με τους ερευνητικούς στόχους και περιορισμούς. Καταρχήν, σχεδιάστηκε η διεξαγωγή μιας ποσοτικής εμπειρικής έρευνας με τη χρήση ενός πλήρως δομημένου ερωτηματολογίου. Προηγούμενο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της ανεργίας είχε εκδηλωθεί στην Ελλάδα για ανθρώπους ηλικίας άνω των 40 ετών (Κω-

στόπουλος, 2010). Καθώς ο σκοπός της έρευνας δεν επεδίωκε την πλήρη αντιπροσώπευση του πληθυσμού των ανέργων, η ομάδα εστίασης ήταν αυτή των πτυχιούχων των ηλικιών 25-40 ετών. Επιλέχθηκε η χρήση ενός συμβατικού δείγματος, το ελάχιστο μέγεθος του οποίου καθορίστηκε στα 120 άτομα, ώστε να είναι εφικτή η διεξαγωγή βασικών στατιστικών αναλύσεων και συγκρίσεων. Επίσης, επιλέχθηκε η μέθοδος της αυτοκαθοδηγούμενης συμπλήρωσης μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας [surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com). Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τους ερευνητικούς στόχους και δομήθηκε σε τρεις ενότητες: α) η διάσταση της ανεργίας σε προσωπικό επίπεδο, β) στάσεις και ψυχολογικές παράμετροι και γ) δημογραφικά χαρακτηριστικά. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου (διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής, τύπου Likert και σημαντικού διαφορικού).

Μετά από μια σύντομη εισαγωγή σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, οι αποκρινόμενοι κλήθηκαν στο Α' μέρος να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την εργασιακή τους κατάσταση και την ύπαρξη ανέργων στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Στο Β' μέρος οι αποκρινόμενοι κλήθηκαν να σχολιάσουν τη διάσταση της ανεργίας σε ατομικό επίπεδο και ειδικότερα τις οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της. Στην ενότητα αυτή, χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες κατάθλιψης και άγχους PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) και GAD7 (Generalized Anxiety Disorder) των Spitzer, Williams, Löwe, Kroenke and colleagues (βλ. Spitzer et al, 2006, Löwe et al., 2004). Η μετάφραση των

κλιμάκων στην ελληνική γλώσσα ήταν διαθέσιμη μέσω του www.phqscreeners.com ενώ οι κλίμακες θεωρήθηκαν κατάλληλες, όχι μόνο λόγω του περιεχομένου και της συνοπτικής μορφής τους αλλά και λόγω της δυνατότητας ελεύθερης χρήσης και αναπαραγωγής τους. Το Β' μέρος ολοκληρώθηκε με την ερώτηση του αν οι αποκρινόμενοι αντιμετώπιζαν κάποιο άλλο σοβαρό πρόβλημα, ώστε να συσχετιστούν οι απαντήσεις τους με τα σκορ στις κλίμακες άγχους και κατάθλιψης. Τέλος, το Γ' μέρος αφορούσε στα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων.

Το ερωτηματολόγιο, που ήταν διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.surveymonkey.com/s/QCQJTGR>, προωθήθηκε σε ομάδες παραληπτών σπουδαστών των προγραμμάτων ΠΕΣΥΠ και ΕΠΠΑΙΚ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., από τους οποίους ζητήθηκε να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους παραλήπτες. Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2012 και το τελικό δείγμα συγκροτήθηκε από 124 πτυχιούχους των ηλικιών 25-40 ετών. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα Excel και S.P.S.S. 19.0.

Ερευνητικά Ευρήματα

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας είχε ως αφετηρία τη μονομεταβλητή στατιστική ανάλυση. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, 68,5% ήταν γυναίκες και το 80% ήταν άγαμοι/ες. Η πλειοψηφία (51%) ανήκε στην κατη-

γορία μεταξύ 25-30 ετών και το 38% ήταν από 31 ως 35 ετών. Περίπου 67% ήταν πτυχιούχοι με μεταπτυχιακές σπουδές, 7% ήταν κάτοχοι διδακτορικού, 17% ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και 11% ήταν απόφοιτοι Τ.Ε.Ι.

Στο συμβατικό δείγμα της έρευνας, η πλειοψηφία (72,6%) εργαζόταν. Από τους άνεργους αποκρινόμενους η συντριπτική πλειοψηφία (91%) είχε εργαστεί στο παρελθόν ενώ 83% αυτών αναζητούσαν ενεργά εργασία. Σχετικά με τη διάρκεια της ανεργίας, κυμάνθηκε μεταξύ ενός μηνός και 5 ετών ενώ η μέση διάρκεια ανεργίας ήταν 18 μήνες. Όσον αφορά στους εργαζομένους του δείγματος, σχεδόν 6 στους 10 δήλωσαν ότι αισθάνονται έντονη εργασιακή ανασφάλεια.

Στο σύνολο του δείγματος, σχεδόν 8 στους 10 δήλωσαν ότι το θέμα της ανεργίας (είτε ως πραγματικότητα είτε ως ενδεχόμενο) είναι μείζον για αυτούς. Αναφορικά με τις οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες της ανεργίας, τα ποσοστά των αποκρινόμενων που θεώρησαν μεγάλη τη σημασία τους ήταν 82%, 77% και 75% αντίστοιχα.

Ως προς την αντιληπτή ωφέλεια της ψυχολογικής στήριξης σε περιπτώσεις ανεργίας και της στήριξης από συμβούλους σταδιοδρομίας μεγάλη χαρακτηρίστηκε η αντιληπτή ωφέλεια για τα 36% και 56% αντίστοιχα. Στην πρόθεση των αποκρινόμενων να απευθυνθούν σε φορέα συμβουλευτικής στήριξης για δωρεάν παροχή υπηρεσιών σε περίπτωση ανεργίας, μόλις 6 στους 10 δήλωσαν πρόθυμοι. Το ποσοστό μπορεί να θεωρηθεί σχετικά χαμηλό, αν ληφθεί υπόψη ότι η ερώτηση αναφερόταν σε υπηρεσίες που παρέχονται

χωρίς χρηματική επιβάρυνση. Τα ποσοστά ήταν ακόμη χαμηλότερα (35%) για την πρόθεση των αποκρινόμενων να απευθυνθούν σε έναν φορέα ψυχολογικής στήριξης για δωρεάν παροχή υπηρεσιών.

Σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία των ανθρώπων, η συντριπτική πλειοψηφία (98%) τις αναγνωρίζει. Επίσης, σχεδόν όλοι οι αποκρινόμενοι (94%) φάνηκαν να συνδέουν την οικονομική κρίση με την αύξηση των κρουσμάτων κατάθλιψης. Στην ερώτηση του κατά πόσον η οικονομική κρίση επιδρά στην ατομική διάθεση, 4 στους 5 ερωτώμενους αποδέχτηκαν ότι η κρίση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη διάθεσή τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την ύπαρξη ανέργων στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Τουλάχιστον οι μισοί (51%) έχουν κάποιον άνεργο στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον τους ενώ το ποσοστό για το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον ήταν πολύ υψηλότερο (91%). Τα ευρήματα αυτά είναι απλώς ενδεικτικά για το βαθμό της άμεσης και έμμεσης επαφής των περισσότερων ανθρώπων με το φαινόμενο της ανεργίας.

Στην ερώτηση του κατά πόσον οι αποκρινόμενοι αντιμετωπίζουν πρόσθετα σημαντικά προβλήματα, εκτός του εργασιακού, το 42% δήλωσε ότι δεν αντιμετωπίζει κάποιο σοβαρό πρόβλημα, το 21% αντιμετωπίζει οικονομικό πρόβλημα, το 19% προσωπικό πρόβλημα και το 18% κάποιο άλλο είδος προβλήματος.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο οδηγιών (manual) των κλιμάκων PHQ-9 και

GAD-7, το σκορ για την κλίμακα PHQ-9 προτάσεων μπορεί να κυμανθεί μεταξύ 0 και 27 (Depression Severity) ενώ για την κλίμακα GAD-7 προτάσεων από 0 ως 21 (Anxiety Severity). Τα όρια σοβαρότητας της κατάθλιψης είναι οι βαθμοί 5 (άνω του 5: ήπια κατάθλιψη), 10 (άνω του 10: μέτρια κατάθλιψη), 15 (άνω του 15: σχετικά σοβαρή κατάθλιψη) και 20 (άνω του 20: σοβαρή κατάθλιψη). Αντίστοιχα, τα όρια για την κλίμακα προσδιορισμού άγχους είναι τα 5 (ήπιο άγχος), 10 (μέτριο άγχος) και 15 (σοβαρό άγχος). Με βάση αυτές τις οδηγίες αθροίστηκαν τα σκορ κάθε αποκρινόμενου στις δύο κλίμακες και κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους.

Στα πλαίσια ελέγχου ισχύος των ερευνητικών υποθέσεων, ελέγχθηκαν στατιστικά οι διαφορές μεταξύ ανέργων και εργαζομένων του δείγματος στα σκορ αυτοαξιολογούμενου βαθμού κατάθλιψης και άγχους. Καταρχήν, οι μέσοι όροι βαθμού κατάθλιψης των δύο ομάδων ήταν μεταξύ 5 και 10, δηλαδή στην πρώτη κατηγορία της ήπιας κατάθλιψης. Ειδικότερα, για τους ανέργους ο μέσος όρος ήταν 7,24 ενώ για τους εργαζόμενους ήταν 7,03, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5. Η εξέταση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων έδειξε ότι η διαφορά ήταν στατιστικά ασήμαντη (sig. 0,843).

Ως προς τους μέσους όρους των δύο ομάδων στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης βαθμού άγχους, και οι δύο ομάδες βρέθηκαν να ανήκουν μεταξύ 5 και 10, δηλαδή στην κλίμακα ήπιων επιπέδων άγχους. Ειδικότερα, ο μέσος όρος ήταν 6,68 για τους ανέργους και 5,99 για τους εργαζόμενους. Και σε αυτή την

περίπτωση, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική (sig. 0,464). Με βάση αυτά τα ευρήματα οι ερευνητικές υποθέσεις H1 και H2 δεν επαληθεύθηκαν στο δείγμα των 124 πτυχιούχων ηλικίας από 25 ως 40 ετών. Στη συνέχεια για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων H3, και H4, οι αποκρινόμενοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση του «Αν αυτή την περίοδο αντιμετωπίζετε κάποιο σοβαρό πρόβλημα (ή προβλήματα), εκτός του εργασιακού».

Από το σύνολο των 124 συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 52 δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα ενώ 72 δήλωσαν μία ή περισσότερες κατηγορίες προβλημάτων. Ο μέσος όρος στην κλίμακα κατάθλιψης για εκείνους που δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα ήταν 4,77 ενώ για τους υπόλοιπους ο μέσος όρος ήταν 8,76. Προφανώς, οι δύο ομάδες φαίνεται να ανήκουν σε δύο διαφορετικές κατηγορίες επιπέδων κατάθλιψης, καθώς διαχωρίζονται από το όριο του 5 (βλ. manual). Η εξέταση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στους μέσους όρους των δύο ομάδων αποδείχτηκε (Sig. 0.000), οδηγώντας μας στην επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης H3.

Ο μέσος όρος στην κλίμακα άγχους ήταν 4,23 για εκείνους που δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα ενώ για τους υπόλοιπους ο μέσος όρος ήταν 7,58. Προφανώς, οι δύο ομάδες φαίνεται να ανήκουν σε δύο διαφορετικές κατηγορίες επιπέδων άγχους, καθώς διαχωρίζονται από το όριο του 5 (βλ. manual). Η εξέταση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στους μέσους όρους των

δύο ομάδων αποδείχτηκε (Sig. 0.000), οδηγώντας μας στην επιβεβαίωση της ερευνητικής υπόθεσης H4.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η συνύπαρξη της ανεργίας με άλλα -αντιληπτά σημαντικά- προβλήματα συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης. Προφανώς, με τα ευρήματα αυτά δεν αγνοείται ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας των φαινομένων της κατάθλιψης και του άγχους αλλά δίδεται έμφαση στη σύγκριση μεταξύ ομάδων του πληθυσμού με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Χρήσιμες Θεωρητικές Κατευθύνσεις σε Επίπεδο Συμβουλευτικής Προσέγγισης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται ορισμένες χρήσιμες θεωρητικές κατευθύνσεις σε σχέση με το θέμα της συμβουλευτικής ανέργων. Οι Amundson and Borgen (1982) παρουσίασαν ένα μοντέλο δυναμικής της ανεργίας που στοχεύει στην υποβοήθηση των ανέργων να ανανεώσουν την προσπάθεια αναζήτησης εργασίας. Το μοντέλο, αν και χρήσιμο, φαίνεται πως ταιριάζει καλύτερα στην ανεργία τριβής και λιγότερο στην ανεργία λόγω ελλειπών συνολικής ζήτησης, που παρατηρείται σε περιόδους οικονομικής κρίσης.

Οι Shifron et al. (1983) εστιάζουν στην ανεργία που παρουσιάζεται στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης και επισημαίνουν τις επιπτώσεις συμβουλευτικής ανέργων σε τέσσερα επίπεδα: ατομικής συμβουλευτικής, συμβουλευτικής οικογένειας, συμβουλευτικής ομάδας και εκπαίδευσης σταδιοδρο-

μίας. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι το σημείο αφετηρίας της συμβουλευτικής είναι η απόδοση της κατάστασης σε εξωγενείς παράγοντες ενώ το δεύτερο στάδιο εστιάζει στην ανάπτυξη επικοδομητικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης της κατάστασης ανεργίας και της επακόλουθης θλίψης. Στις εν λόγω περιπτώσεις, το στάδιο ανεργίας μπορεί να διαρκέσει λίγο ή και αρκετό καιρό, οπότε οι συμβουλευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη στρατηγικών προσαρμογής παρά στην επίλυση του προβλήματος. Στη φάση αυτή η διατήρηση της υγείας, του αυτοσεβασμού και της ψυχολογικής ευεξίας αποτελούν στόχους της συμβουλευτικής.

Κατά τους Kieselbach and Lunser (1990), οι αντιδράσεις των ανέργων που υποφέρουν από ψυχοκοινωνική κρίση που σχετίζεται με την απώλεια της εργασίας περιλαμβάνουν: α) την αποφυγή αναζήτησης επαγγελματικής βοήθειας παρά τη διαθεσιμότητά της για λόγους διατήρησης συναισθημάτων αυτοσεβασμού, που ίσως διατρέχουν κίνδυνο κατά την αποδοχή βοήθειας (Liem and Liem, 1988), β) τον φόβο ότι οι επαγγελματίες ενδέχεται να «κανονικοποιήσουν» την κατάστασή τους και ότι μπορεί να τους «πείσουν» να παραιτηθούν από προσπάθεια αλλαγής της κατάστασης και γ) την τάση υποβάθμισης/ συγκάλυψης της έκτασης των προβλημάτων λόγω αισθημάτων σοκ, σιγματισμού ή ντροπής λόγω της απώλειας εργασίας ή της παρατεταμένης ανεργίας (Buss and Redburn, 1983).

Σε πρακτικό επίπεδο αντιμετώπισης του θέματος, ο Steinweg (1990) προτείνει έξι βασικές κατευθύνσεις

που υπαγορεύει η έρευνα σχετικά με τη συμβουλευτική ανέργων: α) ενθάρρυνση μιας ευρέως εννοούμενης έννοιας αυτοπεποίθησης, β) βοήθεια στη διατήρηση επιπέδων δραστηριότητας και καθημερινής δομής δραστηριοτήτων, όπως προϋπήρχαν πριν την απώλεια της εργασίας, γ) διαμόρφωση δικτύων κοινωνικής υποστήριξης, δ) ενθάρρυνση εξωτερικών/ εξωγενών αιτιών και αποδόσεων για την κατάσταση ανεργίας, ε) διαμόρφωση συνδέσεων με πόρους της ευρύτερης κοινότητας του ανέργου και στ) αναφορές σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι αν και οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τον τρόπο αντίδρασης στην ανεργία (βλ. McKee-Ryan et al., 2005), οι περισσότεροι βιώνουν έντονο ψυχολογικό άγχος/ πίεση. Σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τις επιπτώσεις σε συμβουλευτικό επίπεδο, η Kidd (1997) προτείνει ότι δεν θα πρέπει να γίνει η παραδοχή ότι περνούν όλοι από την ίδια σειρά αναγνωρίσιμων σταδίων κατά τη φάση της ανεργίας, ωστόσο αρκετοί θα χρειαστούν βοήθεια προκειμένου να αντιμετωπίσουν την απώλεια της εργασίας. Επίσης η οικονομική κατάσταση επιδρά στις αντιδράσεις απέναντι στην ανεργία ενώ η απασχόληση σε μια μη-ικανοποιητική δουλειά δεν ευνοεί απαραίτητα την ψυχολογική ευεξία. Σε κάθε περίπτωση, ο σύμβουλος καλείται απαραίτητα να διερευνήσει τα ατομικά στυλ απόδοσης «ευθυνών» και να επιχειρήσει να τα μεταβάλει όταν η απόδοση είναι αποκλειστικά εσωτερική. Τέλος, ενδέχεται να απαιτείται διαφορετική παρέμβαση για τα δύο φύλα και να προ-

σεγγίζονται οι οικογένειες των ανέργων, ώστε να ενθαρρύνεται το «μοίρασμα» των ρόλων και η καλύτερη επικοινωνία των μελών της οικογένειας.

Επίλογος

Ο στόχος της εργασίας ήταν να παρουσιάσει τις διαστάσεις του φαινομένου της ανεργίας στις μέρες μας και να τονίσει τη σημασία του έργου της συμβουλευτικής ανέργων, μέσα από την παρουσίαση σχετικών θεωριών και προηγούμενων ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με το θέμα. Μέσω της θεωρητικής επισκόπησης κατέστη σαφές ότι αφενός η απασχόληση αποτελεί σημαντικό παράγοντα ψυχικής υγείας και η ανεργία, αφετέρου, συνδέεται με πλήθος ψυχολογικών και λοιπών επιπτώσεων. Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε μια εμπειρική έρευνα σε δείγμα 124 ατόμων, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών σε επίπεδα κατάθλιψης και άγχους μεταξύ: α) απασχολούμενων και ανέργων, β) ανθρώπων που βιώνουν σημαντικά προβλήματα και ανθρώπων που δεν θεωρούν ότι βιώνουν σημαντικά προβλήματα, εκτός του εργασιακού. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι αποκρινόμενοι συμφωνούν ότι η ανεργία ή το ενδεχόμενο της αποτελεί σημαντικό πρόβλημα (82%), έχει σημαντικές ατομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις ενώ οι περισσότεροι βιώνουν είτε άμεσα την ανεργία είτε έμμεσα, μέσω του στενού τους περιβάλλοντος. Επίσης, σε περίπτωση ανεργίας, 6 στους 10 θα απευθύνονταν σε φορείς που παρέχουν δωρεάν συμβουλευτική υποστήριξη. Ως προς τις

κλίμακες κατάθλιψης και άγχους, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανέργων και απασχολουμένων, ίσως εξαιτίας της πολυπαραγοντικής διάστασης των φαινομένων κατάθλιψης και άγχους. Ωστόσο υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όσων δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα (εκτός του εργασιακού) και των υπολοίπων.

Προφανώς, η έρευνα υπόκειται σε σημαντικούς περιορισμούς και ατέλειες ενώ σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τόσο λόγω του μικρού μεγέθους αλλά και του είδους του δείγματος. Αντιθέτως, τα ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ενδείξεις για περαιτέρω διερεύνηση στον ελληνικό πληθυσμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N.E. and Borgen, W. (1982). The dynamics of unemployment: Job loss and job search. *The Personnel and Guidance Journal*, 60, (9), May 1982, 562-564.
- Buss, T., and Redburn, F. S. (1983). Mass unemployment: Plant closings and mental health, Vol. 6. Beverly Hills, CA: Sage Studies in Community Mental Health.
- DeFrank, R.S., and Ivancevich, J.M. (1986). Job loss: An individual level review and model. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 1-20.
- Dollard J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., and Sears, R., (1939). *Frustration and aggression*, Yale University Press, New Haven.
- Eisenberg, P. and Lazarsfeld, P., (1938). The psychological effects of unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. London: Faber, & Faber.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J., and Woodward, L.J., (2001). Unemployment and psychosocial adjustment in young adults: causation or selection?. *Social Science & Medicine* 53, 305-320
- Fryer, D. (1986). Employment deprivation and personal agency during unemployment: A critical discussion of Jahoda's explanation of the psychological effects of unemployment. *Social Behaviour*, 1, 3-23.
- Hanisch, K.A. (1999). Job loss and unemployment research from 1994 to 1998: A review and recommendations for research and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 188-220.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment, and unemployment. Values, theories, and approaches in social research. *American Psychologist*, 36, 184-191.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: A social psychological analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Kidd (1997). Counseling in the context of redundancy and unemployment. In *Handbook of Counseling*, edited by S. Palmer, Routledge, London.
- Latif, E. (2010). Crisis, unemployment and psychological wellbeing in Canada. *Journal of Policy Modeling* 32, 520-530.
- Liem, R. and Liem, J.H., (1988). Psychological Effects of Unemployment on Workers and Their Families. *Journal of Social Issues*, 44 (4), 87-105.
- Löwe, B, Unutzer J, Callahan CM, Perkins AJ, Kroenke K. (2004). Monitoring depression treatment outcomes with the Patient Health Questionnaire-9. *Med Care*; 42: 1194-1201.

- Mandal, B., Ayyagari P., and Gallo, W.T. (2011). Job loss and depression: The role of subjective expectations. *Social Science & Medicine*. 72, 576-583.
- MANUAL Instruction, Instructions for Patient Health Questionnaire (PHQ) and GAD-7 Measures.
- McKee-Ryan, F.M., Song Z., Wanberg, C.R. and Kinicki, A.J., (2005). Psychological and Physical Well-Being During Unemployment: A Meta-Analytic Study. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, No. 1, 53-76.
- Montgomery, S.M., Cook, D.G., Bartley, M.J., Wadsworth, M.E., (1999). Unemployment pre-dates symptoms of depression and anxiety resulting in medical consultation in young men. *Int. J. Epidemiol.* 28, 95-100.
- Paul K., and Moser K., (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior* 74, 264-282.
- Pickman, A.J., (1994). *The complete guide to outplacement counseling*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Runciman W., 1966, *Relative Deprivation and Social Justice*, Routledge, London.
- Shifron, R., Dye, A., and Shifron, G., (1983). Implications for counseling the unemployed in a recessionary economy. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 527-529.
- Spitzer, RL, Kroenke K, Williams JBW, Löwe B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Arch Intern Med*; 166: 1092-1097.
- Steinweg, D.A., (1990). Implications of Current Research for Counseling the Unemployed. *Journal of Employment Counseling* /March 1990, Vol. 27, 37-41.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., (1953). A theory of Vocational Development. *The American Psychologist*, 8, 185-190.
- Theodossiou, I., (1998). The effects of low-pay and unemployment on psychological well-being: a logistic regression approach. *Journal of Health Economics*, 17, 85-10.
- Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Winefield, A. (1995). Unemployment: Its psychological costs. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 10, pp. 169-211. Chichester, England: Wiley.
- Winefield, A.H., and Tiggemann, M. (1990). Employment status and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 75, 455-459.
- Αντωνίου, Α.-Σ. και Ντάλλα, Μ. (2011): Ανεργία, στρεσογόνες καταστάσεις και ψυχική υγεία, στο: *Στρες, Προσωπική Ανάπτυξη και Ευημερία*. Α.-Σ. Αντωνίου, σελ. 223-246. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2012): Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Σεπτέμβριος 2012, *Δελτίο τύπου* 6/12/2012, [www.statistics.gr].
- Κασσωτάκης, Μ., (2004). Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία της. Στο: *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (επιμέλεια: Κασσωτάκης, Μ). Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κωστόπουλος, Κ.Π., (2010). Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις ανεργίας σε άτομα άνω των 40 ετών στην Ελλάδα. *Τρίμηνη Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. Ειδικό Τεύχος Πρακτικών Συνεδρίου Σύγχρονες Προκλήσεις και Συμβουλευτική - Προσανατολισμός, τ. 90-91, σελ. 365-378.

*Μάρα Σπ. Μαζαράκη**

**«Η ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΩΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»**

Η εκπαίδευση και το σχολείο είναι ο κατ' εξοχήν χώρος όπου η Συμβουλευτική είχε και έχει πρωτεύουσα θέση. Οι συστηματοποιημένες παρεμβάσεις που έχουν γίνει, φαίνεται να αποδίδουν παρότι έχει υπάρξει μια αποδόμηση του θεσμού με την αναστολή της λειτουργίας των ΓΡΑΣΥ και ΓΡΑΣΕΠ. Τα βασικότερα σημεία που προσεγγίζονται βιβλιογραφικά είναι: Η εφαρμογή της συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου, οι σκοποί εφαρμογής της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στο σχολείο, οι ανάγκες και τα ειδικότερα προβλήματα που χρήζουν βοήθειας στα σχολεία και η αναζήτηση των προϋποθέσεων για την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική και επαγγελματική προετοιμασία των νέων και της πορείας της ζωής τους, όπως η ύπαρξη του δασκάλου - συμβούλου εκείνου, ο οποίος θα είναι σε θέση να αναλάβει τέτοιο ρόλο.

Λέξεις - Κλειδιά: Συμβουλευτική, Συμβουλευτική σχέση, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ΣΕΠ, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, δάσκαλος-σύμβουλος, αυτογνωσία

*Mara Sp. Mazaraki**

**«THE CONSTRUCTION OF COUNSELLING RELATION IN SCHOOLS
AS A SIGNIFICANT COMPONENT IN THE PSYCHOSOCIAL
DEVELOPMENT OF STUDENTS»**

Education and school are the predominant areas where Counselling has played - and still plays - a primary role. The systematic interventions that have been implemented seem to have a result, although there has been a destruction of the institution due to the suspension of the operation of the Career Counselling Services of Vocational Guidance Offices and School Career Counselling Offices. The main points approached in literature are: The application of counselling on education and school, the aims of counselling and vocational guidance at school, the needs and the specific problems for which assistance is required in schools and the search for the prerequisites for the best possible educational and vocational preparation of the young people for their lifetime, such as the existence of a teacher-counsellor who is able to undertake such a role.

Key Words: Counselling, Counselling Relation, Vocational guidance, School Career Guidance (SEP), psychosocial development, teacher-counsellor, self-awareness

* Η Μ.Μ. είναι εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Αιγίου, με ειδίκευση στη Συμβουλευτική & τον Προσανατολισμό του τμήματος ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ και ειδίκευση στη Συμβουλευτική Συμβούλων ΣΕΠ από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτιστικών Επιστημών, Συμβουλευτικοί Οριζόντες για το σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός. Επικοινωνία: Βότση 16, 262 21, Πάτρα, Τηλ.: 2610 276777, e-mail: mar-mazarak@sch.gr

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και το σχολείο είναι ο κατ' εξοχήν χώρος όπου η Συμβουλευτική είχε και έχει πρωτεύουσα θέση. Μπορεί στη χώρα μας, η Συμβουλευτική στο σχολείο να άργησε να μπει σε οργανωμένο επίπεδο, τα πράγματα όμως σήμερα είναι διαφορετικά και οι συστηματοποιημένες παρεμβάσεις που έχουν γίνει φαίνεται να αποδίδουν. Όμως, αυτό δε σημαίνει ότι η Συμβουλευτική δεν υπήρχε στο σχολείο. Κάθε δάσκαλος ήταν και Εκπαιδευτικός Σύμβουλος. Εννοούμε με αυτό ότι ως Δάσκαλος είχε την υποχρέωση να βοηθά τα παιδιά, να χειρίζονται προσωπικά τους προβλήματα αλλά και να παίρνουν αποφάσεις για το μέλλον τους. Αυτό συνέβαινε και συμβαίνει ακόμα χωρίς ο Δάσκαλος να είναι ο ειδικός της Συμβουλευτικής ή να έχει λάβει πάντα κάποιες γνώσεις για να εκπληρώσει και αυτόν το ρόλο. Παλαιότερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν το επάγγελμά τους ως λειτουργήματα και εκτελούσαν στα πλαίσια του κοινωνικού τους έργου και υποχρεώσεις Συμβουλευτικής. Φυσικά η προετοιμασία του εκπαιδευτικού θεωρητικά και πρακτικά για την εξάσκηση των συμβουλευτικών υποχρεώσεων ήταν ανεπαρκής, στηριζόταν σε προσωπικές εμπειρίες και σίγουρα δεν υπήρχε επίγνωση της βαρύτητας και της ευθύνης, του ρόλου του, στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Αξιοποιώντας τον εκπαιδευτικό ως λειτουργό συμβουλευτικής, εκμεταλλευόμενοι σωστά το πλεονέκτημα που διαθέτει, δηλαδή της καθημερινής του επαφής με τους μαθητές, έχοντας έτσι

την δυνατότητα να γνωρίζει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες της προσωπικότητάς τους και το επίπεδο σκέψης τους, θα μπορέσει να προσφέρει σημαντική βοήθεια χρησιμοποιώντας μια γνήσια Συμβουλευτική Παιδαγωγική Σχέση. Διαφαίνεται όμως καθοριστική & επιτακτική η ανάγκη για καθιέρωση, εξάπλωση και στελέχωση της Συμβουλευτικής σε ένα τόσο ευαίσθητο χώρο όσο είναι αυτός του σχολείου. Χώρος που συγκεντρώνει τα ποικίλα προβλήματα που απασχολούν, καθημερινά και για αρκετά χρόνια, άτομα νεαρής ηλικίας, που δεν έχουν σχέση μόνο με το σχολείο και την απόκτηση γνώσεων ή την επιλογή κάποιου μελλοντικού επαγγέλματος. Βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική προετοιμασία των νέων για το ρευστό παρόν και το αβέβαιο μέλλον είναι η ύπαρξη του δασκάλου – συμβούλου εκείνου, ο οποίος θα είναι σε θέση να αναλάβει τέτοιο έργο και απαραίτητος όρος για κάτι τέτοιο είναι η δική του προσωπική κατάρτιση, ανάπτυξη & βελτίωση δια βίου ή της κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας του.

2. Η Συμβουλευτική στο Χώρο της Εκπαίδευσης και του Σχολείου

«Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα πλέον βασικά πρόσωπα στη σχολική ζωή του μαθητή» (Μπρούζος, 1998:35). Η ίδια η θέση του εκπαιδευτικού, του παρέχει το προνόμιο και το πλεονέκτημα να έρχεται σε επαφή καθημερινά με τους μαθητές του. Αυτή η επαφή, του δίνει την δυνατότητα εφόσον βέβαια και αυτός το επιθυμεί, να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυ-

ναμίες της προσωπικότητάς τους και το επίπεδο σκέψης τους. Η καθημερινή αυτή επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ικανή να δώσει στον εκπαιδευτικό πλήρη εικόνα της προσωπικότητας του μαθητή με αποτέλεσμα να μπορεί πάντα να αντιληφθεί την κατάσταση που βρίσκεται αυτός, ακόμα και από απλές εκφράσεις του σώματος του ή του προσώπου του. Αυτή δεν υπάρχει με τον Ψυχολόγο ή τον Κοινωνικό Λειτουργό. Ο εκπαιδευτικός αν εκμεταλλευθεί και αξιοποιήσει σωστά το πλεονέκτημα που διαθέτει θα μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια στους μαθητές του χρησιμοποιώντας μια γνήσια Συμβουλευτική Παιδαγωγική Σχέση (Κοσμόπουλος, 1995). «Αξιοποιώντας τον εκπαιδευτικό ως λειτουργό συμβουλευτικής αποφεύγεται ο κίνδυνος της ψυχολογικής επιβάρυνσης και του στιγματισμού των μαθητών που συνεπάγεται η παραπομπή τους για κάθε μικροπρόβλημα σε κάποιον ειδήμονα ψυχολόγο, ψυχίατρο» (Μπρούζος, 1998: 36). Η παραπομπή του προβλήματος του μαθητή σε εξωσχολική αντιμετώπιση είναι δυνατόν να απομονώσει και να αποξενώσει το μαθητή και το πρόβλημα του από τη σχολική πραγματικότητα, έτσι ώστε να μην εξετάζεται το πρόβλημα από τη βάση του ή στη βάση του συνολικά, καθώς παραβλέπονται με αυτόν τον τρόπο ψυχοκοινωνικοί και σχολικοί παράγοντες που ενδεχομένως να βοηθούσαν στη λύση του προβλήματος. Επίσης χάνεται η ευκαιρία να αναζητηθούν οι αιτίες του προβλήματος και στους ίδιους τους σχολικούς παράγοντες όπως και στο ίδιο το σχολείο με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται απρόσωπο. «Η Συμβουλευτική αποτελούσε και αποτελεί

αναπόσπαστο στοιχείο, ενσωματωμένο στις παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές υποχρεώσεις του έργου του εκπαιδευτικού» (Μπρούζος, 1998:39).

2.1 Σκοποί Εφαρμογής της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Σχολείο

Οι σκοποί της Συμβουλευτικής στο σχολείο καθορίζονται από τις ειδικότερες ανάγκες των ομάδων που εξυπηρετούνται. Καθορίζονται ακόμα από τα γενικότερα, ειδικότερα προβλήματα που προκύπτουν σε κάθε σχολική μονάδα και την αντιμετώπισή τους. Οι ανάγκες και τα προβλήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την περιοχή, το είδος σχολικής μονάδας κ.ά.

Το εκπαιδευτικό σύστημα με τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό προσπαθεί να εκπληρώσει ορισμένους, διεθνώς καθιερωμένους στόχους, οι οποίοι είναι: *Η αυτογνωσία*: Πρόκειται για μια διαδικασία που στόχο έχει να στηρίξει τους μαθητές να εντοπίσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, τις αξίες τους και γενικά τον εαυτό τους. *Η Πληροφόρηση*: Είναι η διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας και επιλογής του πληροφοριακού υλικού, που αναφέρονται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες των σύγχρονων κοινωνιών. *Η λήψη απόφασης*: Είναι μια σύνθετη – Εξελικτική – αναπτυξιακή διαδικασία, μέσα από την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αλλά και την ίδια τους την ζωή.

Η μετάβαση: Είναι η προετοιμασία

των νέων για την ομαλή – δυναμική ένταξή τους στην επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ζωή (Ε.Κ.Ε.Π., χ.χ.).

Γι αυτό και δίνεται ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στον επαγγελματικό και στον εκπαιδευτικό αλλά και στον προσωπικό, ατομικό προσανατολισμό που εστιάζεται γύρω από προσωπικά θέματα (Πάντα, χ.χ.: 9-10). Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός δε θα πρέπει να είναι απλά μια βοήθεια για την επιλογή μαθημάτων, αλλά μια διαδικασία του εαυτού του και των δυνατοτήτων του καθώς και των σχέσεών του με το γύρω κόσμο (Πάντα, χ.χ.: 9-10). Ο νέος άνθρωπος σήμερα καλείται να ζήσει σε ένα ρευστό περιβάλλον με τεράστια κοινωνικά και διεθνή προβλήματα. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η εκπαίδευση είναι σημαντικό να δίνει τις δυνατότητες στους νέους έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

2.2 Ανάγκες που Χρηζουν Βοήθειας με την Εφαρμογή της Συμβουλευτικής στα Σχολεία

Πολλές οι ανάγκες των μαθητών/τριών στο σχολείο για βοήθεια και στήριξη. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών διαφόρων μορφών. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στα σχολεία σήμερα δεν προβλέπονται θέσεις ψυχολόγων και υπηρεσιών συμβουλευτικής στήριξης, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κυρίως καλούνται να έχουν ρόλο συμβούλου στα προβλήματα που απασχολούν τους γονείς. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε συνολικά 152 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτερο-

βάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, τα αποτελέσματα έδειξαν την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών με σκοπό την καλύτερη υποστήριξη όλων των μαθητών (Δημάκος & Κοτοπούλης, 2010:297-305). Βοήθεια, κυρίως προληπτική, για αυτογνωσία και σωστή ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας η ανάπτυξη αυτή είναι σε όλες τις όψεις: βιολογική, ψυχολογική, συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική, επαγγελματική κ.ά. Βοήθεια σχετικά με την λήψη αποφάσεων γενικά, σχεδιασμός, προγραμματισμός, λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Βοήθεια για τη δημιουργία θετικής προδιάθεσης και στάσης προς τον εαυτό τους, τον κόσμο και τη ζωή. Ανάπτυξη υγιούς τρόπου ζωής, με σωστό προγραμματισμό, με απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ή βελτίωση των ήδη υπαρχόντων και προσαρμογή στο ευρύτερο περιβάλλον. Ενίσχυση των μαθητών σε σχέση με τα μαθήματα και ιδίως σε σχέση με τις εξετάσεις, για εξασφάλιση της επιτυχίας αλλά και αντιμετώπιση της αποτυχίας. Βοήθεια σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αρχίζουν να δημιουργούν. Ιδιαίτερο είναι το ενδιαφέρον στις ετερόφυλες σχέσεις και είναι σημαντικό να γίνεται συζήτηση σε θέματα όπως, «Η σχέση μου με τους άλλους, οι φίλοι μου, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, διαφήμιση, Μ.Μ.Ε., αντισύλληψη, σεξουαλική Συμβουλευτική, συναισθηματική απόρριψη - ερωτική απογοήτευση, ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες, πρόληψη ασθενειών (AIDS – νοσήματα)», που βοηθούν στη δημι-

ουργία αξιών, ικανών και ψυχικά υγιών ατόμων (Κουρκουλάκος, 2008:107-125). Βοήθεια στην οργάνωση και τον τρόπο εργασίας, στη μεθοδολογία μελέτης και προετοιμασίας για δοκιμασίες και εξετάσεις και γενικά στην οργάνωση της προσωπικής και σχολικής ζωής. Αντιμετώπιση προβλημάτων οικογενειακής μορφής καθώς πολλοί μαθητές της ηλικίας αυτής είναι μέλη διαλυμένων σπιτιών, χωρισμένων ή περιθωριοποιημένων γονέων, γονέων με διάφορες μορφές εξάρτησης. Βοήθεια προσαρμογής, ενημέρωσης, λειτουργικότητας στις νέες βαθμίδες εκπαίδευσης, των νέων μαθητών «πρωτόκρια» σε ηλικίες καθοριστικές για τη μετέπειτα συμπεριφορά τους (Καίλα κ.ά, 1994). Βοήθεια σε μαθητές που χρήζουν ψυχολογικής στήριξης από σοβαρά προσωπικά προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν μέχρι και την παραπομπή τους σε πιο ειδικευμένα άτομα ή ιδρύματα για ανάσχεση της προβληματικής τους συμπεριφοράς.

2.3 Ειδικότερα Προβλήματα που Χρήζουν Βοήθειας με την Εφαρμογή της Συμβουλευτικής στα Σχολεία

Η Συμβουλευτική παίζει σοβαρό και σημαντικό ρόλο, στα ιδιαίτερα και ειδικότερα προβλήματα που εμφανίζονται στο χώρο του σχολείου και που οφείλονται ή προέρχονται κυρίως από τους μαθητές/τριες.

Προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, επιθετικότητας και εκφοβισμού, παραβατικής συμπεριφοράς και πειθαρχίας. Σε επίπεδο ομάδας - τάξης έχει προταθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τριών σταδίων, που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην τροποποίηση

των διαφορετικών ρόλων που τείνουν να υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια επεισοδίων θυματοποίησης (Διδασκάλου, κ.ά., 2007: 65-81). Ο ρόλος του Λειτουργού Συμβουλευτικής εδώ είναι καθοριστικός για αυτό και απαιτείται πολύ καλή κατάρτιση. Ο ρόλος των προγραμμάτων που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη είναι σημαντικός ιδίως για μαθητές με ιδιαίτερες ευαισθησίες, όπως οι ντροπαλοί μαθητές (Νικολάου, 2009: 65-76), που θυματοποιούνται και ευκολότερα συνήθως.

Προβλήματα σχετικά με τη χρήση ναρκωτικών, αλκοολισμός και τη χρήση άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών που προκαλούν τον εθισμό, βλάβες στον οργανισμό και παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία του ατόμου. Είναι ένας χώρος χωρίς μέριμνα, ακάλυπτος, ιδιαίτερα στην χώρα μας και κυρίως στην Εκπαίδευση. Σημαντικές ωστόσο είναι οι προσπάθειες που γίνονται από εκπαιδευτικούς, έστω και σε εθελοντική βάση, μέσα από προγράμματα, όπως το «Στηρίζομαι στα πόδια μου» (Κουρκουλάκος, 2008:107-125). Εάν τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπισθούν στη βάση τους, στη ρίζα τους, όπως είναι το Σχολείο, καθώς αυξάνονται και γιγαντώνονται, κινδυνεύουν να πάρουν τη μορφή μάστιγας, εάν ήδη δε συμβαίνει αυτό με μερικά από τα προαναφερθέντα προβλήματα.

Ιδιαίτερη φροντίδα απαιτείται στο σχολικό χώρο και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή κάποιου είδους έλλειψη, υστέρηση, μειονεξία ή αναπηρία. Ο ειδικός παιδαγωγός ως παιδαγωγός της ένταξης οφείλει να συμβουλευεί τους μαθητές, το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του

σχολείου, τους γονείς, τους φορείς και τους υπόλοιπους εταίρους, οι οποίοι εμπλέκονται στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία (Σπανέα, 2010: 464-467). Ο παιδαγωγός της ένταξης έχει να παίξει σημαντικό – ειδικό ρόλο σε σχέση με τα άτομα αυτά και το περιβάλλον τους.

Ένα πρόβλημα ακόμα που καλείται να αντιμετωπίσει η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση είναι η πρόωγη σχολική εγκατάλειψη πριν ακόμα ολοκληρωθεί ο κύκλος της εννιάχρονης υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Σήμερα είναι ανάγκη σε κάθε σχολείο να υπάρχει ένας καθηγητής - σύμβουλος ΣΕΠ που, έστω μέσα από τα προγράμματα Σταδιοδρομίας, θα μπορέσει να προσφέρει ό,τι είναι δυνατόν για να παραμείνουν όλα τα παιδιά στο σχολείο, όπως μέσα από τα προγράμματα «Λόγοι υπέρ του αδυνάτου και κατά του στερεοτύπου του κακού μαθητή», «Φοβόμαστε γι αυτά που θα γίνουν χωρίς εμάς» (Βεργινάδη, κ.ά., 2010:471-474). Ο σύμβουλος απαιτείται να αναζητήσει τις αιτίες της μαθητικής διαρροής με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ένα πρόβλημα που πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει η Συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου, που παίρνει μάλιστα ανησυχητικές διαστάσεις, είναι η απαξίωση του θεσμού και του ρόλου του σχολείου και της Εκπαίδευσης, με τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητές της. Η στείρα άρνηση και αδιαφορία του μαθητή για παιδεία, μόρφωση, εκπαίδευση, γενική και τεχνικοεπαγγελματική, που αναπαράγεται και καταλήγει σιγά - σιγά σε στάση ζωής, κινδυνεύει να οδηγήσει σε αλλοίωση, αλλοτριώση και να ισοπεδώσει την κάθε προσπάθεια εξέλιξης.

Οι μαθητές οι οποίοι πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης μεταχείρισης της Συμβουλευτικής γίνονται αντιληπτοί από ορισμένα φανερά εξωτερικά συμπτώματα όπως: πτώση επίδοσης, τάση για απομόνωση, τάση για υπερβολική ονειροπόληση, γενική απάθεια, επιθετικότητα, μεταπτώσεις διάθεσης και συμπεριφοράς, συχνή κατάσταση λήθης, μελαγχολίας και κατάθλιψης, αδιαφορία, αρνητισμός.

Όπως διαπιστώνεται εύκολα από τις περιπτώσεις που παρατηρήθηκαν πιο πάνω, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι ούτως ή άλλως προβλήματα που αντιμετωπίζει το αντίστοιχο κομμάτι της κοινωνίας και πολλές φορές μπορεί να μην είναι καν πρόβλημα αλλά συνήθως συμπεριφορά που πρέπει να αντιμετωπισθεί με την πρόληψη. Η πρόληψη που μπορεί να γίνει με την παρουσία του Συμβούλου κοντά στο παιδί, στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, με τον εξανθρωπισμό και την «ευαισθητοποίηση» του Σχολείου (Δημητρόπουλος, 2000: 281 - 287).

3. Ο Ρόλος του Συμβούλου ΣΕΠ στο Σχολείο

Είναι πρόδηλο ότι στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο δημόσιο σχολείο, τα προβλήματα είναι αναμφισβήτητα πολλά. Η λίστα με τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών μεγάλη γι' αυτό και η ανάγκη υποστήριξης του εφήβου είναι επιτακτική. Τα προβλήματα αυτά όπως πρώτιστα αναφέραμε, σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, τα κοινωνικά και

προσωπικά προβλήματα που ο νέος καλείται να αντιμετωπίσει, ώστε να μπορέσει να επιβιώσει. Είναι όμως επίσης σαφές, ότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και ως τέτοια φέρει τα χαρακτηριστικά της, τα προβλήματά της και τις ανάγκες της. Συνεπώς, απαιτείται ο Σύμβουλος ΣΕΠ να είναι άρτια εκπαιδευμένος, να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να λαμβάνει τα μηνύματα «εκ των έσω» και να συνεργάζεται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έτσι θα εντοπίζονται έγκαιρα τα άτομα που η συμπεριφορά τους χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης, θα αναζητούνται οι αιτίες και θα λαμβάνονται τα μέτρα που απαιτούνται για να επανέλθει το παιδί σε μια συμβατική συμπεριφορά μέσα από μια επανορθωτική διαδικασία.

Ο ΣΕΠ σχετίζεται με πολύπλοκα και συχνά, αντικρουόμενα θέματα που αφορούν σε ατομικές και κοινωνικές ανάγκες και επιλογές. Η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι ένα είδος συνδιαλλαγής μεταξύ ατόμου και κοινωνίας κατά την πορεία του χρόνου. Βεβαίως, υπάρχουν αρκετές και διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συνδιαλλαγή αυτή. Όσοι λοιπόν εμπλέκονται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό χρειάζεται να γνωρίζουν τις βασικότερες τουλάχιστον θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής γιατί με το δικό της τρόπο η καθεμιά θεωρία, επιχειρεί να αναλύσει, να περιγράψει και να εξηγήσει βασικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος καθώς και να συμβάλει με συγκεκριμένες προτάσεις για ανάλογες παρεμβάσεις.

Σε έρευνα που έγινε σε 114 συμ-

βούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, εκ των οποίων το 77, 2% απασχολούνταν στην εκπαίδευση, μεταξύ άλλων και σε σχέση με τον τομέα του σχολικού προσανατολισμού, της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και της συμβουλευτικής καταφάνηκαν οι ανάγκες των στελεχών ΣΕΠ για την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων ή τη βελτίωση αυτών που ήδη κατέχουν (Σιδηροπούλου - Δημακάκου & Παυλάκος, 2007: 231-255).

Θεωρούμε βασικό, σε αυτό το σημείο, να αναφερθούμε στο Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο αναλύει κριτικά την πολυπλοκότητα και “πολυπολιτισμικότητα” του προσώπου, αναγνωρίζει τόσο τους περιορισμούς που τίθενται για τις επιλογές του, αναγνωρίζει επίσης το δυναμικό που διαθέτει για να μπορεί να αναπτύσσεται δια βίου και να υπερβαίνει αρκετούς περιορισμούς που τίθενται σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία στήριξης του ατόμου μέσα από σύγχρονες υπηρεσίες και διαδικασίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής. Συνδέει διαλεκτικά το στόχο της Αυτογνωσίας που αναλύεται ως Κριτική Αυτογνωσία, με το στόχο της Πληροφόρησης, που αναλύεται ως Κριτική Κοινωνιογνωσία και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία εφαρμογής των στόχων αυτών στην πράξη. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες αυτοπληροφόρησης, κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών και των κειμένων γενικότερα, αναγνωρίζοντας το άτομο (μαθητή, εκπαιδευτικό, σύμβουλο) ως ερευνητή με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας (Κοσμί-

δου, 1989 Kosmidou, 1991 Κοσμί-
δου-Hardy & Μαρμαρινός, 1994). Στο
Κριτικό - Αναπτυξιακό Μοντέλο τα
άτομα δεν είναι τα άβουλα όντα που
καθορίζονται αμετάκλητα από κοινω-
νικούς όρους. Είναι αντίθετα δυναμικά
υποκείμενα «...ενταγμένα πάντοτε σε
σχέση με λόγους (discourses) και πρα-
κτικές και δημιουργημένα υπό την επί-
δρασή τους – (πράγμα που είναι) η
προϋπόθεση του να είσαι Υποκείμενο»
(Herniques et al, 1984: 3). Η άποψη
αυτή αναγνωρίζει τους περιορισμούς
που τίθενται στο άτομο για ανάπτυξη
και αυτοπραγμάτωση τόσο από το πε-
ριβάλλον του, όσο και από τον τρόπο
με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται
και δομεί τον εαυτό του και τον κόσμο.
Ωστόσο αναγνωρίζει και κάποιες δυ-
νατότητες στο άτομο για δράση και
εξέλιξη με προϋπόθεση την παροχή
προς αυτό της κατάλληλης στήριξης.
Μέσω της Συμβουλευτικής, οι σύμβου-
λοι παρεμβαίνουν στη ζωή των υπο-
κειμένων είτε για να υποδείξουν τρό-
πους αντιμετώπισης προσωπικών ή και
κοινωνικών προβλημάτων είτε για να
διαμορφώσουν ταυτότητες σύμφωνα
με τα δικά τους πρότυπα για το τι ση-
μαίνει υγιές, ηθικό, σωστό κ.τ.λ. Επο-
μένως, ο Σύμβουλος ΣΕΠ όποια θέση
και να υποστηρίζει, όποιο μοντέλο
Συμβουλευτικής και να υιοθετεί, χρει-
άζεται να αναγνωρίζει τον παρεμβα-
τικό χαρακτήρα της Συμβουλευτικής
και το βαθμό ευθύνης που του αναλο-
γεί για τη διαμόρφωση του υποκειμέ-
νου αλλά και του κοινωνικού ιστού. Η
αναγνώριση αυτή απαιτεί να διερευ-
νήσει τον εαυτό του με αναστοχαστι-
κότητα, με στόχο τη διαρκή προσωπική
επαγγελματική και κοινωνική του ανά-
πτυξη. Χρειάζεται να αναγνωρίσει, με

άλλα λόγια, την ιδέα του συμβούλου
ως ερευνητή και παραγωγού γνώσης,
με βάση τη φιλοσοφία και τη μεθοδο-
λογία της Ενεργού Έρευνας (Κοσμί-
δου, 1989 Kosmidou, 1991 Κοσμί-
δου-Hardy & Μαρμαρινός, 1994), η οποία
έχει ως στόχο της τη διαρκή βελτίωση
και την αλλαγή. Καταλήγοντας μέσα
στο χώρο της Εκπαίδευσης και του
σχολείου, του σήμερα και του αύριο, ο
ρόλος του Συμβούλου ΣΕΠ είναι ου-
σιαστικός καθώς αυτός θα στηρίξει, θα
ενδυναμώσει και θα οπλίσει τους μα-
θητές του με θάρρος, τόλμη, αποφαι-
στικότητα και αυτοπεποίθηση για να
ξεπεράσουν τα προβλήματα τους και
να επιτύχουν τους στόχους τους. Αυτός
θα τους βοηθήσει να ανακαλύψουν, να
αποδεχθούν την προσωπικότητά τους,
να αποκτήσουν αυτογνωσία, να απο-
δεχτούν τις αδυναμίες τους και μέσα
από τη θετική τους εαυτοεικόνα να
καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντά τους,
τις κλίσεις και τις ικανότητές τους. Αυ-
τός θα συμβάλλει στη βελτίωση της
σχέσης καθηγητή – μαθητή, ώστε να
αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλή-
ματά του για να μπορέσει να ενταχθεί
ομαλά και να ζήσει μέσα στην κοινω-
νία χωρίς να στραφεί εναντίον της ή
εναντίον του εαυτού του.

4. Συμπεράσματα

Η πρόβλεψη για τη μελλοντική εξέ-
λιξη της Συμβουλευτικής και τις προο-
πτικές της είναι μια ριψοκίνδυνη ενέρ-
γεια. Αν λάβουμε υπόψη τους παρά-
γοντες και τις συνθήκες που διευκόλυ-
ναν την εξέλιξή της, μπορούμε με κά-
ποια ασφάλεια πρόβλεψης να καταλή-
ξουμε στο συμπέρασμα ότι «οι θεσμοί

και τα μέτρα που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της προσαρμογής του ατόμου, στη σωστή εξέλιξή του, στη διατήρηση ή επανόρθωση της ψυχικής υγείας κ.τ.λ. δεν είναι πιθανόν να χάσουν την υποστήριξη του κοινωνικού συνόλου» (Δημητρόπουλος, 2000: 43). Σήμερα γινόμαστε μάρτυρες μιας κατάστασης που έρχεται να διαψεύσει τα οράματα και τις προσδοκίες που δημιουργήθηκαν από την εγκαθίδρυση του υποστηρικτικού θεσμού του ΣΕΠ. Η αποδόμηση του θεσμού άρχισε με την αναστολή της λειτουργίας των «Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΥ)» σε ΕΠΑΛ της χώρας τον Αύγουστο του 2010. Η αποδόμηση του θεσμού συνεχίστηκε και μετά με την αφαίρεση της εφαρμογής του θεσμού με την έναρξη του σχολικού έτους 2011 – 2012 από το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας της Α΄ Τάξης των Λυκείων. Η χαριστική βολή δόθηκε με την διάλυση πλέον των «Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ)» σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και με την επιστροφή όλων των Συμβούλων ΣΕΠ στις οργανικές τους θέσεις από τις αρχές Σεπτεμβρίου 2011 (Κρίβας, 2011).

Είναι επιτακτική ανάγκη η συνέχεια, η αναβάθμιση και η ενίσχυση του θεσμού του ΣΕΠ μιας και στο μέλλον ο έγκαιρος προγραμματισμός, η σχεδίαση ενεργειών και πράξεων ζωής, η σωστή λήψη των αποφάσεων και επιλογών του ατόμου καθιστούν τη Συμβουλευτική βοήθεια απαραίτητη για τον άνθρωπο της αυριανής κοινωνίας. Μιας κοινωνίας που αλλάζει και μεταβάλλεται συνεχώς με τόσο έντονους ρυθμούς, οι αξίες ζωής διαφοροποιού-

νται και οι κοινωνικές αξίες γίνονται όλο και πιο σύνθετες.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες χρειάζονται ένα σταθερό θεσμό αναφοράς εντός του σχολείου ή τουλάχιστον άμεσα σχετιζόμενο με τα διαμειβόμενα μέσα στη σχολική κοινότητα για τη στήριξη και πληροφόρησή τους μέσα από συμβουλευτικές διαδικασίες. Η λειτουργία αυτή δεν είναι παντός έργο αλλά παρέμβαση εκπαιδευμένων συμβούλων σταδιοδρομίας (Κρίβας, 2011).

Για να μπορεί να επιτευχθεί η οικοδόμηση συμβουλευτικής σχέσης, απαιτείται να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους, να μην απογοητεύονται από τις δυσκολίες και τα εμπόδια που τους παρουσιάζονται, να τα θωρακίσουμε με ψυχική δύναμη καθώς ο έντονος ανταγωνισμός, η συνεχής αμφισβήτηση των αξιών, των ικανοτήτων, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα του αύριο τα εξαντλεί ψυχικά και τα οδηγεί σε παραβατικές πράξεις. Το Σχολείο πρέπει να απαλλαγεί από τη γραφειοκρατική νοοτροπία της μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων, να αναλάβει ευθύνες, να ασκήσει αγωγή, να ενδιαφερθεί και να ασχοληθεί με την ψυχική υγεία των μαθητών.

Η Συμβουλευτική και ο ΣΕΠ δεν είναι σίγουρα “υπόθεση ειδίκευσης” (Kosmidou, 1991 b Κοσμίδου – Hardy, 1997 β) του καθηγητή ΣΕΠ δηλαδή ως καθηγητή ξεχωριστής ειδίκευσης.

Ο “επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ” είναι στην ουσία καθηγητής οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου. Διακρίνεται από άλλους συναδέλφους του στο ότι αντιμετωπίζει τη διδασκαλία με την υπευθυνότητα που αναλογεί στο ρόλο του ως παιδαγωγού που δεν έχει πε-

ριορίζει τον εαυτό του σ' εκείνον του διανομέα "γνώσης" (Κοσμίδου 1989 α, Κοσμίδου 1991a,b, Κοσμίδου - Hardy 1997 α, β, γ). Το ότι δέχεται να αναλάβει τον ΣΕΠ δείχνει σε μεγάλο βαθμό ότι επιδιώκει να προσεγγίσει το μαθητή με τρόπο που αρμόζει στη γνήσια εκπαιδευτική διαδικασία βοηθούμενος από το πλαίσιο του ΣΕΠ όπου αναγνωρίζονται σαφώς στόχοι, όπως αυτοί της Αυτογνωσίας, της Μετάβασης της Πληροφόρησης και της Λήψης Απόφασης, με διαδικασίες υλοποίησης μάλιστα μιας πιο σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης.

Βασική προϋπόθεση για την καλύτερη δυνατή, ουσιαστική και έγκαιρη

εκπαιδευτική και επαγγελματική προετοιμασία των νέων για το ρευστό παρόν και το αβέβαιο μέλλον αλλά και για την ουσιαστική επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο είναι η ύπαρξη του δασκάλου - συμβούλου εκείνου, ο οποίος θα είναι σε θέση να αναλάβει τέτοιο έργο και απαραίτητος όρος για κάτι τέτοιο είναι η σπουδαιότητα της προσωπικότητας του, της δικής του προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης δια βίου, ή της δικής του κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας, για την αντίστοιχη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς και για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Herniques et al, Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., and Walkerdine, V. (1984). *Psychology, Social Regulation and Subjectivity: Changing the Subject*. London: Methuen
- Kosmidou, C. (1991a), "L' Orientation Scolaire et professionnelle en Grece" L' Orientation Scolaire et Professionnelle.
- Kosmidou, C. (1991b), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph. D Thesis.
- Βεργινάδη, Α., Ματθαίος, Δ. & Λαγού, Α. (2010). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και μαθητική διαρροή. Σχέση-Αίτια. Η συμβολή της ΣΥ.Π. και της Αγωγής Σταδιοδρομίας στην προσπάθεια πρόληψης και ανάσχεσης του φαινομένου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 90-91, 471-474
- Δημάκος, Ι., & Κοτοπούλης, Ν. (2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική γονέων μαθητών σε μαθησιακές δυσκολίες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 90-91, 297-305
- Δημητρόπουλος Ε. τ. Α, (2000) *Συμβουλευτική Προσανατολισμός - Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διδασκάλου, Ε., Βλάχου, Α., Ανδρέου, Ε., Ματή - Ζήση, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 65-81
- Ε.Κ.Ε.Π. (χ.χ.). Ο ρόλος του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ανάκληση 10/12/ 2012, από [www. Ekep. gr/quidence/tolos.asp](http://www.Ekep.gr/quidence/tolos.asp)

- Καίλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η Σχολική Φοβία*, α' τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1997α). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ. Μάρκου με τίτλο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1991). Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1997). «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Κοσμίδου, Χ. (1989α). «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Κοσμίδου, Χ. (1989β). «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1997β). «Η Ζωή είναι Γυναίκα; Ναι στην Ισότητα, Ναι στη Διαφορετικότητα». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. (1998). «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική - Μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ. & Μαρμαρινός Γ. (1994). «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεδιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κουρκουλάκος, Η., Μενδρινός, Μ. & Πουλογιαννοπούλου, Π. (2008). Συμβουλευτική και Αγωγή Υγείας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προγράμματα Πρόληψης-Προγράμματα Παρέμβασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 84-85, 107-125
- Κρίβας, Σ. (2011). Ανοικτή επιστολή του καθηγητή Σπύρου Κρίβα προς την Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, κα Άννα Διαμαντοπούλου. Ανάκληση 10/12/ 2012, από <http://kesyp.flo.sch.gr/www/index.php/2012-10-05-22-07-06/2012-10-05-22-08-47/682-2011-09-19-06-59-11>
- Μπρούζος Α (1998). «Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού». *Μια ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος.
- Νικολάου, Ε. (2009). Η συμβολή της Συμβουλευτικής στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των ντροπαλών παιδιών στο χώρο του σχολείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 88-89, 65-76
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., & Παυλάκος, Ν. (2007). Εξειδικευμένες δεξιότητες των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 90-91, 231- 255
- Σπανέα, Σ. (2010). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και ο ειδικός παιδαγωγός σε τμήμα ένταξης - Ο συμβουλευτικός του ρόλος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 90-91, 464-467

Β΄ Συνεδρία

Προεδρείο: *Γαβριήλ Ε.-Μυλωνά Ν.*

*Βασίλειος Καλόγηρος, * Κώστας Κότιος, ** Χρήστος Ταουσάνης****
**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΚΑΙ Η ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ
ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Σε μια εποχή όπου η ανεργία γνωρίζει έξαρση και χιλιάδες θέσεις εργασίας χάνονται καθημερινά, καθίσταται περισσότερο από ποτέ αναγκαία η σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Δε μπορούμε να ισχυριζόμαστε πλέον ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποκλειστικά η παροχή εκπαίδευσης. Ήδη πολλοί μαθητές βιώνουν την ανεργία μέσα από τους γονείς τους. Το γεγονός αυτό τους ωθεί στο να αναζητούν πληροφορίες για επαγγέλματα που ευαγγελίζονται ευοίωνες προοπτικές στην αγορά εργασίας. Οι σύγχρονες λοιπόν ανάγκες απαιτούν η εκπαίδευση να οδηγεί στην απασχόληση ή η απασχόληση να είναι σε διαρκή επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό λοιπόν το σημείο τοποθετείται και ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού που, μεταξύ των άλλων, έχει το χρέος να παρακολουθεί τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας και να ενημερώνει τους μαθητές για τις προοπτικές των επαγγελματιών και φυσικά να τους τονίζει ότι ένα επάγγελμα με θετικές προοπτικές στην αγορά εργασίας δε συνεπάγεται και μηδενική ανεργία. Σύμφωνα και με το Π.Ι (2001) μέρος του επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελεί και η επιλογή επαγγέλματος καθώς είναι αποτέλεσμα συστηματικής διαπαιδαγώγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Βασική δραστηριότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι και η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας (Κασσωτάκης, 2002). Στην παρούσα εισήγηση ο στόχος είναι διττός. Από τη μια να παρουσιάσουμε τις επαγγελματικές επιλογές των νέων όπως αυτές αποτυπώνονται από την επιλογή των τμημάτων του μηχανογραφικού δελτίου ερμηνευμένες με βάση ερευνητικά δεδομένα και παράλληλα, να αποτυπωθεί η κατάσταση στην αγορά εργασίας στον ιδιωτικό τομέα μέσα από την επεξεργασία χιλιάδων αγγελιών. **Λέξεις κλειδιά:** χαρτογράφηση, αγγελίες, αγορά εργασίας, μαθητές

*Vasilios Kalogiros, * Kostas Kotios, ** Christos Taoussanis****

PROFESSIONAL OPTIONS OF STUDENTS AND MAPPING THE LABOR MARKET

At a time when unemployment is on the rise and thousands of jobs are lost every day, it becomes more necessary than ever to link education with employment. We can no longer

* Ο Β.Κ. είναι εκπαιδευτικός-ερευνητής, MSc, Υπ.Διδάκτωρ Π.Θ. Υπεύθυνος ερευνητικής ομάδας EMPLOY, kalogiros3@gmail.com, 2310230545

** Ο Κ.Κ. είναι διευθύνων σύμβουλος EMPLOY, Υπ.Διδάκτωρ Α.Π.Θ, central@e-employ.gr, 2310230545

*** Ο Χ.Τ. είναι διευθύνων σύμβουλος EMPLOY, Υπ.Διδάκτωρ Α.Π.Θ, central@e-employ.gr, 2310230545

argue that the role of the education system is exclusively educational provision. Already many students experience unemployment through their parents. This pushes them to seek information about occupations with good prospects in the labor market. So the modern needs require training leading to employment, or the labor market is in constant contact with the education system. Therefore, at this point the guidance counselor is placed who, among other things has the duty to monitor labor market developments and to inform students about the prospects of jobs and of course to stress that a job with good prospects in the labor market does not imply zero unemployment. Consistent, with the Pedagogical Institute (2001) part of the guidance is also the choice of profession as a result of systematic education and counseling during the school year. Main activity of guidance is the transition from school to the labor market (Kassotakis, 2002). In this paper we have two targets. The one to present the career choices of young people as reflected by their choices interpreted through research data and also to reflect the situation on the labor market in the private sector through the processing of thousands of ads.

Key words: mapping, classifieds, labor market, students

Εισαγωγή

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταδείξει πως το πρόβλημα της ανεργίας των νέων είναι έντονο σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες, καθώς τα ποσοστά ανεργίας των νέων είναι αρκετά υψηλότερα από το συνολικό ποσοστό ανεργίας. Παράλληλα, η διάρκεια μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας έχει επιμηκυνθεί τις πρόσφατες δεκαετίες. Στην Ελλάδα, με βάση και τις τρέχουσες οικονομικοκοινωνικές συγκυρίες, η κατάσταση είναι αρκετά πιο έντονη συγκριτικά με άλλες χώρες της Ε.Ε. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κατά τη διαδικασία μετάβασης των νέων αποφοίτων στην αγορά εργασίας αποτελούν αναντίρρητη διαπίστωση της τρέχουσας ελληνικής πραγματικότητας και προβληματίζουν για το εάν εν τέλει η τριτοβάθμια εκπαίδευση εφοδιάζει τους νέους, εκτός από τις απαραίτητες γνώσεις, και με τα απαιτούμενα προσόντα για να ενταχθούν και να επιτύχουν στον επαγγελματικό στίβο. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται ότι έχει ενταθεί σημαντικά και από άλλες

κομβικές παραμέτρους, που έχουν να κάνουν και με τις τάσεις στην προσφορά εργασίας και με τις ανάγκες - ζήτηση για εργασία όπως διαμορφώνονται με βάση το υπάρχον και μελλοντικό αναπτυξιακό πρότυπο στη χώρα. Οι προσδοκίες των ενδιαφερομένων ομάδων (μαθητών - οικογενειών) είναι πολλές και συχνά αποκλίνουσες, ενώ το κοινωνικό-οικονομικό και ψυχολογικό κόστος ιδιαίτερα μεγάλο, καθιστώντας απαραίτητο έναν δομημένο στρατηγικό σχεδιασμό που αναμφίβολα οφείλει να έχει ως εναρκτήριο λάκτισμα την επαγγελματική συμβουλευτική και τον καιρίο επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Κατά αυτόν τρόπο, θα τεθούν οι βάσεις για τη χάραξη μιας πιο ολοκληρωμένης συμβουλευτικής σταδιοδρομίας σε ατομικό επίπεδο αλλά και πιο εύστοχης σύνδεσης της ατομικής εκπαιδευτικής πορείας με την αγορά εργασίας.

Παράλληλα με αυτήν την εδραίωση των μηχανισμών-επιστημών που συμβάλλουν στη συμβουλευτική της ομάδας-στόχου, αποδείχθηκε τόσο από σχετικές επιστημονικές μελέτες αλλά

και έμπρακτα πως, οι τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές τους επιλογές και γενικότερα τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Παρά το πλήθος των θεωρητικών προσεγγίσεων τόσο από το χώρο της κοινωνιολογίας όσο και από το χώρο της ψυχολογίας και άλλων επιστημών, αναφορικά με την καθοριστική επίδραση κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων για την ερμηνεία των επαγγελματικών επιλογών του ατόμου, μια πιο ολιστική προσέγγιση πρέπει να συνυπολογίζει και την καθοριστική επίδραση των αλλαγών στην αγορά εργασίας και των τεχνολογικών εξελίξεων που επιδρούν τόσο στις επαγγελματικές επιλογές των νέων αλλά και στη προσέγγιση της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Έρευνα

Στόχος της παρούσας εργασίας, είναι να καταδείξει με συγκεκριμένα παραδείγματα πως οι αλλαγές στην αγορά εργασίας διαφοροποιούν άμεσα τις επιλογές των μαθητών μέσω μιας κομβικής δήλωσης των επιθυμιών και επιλογών τους όπως είναι το μηχανογραφικό δελτίο των Πανελληνίων εξετάσεων. Μέσω των επίσημων στοιχείων που αντλούνται από τα στατιστικά που εκδίδει το Υπουργείο Παιδείας κάθε χρόνο και αφορούν το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις και καταθέτουν μηχανογραφικό αποτυπώνεται με πραγματικούς δείκτες η επιθυμία – επιλογή των μαθητών. Ως αρνητικές, αλλά όχι περιοριστικές, προεκτάσεις

για την καθόλα ελεύθερη αποτύπωση της πραγματικής επιθυμίας των επαγγελματικών επιλογών των υποψηφίων μπορούν να επισημανθούν ως ένα βαθμό την παρούσα περίοδο η οικονομική δυσπραγία της ελληνικής οικογένειας καθώς και το δεδομένο πως οι υποψήφιοι γνωρίζουν τους βαθμούς τους και συχνά –λανθασμένα– προσαρμόζουν τις επιλογές τους. Παρόλα αυτά όμως, οι δηλώσεις-προτιμήσεις δεν αναιρούν την αποδεικτική τους αξία καθώς οι προαναφερθείσες παράμετροι, εκ των πραγμάτων έχουν διασπορά στο σύνολο σχεδόν των επαγγελματικών – εκπαιδευτικών τους επιλογών. Τον πληθυσμό της έρευνας συγκροτούν όλοι οι υποψήφιοι που κατέθεσαν μηχανογραφικά δελτία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 2006-2011 και ως σχετικά παραδείγματα έχουν επιλεγεί σχολές αντιπροσωπευτικές ως προς βασικές επαγγελματικές κατηγορίες σύμφωνα και με αντιπροσωπευτικές κατηγοριοποιήσεις (ΣΤΕΠ-92) καθώς το πλήθος των σχολών και επακόλουθα των σχετικών προτιμήσεων δε θα μπορούσε να παρατεθεί αναλυτικά για την κάθε σχολή-επαγγελματική κατηγορία στα στενά πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Ξεκινώντας λοιπόν από 2 χαρακτηριστικές ομάδες όπως είναι οι δάσκαλοι και οι δικηγόροι-ασκούντες νομικά επαγγέλματα παρατηρούμε λοιπόν ότι τα παιδαγωγικά τμήματα που είχαν τα πρωτεία λόγω του άμεσου διορισμού στην εκπαίδευση αλλά και των ικανοποιητικών απολαβών παρουσιάζουν μείωση στον αριθμό των πρώτων προτιμήσεων. Το γεγονός είναι εύλογο αφού οι διορισμοί των δασκάλων έχουν περιοριστεί κατακόρυφα (47 μόνιμοι διο-

ρισμοί το 2011-2012 έναντι 2220 το 2009). Φυσικά μειώθηκαν και οι απολαβές των εκπαιδευτικών από τα 1000-1100 ευρώ στα 650 ευρώ για το νεοδιόριστο με ό,τι αυτό συνεπάγεται στις αντίστοιχες επαγγελματικές προσδοκίες των ενδιαφερομένων.

Αντίθετα η μείωση των πρώτων προτιμήσεων στα Παιδαγωγικά τμήματα συντέλεσε στην αύξηση των προτιμήσεων για τη Νομική. Παρατηρούμε λοιπόν από τον πιο πάνω πίνακα ότι, από το 2009 μέχρι και το 2011 όλο και αυξάνονται οι υποψήφιοι που δηλώνουν ως πρώτη προτίμηση τη Νομική. Συγκεκριμένα, η αύξηση ανέρχεται στο 31,6% για τη Νομική Αθηνών για το 2011 συγκριτικά με το 2009, ενώ για τη Νομική Θεσσαλονίκης για το ίδιο διάστημα αγγίζει το 46,5%. Διαπιστώνουμε πως, παρότι οι απόφοιτοι της Νομικής μπορεί να αντιμετωπίζουν επίσης το φάσμα της ανεργίας, όμως η πληθώρα των διεξόδων και το γεγονός ότι οι πτυχιούχοι της Νομικής μπορούν να εργαστούν και στον ιδιωτικό τομέα -από τη στιγμή που οι διορισμοί στο δημόσιο έχουν εκμηδενιστεί- οδηγεί πολλούς υποψηφίους της θεωρητικής στην επιλογή της και την απομάκρυνσή τους από μια ειδικότητα περιζήτητη μέχρι πριν κάποια χρόνια αλλά άμεσα συνυφασμένη με τη δημόσια εκπαίδευση.

Το ίδιο συμβαίνει και με τα Φιλο-

λογικά τμήματα. Αυτή τη στιγμή υπάρχουν εγγεγραμμένοι στους καταλόγους του Υπουργείου Παιδείας 17.000 περίπου υποψήφιοι αναπληρωτές. Οι μόνιμοι διορισμοί ανέρχονται στους 150 και όσοι εργάζονται ως αναπληρωτές ανέρχονται σε περίπου 900. Άρα οι 16.000 δεν μπορούν να απορροφηθούν στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσικά ούτε και τα φροντιστήρια και τα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να απορροφήσουν τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό φιλολόγων. Όμως οι σχολές της φιλολογίας αυξάνουν τις πρώτες προτιμήσεις τα τελευταία χρόνια

Η ερμηνεία της προαναφερθείσας μεταστροφής έγκειται στο γεγονός πως οι φιλολογικές σχολές προσφέρουν τη δυνατότητα απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδαγωγικά όπου ως επί το πλείστον η απορρόφηση των αποφοίτων αφορά στο δημόσιο τομέα.

Άλλη μια χαρακτηριστική περίπτωση όπου αποτυπώνεται περίτρανα η σύνδεση των επιλογών και ο συσχετισμός με την άμεση απασχολησιμότητα είναι και οι λεγόμενες ένστολες ειδικότητες - τμήματα όπου τα τελευταία έτη στη συνείδηση των μαθητών έχουν καθιερωθεί ως τα μόνα που οδηγούν σε επαγγελματική αποκατάσταση σε περίοδο κρίσης και αυτό είναι ξεκάθαρο από τον ακόλουθο πίνακα:

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΣΤΥΑ	202	193	172	247	418	406
ΣΥΔ	92	128	84	123	142	156
ΣΜΥ ΣΩΜΑΤΑ	109	88	57	30	187	144
ΕΥΕΛΠΙΔΩΝ ΟΠΛΑ	170	157	152	139	255	291
ΕΥΕΛΠΙΔΩΝ ΣΩΜΑΤΑ	132	123	74	97	223	287

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εξέλιξη των πρώτων προτιμήσεων των μαθητών που ενδιαφέρονται για τα επαγγέλματα υγείας. Από τον επόμενο πίνακα διαπιστώνουμε έκρηξη των πρώτων προτιμήσεων για τα έτη της κρίσης (2010-2011) στην Ιατρική. Πιο αναλυτικά, συγκριτικά με το 2009 παρατηρείται για την Ιατρική Αθήνας το 2011 αύξηση πρώτων προτιμήσεων κατά 35% και στην Ιατρική Θεσσαλονίκης 36,8%. Οι παραπάνω μεταβολές μπορούν να

ερμηνευτούν από το γεγονός ότι η κρίση και η επακόλουθη αύξηση της ανεργίας οδηγεί τους μαθητές στην Ιατρική καθώς είναι ένα επάγγελμα που πέρα από το δεδομένο της ευρύτερα αποδεκτής αποδοχής του στο κοινωνικό σύνολο και παρά τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, αποτελεί ισχυρό διαβατήριο απασχολησιμότητας στο εξωτερικό, δεδομένο το οποίο πλέον οι μαθητές συνυπολογίζουν κατά τη διαδικασία υποβολής του μηχανογραφικού.

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΙΑΤΡΙΚΗ ΑΘΗΝΑΣ	1025	915	896	958	1251	1475
ΙΑΤΡΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	558	473	504	549	732	869

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει την εξέλιξη των πρώτων προτιμήσεων των υποψηφίων για τα παραϊατρικά επαγγέλματα. Διαπιστώνουμε ότι γενικά τα επαγγέλματα αυτά προσελκύουν χιλιάδες μαθητές λόγω των καλών προοπτικών που έχουν στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι τα έτη 2010-2011 παρατηρείται σημαντική αύξηση πρώτων προτιμήσεων ιδίως στα τμήματα Φυσικοθεραπείας, Λογοθεραπείας και Εργοθεραπείας. Αξίζει να τονίσουμε όμως την περίπτωση της Εργοθεραπείας που το 2011 παρουσιάζει αύξηση 141% συγκριτικά με το 2006. Οι

πολύ καλές προοπτικές απορρόφησης σε συνδυασμό με τη μοναδικότητα της σχολής σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και με την ισχυρή ζήτηση στην αγορά εργασίας έχει στρέψει πολλούς μαθητές στη συνειδητή επιλογή της Εργοθεραπείας. Γενικότερα τα επαγγέλματα πρόνοιας όλο και αυξάνουν τις πρώτες προτιμήσεις τους ιδίως σε μια περίοδο αυξανόμενης ανεργίας αφού προσφέρουν συγκριτικά καλές προοπτικές απορρόφησης συγκριτικά με άλλες σχολές (Κατσανέβας Θεόδωρος, Οι προοπτικές των Επαγγελματιών, κυλιόμενη έρευνα 2012).

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	299	218	267	194	498	491
ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΑΘΗΝΑΣ	131	109	117	119	258	317
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	152	139	138	158	349	314

Από την άλλη, βλέπουμε πως η καθίζηση του κατασκευαστικού κλάδου έχει αποτρέψει τις προτιμήσεις μαθητών από κλασικές ειδικότητες του Πολυτεχνείου όπως ο Πολιτικός Μηχανι-

κός και ο Τοπογράφος Μηχανικός που η απασχολησιμότητά τους συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις οικοδομική δραστηριότητα.

Η διαφαινόμενη μεταστροφή της οι-

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΜΠ	1249	1123	1087	1095	1019	844
ΑΓΡΟΝΟΜΩΝ ΤΟΠΟΓΡΑΦΩΝ ΕΜΠ	94	81	48	79	73	46

κονομίας και η προβολή του πρωτογενούς τομέα ως μια από τις διεξόδους και εφελτήριο για την απομάκρυνση από την οικονομική κρίση αναπόδραστα έχει

επηρεάσει τη μεταστροφή των μαθητών και σε ειδικότητες όπως αυτή του γεωπόνου όπως διαπιστώνουμε ακολούθως.

Η γεωργία αποτελούσε στο παρελ-

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΓΕΩΠΟΝΙΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	284	225	220	224	288	325
ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΕΩΠ.ΠΑΝ.ΑΘΗΝΩΝ	83	78	72	61	110	128

θόν έναν από τους βασικούς πυλώνες της Ελληνική Οικονομίας. Η ενίσχυση όμως του τριτογενή τομέα των υπηρεσιών οδήγησε στη συρρίκνωση της γεωργίας. Η οικονομική κρίση όμως δημιουργεί νέες προοπτικές για τον τομέα της γεωργικής και αγροτικής παραγωγής. Ήδη το Υπουργείο Γεωργίας έχει εκδώσει μελέτη – έρευνα που αποδεικνύει το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη γεωργία. Αυτό αποτυπώνεται και στις προτιμήσεις των υποψηφίων για τα τμήματα Γεωπονίας, 45% ήταν η αύξηση

των πρώτων προτιμήσεων του τμήματος Γεωπονίας Θεσσαλονίκης το 2011 συγκριτικά με το 2009 ενώ για το τμήμα της Αθήνας ήταν 109%!!!.

Ακόμη, μια από τις κλασικές αξίες στις επιλογές των μαθητών συνεχίζει να αποτελεί η πληροφορική η οποία παρά τον κορεσμό του κλάδου, είναι συνυφασμένη στη συνείδηση των μαθητών ως μια προσαρμοζόμενη ειδικότητα που δεν παύει να αποτελεί μια αξιόλογη επιλογή λόγω της άμεσης σύνδεσής της με της τεχνολογικές εξελίξεις

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	345	265	242	243	397	427
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛ/ΝΙΩΝ ΑΕΙ ΑΘΗΝΑΣ	494	401	324	388	389	374

Τέλος, θα κλείσουμε στο σημείο αυτό με την παράθεση ενός από τα πλέον χαρακτηριστικά δείγματα της μεταβολής των προτιμήσεων των υποψηφίων που είναι οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού. Μια επιλογή η οποία συνδέεται επαγγελματικά με ένα ιδιαίτερα απαιτητικό επάγγελμα όπως

αυτό του πλοίαρχου ή μηχανικού του Ναυτικού, μια επιλογή ωστόσο η οποία εκτινάχθηκε στις προτιμήσεις των επιλογών των υποψηφίων τα τελευταία έτη λόγω των σχετικά υψηλών απολαβών αλλά και της ζήτησης του σχετικού δυναμικού.

Την διετία 2010-2011 υπήρξε θεα-

ΣΧΟΛΗ	ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
ΣΧΟΛΗ ΠΛΟΙΑΡΧΩΝ ΑΕΝ	335	306	282	257	581	1600
ΣΧΟΛΗ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΑΕΝ	103	54	66	41	139	556

ματική αύξηση στις πρώτες προτιμήσεις: 1600 προτιμήσεις είχε η σχολή πλοίαρχων το 2011 με αποτέλεσμα να είναι η δεύτερη σχολή συνολικά σε πρώτες προτιμήσεις. Παράλληλα, μέσα σε ένα χρόνο σχεδόν τριπλασιάστηκαν όσοι δήλωσαν τη σχολή των πλοίαρχων ως πρώτη επιλογή. 300% όμως αύξηση είχαμε και για το τμήμα μηχανικών το 2011 συγκριτικά με το 2010.

Χαρτογράφηση της Αγοράς Εργασίας

Ήδη μέσα από τη μελέτη που πραγματοποιήσαμε γίνεται σαφές ότι οι νέοι αφουγκράζονται τις αλλαγές και αναζητούν σπουδές με αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. Ο Σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού έχει το καθήκον να ενημερώνεται διαρκώς για τις αλλαγές στην αγορά εργασίας άλλωστε για να επιλέξει το άτομο σωστά την επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσει θα πρέπει να γνωρίζει τις επιλογές που είναι διαθέσιμες, να είναι ενήμερο για τα πλεονεκτήματα

και τα μειονεκτήματα της κάθε επαγγελματικής δραστηριότητας, για τις απαιτήσεις και τις προοπτικές τους (Νόμος 1566/85)

Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και το δεύτερο μέρος της έρευνάς μας. Με τη βοήθεια του υπευθύνου της μηχανής αναζήτησης αγγελιών εργασίας youmse του κ. Καθαρόπουλου, αποκτήσαμε πρόσβαση σε χιλιάδες θέσεις εργασίας. Συγκεκριμένα για το χρονικό διάστημα 1/10/2010 έως και 1/10/2012 καταγράφηκαν 3.212.548 αγγελίες κατανεμημένες σε διάφορους κλάδους εργασίας. Η κρίση που χτυπά την Ελληνική οικονομία έχει αποτυπωθεί και στα αριθμητικά δεδομένα των αγγελιών. Συγκεκριμένα από τις 3.212.548 αγγελίες, το 70% αφορούσε το διάστημα 1/10/2010 έως και 1/10/2011 ενώ για το διάστημα 1/10/2011 έως και 1/10/2012 το ποσοστό ανέρχονταν στο 30% που συνεπάγεται πτώση στον αριθμό αγγελιών ζήτησης σε ποσοστό 57,5%.

Όσον αφορά τους κλάδους που εμφανίζουν σε απόλυτα νούμερα το με-

γαλύτερο αριθμό αγγελιών ξεχωρίζουμε κατά πλήθος αγγελιών τους τομείς των πωλήσεων, της πληροφορικής,

των τηλεπικοινωνιών, των τουριστικών, της λιανικής, της αισθητικής και τον τομέα υγείας.

Κλάδος Εργασίας	Αριθμός Αγγελιών	Ποσοστό επί του συνόλου
Πωλήσεις	693526	21,59%
Πληροφορική/τηλεπικοινωνίες	355850	11,0%
Τουρισμός	225156	7%
Λιανική	205111	6,38%
Αισθητική	188254	5,86%
Φαρμακευτική/Υγεία	171081	5,33%

Οι κλάδοι που αντέχουν στην κρίση και εμφανίζουν μικρότερη μείωση στη ζήτησή τους είναι αυτοί της διαχείρισης ποιότητας, των ασφαλειών, του marketing, των ναυτιλιακών, των υποστηρικτικών υπαλλήλων, του ανθρώπινου

δυναμικού. Στον αντίποδα, στους κλάδους με τη μεγαλύτερη μείωση στη ζήτηση συγκαταλέγονται το δημιουργικό τμήμα, μεσιτικά, ανώτατη διοίκηση, αισθητική, λιανική/πωλήσεις, λογιστήριο, νομική, τομέας υγείας.

Κλάδοι με τη μικρότερη μείωση στη ζήτηση προσωπικού	
Διαχείριση ποιότητας	-2,9%
Ασφάλειες	-2,5%
Marketing	-7,3%
Ναυτιλιακά	-8,8%

Κλάδοι με τη μεγαλύτερη μείωση στη ζήτηση προσωπικού	
Δημιουργικό τμήμα	-79,1%
μεσιτικά	-64,9%
Ανώτατη διοίκηση	-63,9%
αισθητική	-69,6%
Πωλήσεις	-73,88%

Μέσα λοιπόν από την ανάλυση ενός μεγάλου όγκου αγγελιών μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα. Η κρίση έχει πλήξει κάθε τομέα της οικονομίας όπως αποτυπώνεται και από τη μείωση στον αριθμό αγγελιών που είναι καθολική. Παρόλα αυτά υπάρχουν κλάδοι που σημειώνουν μικρή μείωση και το μέλλον προβλέπεται ευοίωνο. Το Marketing, τα ναυτιλιακά, τα αγροτικά και τουριστικά επαγγέλ-

ματα όπως και η πληροφορική και επικοινωνίες μπορεί να σημειώνουν μείωση όχι όμως σε τραγικά επίπεδα με βάση το μέγεθος της συρρίκνωσης της ελληνικής οικονομίας. Παρά την κρίση υπάρχουν ακόμα επαγγέλματα που αντιστέκονται. Φυσικά είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίζουν ότι ένας κλάδος με καλές προοπτικές στην αγορά εργασίας δε συνεπάγεται και μηδενική ανεργία. Είναι αναγκαίο το

επάγγελμα να ταιριάζει με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Με βάση τις προαναφερθείσες αναφορές αλλά και εξετάζοντας επιγραμματικά τα επιμέρους δεδομένα των σχετικών στοιχείων που εκδίδονται κάθε χρόνο από τη Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων του Υπουργείου Παιδείας, ο κάθε αναγνώστης θα διαπιστώσει μια έντονη μεταβολή σε σχολές και συναφή επαγγέλματα. Ειδικά την τελευταία διετία (2010-2011) όπου έχουμε επί του παρόντος επίσημα στοιχεία και τα οποία σύμφωνα και με σχετικές εκτιμήσεις αναμένεται να ενταθούν ακόμη περισσότερο και στα αντίστοιχα δεδομένα του 2012 όπου η λεγόμενη οικονομική κρίση αποτελεί πλέον αδιαμφισβήτητη παραδοχή για το σύνολο της ελληνικής πραγματικότητας.

Αναμφίβολα, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε συνδυασμό με τις επαγγελματικές προοπτικές αποτελούν τους κυριότερους προσδιοριστικούς παράγοντες επιλογής σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως αποτυπώθηκε και σε πρόσφατη μελέτη του τμήματος Στατιστικής του Ο.Π.Α. Συνυπολογίζοντας και τα γενι-

κότερα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, θα μας επιτραπεί και η προσωπική εκτίμηση πως ένας καθοριστικός ακόμη παράγοντας αποτελεί και το διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό τοπίο της ελληνικής οικονομίας αλλά και το ενδεχόμενο αναζήτησης απασχόλησης στο εξωτερικό.

Το ζήτημα που τίθεται στην παρούσα συγκυρία είναι για τη μορφή του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής υποστήριξης που καλείται να παρέχει ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού και ο κάθε λειτουργός που συνδράμει στην κομβική αυτή απόφαση του κάθε νέου. Όπως εύστοχα επισημάνθηκε εδώ και πολλά έτη «η συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία δεν μπορεί πλέον να επικεντρώνεται μόνο στην παροχή βοήθειας για το άτομο προκειμένου να κάνει μια “σοφή” επαγγελματική επιλογή. Στα πλαίσια της διά βίου μάθησης απαιτείται να είναι μια διαρκής παρέμβαση κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα σε διαπροσωπικό επίπεδο, που λειτουργεί με βάση την αξιοπρέπεια και τη διαφορετικότητα του ατόμου, τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες του ως και τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες αλλά και τις συνθήκες του θεσμού, εντός του οποίου λειτουργεί» (Κορίβας, Σπ., 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κατσανέβας Θεοδ. (2004), *Επαγγέλματα του Μέλλοντος και του Παρελθόντος*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα
- Κορίβας, Σπ. (1998), «Η Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στο πανεπιστήμιο για τη σταδιοδρομία των φοιτητών στα πλαίσια της διαφοροποιημένης αντίληψης για τη σταδιοδρομία», 1ο Εκπαιδευτικό Σεμινάριο Συμβούλων Σταδιοδρομίας, ΑΠΘ.

Μορφωτική & Αναπτυξιακή Πρωτοβουλία (2009), Σύνοψη Μελέτης για την Απασχόληση των Πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008): «Έρευνα Επιλογών των Μαθητών στα Μηχανογραφικά Δελτία των Πανελληνίων Εξετάσεων, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας» Μέτρο 2.4

Τμήμα Στατιστικής Ο.Π.Α. (2010), Ναυτική Εκπαίδευση, Επιτελική Σύνοψη Έρευνας. Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Οργαν.- Διεξαγωγής Εξετάσεων (2006-2011), Στατιστικά Προτιμήσεων Υποψηφίων Πανελληνίων Εξετάσεων

*Γεωργία Α. Κουμουνδούρου**, *Παρασκευή Μήτσου***
**ΤΥΠΟΙ ΔΕΣΜΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ
ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των προσλαμβανομένων χαρακτηριστικών της σχέσης με τους δύο γονείς και της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των εφήβων. Σε δείγμα 111 μαθητών χορηγήθηκαν το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Γονικού Δεσμού, το Ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας και η κλίμακα Δυσκολιών Δόμησης της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Οι αναλύσεις ανέδειξαν τη στατιστικά σημαντική συνεισφορά της μητρικής φροντίδας στην πρόβλεψη των δυσκολιών που αφορούν στη δόμηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα (διαμέσου των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας). Τα ευρήματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της Κοινωνικο-Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας και προτείνονται τρόποι πρακτικής αξιοποίησής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρία Δεσμού, Τύποι Δεσμού με τους γονείς, Αντιλήψεις Αυτο-αποτελεσματικότητας, Δυσκολίες Δόμησης Ταυτότητας, SCCT

*Georgia A. Koumoundourou**, *Paraskevi Mitsou***
PARENTAL BONDING, CAREER DECISION SELF-EFFICACY, AND CAREER IDENTITY DIFFICULTIES AMONG GREEK ADOLESCENTS

The study examined the mediating role of career decision making self-efficacy on the relationship between parental bonding styles and adolescents' career decision making process. The Parental Bonding Instrument, the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form, and the Career Identity Difficulties Scale were administered to 111 Greek high school students. The results showed that mothers' care influenced adolescents' self and identity career decision making difficulties both directly and indirectly (via career decision making self-efficacy). The specific findings are discussed with reference to Social Cognitive Career Theory. Implications for research and adolescents' career counselling are also discussed.

Key-words: Attachment Theory, Parental Bonding Styles, Career Decision Making Self-Efficacy, Career Identity Difficulties, SCCT

* Η Γ.Α.Κ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Ph.D. και διδάσκει στο Κολέγιο Ανθρωπιστικών Σπουδών (Institute for Counselling and Psychological Studies: ICPS), *Επικοινωνία:* Κολέγιο Ανθρωπιστικών Σπουδών, Φιλικών 56α & Κανάρη, 12131 Αθήνα, 210-6456564, g.koumoundourou@icps.edu.gr

** Η Π.Μ. είναι απόφοιτη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Παιδοψυχολογίας, Κολέγιο Ανθρωπιστικών Σπουδών (Institute for Counselling and Psychological Studies: ICPS), *Επικοινωνία:* Κολέγιο Ανθρωπιστικών Σπουδών, Φιλικών 56α & Κανάρη, 12131 Αθήνα, 210-6456564, mitsou.student@icps.edu.gr

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση ενός ξεκάθਾਰου επαγγελματικού σχεδίου στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά ένα από τα πλέον απαιτητικά αναπτυξιακά καθήκοντα που καλείται να φέρει σε πέρας ο έφηβος. Την τελευταία δεκαετία, αρκετοί θεωρητικοί (π.χ., Blustein, 2001) υπογραμμίζουν την ανάγκη να μετακινηθεί η μελέτη της επαγγελματικής επιλογής από την αποκλειστική έμφαση στους ατομικούς παράγοντες (π.χ., αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας) στην παράλληλη κατανόηση της επίδρασης που ασκεί το πλαίσιο σχέσεων του εφήβου με σημαντικά του πρόσωπα, όπως είναι οι γονείς. Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του μηχανισμού επίδρασης της γονικής συμπεριφοράς στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των εφήβων, μέσα από το συνδυασμό δύο δυνητικά αλληλοσυμπληρούμενων θεωριών, της Θεωρίας του Δεσμού και της Κοινωνικο-Γνωστικής Θεωρίας της Σταδιοδρομίας.

Σχισιακοί Παράγοντες και Διαδικασία Λήψης Απόφασης: Η Θεωρία του Δεσμού

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η θεωρία δεσμού (Attachment theory: Bowlby, 1969) έχει αναδειχθεί σε ένα κεντρικό ερμηνευτικό πλαίσιο για το πώς οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου (Καφέτοιος, 2003). Η συγκεκριμένη θεωρία προτείνει ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους γονείς/τροφούς στη βρεφική και πρώιμη ηλικία διαμορ-

φώνει ενεργά μοντέλα δεσμού, αναπαραστάσεις, δηλαδή, και προσδοκίες στο άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο που βιώνει το γονιό/τροφό του ως προσιτό, αποκριτικό στις βιολογικές και συναισθηματικές του ανάγκες και προβλέψιμο στη συμπεριφορά του διαμορφώνει ένα αίσθημα ασφάλειας. Τα άτομα με ασφαλή τύπο δεσμού τείνουν να διατηρούν ένα σχήμα σχέσεων θετικό τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους, καθώς χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και γενικά προσδοκούν ότι τα άτομα του κοινωνικού τους περιγύρου θα ανταποκριθούν, όταν τα χρειαστούν. Αντίθετα, τα άτομα με ανασφαλή τύπο δεσμού εμφανίζουν μεγαλύτερο άγχος απόρριψης στις σχέσεις τους και τάση αποφυγής επαφών (Wright & Pettone, 2008). Οι ασφαλείς τύποι δεσμού εμφανίζονται συστηματικά να διατηρούν ικανοποιητικά επίπεδα ψυχικής υγείας και προσαρμογής (Collins & Feeney, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τα σημαντικά αυτά ευρήματα αναφορικά με την καταλυτική επίδραση των τύπων δεσμού στην ψυχική ανάπτυξη και υγεία των ατόμων, γίνεται εμφανής η χρησιμότητα διασύνδεσης της συγκεκριμένης θεωρίας στην επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσα σε ένα υγιές συναισθηματικό πλαίσιο, όπως διαμορφώνεται κυρίως μεταξύ της μητέρας και του παιδιού (κατά το πρώτο διάστημα της ζωής του) και, μετέπειτα, μεταξύ των δύο γονιών και του παιδιού, φαίνεται να παρέχεται η δυνατότητα στο παιδί να πειραματιστεί, με ασφάλεια και υποστήριξη, με τις διαφορετικές πλευρές του εαυτού, προωθώντας έτσι την αυτοδιερεύνησή του, στοιχείο δομικό στη διαμόρφωση

μιας συμπαγούς ψυχολογικής και συνακόλουθα επαγγελματικής ταυτότητας (Wright & Pettone, 2008).

Πράγματι, αρκετά από τα πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα είναι ιδιαίτερα ενισχυτικά όσον αφορά στην επίδραση των γονικών συμπεριφορών σε ποικίλες εκφάνσεις της ετοιμότητας του παιδιού να λάβει απόφαση για τη σταδιοδρομία του. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού με τους γονείς φαίνεται να ευνοεί και να ενισχύει ενέργειες σχεδιασμού του επαγγελματικού μέλλοντος από την πλευρά των μαθητών (Kenpy, 1990) και μία έντονη διερευνητική δραστηριοποίησή τους, τόσο σε επίπεδο αυτο-διερεύνησης όσο και σε επίπεδο της διερεύνησης του περιβάλλοντος (Ketterson & Blustein, 1997. Vignoli, 2009. Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, de Fillipis, & Garcia, 2005).

Τα ευρήματα αυτά καθιστούν αναγκαίο τον προσδιορισμό ενός θεωρητικού μοντέλου που να περιγράφει με επάρκεια το μηχανισμό, μέσα από τον οποίο οι σχέσεις δεσμού επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών. Το θεωρητικό σχήμα που φαίνεται να παρέχει έγκυρες απαντήσεις στη διασύνδεση των περιβαλλοντικών επιδράσεων με τις ατομικές συμπεριφορές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας.

Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας και Θεωρία Δεσμού

Η Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory: SCCT, Lent Brown, & Hackett, 1994), στηριζόμενη στη σχετική θεωρία

του Bandura (1986), αποτελεί ένα από τα πλέον έγκυρα μοντέλα ερμηνείας και πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιλογής του ατόμου (Betz, 2008). Σύμφωνα με την SCCT, οι προσωπικές εισροές (π.χ., φύλο, στοιχεία προσωπικότητας κ.α.) και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ., δομή ευκαιριών, διαπροσωπικές σχέσεις με σημαντικούς άλλους κ.α.) ασκούν επίδραση, διαμέσου των μαθησιακών εμπειριών, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος, οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν, άμεσα και έμμεσα, στο σχηματισμό των ενδιαφερόντων, των στόχων, των ενεργειών υλοποίησης των στόχων αλλά και της συνακόλουθης επίδοσης των ατόμων σε αυτές, παρέχοντας έτσι μία διαρκή και δυναμική ανατροφοδότηση του συστήματος. Παράλληλα, οι θεωρητικοί προτείνουν ότι η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων, πέρα από έμμεση (διαμέσου, δηλαδή, των κοινωνικο-γνωστικών μηχανισμών) μπορεί να είναι και άμεση κατά τη διάρκεια δόμησης και υλοποίησης της επαγγελματικής επιλογής.

Τα τελευταία χρόνια η ερευνητική χρήση της SCCT έχει διευρυνθεί από τη μελέτη του περιεχομένου της επαγγελματικής επιλογής (career choice content), στην ερμηνεία της διαδικασίας λήψης απόφασης (career choice process). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (πρόκειται για τις πεποιθήσεις του ατόμου που αφορούν στην ικανότητά του να επιτελέσει μια σειρά από ενέργειες που προωθούν τη διαμόρφωση μίας επαγγελματικής απόφασης) οδηγούν σε

υψηλά επίπεδα επαγγελματικής διερεύνησης (Rogers, Creed, & Glendon, 2008), ενώ σχετίζονται με την ύπαρξη μιας επαρκώς διαμορφωμένης επαγγελματικής ταυτότητας (Koumoundourou, Koupenou, & Siarava, 2012).

Επιστρέφοντας στη διασύνδεση των περιβαλλοντικών παραγόντων με τις ατομικές συμπεριφορές επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Wright και Perrone (2008) εκτιμούν ότι η SCCT παρέχει ένα σαφές και ερευνησιμο πλαίσιο των συγκεκριμένων σχέσεων. Συγκεκριμένα, προτείνουν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, στην περίπτωση μας οι τύποι δεσμού με τους γονείς, διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο πλέγμα μαθησιακών εμπειριών, επιδρώντας με αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών, οι οποίες με τη σειρά τους, όπως φάνηκε από τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, επηρεάζουν τη δόμηση της ίδιας τους της επαγγελματικής ταυτότητας.

Πράγματι, μια σειρά από έρευνες φαίνεται να παρέχουν υποστήριξη στην υπόθεση της επίδρασης των γονικών συμπεριφορών στον κοινωνικο-γνωστικό μηχανισμό των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα ο ασφαλής δεσμός είτε με τους δύο γονείς (Wolfe και Betz, 2004), είτε μόνο με τη μητέρα (O'Brien & Fassinger, 1993) φάνηκε να σχετίζεται με υψηλές αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας όσον αφορά στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Στόχος και Υποθέσεις της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των χαρακτηρι-

στικών της σχέσης με τους δύο γονείς (φροντίδα, προστατευτική διάθεση και έλεγχος) και της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των εφήβων. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που πιστοποιούν τη διασύνδεση των γονικών τύπων δεσμού αφενός με τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, αφετέρου με ενέργειες προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και την εγνωσμένη επίδραση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας στη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, επιλέξαμε να μελετήσουμε το ακόλουθο μοντέλο: οι γονικές συμπεριφορές (όπως προσλαμβάνονται από τους ίδιους τους μαθητές), θα επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρεάζουν την έκταση των δυσκολιών που καταγράφουν οι μαθητές αναφορικά με τη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Το συγκεκριμένο μοντέλο, δηλαδή, προτείνει, σε συμφωνία με την SCCT, το διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας στη σχέση των γονικών συμπεριφορών και της επαγγελματικής ταυτότητας.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 111 μαθητές Λυκείου, 51 αγόρια (ποσοστό 45,9%) και 60 κορίτσια (ποσοστό 54,1%) από σχολικές μονάδες περιοχών της Ανατολικής Αττικής. Δέκα-οκτώ μαθητές παρακολουθούσαν την Α' Λυκείου (ποσοστό 16,2%), 29 μαθητές

τη Β' Λυκείου (ποσοστό 26,1%) και 64 (ποσοστό 57,47%) την Γ' Λυκείου. Η ηλικία του δείγματος κυμάνθηκε από 15 έως 18 έτη ($M=17,10$, $SD=0,73$).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Δυσκολίες Δόμησης της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Για τη μέτρηση των Δυσκολιών Δόμησης της Επαγγελματικής Ταυτότητας αξιοποιήθηκε η ομώνυμη κλίμακα του Ερωτηματολογίου Δυσκολιών Συναισθηματικού Τύπου και Προσωπικότητας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης (Emotional and Personality related Career Decision Making Difficulties Questionnaire-EPCD: Saka, Kelly, & Gati, & 2008), όπως προσαρμόστηκε για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από τις ερευνήτριες, μετά από ειδική άδεια από τους κατασκευαστές του. Η σχετική κλίμακα περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις που αφορούν μία σειρά από δυσκολίες που συναντά το άτομο στη διαμόρφωση μιας συμπαγούς επαγγελματικής ταυτότητας. Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής που έχει υπολογιστεί για την πρωτότυπη κλίμακα είναι 0,84, ενώ οι θεωρητικά αναμενόμενες συνάφειες που έχει εμφανίσει με τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και την τελειομανία αποτελούν ισχυρές ενδείξεις της εγκυρότητάς του (Gati, κ.α., 2010). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας για την παρούσα έρευνα ήταν 0,87.

Χαρακτηριστικά Γονικού Δεσμού. Για τη μέτρηση των προσλαμβανομένων χαρακτηριστικών της σχέσης με τους δύο γονείς χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Γονικού Δεσμού* (Parental Bonding Instrument-

PBI: Parker, Tupling, & Brown, 1979). Το Ερωτηματολόγιο, στην αρχική του εκδοχή, εκτιμούσε μέσα από 25 ερωτήσεις δύο διαστάσεις, την Υπερπροστατευτική Διάθεση και τη Φροντίδα. Μία σειρά από έρευνες, όμως, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (βλ. Kendler, 1996. Tsaousis, Mascha, & Giovanolias, 2012) προτείνουν την ύπαρξη τριών ανεξάρτητων διαστάσεων, της Φροντίδας, της Τάσης Υπερπροστασίας και του Ελέγχου. Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από τους Siderides και Kafetsios (2008) και εμφανίζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων για την παρούσα έρευνα ήταν 0,76 και 0,87 για την γονική Φροντίδα (μητρική και πατρική αντίστοιχα), 0,65 και 0,69 για την Τάση Υπερπροστασίας και 0,73 και 0,72 για τον Έλεγχο.

Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης.

Για την εκτίμηση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας επελέγη η σύντομη εκδοχή (25 ερωτήσεις) του ομώνυμου ερωτηματολογίου (Career Decision Making Self-Efficacy Scale-Short Form-CDSSES-SF: Betz, Klein, & Taylor, 1996). Το CDSSES-SF προσαρμόστηκε για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από τους Κασσωτάκης και Ασβεστάς (2003) και έχει εμφανίσει αναμενόμενες συνάφειες με την επαγγελματική ταυτότητα και στοιχεία προσωπικότητας σε ελληνικό δείγμα μαθητών (Κουμπούδου, κ.α., 2012). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας για την παρούσα έρευνα ήταν 0,73.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν προσφέρθηκε κάποιο αντάλλαγμα. Όσοι μαθητές ήταν παρόντες στη σχολική τάξη δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το πακέτο των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμο και περιλάμβανε ένα εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο οι μαθητές ενημερώνονταν ότι ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής σταδιοδρομίας. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κυμάνθηκε στα 30 λεπτά.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο), οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Τόσο οι

τύποι δεσμού με τους γονείς, όσο και οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες με τις δυσκολίες δόμησης επαγγελματικής ταυτότητας. Οι μεταβλητές της Φροντίδας και του Ελέγχου (και για τους δύο γονείς) εμφάνισαν, επίσης στατιστικά σημαντική συνάφεια με την αυτο-αποτελεσματικότητα. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσαν η μητρική και πατρική κλίμακα της Τάσης για Υπερπροστασία που δε σχετίστηκαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας

Για τον έλεγχο του διαμεσολαβητικού ρόλου των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ των γονικών τύπων δεσμού και των δυσκολιών στη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας

Πίνακας 1
Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (N = 111)

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Μητρική Φροντίδα	-							
2. Μητρική Προστατευτικότητα	-0,36***	-						
3. Μητρικός Έλεγχος	-0,42***	0,34***	-					
4. Πατρική Φροντίδα	0,48***	-0,33***	-0,37***	-				
5. Πατρική Προστατευτικότητα	-0,20*	0,38***	0,18	-0,23*	-			
6. Πατρικός Έλεγχος	-0,28**	0,27**	0,57***	-0,54***	0,43***	-		
7. Αυτο-αποτελεσματικότητα	0,30***	-0,09	-0,30**	0,35***	-0,14	-0,31***	-	
8. Δυσκολίες Δόμησης Ταυτότητας	-0,44***	-0,43***	0,37***	-0,30***	0,26**	0,25***	-0,36***	-
Μ.Ο. (Τ.Α.)	3,11(0,50)	2,12(0,57)	2,20(0,66)	2,92(0,64)	2,05(0,61)	2,12(0,70)	4,23(1,41)	3,61(0,49)

Σημείωση. *p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001.

εφαρμόστηκε η στρατηγική των Baron και Kenny (1986), σύμφωνα με την οποία είναι αναγκαίο να πληρούνται τα ακόλουθα κριτήρια: (α) να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προβλεπτικού παράγοντα (π.χ. των γονικών τύπων δεσμού) και της εξαρτημένης μεταβλητής (π.χ., των δυσκολιών στη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας), (β) να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προβλεπτικού παράγοντα και του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα (π.χ., των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας), (γ) να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα και της εξαρτημένης μεταβλητής και (δ) η

ισχύς της σχέσης μεταξύ του προβλεπτικού παράγοντα και της εξαρτημένης μεταβλητής να μειωθεί, μετά την είσοδο του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα στο μοντέλο.

Πλήρης διαμεσολάβηση υφίσταται στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή παύει να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας με την είσοδο του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα. Η μερική διαμεσολάβηση υφίσταται όταν η προβλεπτική δύναμη της ανεξάρτητης μεταβλητής δε χάνει τη στατιστική της σημαντικότητα, μειώνεται όμως με την είσοδο του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι

Πίνακας 2
Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των Δυσκολιών Δόμησης Επαγγελματικής Ταυτότητας (N = 111)

Μεταβλητές	Βήμα 1			Βήμα 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Μητρική Φροντίδα	-0,83	0,29	-0,29**	-0,73	0,28	-0,25**
Μητρική Προστατευτικότητα	0,58	0,23	0,24*	0,65	0,23	0,27**
Μητρικός Έλεγχος	0,34	0,23	0,16	0,28	0,22	0,13
Πατρική Φροντίδα	-0,06	0,23	-0,03	0,04	0,23	0,02
Πατρική Προστατευτικότητα	0,22	0,22	0,10	0,19	0,21	0,08
Πατρικός Έλεγχος	-0,09	0,24	-0,04	-0,12	0,24	-0,06
Αυτο-αποτελεσματικότητα				-0,67	0,25	-0,23**
ΔR ²				4,4**		
R ²	32,1***			36,5***		
Adjusted R ²	28,2***			32,2***		

Σημείωση. *p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001.

τύποι δεσμού με τους γονείς ερμήνευσαν το 32,1% της διακύμανσης όσον αφορά στις δυσκολίες δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας ($F(6,103) = 8,13, p < 0,001$). Αναλυτικά, οι πα-

ράγοντες που προέβλεψαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις δυσκολίες δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας ήταν η Μητρική Φροντίδα ($\beta = -0,29, p < 0,01$) και η Μητρική Τάση

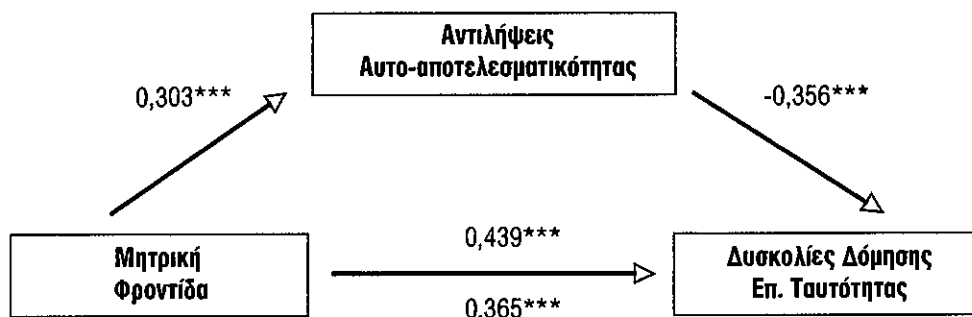
Υπερπροστασίας ($\beta = 0,24, p < 0,05$). Στο δεύτερο βήμα, όπου προστέθηκαν οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης για το κριτήριο έφθασε το 36,5% ($F(7,102) = 8,38, p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας ($\beta = -0,23, p < 0,01$) αύξησαν το ποσοστό διακύμανσης για τις δυσκολίες δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας κατά 4,4% ($F^{\text{change}}(1,102) = 7,04, p < 0,01$). Και οι δύο μητρικές μεταβλητές (φροντίδα και τάση υπερπροστασίας) διατήρησαν τη στατιστικά σημαντική προβλεπτική τους ισχύ σε αυτό το βήμα αναλύσεων, αν και η τιμή του τυποποιημένου συντελεστή παλινδρόμησης β (beta) της μητρικής φροντίδας μειώθηκε (από 0,29 σε 0,25). Ο σχετικός έλεγχος αναφορικά με το διαμεσολαβητικό ρόλο των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ της μητρικής φροντίδας και των δυσκολιών στη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του κριτηρίου Sobel (1988) και τον υπολογισμό του τυπικού σφάλματος για την έμμεση επίδραση. Τα σχετικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη μερική διαμεσολάβηση των αντιλή-

ψεων αυτο-αποτελεσματικότητας στη συγκεκριμένη σχέση ($z = -2.14, p < .05$). Ο αντίστοιχος έλεγχος αναφορικά με την μητρική τάση υπερπροστασίας δεν πραγματοποιήθηκε, αφού δεν ικανοποιούνταν το κριτήριο της στατιστικά σημαντικής συνάφειας μεταξύ αυτής της ανεξάρτητης μεταβλητής και του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα, όπως προβλέπεται από τους Baron και Kenny (1986).

Συζήτηση

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των γονικών τύπων δεσμού στη διαδικασία λήψης απόφασης των Ελλήνων μαθητών, σύμφωνα με το μοντέλο σχέσεων που προτείνει η SCCT. Πιο συγκεκριμένα, αναμέναμε ότι η επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στη δόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών θα είναι τόσο έμμεση, αφού θα διαμεσολαβείται από τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, όσο και άμεση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν μερική μόνο επιβεβαίωση της συγκεκριμένης υπόθεσης. Αναλυτικά,



Σχ. 1. Έλεγχος Διαμεσολάβησης των αντιλήψεων Αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ της Μητρικής Φροντίδας και των Δυσκολιών Δόμησης Επαγγελματικής Ταυτότητας

από τους γονικούς τύπους δεσμού, μόνο οι μεταβλητές που αφορούσαν στην επίδειξη μητρικής φροντίδας και μητρικής υπερπροστατευτικής διάθεσης αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για τις δυσκολίες δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που αναγνώριζαν ότι η μητέρα τους επιδεικνύει συμπεριφορά φροντίδας προς τους ίδιους σημειώναν λιγότερες δυσκολίες στη δόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αντίθετα, οι μαθητές που περιέγραφαν τη μητέρα τους ως ιδιαίτερα προστατευτική είχαν τη τάση να καταγράφουν περισσότερες δυσκολίες στη διαμόρφωση μιας καθαρής και συμπαγούς επαγγελματικής ταυτότητας.

Το εύρημα της αρνητικής σχέσης μεταξύ της μητρικής φροντίδας και των δυσκολιών στη δόμηση επαγγελματικής ταυτότητας είναι σύμφωνο με μία σειρά από ερευνητικές εργασίες, οι οποίες πιστοποιούν τη θετική επίδραση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς των γονιών στην επαγγελματική διερεύνηση των εφήβων και τη συνακόλουθη διαμόρφωση από μέρους τους ενός ξεκάθολου επαγγελματικού στόχου (βλ. Ketterson & Blustein, 1997. Vignoli, 2009. Vignoli, κ.α., 2005). Επανερχόμενοι στη θεωρία δεσμού, φαίνεται ότι η συμπεριφορά φροντίδας, όπως αναγνωρίζεται για τη μητέρα από τα αποτελέσματα της έρευνας, απηχεί έναν ασφαλή δεσμό που επιτρέπει στο παιδί να χτίσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, να πειραματιστεί και να γνωρίσει τον εαυτό του αλλά και το περιβάλλον και συνακόλουθα να δομήσει μια συμπαγή επαγγελματική ταυτότητα αναφορικά με τα ενδιαφέροντα, τις

ικανότητες και τους επαγγελματικούς του στόχους.

Επιπλέον, η μητρική φροντίδα βρέθηκε ότι επιδρά στις δυσκολίες δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, διαμέσου των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Η μερική αυτή διαμεσολάβηση της αυτο-αποτελεσματικότητας στη σχέση της μητρικής φροντίδας και της επαγγελματικής ταυτότητας φαίνεται να υποστηρίζεται από τα ευρήματα των Wolfe και Betz (2004) και O'Brien και Fassinger (1993), οι οποίοι είχαν επίσης πιστοποιήσει πως ο ασφαλής δεσμός με τους γονείς σχετίζεται με υψηλές αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς επιβεβαιώνει πλήρως τις υποθέσεις της SCCT όσον αφορά στην ακριβή επίδραση των γονικών συμπεριφορών στη διαδικασία λήψης απόφασης των εφήβων. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η μητρική φροντίδα επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα των μαθητών τόσο έμμεσα, δια μέσου των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας, όσο και άμεσα, πιθανόν γιατί οι μαθητές βιώνουν ομαλά την πορεία δόμησης και υλοποίησης της επαγγελματικής τους επιλογής αφού απολαμβάνουν ουσιαστική υποστήριξη από το περιβάλλον τους.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας που επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα, πιστοποιεί για μία ακόμη φορά τον κομβικό ρόλο του συγκεκριμένου κοινωνικο-γνωστικού μηχανισμού στην επαγγελματική ανάπτυξη ατόμων, όπως καταγράφεται σε πλήθος ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο

εξωτερικό (Koumoundourou κ.α., 2012. Rogers κ.α., 2008).

Οι δυσκολίες δόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών βρέθηκαν να προβλέπονται, πέρα από τη μητρική φροντίδα, και από την μητρική τάση υπερπροστασίας. Οι μαθητές που αναγνώριζαν πως η μητέρα τους εμφάνιζε την τάση να τους υπερπροστατεύει κατέγραφαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην αποσαφήνιση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και άρα στη διαμόρφωση μιας σαφούς επαγγελματικής ταυτότητας. Απ' όσο γνωρίζουμε είναι η πρώτη φορά που αξιοποιείται η κλίμακα των γονικών τύπων δεσμού σε έρευνα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων, συνεπώς είναι δύσκολο να συνεξετάσουμε το εύρημα αυτό με αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος τύπος γονικού δεσμού έχει επανειλημμένα βρεθεί να συσχετίζεται με μία σειρά από δυσλειτουργικές συναισθηματικές διαταραχές, όπως είναι η αγχώδης διαταραχή (Giakoumaki, Roussos, Spanoudakis, Martikaki, Tsapakis, & Bitsios, υπό δημοσίευση), οι διαταραχές διάθεσης (Heider, Matschinger, Bernert, Alonso, & Angermeyer, 2006) κ.α., ευρήματα που πιστοποιούν την ανασταλτική του δράση στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη του ατόμου. Φαίνεται πως η υπερπροστατευτική τάση της μητέρας δυσκολεύει τον έφηβο στην πορεία ανάπτυξης του ως αυτόνομου προσώπου, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο δύσκολη την επίδειξη από μέρους του μιας διερευνητικής συμπεριφοράς που θα τον οδηγήσει με ασφάλεια στην αποσαφήνιση της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Η επίδραση, μάλιστα, της υπερπροστατευτικής αυτής τάσης της μητέρας στην επαγγελματική αυτο-αντίληψη του εφήβου είναι μόνο άμεση, καθώς δεν εμφάνισε συνάφεια με τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Το αποτέλεσμα αυτό, στην περίπτωση που επιβεβαιωθεί σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικό, καθώς παρέχει ενδείξεις για τις διαφορετικούς μηχανισμούς, μέσα από τους οποίους οι γονικές συμπεριφορές προωθούν ή δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην απουσία στατιστικά σημαντικής επίδρασης των πατρικών μεταβλητών στην επαγγελματική ταυτότητα του εφήβου. Δυστυχώς, οι περισσότερες έρευνες μελετούν τις γονικές επιδράσεις χωρίς να διαχωρίζουν τους δύο γονείς, έτσι είναι ελάχιστες οι έρευνες που παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες ανά φύλο γονέα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα του Vignoli και των συνεργατών του (Vignoli, 2009. Vignoli, κ.α., 2005), όπου ήταν σαφής η επίδραση του δεσμού και για τους δύο γονείς στην επαγγελματική διερεύνηση και αναποφασιστικότητα, ενώ είναι σύμφωνο με τις έρευνες των Ketterson και Blustein (1997) και Ο Brien και Fassinger (1993), οι οποίοι πιστοποίησαν την στατιστικά σημαντική επίδραση μόνο της μητέρας. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα αυτά, είναι μάλλον σύνηθες ο δεσμός με τη μητέρα να εμφανίζει κυρίαρχη επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού, πιθανόν, γιατί οι μητέρες αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ευ-

θύνη της διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Η συγκεκριμένη έρευνα, παρά τα σημαντικά της ευρήματα, εμφανίζει μία σειρά από περιορισμούς. Καταρχήν, τα αποτελέσματα προέρχονται από ένα μικρό δείγμα μίας και μόνης περιφέρειας της Αττικής, στοιχείο που εμποδίζει τη γενικευσιμότητά τους στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Επιπλέον τα συγκεκριμένα ευρήματα στηρίζονται αποκλειστικά στη χρήση αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων. Σε νέες έρευνες, κατά προτίμηση διαχρονικές, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθούν οι μηχανισμοί επίδρασης της γονικής συμπεριφοράς στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης για κάθε πιθανό ζεύγος γονιού-εφήβου ως προς το φύλο.

Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την καταλυτική επίδραση της γονικής συμπεριφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων. Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας οφείλει να εκτιμά τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων των εφήβων με τους γονείς τους και ιδιαίτερα με τη μητέρα, σε μια

προσπάθεια να διερευνήσει πιθανούς ανασταλτικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (π.χ., υπερπροστατευτική τάση), στους οποίους και είναι σημαντικό να εστιάσει τη συμβουλευτική του παρέμβαση. Το τελευταίο στοιχείο υπογραμμίζει την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης του συμβούλου σε ζητήματα οικογενειακής συμβουλευτικής, προκειμένου να υποστηρίξει με επιτυχία ανάλογες παρεμβάσεις. Η ευαισθητοποίηση, επίσης, των ίδιων των γονέων όσον αφορά στην επίδρασή τους (ενισχυτική ή ανασταλτική) στην ομαλή ψυχική και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Σε κάθε περίπτωση, ο σύμβουλος, ειδικά στη Δημόσια Εκπαίδευση, επιφορτίζεται με τον καίριο ρόλο, πέρα από τη διαχείριση των γονικών επιδράσεων, να διαμορφώσει τις κατάλληλες εκείνες δράσεις ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας των εφήβων, προκειμένου να σταθεί ικανός αρωγός στο απαιτητικό τους εξελικτικό καθήκον να σχεδιάσουν ένα ελκυστικό και κατάλληλο γι' αυτούς εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.
- Baron, M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Betz, N.E. (2008). Advances in vocational theories. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (pp. 357-374). New York: Wiley.
- 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, 47-57.

- Blustein, D.L. (2001). The interface of work and relationships: a critical knowledge base for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. N.Y: Basic Books.
- Collins, N.L., & Feeney, B.C. (2000) A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1053-1073.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2010). Emotional and personality-related aspects of career decision making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19, 3-20.
- Giakoumaki, S.G., Roussos, P., Zouraraki, C., Spanoudakis, E., Martikaki, M., Tsapakis, E.M., & Bitsios, P. (υπό δημοσίευση). Sub-optimal parenting is associated with schizotypic and anxiety personality traits in adulthood. *European Psychiatry*.
- Heider, D., Matschinger, H., Bernert, S., Alonso, J., & Angermeyer, M.C. (2006). Relationship between parental bonding and mood disorder in six European countries. *Psychiatry Research*, 143, 89-98.
- Κασσωτάκης, Μ., & Ασβεστάς, Α. (2003). *Η Ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου Αυτοαποτελεσματικότητας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Καφέτοιος, Κ. (2003). Ενεργά μοντέλα δεσμού και ψυχική Υγεία: Επισκόπηση της περιοχής και προτάσεις για κλινική εφαρμογή και έρευνα. *Εγκέφαλος*, 40, 30-45.
- Kendler, K.S. (1996). Parenting: A genetic-epidemiologic perspective. *American Journal of Psychiatry*, 153, 11-20.
- Kenny, M.E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31, 39-46.
- Ketterson, T.U., & Blustein, D.L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Koumoundourou, G.A., Kounenou, K., & Siarava, E. (2012). Core self-evaluations, career decision self-efficacy, and vocational identity among Greek adolescents. *Journal of Career Development*, 39, 269-286.
- Lent, R.W., Brown, S.W., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- O'Brien, K.M., & Fassinger, R.F. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 456-469.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Rogers, M.E., Creed, P.A., & Glendon, A.I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K.R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career decision making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 403-424.
- Siderides, G., & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure and stress at School. *International Journal of Behavior*, 32, 119-130.

- Sobel, M.E. (1988). Direct and indirect effect in linear structural models. In J. S. Long (Ed.) *Common problems/common solutions: Avoiding error in quantitative research* (pp. 46-64). Beverly Hills, SA: Sage.
- Tsaousis, I., Mascha, K., & Giovazolias, T. (2012). Can parental bonding be assessed in children? Factor structure and factorial invariance of the Parental Bonding Instrument (PBI) between adults and children. *Child Psychiatry*, 43, 238-253.
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.
- Wolfe, J.B., & Betz, N. E. (2004). The relationship of attachment variables to career decisionmaking self-efficacy and fear of commitment. *Career Development Quarterly*, 52, 363-369.
- Wright, S., & Perrone, K.M. (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35, 87-106.

*Ιωάννα Κοντζίνου**, *Γεωργία Κουμουνδούρου***

**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
ΣΕ ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΛΥΚΕΙΟΥ**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης των εφήβων. Σε δείγμα 215 Ελλήνων μαθητών χορηγήθηκαν το Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Gati & Saka, 2001), το Ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας (Betz, Klein, & Taylor, 1996) και η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Wong & Law, 2002). Οι αναλύσεις ανέδειξαν την πλήρη διαμεσολάβηση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης (αξιοποίηση συναισθημάτων) με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης. Τα ευρήματα αυτά, σε συμφωνία με την Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας, υποδεικνύουν το διευκολυντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Λέξεις κλειδιά: Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, Αντιλήψεις Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης, Συναισθηματική Νοημοσύνη, SCCT.

*Ioanna Konjinou**, *Georgia Koumoundourou***

**EMOTIONAL INTELLIGENCE, CAREER DECISION MAKING
SELF-EFFICACY AND CAREER DECISION MAKING PROCESS:
EMPIRICAL RESEARCH ON GREEK LYCEUM STUDENTS**

The study examined the mediating role of career decision making self-efficacy on the relationship between emotional intelligence and adolescents' career decision making process. The Wong and Law Emotional Intelligence Scale, the Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form, and the Career Decision Making Difficulties Questionnaire were administered to 215 Greek high school students. The results showed that career

* Η Ι.Κ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Μ.Σc., και εργάζεται στο Κέντρο Συμβουλευτικής Προσανατολισμού Κορωπίου Αττικής. Επικοινωνία: ΚΕ.ΣΥ.Π. Κορωπίου, Σπ. Δάβαρη 77 & Αττικής, 19400, Κορωπί Αττικής, τηλ.: 2106627535, kontzinou.anny@gmail.com, mail@kesyp-korop.att.sch.gr

** Η Γ.Κ. είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Ph.D. και Επιστημονική Συνεργάτης-Διδάσκουσα στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ), Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), Επικοινωνία: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ηράκλειο Αττικής, 141 21, Αθήνα, 210-2896745, gkoumoundourou@orientum.gr

decision making self-efficacy fully mediated the relationship between emotional intelligence (i.e., use of emotions) and career decision making difficulties. The specific findings are discussed with reference to Social Cognitive Career Theory. Implications for research and adolescents' career counselling are also discussed.

Key-words: Career Decision Making Difficulties, Emotional Intelligence, Career Decision Making Self-efficacy, Social Cognitive Career Theory.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική και η επαγγελματική επιλογή αποτελεί ένα προσωπικό πρόβλημα λήψης αποφάσεων, το οποίο συμβαίνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ιστορικό, πολιτιστικό, οικονομικό, κοινωνικό και οικολογικό. Δεν πρόκειται για μια απόφαση σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά για ένα σύνολο αποφάσεων σε μια αρκετά μακριά διαδρομή πορείας ζωής (Super, Savickas & Super, 1996).

Η έρευνά μας επιχείρησε τη διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης και των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη εκπαιδευτικών/επαγγελματικών αποφάσεων στη διαδικασία λήψης αυτών των αποφάσεων, με εργαλείο την Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (Social Cognitive Career Theory: SCCT, Lent Brown & Hackett, 1994). Το πλαίσιο μας υπήρξε το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα οι μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου που καλούνται να πάρουν καθοριστικές εκπαιδευτικές/επαγγελματικές αποφάσεις.

Κοινωνικο-Γνωστική Θεωρία της Σταδιοδρομίας (SCCT): οι Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Επαγγελματικής Επιλογής

Η SCCT, βασισμένη στην Κοινωνικο-Γνωστική θεωρία του Bandura

(1986), έχει αποδειχθεί ένα από τα πλέον έγκυρα εργαλεία κατανόησης και ερμηνείας της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιλογής του ατόμου. Η SCCT προτείνει ότι ένα ευρύ φάσμα προσωπικών και περιφερικών παραγόντων του πλαισίου συνεισφέρει στη δόμηση των εμπειριών μάθησης του ατόμου που λειτουργούν ως βάση ανάπτυξης των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος. Αυτές οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες αποτελέσματος, με τη σειρά τους, οδηγούν στη δημιουργία των ενδιαφερόντων, των στόχων, των ενεργειών υλοποίησης των στόχων και της απόδοσης. Τα τελευταία χρόνια η ερευνητική χρήση της SCCT έχει διευρυνθεί από τη μελέτη του περιεχομένου της επαγγελματικής επιλογής στην κατανόηση της ίδιας της διαδικασίας λήψης απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης (πρόκειται για τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με το αν μπορεί να διεκπεραιώσει επιτυχώς τις δραστηριότητες που απαιτούνται για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης) οδηγούν σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής διερεύνησης (Rogers, Creed & Glendon, 2008) και στη διαμόρφωση μιας ξεκάθαρης επαγγελματικής ταυτότητας (Koumoundourou, Kounennou & Siarava, 2012).

Επανερχόμενοι στις μαθησιακές εμπειρίες που διαμορφώνουν τους κοινωνικογνωστικούς μηχανισμούς (αυτο-αποτελεσματικότητα και προσδοκίες αποτελέσματος), ο Bandura (1977) προτείνει τέσσερις πηγές πληροφοριών: α) τα προσωπικά επιτεύγματα, δηλαδή τις εμπειρίες επιτυχούς εκτέλεσης των ενεργειών που αφορούν στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, β) την έμμεση μάθηση, (π.χ., μίμηση προτύπου), γ) τη λεκτική ενίσχυση, (π.χ., ενθάρρυνση ή υποστήριξη από άλλους) και τέλος δ) τη συναισθηματική διέγερση (π.χ., ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αρνητικά συναισθήματα). Η τελευταία πηγή διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών αποτελέσματος υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξουν τα συναισθήματα και η ορθή διαχείρισή τους στη δόμηση δύο κατά βάση κοινωνικογνωστικών μηχανισμών. Η έννοια που την τελευταία δεκαετία εμφανίζεται ως δυνητικά χρήσιμος ερμηνευτικός παράγοντας της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε αναφορά με τη διαχείριση του συναισθήματος, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence: EI).

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Λήψη Αποφάσεων

Αν και το συναίσθημα είχε ιστορικά ειπωθεί ως κάτι που πρέπει να αποφεύγεται στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, τα ευρήματα νέων ερευνών (Bechara, Damasio, Damasio, & Lee, 1999. LeDoux, 1996) και οι θεωρίες της Συναισθηματικής Νοημοσύ-

νης (Bar-On, 2000. Goleman, 1995. Mayer & Salovey, 1997) απόδειξαν ότι τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με γνωστικά συστήματα που εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων και ίσως καταλήγουν σε βελτιωμένες αποφάσεις.

Η ανάλυση των ικανοτήτων των σχετιζόμενων με τα συναισθήματα έστρεψε τους Mayer και Salovey (1995, 1997) στη διαίρεση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε τέσσερις ιεραρχικά δομημένους κλάδους: 1) στην αντίληψη των συναισθημάτων, 2) στην αξιοποίηση των συναισθημάτων ώστε να διευκολύνουν την σκέψη, 3) στην κατανόηση των συναισθημάτων και 4) στη διαχείριση των συναισθημάτων με έναν τρόπο που ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη και τις κοινωνικές σχέσεις.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς ισχυρισμούς των Emmerling και Cherniss (2003) τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη αναμένεται να έχουν αποκρυσταλλώσει τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις ικανότητές τους και να έχουν τη δυνατότητα εκτίμησης του παρόντος και διαμόρφωσης προοπτικής για το μέλλον, στοιχεία που αναγνωρίζονται ως κομβικά στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Οι συγκεκριμένες υποθέσεις φαίνεται πράγματι να επιβεβαιώνονται από μια σειρά ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι Brown, George-Curran και Smith, (2003) απέδειξαν ότι οι σπουδαστές που ανέφεραν μεγαλύτερη αξιοποίηση των συναισθημάτων τους ήταν πιθανότερο να έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής διερεύνησης και δέσμευσης. Παρομοίως, οι Di Fabio και Palazzeschi (2009), Di Fabio και Blustein (2010) και Di Fabio και Kenny (2011) έδειξαν ότι

τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη κατέγραψαν λιγότερες δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Επιπλέον, οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία στη Συναισθηματική Νοημοσύνη βρέθηκαν ικανότεροι στην αναζήτηση επαγγελματικών πληροφοριών και στην αξιοποίηση κατάλληλων κριτηρίων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (Κουμουνδούρου και Κασσωτάκης, 2010). Τέλος, οι Di Fabio και Palazzeschi (2009) απέδειξαν στη δική τους έρευνα ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αύξησε το ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης για τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης πέρα και πάνω από το ποσοστό που ερμηνευόταν από τους παράγοντες της προσωπικότητας. Αντίστοιχα υπήρξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουμουνδούρου (2012) σε Έλληνες μαθητές.

Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σαφή διασύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Μέχρι στιγμής, καμία έρευνα δεν έχει εστιάσει στον έλεγχο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως πιθανής πηγής διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Το μόνο ενθαρρυντικό εύρημα που υπάρχει προέρχεται από την έρευνα των Brown κ.α. (2003), όπου οι δύο έννοιες (συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας) κατέγραψαν μία θετική συνάφεια. Δυστυχώς, οι συγκεκριμένοι ερευνητές δεν προχώρησαν στον έλεγχο της σχέσης που συνδέει τις δύο αυτές έννοιες με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Στόχος και Υπόθεση της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εισήγαγε, για πρώτη φορά, τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προσωπικό εισερχόμενο στην SCCT. Πιο αναλυτικά, επιχείρησε να διερευνήσει αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως δυναμική πηγή πληροφοριών που καθορίζουν τη συναισθηματική διεγερση του ατόμου, επιδρώντας με αυτόν τον τρόπο στη δόμηση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Συγκεκριμένα, αναμέναμε ότι η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της λήψης επαγγελματικής απόφασης θα διαμεσολαβείται από τις σχετικές αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 215 μαθητές Λυκείου, 90 αγόρια (ποσοστό 41,9%) και 125 κορίτσια (ποσοστό 58,1%) από σχολικές μονάδες περιοχών της Δυτικής Αττικής, της Αθήνας και της Κρήτης. Εβδομήντα-ένας μαθητές παρακολουθούσαν την Β΄ Λυκείου (ποσοστό 33%), και 144 (ποσοστό 67%) την Γ΄ Λυκείου. Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 16,96 έτη ($SD=0,51$).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Για τη μέτρηση των Δυσκολιών στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης αξιοποιήθηκε το ομώνυμο ερωτηματολόγιο (Career Decision

Making Difficulties Questionnaire-CDDQ: Gati & Saka, 2001). Το CDDQ περιλαμβάνει 34 ερωτήσεις που εκτιμούν μια σειρά από δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει το άτομο κατά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, παρέχει όμως και μια συνολική βαθμολογία δυσκολιών, η οποία και αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από τους Koumoundourou και Kassotakis (2007) και έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχημένα σε ένα πλήθος ερευνητικών εργασιών στην Ελλάδα και το εξωτερικό (π.χ., Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000. Koumoundourou, Tsaousis, & Koupenou, 2011). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας για την παρούσα έρευνα ήταν 0,92.

Συναισθηματική Νοημοσύνη των Χαρακτηριστικών. Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το *ομώνυμο ερωτηματολόγιο των Wong και Law* (Wong & Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS, Wong & Law, 2002). Το WLEIS εκτιμά μέσα από 16 ερωτήσεις τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ (εκτίμηση προσωπικών συναισθημάτων, εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, αξιοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από τους Kafetsios και Zambetakis (2008) και έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχημένα σε πολλές έρευνες οργανωσιακής ψυχολογίας (π.χ., Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011. Law, Wong, & Song, 2004). Οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων γι' αυτή την πρώτη παγκόσμια

χρήση του σε μαθητικό πληθυσμό ήταν 0,68 για την εκτίμηση προσωπικών συναισθημάτων, 0,63 για την εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων, 0,73 για την αξιοποίηση των συναισθημάτων, 0,78 για και διαχείριση των συναισθημάτων και 0,84 για τη συνολική κλίμακα.

Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Για την εκτίμηση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας επελέγη η σύντομη εκδοχή (25 ερωτήσεις) του ομώνυμου ερωτηματολογίου (Career Decision Making Self-Efficacy Scale-Short Form-CDESES-SF: Betz, Klein, & Taylor, 1996). Το CDESES-SF προσαρμόστηκε για χρήση στον ελληνικό πληθυσμό από τους Κασσωτάκης και Ασβεστάς (2003) και έχει εμφανίσει αναμενόμενες συνάφειες με την επαγγελματική ταυτότητα και στοιχεία προσωπικότητας σε ελληνικό δείγμα μαθητών (Koumoundourou, κ.α., 2012). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας για την παρούσα έρευνα ήταν 0,91.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν προσφέρθηκε κάποιο αντάλλαγμα. Όσοι μαθητές ήταν παρόντες στη σχολική τάξη δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το πακέτο των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμο και περιλάμβανε ένα εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο οι μαθητές ενημερώνονταν ότι ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας επιλογής σταδιοδρομίας. Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κυμάνθηκε στα 30 λεπτά.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο), οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Από τις τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ, μόνο η εκτίμηση των προσωπικών συναισθημάτων και η αξιοποίηση των συναισθημάτων εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης (εξαρτημένη μεταβλητή). Οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες τόσο με την εξαρτημένη μεταβλητή όσο και με όλες τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας

Για τον έλεγχο του διαμεσολαβητικού ρόλου των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ ΣΝ και των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης εφαρμόστηκε η στρατηγική των Baron και Kenny (1986), σύμφωνα με την οποία είναι αναγκαίο να πληρούνται τα ακόλουθα κριτήρια: (α) να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προβλεπτικού παράγοντα (π.χ. της ΣΝ) και της εξαρτημένης μεταβλητής (π.χ., των δυσκολιών λήψης επαγγελματικής απόφασης), (β) να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του προβλεπτικού παράγοντα και του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα (π.χ., των αντιλήψεων

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας (N = 215)

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Εκτίμηση Συναισθημάτων Εαυτού	-					
2. Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων	0,44***	-				
3. Αξιοποίηση Συναισθημάτων	0,41***	0,27***	-			
4. Διαχείριση Συναισθημάτων	0,57***	0,35***	-0,37***	-		
5. Αυτο-αποτελεσματικότητα	0,38***	0,19**	0,56***	0,33***	-	
6. Δυσκολίες Λήψης Απόφασης	-0,18**	-0,03	-0,29***	-0,06	-0,49***	-
Μ.Ο. (Τ.Α.)	5,24 (1,09)	5,26 (1,00)	5,05 (1,12)	4,50 (1,35)	91,90(14,69)	3,50 (1,41)

Σημείωση. **p < 0,01; *** p < 0,001

αυτο-αποτελεσματικότητας, (γ) να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα και της εξαρτημένης μεταβλητής και (δ) η ισχύς της σχέσης μεταξύ του προβλεπτικού παράγοντα και της εξαρτημένης μεταβλητής να

μειωθεί, μετά την είσοδο του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα στο μοντέλο.

Πλήρης διαμεσολάβηση υφίσταται στην περίπτωση που η ανεξάρτητη μεταβλητή παύει να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας με

την είσοδο του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα. Η μερική διαμεσολάβηση υφίσταται όταν η προβλεπτική δύναμη της ανεξάρτητης μετα-

βλητής δε χάνει τη στατιστική της σημαντικότητα, μειώνεται όμως με την είσοδο του υποψήφιου διαμεσολαβητικού παράγοντα.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (N = 215)

Μεταβλητές	Βήμα 1			Βήμα 2		
	B	SE	β	B	SE	β
Εκτίμηση Συναισθημάτων Εαυτού	-0,09	0,09	-0,07	0,02	0,09	0,02
Αξιοποίηση Συναισθημάτων	-0,33	0,09	-0,26***	-0,02	0,10	-0,02
Αυτο-αποτελεσματικότητα				-0,05	0,01	-0,49***
ΔR ²				15,7***		
R ²	8,6***			24,3***		
Adjusted R ²	7,7***			23,2***		

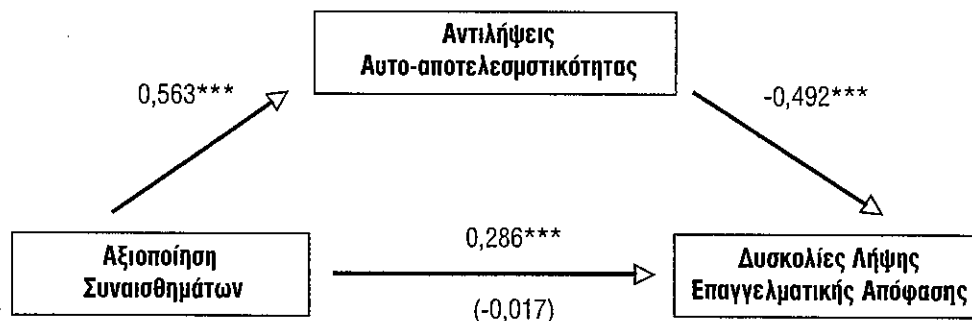
Σημείωση. *** $p < 0,001$.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι δύο διαστάσεις της ΣΝ που εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συνάφεια, γι' αυτό και αξιοποιήθηκαν στην ιεραρχική παλινδρόμηση (αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων και αξιοποίηση των συναισθημάτων), ερμήνευσαν το 8,6% της διακύμανσης όσον αφορά στις δυσκολίες λήψης απόφασης ($F(2,212) = 9,93, p < 0,001$). Αναλυτικά, η μόνη διάσταση που προέβλεψε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις δυσκολίες λήψης απόφασης ήταν η αξιοποίηση των συναισθημάτων ($\beta = -0,26, p < 0,001$). Στο δεύτερο βήμα, όπου προστέθηκαν οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης για το κριτήριο έφθασε το 24,3% ($F(3,211) = 22,53, p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας ($\beta = -0,49, p < 0,001$) αύξησαν το ποσοστό διακύμανσης για τις δυσκολίες λήψης επαγγελματικής απόφασης κατά 15,7% ($F_{change}(1,211) = 43,72, p <$

0,001). Σε αυτό το βήμα, η αξιοποίηση των συναισθημάτων έχασε τη στατιστικά σημαντική προβλεπτική της δύναμη, παρέχοντας ισχυρές ενδείξεις πλήρους διαμεσολάβησης των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο σχετικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του κριτηρίου Sobel (1988) και τον υπολογισμό του τυπικού σφάλματος για την έμμεση επίδραση, επιβεβαίωσε την πλήρη διαμεσολάβηση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ της αξιοποίησης των συναισθημάτων και της λήψης επαγγελματικής απόφασης ($z = -5,56, p < 0,000001$).

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής



Σχ. 1. Έλεγχος Διαμεσολάβησης των αντιλήψεων Αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ της Αξιοποίησης Συναισθημάτων και των Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης

απόφασης. Η διατυπωθείσα υπόθεση της διαμεσολάβησης της σχέσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης από τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάστηκε και επιβεβαιώθηκε, τουλάχιστον όσον αφορά στην επιμέρους διάσταση της Αξιοποίησης των Συναισθημάτων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο βήμα της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε με εξαρτημένη μεταβλητή τις Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης και ανεξάρτητη τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, μόνον η Αξιοποίηση των Συναισθημάτων, βρέθηκε να ερμηνεύει σε ποσοστό 8,6% τις Δυσκολίες Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Σε ανάλογη έρευνα (Di Fabio & Palazzeschi, 2009) βρέθηκε να ερμηνεύεται το ίδιο σχεδόν ποσοστό των Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, αλλά με χρήση διαφορετικού Ερωτηματολογίου μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπου στατιστικά σημαντικές διαστάσεις βρέθηκαν η Διαπροσωπική Νοημοσύνη και η Διαχείριση Άγχους. Επίσης στην έρευνα της Κουμουνδούρου (2012) με

χρήση διαφορετικών Ερωτηματολογίων μέτρησης της Επαγγελματικής Απόφασης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, βρέθηκε να ερμηνεύεται το ίδιο σχεδόν ποσοστό από την Διαπροσωπική διάσταση. Αν και είναι αναγκαίο το εύρημα της παρούσας έρευνας να επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες προκειμένου να θεωρηθεί έγκυρο και γενικεύσιμο, φαίνεται ότι μπορεί να ερμηνευθεί ως απόδειξη της σημαντικότητας της Αξιοποίησης των Συναισθημάτων σε γνωστικές διαδικασίες (Mayer & Salovey, 1995, 1997) όπως αυτή της λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Στο δεύτερο βήμα της παλινδρομικής ανάλυσης με την εισαγωγή των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, ως προβλεπτικής μεταβλητής, η Αξιοποίηση των Συναισθημάτων έπαυσε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Από μόνες τους οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας ερμήνευσαν ένα πρόσθετο 15,7% της διακύμανσης για την εξαρτημένη μεταβλητή, αποδεικνύοντας μάλιστα τον πλήρη διαμεσολαβητικό τους ρόλο μεταξύ της Συναισθη-

ματικής Νοημοσύνης και των Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης και επιβεβαιώνοντας την ερευνητική μας υπόθεση.

Η εννοιολογική κατασκευή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εισάγεται και ελέγχεται ερευνητικά διεθνώς για πρώτη φορά στο πλαίσιο της SCCT, γι' αυτό δεν υπάρχουν συγκρίσιμες έρευνες. Όμως έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Wang, Jome, Haase & Bruch, 2006. Rogers, κ.α., 2008. Jin, Watkins & Yuen, 2009), ο διαμεσολαβητικός ρόλος των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Νευρωτισμός, Εξωστρέφεια, Δεκτικότητα στην Εμπειρία, Ευσυνειδησία) και λήψης επαγγελματικής απόφασης.

Η συναισθηματική ιδιοσυγκρασία προτείνεται ως σημαντικό φίλτρο επεξεργασίας των πληροφοριών (Bandura, 1986. Lent, κ.α., 1994). Τα άτομα με τάση βίωσης έντονων αρνητικών συναισθημάτων ενδέχεται να δώσουν έμφαση σε πληροφορίες αποτυχίας και να μειώσουν το πραγματικό μέγεθος ενός θετικού αποτελέσματος, διαμορφώνοντας τελικά μια μάλλον χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, πλασματικά ελλιπέστερη των πραγματικών τους ικανοτήτων (Κουμουνδούρου, 2000).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως εισερχόμενος διακριτός προσωπικός παράγοντας, σε αλληλεπίδραση με το πλαίσιο, έχει τη δυναμική να τροφοδοτήσει τις εμπειρίες μάθησης συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας, στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Άτομα με ικανότητα στην αναγνώριση και αξιοποίηση των συναισθημάτων τους εμπλουτίζουν τις

σκέψεις τους και μεταχειρίζονται περισσότερες εναλλακτικές στην επίλυση προβλημάτων.

Κεντρικός στόχος της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας αποτελεί η επαρκής διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών και η ετοιμότητα επιτυχούς διαχείρισης της λήψης επαγγελματικής απόφασης (Κασσωτάκης, 2003). Όταν κανείς από αυτούς τους στόχους δεν επιτυγχάνεται οδηγούμαστε σε στασιμότητα που πιθανόν, βάση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, να οφείλεται στο ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη παραμένει σε αχρηστία. Διαφορετικά, τα άτομα που έχουν επαρκή επαγγελματική πληροφόρηση, υψηλές αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Η αντίληψη και η αξιοποίησή των συναισθημάτων, ίσως μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαμόρφωση και τροποποίηση των τεσσάρων πηγών των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, άτομα με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη πιθανόν να μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με τα προσωπικά τους επιτεύγματα, ώστε να μπορέσουν σε ανάλογες περιστάσεις συνειδητά να επαναλάβουν –ή να τροποποιήσουν– τις δράσεις, με τις οποίες τα πραγματοποίησαν. Επιπλέον, η παρακολούθηση ενός προτύπου από άτομα με οξυμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να προσφέρει περισσότερες πληροφορίες. Η κάθε μορφής υποστήριξη γίνεται αντιληπτή και αξιοποιείται το μέγιστο από έξυπνα συναισθηματικά άτομα. Ειδικότερα, η κοινωνική υποστήριξη

εμπεριέχει την ανταλλαγή μεταξύ των ατόμων που την προσφέρουν και την δέχονται (Shumaker, & Brownell, 1984) και την παραδοχή της ανάγκης βοήθειας. Είναι πιθανό η ικανότητα αντίληψης και έκφρασης των συναισθημάτων να συνδέεται με το αίτημα και την προσφορά κοινωνικής υποστήριξης (Di Fabio & Kenny, 2012). Επίσης, είναι προφανές ότι η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων ή και της παρορμητικότητας είναι δεξιότητες των ατόμων με αναπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Ένας από περιορισμούς αυτής της έρευνας υπήρξε η χρήση δειγματοληψίας ευκολίας στην επιλογή του δείγματος. Επιπλέον τα συγκεκριμένα ευρήματα στηρίζονται αποκλειστικά στη χρήση αυτο-αναφορικών ερωτηματολογίων. Σε νέες έρευνες θα ήταν σημαντικό να επιχειρηθεί η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τεστ μέγιστης επίδοσης (π.χ., MSCEIT: Mayers, Salovey, & Caruso, 2002). Τέλος, το ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύτηκε από τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, αν και σημαντικό (24,3%), αφήνει περιθώρια για την είσοδο και άλλων μεταβλητών στην ερμηνεία των Δυσκολιών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης.

Έρευνες έχουν δείξει την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Di Fabio & Kenny, 2011) όπως επίσης και των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη λήψη επαγγελματικής απόφασης (Reese & Miller, 2006) σε χώρους συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Σε μια εποχή συχνών εργασιακών μεταβάσεων και δια βίου εκπαίδευσης οι οριζόντιες δεξιότητες (soft skills, π.χ. δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείριση συγκρούσεων, κριτική σκέψη) είναι στοιχεία αναγκαία στους εκπαιδευτικούς και εργασιακούς χώρους (Hamilton, 1981). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας συμβάλουν στη διαμόρφωση και τροποποίηση των οριζόντιων αυτών δεξιοτήτων. Παρεμβάσεις από κατάλληλα εκπαιδευμένους συμβούλους σταδιοδρομίας με σκοπό την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας, ενισχύουν δεξιότητες απαραίτητες στη σημερινή πραγματικότητα.

Επίσης ο κεντρικός ρόλος των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης καθιστά αναγκαία την ενίσχυση τους, τροφοδοτώντας τες με την Αξιοποίηση των Συναισθημάτων, σε κάθε στάδιο ανάπτυξης και διαχείρισης της σταδιοδρομίας.

Οι παραπάνω προτεινόμενες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες μέσα από την συμπερίληψη της αναδόμησης του συστήματος αιτιών, ως μεθόδου αναγκαίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων τόσο ως μονάδων, όσο και ως δημιουργών του κοινωνικού πλαισίου. Στην δύσκολη πραγματικότητα των ημερών μας η υποστήριξη των νέων στη λήψη κατάλληλων επαγγελματικών αποφάσεων, αλλά και γενικότερα η ενημερωμένη και συνειδητή προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, θα πρέπει να αποτελέσουν πρωταρχικά καθήκοντα των συμβούλων σταδιοδρομίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Baron, M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A. R., & Lee, G. P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *Journal of Neuroscience*, 19, 5473-5481.
- 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, 47-57.
- Brown, C., George-Curran, R., & Smith M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process. *Journal of Career Assessment*, 11, 379-392.
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: Counselees' versus career counselors' perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416.
- Di Fabio, A. & Kenny, M. E. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19, 21-34.
- Di Fabio, A. & Kenny, M. E. (2012). Emotional Intelligence and Perceived Social Support Among Italian High School Students. *Journal of Career Development*, 39, 461-475.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2009). Emotional intelligence, personality traits and career decision difficulties. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 135-146.
- Di Fabio, A., & Blustein, D. L. (2010). Emotional Intelligence and Decisional Conflict Styles: Some Empirical Evidence Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 18, 71-81.
- Emmerling, R. J., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153-167.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hamilton, J. A., (1981). Entrepreneurs for a New Age. *Journal of Career Development*, 8, 161-167.

- Jin, L., Watkins, D., & Yuen, M. (2009). Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 47-52.
- Kafetsios, K., Nezelek, J., & Vassiou, A. (2011). A multilevel analysis of the relationships between leaders and subordinates' Emotional Intelligence and emotional outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 1121-1144.
- Kafetsios, K. & Zambetakis, L. (2008). Emotional Intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role at positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Ασβεστάς, Α. (2003). Η Ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου Αυτο-αποτελεσματικότητας στη Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Κουμουνδούρου, Γ. Α. (2000). *Αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματικά ενδιαφέροντα και επαγγελματικές προτιμήσεις μαθητών Λυκείου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Κουμουνδούρου, Γ. Α. (2012). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προσωπικότητα: Η σχέση τους με τη διαδικασία λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 98-99, 23-35.
- Κουμουνδούρου, G.A., & Kassotakis, M. (2007, September). *The Greek version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: A preliminary psychometric investigation*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πάδοβα, Ιταλία.
- Κουμουνδούρου Γ., & Κασσωτάκης, Μ. (2010, Μάιος). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Η επίδρασή της στην ετοιμότητα λήψης επαγγελματικής απόφασης*. Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Ρέθυμνο, Ελλάδα.
- Κουμουνδούρου, G. A., Kounenou, K., Siarava, E. (2012). Core self-evaluations, career decision self-efficacy, and vocational identity among Greek adolescents. *Journal of Career Development*, 39, 269-286.
- Κουμουνδούρου, G. A., Tsaousis, I, & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19, 165-182.
- Law, K. S., Wong, C., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*, Toronto, Multi-Health Systems.
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a University Career Development Course on Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14, 252 - 266.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40, 11-36.
- Sobel, M.E. (1988). Direct and indirect effect in linear structural models. In J. S. Long (Ed.) *Common problems/common solutions: Avoiding error in quantitative research* (pp. 46-64). Beverly Hills, SA: Sage.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wang, N., Jome, L. M., Haase, R. F., & Bruch, M. A. (2006). The role of personality and career decision making self-efficacy in the career choice commitment of college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 312-332.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

*Δανάη Παπαδοπούλου**, *Σοφία Τριλίβα***
**ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιάσει μια μελέτη που εστιάζει στο πώς οι προπτυχιακοί φοιτητές ψυχολογίας επιλέγουν να σπουδάσουν το αντικείμενο σπουδών τους, και ειδικότερα πώς οι διάφοροι προσωπικοί και οικογενειακοί παράγοντες συνεκτιμώνται στη λήψη της απόφασης. Χρησιμοποιώντας την μετά- κονστρουκτιβική θεωρία και τη θεωρία του Murray Bowen για τη διαφοροποίηση εαυτού στο οικογενειακό σύστημα, ζητήσαμε από οχτώ πρωτοετείς προπτυχιακούς φοιτητές ψυχολογίας του πανεπιστημίου Κρήτης να φτιάξουν το οικογενειακό τους δέντρο και να το χρησιμοποιήσουν προκειμένου να χαρτογραφήσουν την ιστορία των επαγγελμάτων της οικογένειας, τη διαδικασία μέχρι τη λήψη απόφασης, τις βασικότερες επιρροές, και αξίες που αφορούν το επάγγελμα και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων, οικογενειακών δέντρων και κύκλων εγγύτητας αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση. Οι θεματικές που προέκυψαν είναι αποτέλεσμα συνεχούς σύγκρισης και ανάλυσης των δεδομένων που διαθέταμε, και αφορούν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες, στις οποίες εξετάζονται: «*Ο Ψυχολόγος ως Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας*», «*Οι Επαγγελματικές Προοπτικές του Ψυχολόγου- Ψυχοθεραπευτή*», «*Οι Σπουδές Ψυχολογίας και η Επίλυση Προσωπικών Προβλημάτων*», και «*Το Σύνδρομο της Ψευδεπίγραφης Επιτυχίας*». Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν τα τρία διαφορετικά πλαίσια αναφοράς των συμμετεχόντων (Οικογένεια, Φιλικό Περιβάλλον, Ελληνική Κοινωνία), τα οποία, όπως διαπιστώθηκε, αποτελούν κατευθυντήριους και επικουρικούς παράγοντες στην επιλογή επαγγέλματος μέσα από τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας και ισορροπίας. Τα αποτελέσματα εξετάζονται υπό το πρίσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι ψυχολογίας, σήμερα, στην Ελλάδα.
Λέξεις- Κλειδιά: Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων, Διαγενεακή Μεταβίβαση, Επιρροή Σημαντικών - Άλλων

* Η Δ.Π. είναι τελειόφοιτη φοιτήτρια Ψυχολογίας, στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επικοινωνία:* Παπαστεφάνου Γιαννουλίδη 12, 565 33, τηλ. 6972 199218, e-mail: papadop.danae@gmail.com

** Η Σ.Τ. είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφείο Α1.102, 1ος όροφος, κτίριο Α1, 74100, τηλ. 28310 77542, e-mail: triliva@uoc.gr

Danae Papadopoulou Sofia Triliva***
**PERSONAL AND FAMILIAL IMPINGEMENTS IN THE DECISION
MAKING PROCESSES OF UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY
STUDENTS: A QUALITATIVE STUDY**

This presentation will focus on how undergraduate psychology students decide to study psychology, more specifically on the personal and familial dimensions that impinge upon their decision making process. Using post-constructivist theory and Bowen's theory of differentiation of self within the family system, 8 first-year undergraduate students from the University of Crete were interviewed using their family's genogram to map out three generations of family careers, decision making process, influences, values and ambitions. The interview protocols, genograms, and the resulting circles of influence were analyzed using Interpretative Phenomenological Analysis. Superordinate themes emerged through dialogue and a constant comparison process of data analyses. These themes were further clustered on an abstract theoretical level. The themes that emerged converged into four categories: "Psychology being equated to psychotherapy," "Career Perspectives for Psychology Majors," "Studies in psychology offering a way to overcome personal difficulties," and "The Imposter Syndrome." The narratives of the participants highlighted that the four themes were molded, culled, and kneaded from the experiences and dialogical interactions the participants engaged in their families, friends, and the wider Greek cultural context in which they are embedded. These findings are discussed in light of the difficulties that psychology graduates are facing today in Greece.

Key Words: Career Decision Making Process, Intergenerational Transmission, Significant- Others Influence

Εισαγωγή

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες σχετικά με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Anderson & Mounts, 2012. Hodkinson, 2008. Koumoundourou και συν., 2012. Koumoundourou και συν., 2011. Saiti & Prokopiadou, 2008. Sianou-Kyrgiou & Tsiplakidis, 2011. Sianou-Kyrgiou, 2008. Skorikov & Vondracek, 1998.). Ενώ οι διεθνείς έρευνες επικεντρώνονται στη δημιουργία νέων επαγγελματικών θεωριών που εξηγούν τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό του συγκείμενο (Hodkinson, 2008) και την επαγγελματική του ταυτότητα (An-

derson & Mounts, 2012. Skorikov & Vondracek, 1998), οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν στο άτομο και στη δομή της προσωπικότητάς του, την οποία θεωρούν πρώτη και καθοριστικής σημασίας μεταβλητή στην επιλογή επαγγέλματος (Koumoundourou και συν., 2012). Άλλες μελέτες θα αναφέρουν σε έναν συνδυασμό παραγόντων με τελικό αποτέλεσμα την επαγγελματική απόφαση (Koumoundourou και συν., 2011. Saiti & Prokopiadou, 2008. Sianou-Kyrgiou & Tsiplakidis, 2011. Sianou-Kyrgiou, 2008). Ως βασικοί παράγοντες αναφέρονται το άτομο, οι βιωματικές του εμπειρίες και ο εξωτερικός του κόσμος, (Koumoundourou και συν., 2011) ενώ ξεχωριστός λόγος

γίνεται στην οικογένεια και την κοινωνικοοικονομική της θέση (Saiti & Prokopiadou, 2008. Sianou-Kyrgiou & Tsiplakidis, 2011. Sianou-Kyrgiou, 2008). Η πληθώρα ερευνών αλλά και ερευνητικών κατευθύνσεων στο εν λόγω θέμα, υποδεικνύει την περίπλοκη φύση του ερωτήματος, καθώς και τη δυσκολία μελέτης του σε ένα μοναδικό πλαίσιο.

Στο άρθρο των Skorikov και Vondracek (1998), το ζήτημα των επαγγελματικών επιλογών συνδέεται με θέματα ταυτότητας, και ιδιαίτερα, επαγγελματικής ταυτότητας: πώς δηλαδή ο καθένας βλέπει τον εαυτό του στο επάγγελμα που επέλεξε. Όπως σε θέματα ταυτότητας, έτσι και σε θέματα επαγγελματικής ταυτότητας, το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται μόνο σε μια σταθερή και άκαμπτη δομή αλλά στη δυναμική της παρουσία στη διάρκεια του χρόνου. Σύμφωνα με τους Anderson και Mounts (2012), ο εαυτός βρίσκεται σε συνεχή αναζήτηση ταυτότητας, μιας διαδικασίας που περνά φάσεις εξερεύνησης, ελέγχου και επανελέγχου, επαλήθευσης του ίδιου του εαυτού, και του περιβάλλοντος ένταξής του. Υψηλή ενασχόληση με τα παραπάνω πεδία προβλέπει υψηλό ποσοστό επιτυχίας στη δημιουργία μιας επαγγελματικής ταυτότητας που θα αντέξει στον χρόνο. Η προσωπική ταυτότητα και η επαγγελματική ταυτότητα αναπτύσσονται ταυτόχρονα, όπως και στα ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξης της θεωρίας του Erikson (Erikson, 1968), αποδεικνύοντας τη κεντρική σημασία που αποδίδεται στο άτομο και την ικανότητα του να δημιουργήσει επιτυχημένους ρόλους εργασίας λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ευκαιρίες και τους περιο-

ρισμούς που του υποδεικνύει το εκάστοτε οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Με βάση τις έρευνες που προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων αποτελεί μια πολύπλευρη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Φαίνεται πως τα συστημικά μοντέλα προτιμούνται διότι αντικατοπτρίζουν ικανοποιητικά την περιπλοκότητα του ζητήματος. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήσαμε την Οικολογική Συστημική Θεωρία (Bronfenbrenner, 1979, Πετρογιάννης, 2003) σε συνδυασμό με το συστημικό μοντέλο των Patton και McMahon (2006). Η θεωρία του Bronfenbrenner οικοδομήθηκε στην παραδοχή πώς προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα ένα άτομο και τις ενδοατομικές του διαδικασίες θα πρέπει να το εντάξουμε στο κοινωνικοιστορικό του συγκείμενο (Δαφέρμος, 2010). Αυτή η διαδικασία που περιλαμβάνει συνδέσεις από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) θα ξεκινήσει την πορεία της από την βιοψυχοκοινωνική μονάδα, τον προπτυχιακό φοιτητή ψυχολογίας και θα προχωρήσει με ομόκεντρους κύκλους προς τα επίπεδα της ελληνικής οικογένειας, του ελληνικού σχολείου και του ελληνικού συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, της ομάδας φίλων, και της γειτονιάς για να καταλήξει στο Ελληνικό κοινωνικοιστορικό πλαίσιο ένταξης όλων των παραπάνω ομάδων χαρακτηριστικών. Την ίδια στιγμή, το συστημικό μοντέλο των Patton και McMahon (2006), βασισμένο στις θεωρίες καριέρας και στη συμβουλευτική, είναι περισσότερο ένα μοντέλο λήψης επαγγελματικών αποφάσεων,

που όμως συμπεριλαμβάνει και ενσωματώνει τα ευρύτερα πλαίσια ζωής του ατόμου. Έτσι το θέμα επιλογής σπουδών εξετάζεται μέσα από διάφορα πεδία και προσεγγίζεται ολιστικά.

Από τη μελέτη των διαθέσιμων βιβλιογραφικών πηγών προκύπτει ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες φοιτητές ψυχολογίας αποφασίζουν να εισέλθουν στο συγκεκριμένο κλάδο σπουδών και ποιοι είναι οι προσωπικοί και οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία λήψης αυτής της απόφασης. Η παρούσα διερευνητική εργασία σκοπεύει στην μελέτη και στην κάλυψη αυτού του ζητήματος. Μέσω της χρήσης μεθοδολογιών, όπως της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, του γενεογράμματος που προέρχεται από την συστημική θεωρία του Bowen, και ερωτήσεων συνέντευξης που πηγάζουν από την οικολογική θεωρία του Bronfenbrenner στοχεύουμε στην περαιτέρω διερεύνηση του ερωτήματος του πώς οι φοιτητές ψυχολογίας αποφασίζουν να σπουδάσουν ψυχολογία. Επιπλέον, μέσω των εργαλείων αυτών δίνουμε τόπο και χρόνο ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή τους. Σε κάθε περίπτωση, στόχος είναι η καταγραφή της «φωνής» ή της οπτικής των συμμετεχόντων, με τη λιγότερη δυνατή παρέμβαση του ερευνητή.

Παρακάτω αναφέρονται σχηματικά οι κατηγορίες των ερευνητικών ερωτήσεων. Η σειρά των ερωτήσεων είναι συγκεκριμένη με τρόπο που να ακολουθεί τη δομή της συνέντευξης.

- Γιατί επέλεξαν τις σπουδές ψυχολογίας; Ποιά είναι η άποψή τους για

την ψυχολογία και πώς γίνεται κατανοητό το επιστημονικό πεδίο μελέτης της ψυχολογίας;

- Ποια είναι η άποψη της οικογένειάς τους για την ψυχολογία και πώς γίνεται κατανοητό το επιστημονικό πεδίο μελέτης της ψυχολογίας;
- Ποιά είναι η άποψη της Ελληνικής κοινωνίας για την ψυχολογία και πώς γίνεται κατανοητό το επιστημονικό πεδίο μελέτης της ψυχολογίας;

Στο σημείο αυτό για την κατανόηση της μελέτης κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση ορισμένων κομβικών, πρακτικών διαδικασιών.

Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος οχτώ συμμετέχοντες, πέντε φοιτητές και τρεις φοιτήτριες ψυχολογίας. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το πρώτο εξάμηνο σπουδών τους στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 18 και 18.5 ετών. Τέσσερις από τους συμμετέχοντες έχουν γεννηθεί σε αστικές περιοχές και οι υπόλοιποι τέσσερις σε ημιαστικές περιοχές. Το επίπεδο σπουδών των γονέων τους είναι κατά πλειοψηφία απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ένα μικρότερο ποσοστό απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σχετικά με τη θέση απασχόλησης των γονέων ένα ποσοστό της τάξεως του 37,5% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, το 37,5% απασχολείται στον δημόσιο τομέα, το 18,75% απασχολείται στον ιδιωτικό τομέα, και το 6,25% ασχολείται με τα οικιακά. Κατένας από τους δύο γονείς, σε κανέναν

από τους οχτώ συμμετέχοντες δεν ερ-
γάζεται στο ευρύτερο πεδίο προσφο-
ράς υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Τα δη-

μογραφικά χαρακτηριστικά του δείγ-
ματος συνοψίζονται στον Πίνακα 1.

Για την συλλογή και ανάλυση του

Πίνακας 1
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

ΗΛΙΚΙΑ:	Συχνότητα	Ποσοστό
18 ετών	6	75%
18.5 ετών	2	25%
Φύλο:	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	5	62,5%
Γυναίκες	3	37,5%
Προέλευση:	Συχνότητα	Ποσοστό
Αστική	4	50%
Ημιαστική	4	50%
Επίπεδο Σπουδών Γονέων:	Συχνότητα	Ποσοστό
Απόφοιτοι Γυμνασίου	1	12,5%
Απόφοιτοι Λυκείου	1	12,5%
Απόφοιτοι Α.Ε.Ι	6	75%
Τομέας Απασχόλησης:	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημόσιοι Υπάλληλοι	6	37,5%
Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	3	18,75%
Ελεύθεροι Επαγγελματίες	6	37,5%
Οικιακά	1	6,25%

ερευνητικού υλικού που προέκυψε, επιλέχθηκε η μέθοδος της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης, που στο εξής θα αποκαλούμε εν συντομία IPA κατά το Interpretative Phenomenological Analysis. (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Η IPA στρέφεται προς την μελέτη της βιώσιμης εμπειρίας ενός προσώπου, όπως επίσης και την εξερεύνηση της σύνδεσης ή εμπλοκής του σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή διαδικασία, που ονομάζει φαινόμενο. Στόχος είναι η λιγότερη δυνατή παρέμβαση του ερευνητή. Το φιλοσοφικό και επιστημονικό πλαίσιο της IPA προσφέρεται ως το πιο κατάλληλο για την ολοκλήρωση της έρευνας μας, λόγω του ότι παρέχει με ακρίβεια τη διαδι-

κασία προς τη διεκπεραίωση της. Επίσης, ανάμεσα στους βασικότερους λόγους επιλογής ενός τέτοιου είδους μεθοδολογίας αναφέρουμε τον σκοπό της έρευνας, που δεν είναι η γενίκευση (και επομένως η χρήση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος) αλλά η αναζήτηση διαφορετικών περιπτώσεων, που χαρακτηρίζονται από λεπτομέρεια και βάθος.

Επιπρόσθετα, ως επικουρικά εργαλεία και τεχνικές χρησιμοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, το γενεόγραμμα και το κοινωνιογράμμα, και την θεωρία της αφηγηματικής προσέγγισης. Οι παραπάνω μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν στην προσπάθειά μας να βοηθήσουμε τους συμμετέχοντες να

αφηγηθούν το πώς η οικογένεια και τα ευρύτερα συστήματα στα οποία ζουν και αναπτύσσονται, συνέβαλαν στη λήψη των επαγγελματικών τους αποφάσεων.

Διαδικασία

Η πρώτη συνάντηση με τους συμμετέχοντες έγινε στο χώρο της γραμματείας του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, όπου και υπήρξε η πρώτη δήλωση ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο της πρώτης συνάντησης, οι ενδιαφερόμενοι ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, ενώ, ταυτόχρονα όσοι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν συμπλήρωσαν εγγράφως τα στοιχεία επικοινωνίας τους. Στη συνέχεια, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία για τον χώρο και χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Το ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα μας ήταν 80,1%. Οι συνεντεύξεις, που θα λάμβαναν χώρα εντός του κυλικείου της βιβλιοθήκης, μαγνητοφωνούνταν και διαρκούσαν από 46' 35" μέχρι 90' 52" με μέσο όρο 66' 33" λεπτά της ώρας. Για την συλλογή αυτών των δεδομένων επιλέξαμε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης (*Η Φόρμα - Οδηγός της συνέντευξης βρίσκεται στο Παράρτημα I στο τέλος της εργασίας*).

Ως πρακτικό εργαλείο στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε το γενεόγραμμα με δύο διαφορετικά πρότυπα συμπλήρωσης. Το πρώτο αποτελεί γραφική παράσταση της οικογένειας και το δεύτερο όλων των «σημαντικών άλλων» στη ζωή ατόμων (Milewski- Hertlein, 2001. Μπούουεν, 1996.). Σε κάθε περι-

πτωση σημείο αναφοράς ήταν ο ερωτώμενος. Τα πρότυπα συμπλήρωσης γενεογραμμάτων παρατίθενται στο Παράρτημα II της εργασίας.

Το υλικό που προέκυψε από τις συναντήσεις μας, απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε σύμφωνα με τις αρχές της IPA σε έξι προτεινόμενα στάδια: (Smith, Flowers & Larkin, 2009)

- Εξέταση των δεδομένων μας, προκειμένου να βεβαιωθούμε ότι κεντρικό σημείο ανάλυσης παραμένει ο συμμετέχων.
- Εντοπισμός και η καταγραφή υπό μορφή σχολίων των σημείων που προσφέρονται για περαιτέρω μελέτη.
- Μετατροπή των προηγούμενων σημειώσεων σε θέματα, που αντανακλούν τα αρχικά λόγια του συμμετέχοντα αλλά και την ερμηνεία των ερευνητριών.
- Αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ των θεμάτων και δημιουργία θεματικών ενοτήτων. Στο κομμάτι αυτό, εντοπίσαμε παρόμοια θέματα και τα συνδέσαμε στην δημιουργία ευρέων ενοτήτων που χαρακτηρίζονται από αφαιρετική σκέψη και αναστοχασμό.
- Ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία όπως περιγράφηκε στα προηγούμενα στάδια για όλες τις 8 περιπτώσεις.
- Τέλος, καταγράψαμε τα κοινά χαρακτηριστικά σημεία μεταξύ των περιπτώσεων.

Για την διερεύνηση της «αξιοπιστίας» της παραπάνω διαδικασίας ανάλυσης ακολουθήσαμε την τεχνική της τριγωνοποίησης, με διασταύρωση των ερευνητικών δεδομένων μεταξύ

ερευνητών (investigator triangulation) (Denzin, 1970). Τέλος οι δύο ερευνητριες συνεργάστηκαν για την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Οι θεματικές που προέκυψαν είναι αποτέλεσμα συνεχούς σύγκρισης και ανάλυσης των δεδομένων που διαθέ-

ταμε, και αφορούν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες, στις οποίες εξετάζονται: «Ο Ψυχολόγος ως Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας», «Οι Επαγγελματικές Προοπτικές του Ψυχολόγου- Ψυχοθεραπευτή», «Οι Σπουδές Ψυχολογίας και η Επίλυση Προσωπικών Προβλημάτων», και «Το Σύνδρομο της Ψευδεπίγραφης Επιτυχίας» (Πίνακας 2).

Γενικά, οι απαντήσεις αναδεικνύουν τα τρία διαφορετικά πλαίσια ανα-

Πίνακας 2. Ορισμός των πιο Συχνών Θεμάτων

Θέματα	Φίλιππος	Παναγιώτης	Ιάκωβος	Ντεσπινάδο	Άρτεμις	Ξένια	Λόλα	Χάρης
Ο Ψυχολόγος ως Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Οι Επαγγελματικές Προοπτικές του Ψυχολόγου-Ψυχοθεραπευτή είναι Περιορισμένες	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Οι Σπουδές Ψυχολογίας Βοηθούν στην Επίλυση Προσωπικών Προβλημάτων	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	?	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Το Σύνδρομο της Ψευδεπίγραφης Επιτυχίας	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ

φοράς των συμμετεχόντων (Οικογένεια, Φιλικό Περιβάλλον, Ελληνική Κοινωνία). Την πρώτη θέση κατέχει η οικογένεια, η οποία και δέχεται επιρροές από το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η ελληνική οικογένεια και κοινωνία, από κοινού διαμορφώνουν την άποψη που αφορά στην αναγνώριση των αποφοίτων ψυχολογίας ως ψυχοθεραπευτών.

Τέλος η αντίθεση γίνεται φανερή αν προσθέσουμε στα παραπάνω το ελληνικό σύστημα εξετάσεων εισαγωγής

στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η επιλογή της σχολής δεν γίνεται συνειδητά, αλλά τις περισσότερες φορές επαφίεται στην τύχη. Η παρακάτω εικόνα είναι χαρακτηριστική στην περιγραφή της περιπλοκότητας των θεμάτων, ή καλύτερα στην εξαρτητική τους δυναμική, τα θέματα χαρακτηρίζονται από μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης επηρεάζοντας το άτομο (κέντρο) στο σχεδιασμό αποφάσεων.

Κατά τη διάρκεια του σταδίου ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομέ-

νων μας, διαπιστώσαμε ότι ο όρος Ψυχολογία δεν είναι ένας άγνωστος -προς εξερεύνηση- όρος αλλά ήδη στο μυαλό των συμμετεχόντων, των οικογενειών των συμμετεχόντων και της ελληνικής κοινωνίας βρίσκεται διαμορφωμένη μια συγκεκριμένη θέση, μια χαρακτηριστική και πολλές φορές ολοκληρωμένη άποψη για το αντικείμενο και τον χαρακτήρα τόσο της ψυχολογίας, όσο και των ίδιων των ψυχολόγων (Smith και συν., 2009).

Ειδικότερα, οι υποψήφιοι ψυχολόγοι καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο ρόλους, που η λειτουργία τους διαφέρει, εκείνο που κατά τη γνώμη τους ανταποκρίνεται περισσότερο στο δικό τους πρότυπο επαγγελματικής ενασχόλησης. Τα ζευγάρια που αναδείχθηκαν αφορούν στον ψυχολόγο-θεραπευτή, και στον ψυχολόγο – απασχολούμενο αποκλειστικά σε εφαρμοσμένο κλάδο της ψυχολογίας (κλινικός ψυχολόγος, συμβουλευτικός ψυχολόγος ή σύμβουλος ψυχικής υγείας). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν πως η κυρίαρχη ιδέα είναι αυτή του ψυχολόγου ως συμβούλου ψυχικής υγείας ενώ τίθεται ανοιχτά το πρόβλημα των περιορισμένων επαγγελματικών δυνατοτήτων των ψυχολόγων. Η άδεια ασκήσεως επαγγέλματος χορηγείται στους φοιτητές ψυχολογίας αμέσως μετά το πέρας των σπουδών τους, δίνοντας τους το δικαίωμα να βγουν στην αγορά εργασίας. Από την άλλη, γνωρίζουν ήδη από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης τους ότι δεν πρόκειται να ειδικευτούν σε ένα συγκεκριμένο κλάδο της ψυχολογίας και έτσι δεν θα αποκτήσουν τις δέουσες πρακτικές και τεχνικές γνώσεις για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Το ερώτημα που εύ-

λογα τίθεται στο σημείο αυτό αφορά τους νέους ψυχολόγους, για το αν θα συνεχίσουν ή όχι τις σπουδές τους μετά την αποφοίτηση τους από το τμήμα Ψυχολογίας. Πρόκειται για ένα δίλημμα με προσωπικές αλλά και κοινωνικές προεκτάσεις καθώς δηλώνει την αποτυχία ενός ολόκληρου συστήματος εκπαίδευσης, κατάρτισης και χορήγησης αδειών σε κλάδο επαγγελματιών υγείας. Σύμφωνα με την έρευνα των Fragiadaki και συνεργατών (2013), η απόκτηση της επαγγελματικής ταυτότητας του ψυχολόγου-θεραπευτή αποκτάται σε βάθος χρόνου και μέσα από μια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης. Όπως φαίνεται, μετά το πέρας της εκπαίδευσης τους σε θεωρητικές αλλά και τεχνικές δεξιότητες οι υποψήφιοι ψυχολόγοι-θεραπευτές νιώθουν πιο επιδέξιοι και επαρκείς να ασκήσουν το επάγγελμα του ψυχολόγου.

Στο πλαίσιο αυτό θα θέλαμε να επιστήσουμε την προσοχή του αναγνώστη στα παρακάτω σημεία: Στη διάρκεια των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες κατέθεσαν.

Την εμπειρία εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Οι συμμετέχοντες σε κάθε περίπτωση ανέδειξαν τις δυσκολίες του συστήματος εισαγωγής και του τρόπου εξέτασης (πανελλαδικές εξετάσεις), που περισσότερο δημιουργούν σύγχυση και λιγότερο διευκολύνουν τους υποψηφίους. Η Ξένια αναφέρει χαρακτηριστικά: «αγωνόμον πάρα πολύ για τις πανελλαδικές και είχα ψυχολόγο» και ο Φίλιππος «Με τις πανελλαδικές θεωρούσα ότι τώρα θα έρθει η αλήθεια. Θα φανεί ότι είμαι μαθητής του 11!». Όπως αναφέρεται και στους Psycharopoulos, Tasoulas (2004),

η επίδοση των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι το μόνο καθοριστικό γεγονός για την εισαγωγή τους στη δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη η επίδοση των υποψηφίων επηρεάζεται από την συμμετοχή τους σε εξωσχολικά φροντιστηριακά μαθήματα, και άρα είναι συνδεδεμένη και με το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο των γονέων των υποψηφίων (Σιαπού-Κυργίου, 2008).

*Την άποψη τους για την ψυχολογία ως συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο μελέτης αλλά και ως πεδίο ψυχοθεραπευτικής άσκησης: Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, ο όρος ψυχολογία ταυτίζεται με τον όρο (άρα και το πεδίο άσκησης) της ψυχοθεραπείας, δημιουργώντας περιττώσες σύγχυση ως προς τους συσχετισμούς μεταξύ των δύο κατηγοριών. Για τον Φίλιππο, «*Το να βοηθάς τους άλλους είναι ιδιαίτερα σημαντικό*». Επίσης, στην παρακάτω φράση του Ιάκωβου διαφαίνεται πως στο μυαλό των γονέων του η ψυχολογία ταυτίζεται με τις κλινικές εφαρμογές της (ψυχοθεραπεία). «*Ξέρουν πως δεν υπάρχει μέλλον στην Ελλάδα, γι' αυτό με προωθούν στο εξωτερικό*». Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Βουχουτσός και Ροε, ήδη από το 1984, όταν παρατηρήθηκε πώς η ψυχολογία στην Ελλάδα αναδύεται περισσότερο ως επάγγελμα/επιστήμη, χωρίς να υπάρχει κάποια δομή που θα προσφέρει πρακτική κατάρτιση στις ψυχολογικές ή ψυχοθεραπευτικές υπηρεσίες.*

Το σχόλιό τους για την ελληνική πραγματικότητα: Οι συμμετέχοντες αποτελούν μέλη - σύνολα του ελληνικού κοινωνικού - πολιτισμικού πλαισίου

αλλά και της πανεπιστημιακής (φοιτητικής) κοινότητας. Τα λόγια του Παναγιώτη είναι αντιπροσωπευτικά «*Νομίζω δεν ξέρουν [ενν. οι κάτοικοι της Ελλάδας] τι είναι οι ψυχολόγοι. Μας μπερδεύουν με τους ψυχιάτρους και τους τρελούς*». Για τα «νέα» επαγγέλματα όπως οι ψυχολόγοι, το θέμα περιπλέκεται ακόμα περισσότερο με την χορήγηση της άδειας ασκήσεως επαγγέλματος ψυχολόγου σε νέους πτυχιούχους, χωρίς την ταυτόχρονη προστασία, και κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους. Σε μια παρόμοια έρευνα της Καραγιανπούλου (2006), εξετάστηκε ποιοτικά η διαφορά ανάμεσα σε πρωτοετείς προπτυχιακούς φοιτητές ψυχολογίας και τελειόφοιτους, σχετικά με την εμπειρία τους στο τμήμα ψυχολογίας. Πιο συγκεκριμένα η αναφορά έγινε στον τρόπο διαβάσματος και επανάληψεων πριν τις εξετάσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή, συμφωνούν με τη συγκεκριμένη μελέτη και τοποθετούν τη διαφορά στη στρατηγική διαβάσματος που παρατηρείται μεταξύ πρωτοετών και τελειόφοιτων, στην βαθμιαία εξοικείωση τους με τον θεωρητικό τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης και τελικά σε πρόβλημα του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη, γίνονται προσπάθειες για την αναβάθμιση του συστήματος εκπαίδευσης και την υιοθέτηση πιο ελκυστικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Stamoulas, 2006). Εδώ μπορούμε να σημειώσουμε, πώς το σύστημα επηρεάζει το άτομο στις επαγγελματικές του επιλογές, ορίζοντας τις συνθήκες εισαγωγής του στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και διαμορφώνον-

ντας -μακροπρόθεσμα- έναν συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου γύρω του. (Patton & McMahon, 2006).

Το σύνδρομο της ψευδεπίγραφης επιτυχίας (μεταφρασμένο από το αγγλικό impostor syndrome) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Clance & Imes (1978) για να περιγράψει μια ιδιαίτερη ψυχική κατάσταση στην οποία το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ανάξιο για οποιαδήποτε επιτυχία ή κατόρθωμα, αποδίδοντας την σε εξωτερικές αιτίες. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν παρόμοιες και όπως διαφαίνεται τελικά ένα κομμάτι των συμμετεχόντων δηλώνει «σοκαρισμένο». Η αίσθηση του σοκ, η έλλειψη ελέγχου πάνω στα γινόμενα, ή η βαθιά πίστη ότι η είσοδος τους στη σχολή Ψυχολογίας οφείλεται σε ένα θαύμα, αποτελούν τα πιο συχνά παρα-

δείγματα του συνδρόμου ψευδεπίγραφης επιτυχίας (Clance & Imes, 1978). Το ίδιο το σύνδρομο ίσως να είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εμπιστοσύνης που με τη σειρά της οφείλεται στην έλλειψη εμπειριών με τον πραγματικό εργασιακό χώρο, και αναμένεται να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους στο τμήμα Ψυχολογίας. Πράγματι, η εμφάνιση του συνδρόμου έχει συσχετιστεί θετικά με την χαμηλή αυτοεκτίμηση, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, την ανασφάλεια και την αμφιβολία (Clance & Imes, 1978) και ευνοείται στο συγκεκριμένο πεδίο της κατάρτισης των νέων γενεών ψυχολόγων. Η αναφορά στο πρωτότυπο υλικό γίνεται με πίνακα στον οποίο δίνονται σχεδιαγραμματικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3. Ανακοίνωση Αποτελεσμάτων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι Πρώτες Αντιδράσεις

Φίλιππος

«Ναι. Νόμιζα είχα γράψει 12... Τελικά βγήκαν τα αποτελέσματα και είχα γράψει 17... ως μαθητής ποτέ δεν ήμουν καλός ιδιαίτερα. Ήμουν ένας μαθητής του 16 και επειδή είχα καλές σχέσεις με τους καθηγητές το 16 γινόταν 18. Στην παρέα μου ήμουν ο χειρότερος, δηλαδή ήταν πάνω από 19 όλοι, χωρίς να με κάνει να αισθανθώ μειονεκτικά ούτε μια φορά. Δεν με ενδιέφερε... »

Ιάκωβος

«Σοκαρίστηκα. Ενώ το περίμενα και το ήξερα ότι θα περάσω εδώ. Όταν έφτασα στην Κρήτη έπαθα ένα φοβερό σοκ! Υπό την έννοια ότι θα ήμουν μόνος μου χωρίς την οικογένεια μου και χωρίς τους φίλους μου. Την πρώτη ημέρα που ήρθα δεν... δεν μπορούσα να φάω δεν μπορούσα να μιλήσω... τα έβλεπα όλα άσχημα! Πήγα στην παλιά πόλη ήταν χάλισο και πήρα τηλέφωνο την κολλητή μου την Μαρία, της είπα «Πάρτε με από εδώ!» Οπότε ναι σοκαρίστηκα.»

Ντεσινάδο

«Εγώ εκείνη τη μέρα βγήκα από το σπίτι και πήγα και γύρισα όλη την Αθήνα. Έτσι το αντιμετώπισα»

Άρτεμις

«Γενικά θεωρώ ότι πέρασα στην ψυχολογία όχι επειδή προσπάθησα αλλά από ένα θαύμα. Παρόλο που πέρασα με την αξία μου δεν έχω πεισθεί ότι εγώ είμαι και πέρασα ψυχολογία.»

Ξένια

«Εγώ σοκαρίστηκα. Γιατί δεν ήξερα στα σίγουρα. Και το περίμενα και δεν το περίμενα.»

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η επαγγελματική ταυτότητα γενικότερα, αλλά και ειδικότερα όσο αφορά στην επαγγελματική ταυτότητα του ψυχολόγου, αυτή σε άλλες χώρες σημαίνει εξειδίκευση, μεταπτυχιακά, παρατεταμένη πρακτική, στενή επίβλεψη και τελικά επαγγελματική άδεια αφού ολοκληρωθεί όλη η προηγούμενη διαδικασία, και ο υποψήφιος επαγγελματίας έχει περάσει πολλά εμπόδια και επαγγελματικές εξετάσεις. Οι διαφορές που παρουσιάζουν δύο χώρες-πλαίσια μπορεί να οδηγήσουν σε μια τελείως διαφορετική εικόνα της επαγγελματικής ταυτότητας, και των μέσων που χρειάζονται για την απόκτηση της (Brofenbrenner, 1979. Patton & McMahon, 2006). Στην Ελλάδα, το κινήγι του «καλύτερου» πτυχιού, δεν συνεπάγεται σε καμία περίπτωση με εξασφάλιση της επαγγελματικής ταυτότητας των πτυχιούχων, κάτι που υποδεικνύεται και από τα συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά άνεργων πτυχιούχων στη χώρα μας (Livanos, 2010).

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του θέματος της επιλογής σπουδών ψυχολογίας αλλά και της σχέσης μεταξύ οικογένειας, προσωπικού περιβάλλοντος και ενός συνόλου κοινωνικό - πολιτισμικών γνωρισμάτων, που περιστοιχίζουν το πλαίσιο λήψης της απόφασης. Διερευνώντας τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, επί του συγκεκριμένου θέματος, ανέκλυψαν κάποιες κοινές θεματικές ενότητες στις οποίες σχολιάστη-

καν οι πρωτεύουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με το επάγγελμα του ψυχολόγου. Παράλληλα οι συμμετέχοντες ανέδειξαν με τις αφηγήσεις τους το θέμα του συνδρόμου της Ψευδεπίγραφης Επιτυχίας, αναγάγοντάς το ως συνέπεια της συνάντησης με την ελληνική πραγματικότητα. Σχετικά με αυτό, η αναφορά θα πρέπει να γίνει στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανελλήνιες εξετάσεις), που περισσότερο περιπλέκει παρά διευκολύνει τα πράγματα, ενώ ανοιχτά μένουν τα ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορούν οι υποψήφιοι να ενσωματώσουν διαφορετικές πτυχές της εμπειρίας τους στην εκπαίδευση και με το πώς θα είναι έτοιμοι να αναλάβουν νέους ρόλους, επαγγελματικές ταυτότητες και δραστηριότητες, και να τις μεταμορφώσουν σε επαγγελματικές πρακτικές. Τέλος, επαληθεύεται από τους Brofenbrenner (1979), Patton και McMahon (2006) και Πετρογιάννη (2003), πως το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη του ατόμου, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων. Στην περίπτωση μας, ξεχωριστή αναφορά θα πρέπει να γίνει στο ελληνικό πλαίσιο, ως πλαίσιο ένταξης συμμετεχόντων και ως πλαίσιο παροχής όλων εκείνων των διαπολιτισμικών στοιχείων και επαγγελματικών χαρακτηριστικών που συνδράμουν στη δημιουργία της επαγγελματικής ταυτότητας και των επαγγελματικών επιλογών.

Οι πολυάριθμες αναφορές στην οικογένεια και τους δεσμούς μεταξύ των μελών της δείχνουν πόσο η επίδραση της οικογένειας είναι η βασικότερη σημαντικότερη επιρροή στη ζωή των συμ-

μετεχόντων. Η επίδραση της οικογένειας μπορεί να εκφράζεται άμεσα, με πράξεις και με λόγια, ή έμμεσα, ως αποτέλεσμα των κοινωνικών χαρακτηριστικών που φέρει η οικογένεια, όπως για παράδειγμα η οικονομική - κοινωνική τάξη (Livanos, 2010. Sianou-Kyrgiou, Tsiplakides. 2011). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, και εξαιτίας της υψηλής - σχεδόν αποκλειστικής - συσχέτισης της επίδοσης που φέρουν οι υποψήφιοι, και της εισαγωγής τους σε ανώτατες ακαδημαϊκές σχολές της επιλογής τους, τα φροντιστήρια θα λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, εξασφαλίζοντας -ή έστω υποσχόμενα να εξασφαλίσουν- την υψηλή επίδοση των υποψηφίων. Έτσι, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα συνθεθεί θετικά και με την οικονομική ικανότητα της οικογένειας να προσφέρει φροντιστηριακά μαθήματα πέρα του πλαισίου της σχολικής τάξης.

Εδώ πρέπει να παραθέσουμε ότι υπήρχαν ορισμένοι περιορισμοί στην

έρευνά μας. Πρώτον, όπως συμβαίνει και με άλλες έρευνες του ίδιου θεωρητικού προσανατολισμού τα ευρήματα βασίζονται στις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων, και μάλιστα ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων σε συγκεκριμένο χώρο (Πανεπιστημίου Κρήτης- Παράρτημα Ρεθύμνου) και χρόνο (Έτος Εισαγωγής 2012). Ίσως, αλλάζοντας των αριθμό των συμμετεχόντων, τον χώρο και χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, οι θεματικές που θα προέκυπταν θα ήταν διαφορετικές, ή ακόμα και περισσότερες. Σε σχέση με τα αποτελέσματα, αυτά ήταν κατά ένα μεγάλο μέρος εξαρτώμενα από την εκπαίδευση και το προσωπικό στυλ ανάλυσης των δύο ερευνητριών. Σε περίπτωση περισσότερων ή διαφορετικών ερευνητών τα αποτελέσματα ενδέχεται να αποκλείουν. Θα ήταν, πάντως, ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια παρομοίου είδους έρευνα, όπου θα εξετάζει αυτές τις προοπτικές, ακόμα και εις βάθος χρόνου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φόρμα- Πρότυπο Ερωτήσεων:

Οικογενειακό Πλαίσιο
-Θέλεις να μου πεις κάτι για την οικογένεια σου; Για το σπίτι σου; Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό;
-Που ζείτε; Σε ποια περιοχή;
-Ποιος είναι ο τυπικός καταμερισμός των εργασιών στην οικογένεια σου;
-Ποια είναι τα επαγγέλματα στην οικογένεια σου; Ας αρχίσουμε με τον παππού και την γιαγιά. Αγαπούσαν αυτό που έκαναν;
-Τι επαγγέλλονται οι γονείς σου; Είναι ικανοποιημένοι με την επιλογή τους αυτή;
-Βλέπεις κάποια σύνδεση, κάποια χρυσή κλωστούλα που να σας ενώνει στις επιλογές σας;
-Τι έχει αξία για την οικογένεια σου;
-Θυμάσαι οι γονείς σου να είχαν κάποιο πλάνο για σένα;
-Έχετε καθόλου συζητήσει την επιλογή σου να σπουδάσεις ψυχολογία;
-Ποια είναι η άποψη της οικογένειας σου για τους ψυχολόγους;
-Ποια είναι η άποψη της μεγάλης οικογένειας- Ελλάδας για τους ψυχολόγους;

Ευρύτερο Κοινωνικό-Φιλικό Πλαίσιο

- Τι θα ήθελες να μου πεις για αυτούς τους κύκλους;
- Πόσο καιρό γνωρίζετε με τα πρόσωπα που κατέγραψες στους κύκλους; Μένετε κοντά ο ένας στον άλλον;
- Συζητήσατε μαζί τους για την ψυχολογία; Πότε κάνατε αυτή τη συζήτηση;
- Σε απασχολεί η άποψη τους για την ψυχολογία;
- Σε έχουν επηρεάσει σε κάποιο βαθμό σε πράγματα που αρχίζεις ή θέλεις να αρχίσεις;
- Τι θα έλεγε ο ... αν ήταν εδώ;

Ο Εαυτός- Προσωπική Επιλογή

- Όλα όσα έχουμε πει ως τώρα πώς συνδέονται με σένα; Υπήρξαν τα παραπάνω πλαίσια έμπνευση για σένα με κάποιο τρόπο;
- Τι ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις;
- Υπήρχες κάποιο πρότυπο στο οποίο θα ήθελες να μοιάσεις;
- Γιατί αποφάσισες να ασχοληθείς με την Ψυχολογία; Τι συνέβαινε τότε γύρω σου;
- Πολλές φορές λέγεται ότι όσοι ερχόμαστε στην ψυχολογία κινούμαστε από μια βαθύτερη ανάγκη να λύσουμε τα δικά μας προβλήματα. Τι λες εσύ για αυτό;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, K.L., Mounts, N.S. (2012). Searching for the Self: An Identity Control Theory Approach to Triggers of Occupational Exploration. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173(1): 90-111.
- Bouhoutsos, J. C., Roe, K. V. (1984). Mental Health Services and the Emerging Role of Psychology in Greece. *American Psychologist*, 39: 57- 61.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chope, R.C. (2005). Qualitatively Assessing Family Influence in Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 13: 395-314.
- Γκόλντρινκ, Μ.Μ., Γκέροσον Ρ. (1999) *Το Γενεόγραμμα: Εργαλείο Αξιολόγησης για την Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clance, P. R., Imes, S. A. (1978). The Impostor Phenomenon Among High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 15 (3): 241-47.
- Connolly M.C. (2005). Discovering “Family” Creatively: The Self- Created Genogram. *Journal of Creativity in Mental Health*: 1 (1): 81-105.
- Δαφέρμος, Μ. (2010) *Το Ιστορικό Γίνεσθαι της Ψυχολογίας. Από τις Μυθολογικές Αντιλήψεις Περί Ψυχής ως τη Μετατροπή της Ψυχολογίας σε Ανεξάρτητη Επιστήμη*, Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.
- Davidson, L. (1988). Husserl’s Refutation of Psychologism and the Possibility of a Phenomenological Psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 19:1, 1-17

- Denzin, N.K. (1970) *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. New York: N.W.W Norton.
- Fragiadaki, E., Triliva S., Balamoutsou S. & Prokopiou A. (2013). The Path Towards a Professional Identity: An IPA Study of Greek Family Therapy Trainees. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking Research with Practice*. 1-10.
- Goldenberg, I., Goldenberg H. (2005). *Οικογενειακή Θεραπεία: Μια Επισκόπηση*. Περιστέρι: ΕΛΛΗΝ.
- Josselson, R., Lieblich, A., McAdams, D.P. (2007) *The Meaning of Others: Narrative Studies of Relationships*. Washington: American Psychological Association.
- Hodkinson, P. (2008). *Undestranging Career Decision- Making and Progression: Careership Revisited*. John Killen Memorial Lecture, London: Woburn House.
- Μαντζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα: Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1): 88-98.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by: Personal Myths and the Making of Self*. New York: Guilford Publications.
- McAdams, D.P., Josselson, R. & Lieblich, A. (2002). *Turns in the Road: Narrative Studies of Lives in Transition*. Washington: American Psychological Association.
- Milewski-Hertlein, K.A. (2001). The Use of a Socially Constructed Genogram in Clinical Practice. *The American Journal of Family Therapy*, 29: 23-38.
- Μπόουεν, Μ., (1996). *Τρίγωνα στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kakiuchi, K.S., Weeks G., (2009). The Occupational Transmission Genogram: Exploring Family Scripts Affecting Roles of Work and Career in Couple and Family Dynamics. *Journal of Family Psychotherapy*, 20:1, 1-12.
- Karagiannopoulou, E., (2006). The Experience of Revising for Essay Type Examinations: Differences Between First and Fourth Year University Students, *Higher Education*, 51: 329- 350.
- Kendler, H.H. (2005). Psychology and Phenomenology: A Clarification. *The American Psychological Association*. 60 (4): 318-324.
- Koumoundourou, G.A., Kounenou, K., Siavara, E. (2012). Core Evaluations, Career Decision Self- Efficacy and Vocational Identity Among Greek Adolescents. *Journal of Career Development*. 38: 269- 286.
- Koumoundou, A., Tsaousis, I., Kounenou, K. (2011) Parental Influences on Greek Adolescents' Career Decision- Making Difficulties: The Mediating Role of Core Self-Evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19 (2): 165- 182.
- Kraus, W. (2000). Making Identities Talk. On Qualitative Methods in a Longitudinal Study. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 15.
- Livanos, I. (2010). The Relationship Between Higher Education and Labour Market in Greece: The Weakest Link? *Higher Education*, 60: 473-489.
- Πετρογιάννης, Κ.Γ. (2003). *Η Μελέτη της Ανθρώπινης Ανάπτυξης: Παρουσίαση της Θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με Βάση Ευρήματα από τη Διεθνή Έρευνα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

- Πούρκος, Μ. Α., Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επισημονικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος.
- Patton, W., McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 (2): 153- 166.
- Psacharopoulos, G., Tasoulas, S. (2004). Achievement at the Higher Education Entry Examinations in Greece: A Procrustean Approach, *Higher Education*, 47: 241- 252.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*: 23: 795-807.
- Saiti, A., Prokopiadou, G. (2008) The Demand for Higher Education in Greece, *Journal of Further and Higher Education*, 32:3, 285-296.
- Sinou-Kyrgiou E. (2008) Social Class and Access to Higher Education in Greece: Supportive Preparation Lessons and Success in National Exams, *International Studies in Sociology of Education*, 18: 3-4, 173-183.
- Sianou- Kyrgiou E, Tsiplakides, I. (2011). Similar Performance, But Different Choices: Social Class and Higher Education Choice in Greece, *Studies in Higher Education*, 36: 1, 84-102.
- Skorikov, V., Vondracek, F.W. (1998). Vocational Identity Development: Its Relationship to Other Identity Domains and to Overall Identity Development. *Journal of Career Assessment*. 6 (1): 19-35.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. California: Sage Publications.
- Stamoulas, A. (2006). Greece Before the Bologna Process: Confronting or Embracing Quality Assurance in Higher Education?, *Higher Education Policy*, 16: 433-445.

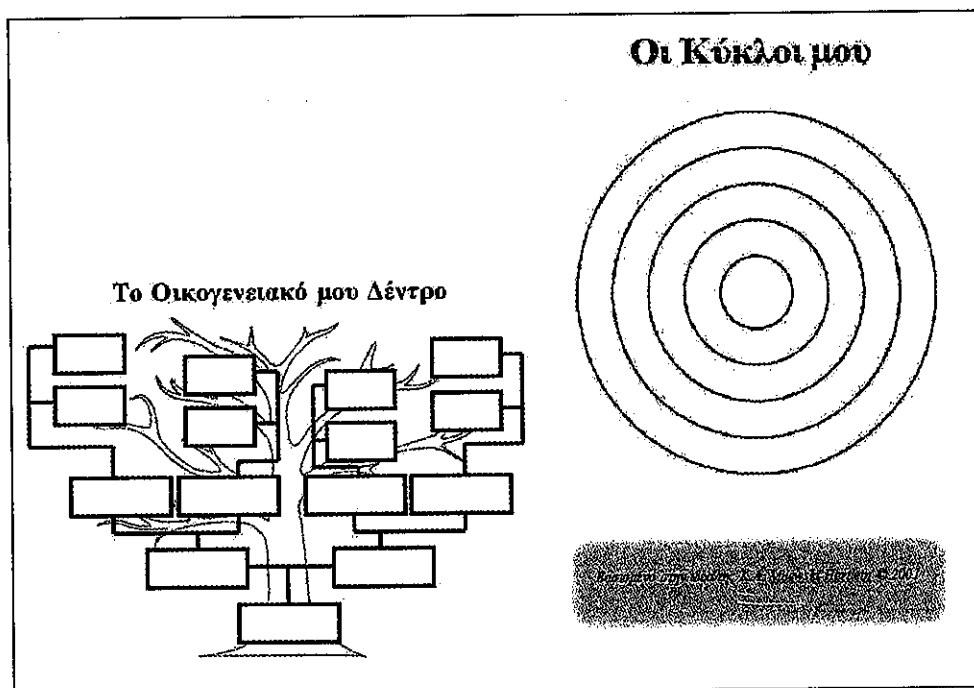
*Μιχάλης Λαγουδάκος, * Ανθή Φουντουκά***
**ΑΓΩΓΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ: ΘΕΣΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, μετά την ένταξη της χώρας μας στην Ε.Ε υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικές αλλαγές στα πλαίσια διαμόρφωσης κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών της Ε.Ε. υπέγραψαν

τη διακήρυξη σχετικά με την «Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» με την οποία προωθούσαν διάφορες αλλαγές μεταξύ των οποίων και την εισαγωγή **καινοτόμων δράσεων** στα σχολεία, με στόχο να ανοίξουν τις πόρτες του σχολείου και οι μαθητές να ασχοληθούν με τα πραγματικά προβλήματα

Πρότυπο Γενεογράμματος & Πρότυπο Κοινωνιογράμματος



* Ο Μ.Λ. είναι Σχολικός Σύμβουλος, ΠΕ12-05. Επικοινωνία: Γραφείο Σχολικών Συμβούλων ΔΔΕ Β' Αθήνας, Μεσογείων 402, 15342 Αγ. Παρασκευή Τηλ.: 210-6392243 - 6399275 email: mlagoudakos@yahoo.gr

** Η Α. Φ. είναι εκπαιδευτικός, ΠΕ07, υπεύθυνη ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας. Επικοινωνία: ΚΕΣΥΠ Ν. Ιωνίας, Εμμ. Παππά 6 & Φιλελλήνων, Ν. Ιωνία, 210-2723275, email: afountouka@sch.gr

της κοινωνίας. Τα προγράμματα αυτά ήταν: Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Καταναλωτή, Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων που υλοποιούνται στα σχολεία και προωθούνται συνεργασίες μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Στα πλαίσια των καινοτόμων δράσεων αναπτύχθηκε και ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Το καινούργιο έχει όμως την αγωνία του άγνωστου, το φόβο της αλλαγής και δυστυχώς έδειξε πολύ καθαρά τις ελλείψεις του σχολείου μας, τη φτώχεια της διδακτικής διαδικασίας σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές και πρόβαλε την επιτακτική ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί το βασικό μοχλό υποστήριξης κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής.

Ταυτόχρονα τα τελευταία χρόνια και ειδικά σήμερα παρατηρούμε πρωτόγνωρες μεταβολές σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο και οι συνεχείς αλλαγές στα εκπαιδευτικά δεδομένα έχουν αυξήσει τα διλήμματα των νέων όσον αφορά την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Το σχολείο καλείται να βοηθήσει το μαθητή να διαμορφώσει μορφωτικό και κοινωνικό ρόλο ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Το εργαλείο που εξυπηρετεί το σκοπό είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ).

Ο θεσμός εκτός από την εφαρμογή του στην τάξη στο πλαίσιο των ωρολογίων προγραμμάτων εφαρμόζεται και υποστηρίζεται, τόσο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των ΚΕΣΥΠ, όσο και

με την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθούν οι λόγοι που παρουσιάζει κάμψη ο αριθμός των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτά, οι θέσεις και η στάση τους απέναντι στο θεσμό, καθώς και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες για επιμόρφωση.

Για το σκοπό αυτό έγινε έρευνα επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη και το φθινόπωρο του 2012 με ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στα αντίστοιχα προγράμματα σε σχολεία της ΔΔΕ Β' Αθήνας.

Καινοτομία και Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Ως «καινοτομία» ετυμολογικά ορίζεται μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1999). Σύμφωνα με τον Th. Edison: «Η καινοτομία δεν αποτελεί απλώς τη γέννηση νέων ιδεών, είναι η διαδικασία της εφαρμογής αυτών των ιδεών στην πράξη».

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Η Αγωγή Σταδιοδρομίας ανήκει

στις καινοτόμες δράσεις, είναι μια σχολική δραστηριότητα που έρχεται να συμπληρώσει τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.). Θεσμοθετήθηκε με την Υπουργική Απόφαση 455/Γ2/7-2-2000. Με την εποπτεία και φροντίδα των στελεχών που υπηρετούν στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) οι μαθητές εφαρμόζουν ετήσια προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (Α.Σ.) και δραστηριοποιούνται κατά τη διοργάνωση Ημερίδων Σταδιοδρομίας. Τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας μαζί με την Αγωγή Υγείας, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Πολιτιστικά συνθέτουν τις προαιρετικές σχολικές δραστηριότητες.

2. Στόχοι και Θεματολογία των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας

Η θεματολογία του προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας περιλαμβάνει ενότητες που αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, στην Εκπαίδευση – Κατάρτιση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, στις εργασιακές σχέσεις και τους τομείς επαγγελμάτων και στην Επιχειρηματικότητα των Νέων.

Αναλυτικότερα έχει ως αντικείμενο θέματα που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, στην οικονομική δραστηριότητα της τοπικής κοινωνίας, στις εργασιακές σχέσεις και στους τομείς επαγγελμάτων, στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης-απασχόλησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Σκοπός του προγράμματος είναι να

δώσει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν στα Γυμνάσια και Λύκεια ποικίλες δραστηριότητες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και πιο συγκεκριμένα:

- Να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές
- Να τους στηρίξει στην προσπάθεια για μια πορεία δια βίου ανάπτυξης και, ειδικότερα, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Εκτός από τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας στην ίδια φιλοσοφία και με την ίδια θεματολογία λειτούργησαν και τα παρακάτω προγράμματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

α) Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητας Νέων» (ΣΕΝ): Με την απόφαση με Α. Π.: 121118/Γ7 / 12/10/2012 το Υπουργείο Παιδείας ενημερώνει ότι το Σωματείο **Επιχειρηματικότητας Νέων (ΣΕΝ)** υλοποιεί προγράμματα επιχειρηματικότητας, ως συμπληρωματική δραστηριότητα στο πλαίσιο εφαρμογής του θεσμού του ΣΕΠ ή στα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας.

β) Πρόγραμμα: Εικονικές Επιχειρήσεις (Εγκύκλιος Γ7/081687/9.7.2009) Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ τάξης Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου.

γ) Πρόγραμμα: Καλλιρόη: «ΣΕΠ με την οπτική του φύλου». Αφορούσε δράσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού με την οπτική του φύλου.

δ) Πρόγραμμα: ΣΕΠ σε Δίκτυο εκπαιδευτικών μονάδων. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με άξονα τη σύνδεση του Σ.Ε.Π. με την αγορά εργασίας και

με μαθητοκεντρικές δραστηριότητες με διασύνδεση σχολικών μονάδων.

Οι δράσεις αυτές δεν έρχονται απλά να μας δώσουν πληροφορίες ή καινούργιες γνώσεις. Συνοδεύονται με νέες μεθοδολογίες, παιδαγωγικές και στρατηγικές. Μαζί με την πληροφορία και τη γνώση κύριο ζητούμενο είναι η αυτογνωσία, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η δημιουργία μηχανισμών μάθησης. Συνδέονται ακόμη και με νέες νοοτροπίες. Θέλουν το μαθητή ενεργό, συμμετοχο, φίλο της ομαδικής εργασίας και της δημιουργίας, υπεύθυνο, με γνώσεις, με κρίση, με δράση, με ανοιχτά τα μάτια, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά. Οι σύγχρονοι ερευνητές (Ανδρέου, 2002, Μπαγάκης, 2000, Σολομών, 2000) επισημαίνουν την αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτά.

3. Προβλήματα στην Εφαρμογή των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας

Ωστόσο, η εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πάντα θετική. Πρέπει να τονισθεί ότι οι καινοτομίες δεν είναι αυτοσκοπός αλλά εργαλεία, η αξία και η αποτελεσματικότητα των οποίων σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώνται από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Η εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολικό επίπεδο απαιτεί πολλές θυσίες σε χρόνο και προσπάθειες και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα απογοητεύσεις στις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί, πολλές φορές,

δεν είναι διατεθειμένοι να υποβληθούν (Λαΐνας, 2000).

Μερικές φορές σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ενδεχομένως να υπάρχουν παράγοντες για τους οποίους η αλλαγή δεν είναι επιθυμητή. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τους Everard, Morris (1999), σχετίζονται με το φόβο μήπως αποκαλυφθούν αδυναμίες, με την ανασφάλεια και την ανησυχία για το άγνωστο που κομίζει η αλλαγή. Επιπλέον ίσως θίγονται συμφέροντα, προκαλείται εργασιακή επιβάρυνση, πίεση ίσως και συγκρούσεις, δημιουργούνται ομάδες κοινών συμφερόντων κ.ά. Επομένως η αλλαγή δεν πρόκειται να πετύχει, αν προωθηθεί και κατευθυνθεί, χωρίς να λάβει υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες.

4. Προτάσεις που θα Συνέβαλαν στην Αποτελεσματικότερη Εφαρμογή της Αγωγής Σταδιοδρομίας στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των προγραμμάτων όλων των σχολικών δραστηριοτήτων ακολουθεί φθίνουσα πορεία. Ενώ μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα αυτών των δράσεων ο φόρτος εργασίας των διδασκόντων, οι δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ή ο φόβος για το άγνωστο και οι τελευταίες οργανωτικές αλλαγές εμποδίζουν την εμπλοκή τους σε αυτά.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν υλοποιηθεί (Π.Ι, ΑΕΙ κα.), αλλά και μέσα από την εμπειρία μας και την συνεχή επαφή μας με τους εκπαιδευτι-

κούς, προκύπτουν οι ακόλουθες προτάσεις που κατά τη γνώμη μας θα συνέβαλαν τόσο στην καλύτερη εφαρμογή του ΣΕΠ όσο και στη δημιουργία στενότερης επαφής των εκπαιδευτικών με την Αγωγή Σταδιοδρομίας:

1. Επιμόρφωση μόνιμου προσωπικού επιφορτισμένου μόνο με την υλοποίηση δραστηριοτήτων ΣΕΠ σε κάθε σχολική μονάδα που να λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και εξωσχολικών φορέων.
2. Ενημέρωση – Επιμόρφωση όλων των Διευθυντών και των καθηγητών Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης για το πρόγραμμα Αγωγής Σταδιοδρομίας.
3. Εισαγωγή πέμπτου πυλώνα με θέματα ΣΕΠ – Αγωγής Σταδιοδρομίας στις Ερευνητικές Εργασίες και την Ειδική Θεματική Δραστηριότητα στην Α΄, Β΄ τάξη ΓΕΛ και ΕΠΑΛ.
4. Εισαγωγή της Αγωγής Σταδιοδρομίας μαζί με τις άλλες σχολικές δραστηριότητες στο Δημοτικό Σχολείο.
5. Εμπλουτισμός των βιβλίων της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης με στοιχεία Αγωγής Σταδιοδρομίας.
6. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτογνωσίας, λήψης απόφασης, πληροφόρησης (βασικών πυλώνων του ΣΕΠ) με ενσωματωμένες βιωματικές ασκήσεις σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (κάθε μάθημα).
7. Στελέχωση των ΚΕΣΥΠ από περισσότερα άτομα, ανάλογα με τον αριθμό των σχολείων που εξυπηρετούν.
8. Ενίσχυση των εκπαιδευτικών με κίνητρα ώστε να ασχοληθούν με τις

καινοτόμες δράσεις π.χ στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

9. Παραγωγή επίκαιρου υποστηρικτικού υλικού για ενημέρωση εμπλεκόμενων με το ΣΕΠ.
10. Η συστηματική αξιολόγησή των προγραμμάτων, καταγραφή των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή τους.
11. Η σύνδεση των προγραμμάτων με τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου.

5. Ερευνητικό Μέρος

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα, Φεβρουάριος – Μάρτιος 2012 (2012/3) και Οκτώβριος – Νοέμβριος 2012 (2012/10). Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι καθηγητές της ΔΔΕ / Β΄ Αθήνας που εμπλέκονται με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στα ΚΕΣΥΠ- πρ. ΓΡΑΣΕΠ, Γυμνάσια-ΓΕΛ-ΕΠΑΛ (μάθημα, προγράμματα Α.Σ.), το σχολικό έτος 2011-12 και καθηγητές ΣΕΠ το σχολικό έτος 2012-13.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε οριστικά αφού προηγήθηκε πιλοτική φάση προκειμένου να διασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Επεστράφησαν από τα πενήντα πέντε ερωτηματολόγια στην Α΄ και τριάντα την Β΄ περίοδο.

Οι στόχοι του ερωτηματολογίου
Στην έρευνά μας το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται προκειμένου να μελετηθούν:

- α. Ατομικά - γενικά δημογραφικά στοιχεία
- β. Εργασιακά στοιχεία
- γ. Σπουδές - μετεκπαιδεύσεις- επιμορφώσεις ΣΕΠ
- δ. Διερεύνηση θέσεων - στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε καινοτόμες δράσεις και στο θεσμό του ΣΕΠ
- ε. Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών Σ.Ε.Π

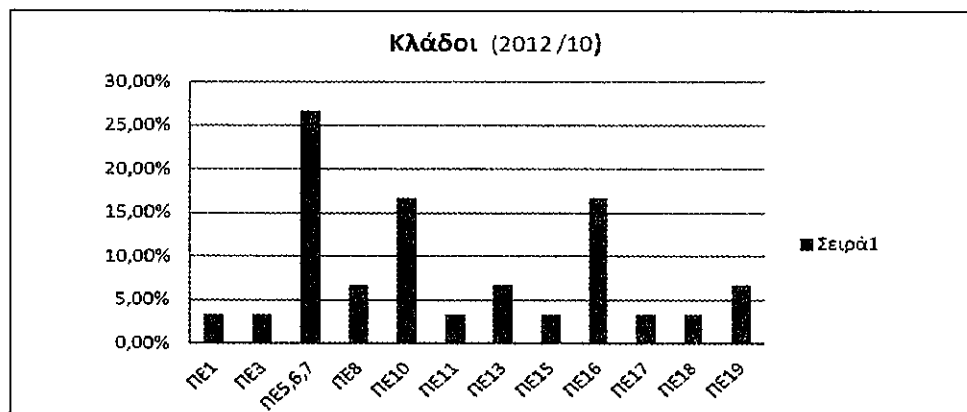
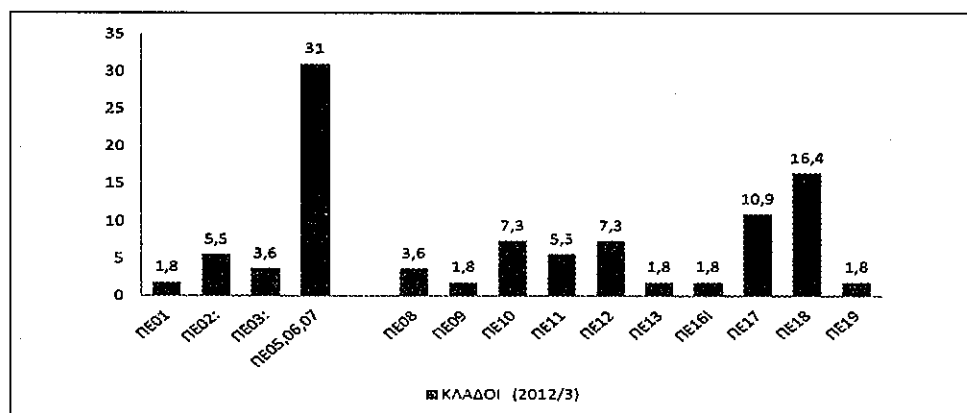
Α.Σ.) αποτελούν ένα ετερογενές σύνολο σε σχέση με το βασικό γνωστικό αντικείμενο των σπουδών τους. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π. ίσως να μη σκέφθηκαν ότι κάποτε θα διδάξουν ένα αντικείμενο το οποίο δεν έχουν σπουδάσει ή προσεγγίσει με κάποιο οργανωμένο και συστηματικό τρόπο. Ποσοστό 16,4% όσων απάντησαν ανήκουν στους κλάδους ΠΕ05, 16,4% ΠΕ18 και το 10,9% στον κλάδο ΠΕ17, συνολικά οι καθηγητές ξένων γλωσσών συμμετέχουν με ποσοστό 31% (3/2012), 26,67% (10/2012).

6. Συμπεράσματα
6.1 Κλάδος - Ειδικότητα

Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται με τον Σ.Ε.Π. (μάθημα, προγράμματα

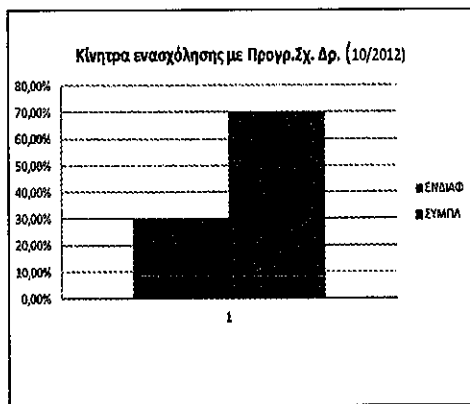
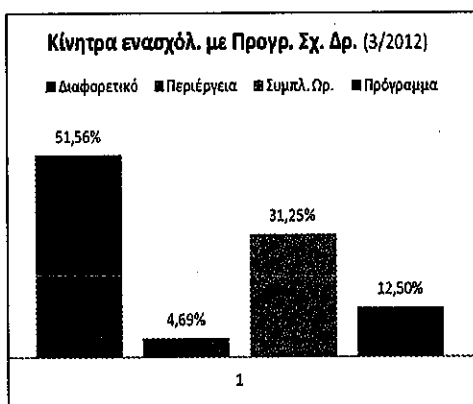
Από τα αποτελέσματα υπάρχουν ενδείξεις, το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί

Πίνακας: Κλάδος - Ειδικότητα ΠΕ



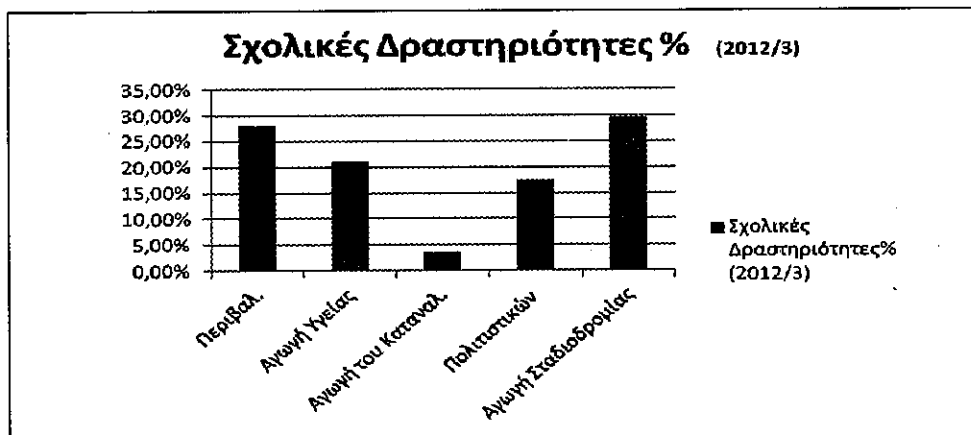
εφαρμόζουν το ΣΕΠ για τη συμπλήρωση ωραρίου για αυτό εμπλέκονται κυρίως οι ειδικότητες που έχουν πρόβλημα αναθέσεων. Επομένως είναι πιθανόν το ατομικό αυτό στοιχείο να επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επηρεάζει την επαγγελματική τους στάση. Τα αποτελέσματα αυτά διαφοροποιούνται από τις

αντίστοιχες έρευνες που έγιναν στο παρελθόν και σε μεγάλο ποσοστό (30%) συμμετείχε ο κλάδος των Γυμναστών ΠΕ11 (Συρόκου: 2009). Αυτό οφείλεται στο ότι το μάθημα δεν διδάσκεται πλέον στο λύκειο, που στο 2ο τετράμηνο αναγκαστικά αντικαθιστούσε την μία ώρα της γυμναστικής.



Πίνακας: Προγράμματα υλοποίησης σχολικών δραστηριοτήτων καθ. ΣΕΠ

Σχολικές Δραστηριότητες	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Περιβαλλοντική	32	28,07
Αγωγή Υγείας	24	21,05
Αγωγή του Καταναλωτή	4	3,51
Πολιτιστικών Θεμάτων	20	17,54
Αγωγή Σταδιοδρομίας	34	29,82

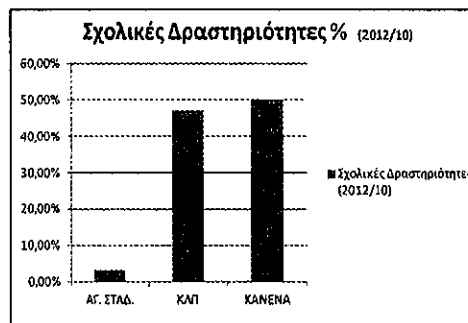


6.2 Κίνητρα για την Ανάλυση προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων

Διερευνώντας ποιο είναι το κίνητρο που ώθησε στην ανάλυση προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό 44% ουσιαστικά δεν επιθυμούσε την ενασχόληση με προγράμματα, αλλά αναγκάστηκε από τις ιδιαίτερες σχολικές συνθήκες (Συμπλήρωση ωραρίου, ανάγκες ωρολ. προγράμματος).

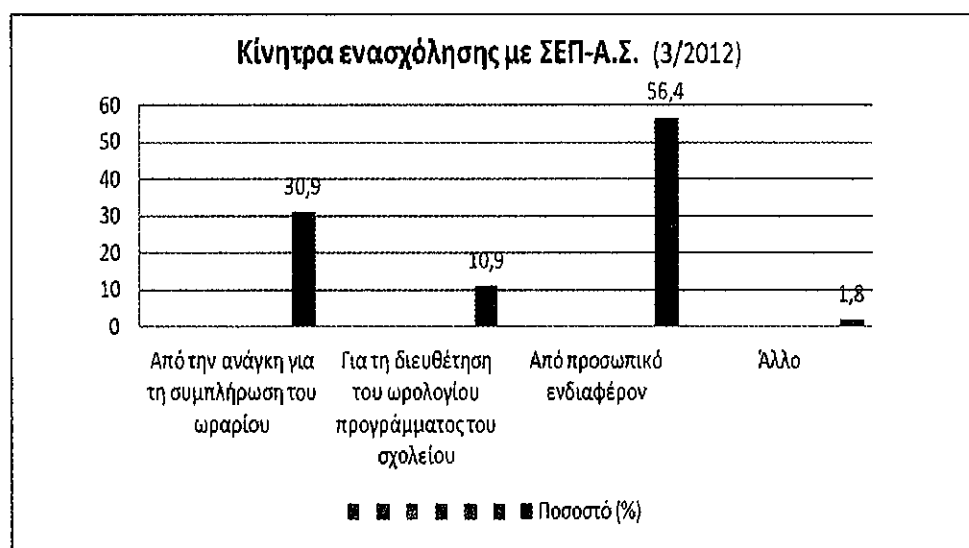
6.3 Κίνητρα Ενασχόλησης με το ΣΕΠ - Αγωγή Σταδιοδρομίας

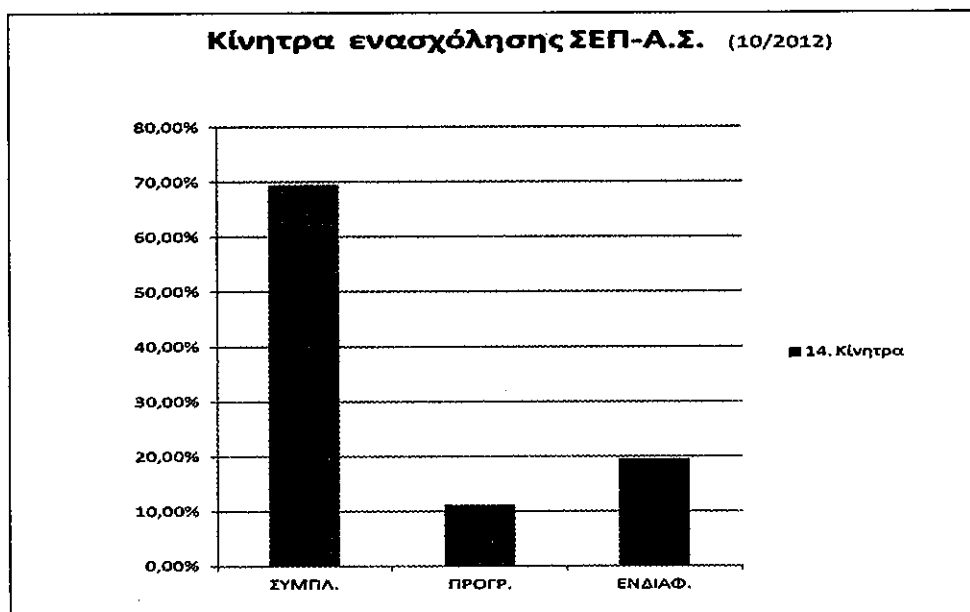
Οι απαντήσεις από την έρευνα (3/2012) δείχνουν ότι ποσοστό 41,8% των εκπαιδευτικών ΣΕΠ κάνουν το μάθημα όχι από προσωπική επιλογή αλλά για τη διευθέτηση του προγράμματος του σχολείου ή τη συμπλήρωση του ωραρίου τους και αναφερόμαστε στη ΔΔΕ Β' Αθήνας, ασφαλώς στην επαρχία τα πράγματα είναι χειρότερα. Η κατάσταση αυτή είχε βελτιωθεί από αυτή που κατέγραψε έρευνα του Δημητρόπουλου (1986), όπου περίπου το 70% των εκπαιδευτικών Σ.Ε.Π. δίδα-



σκαν παρά τη θέλησή τους. Τα τελευταία όμως στοιχεία της έρευνά μας (10/2012), δείχνουν ότι επανερχόμαστε στο ποσοστό του 70%.

Τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας δεν υλοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτε από τους καθηγητές που εμπλέκονται στο ΣΕΠ. Η αναγκαστική ενασχόληση με το ΣΕΠ έχει αρνητικά επακόλουθα για το θεσμό, την ικανοποίηση του ίδιου του εκπαιδευτικού και την επιτυχή απόδοση της προσπάθειας. Ο ΣΕΠ δεν είναι ένα ακόμα μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα, είναι η βοήθεια που παρέχει το σχολείο στο σχεδιασμό της ζωής των μαθητών.





6.4 Εξέλιξη Προγραμμάτων Σχολικών δραστηριοτήτων –Αγωγής Σταδιοδρομίας (Α.Σ.)

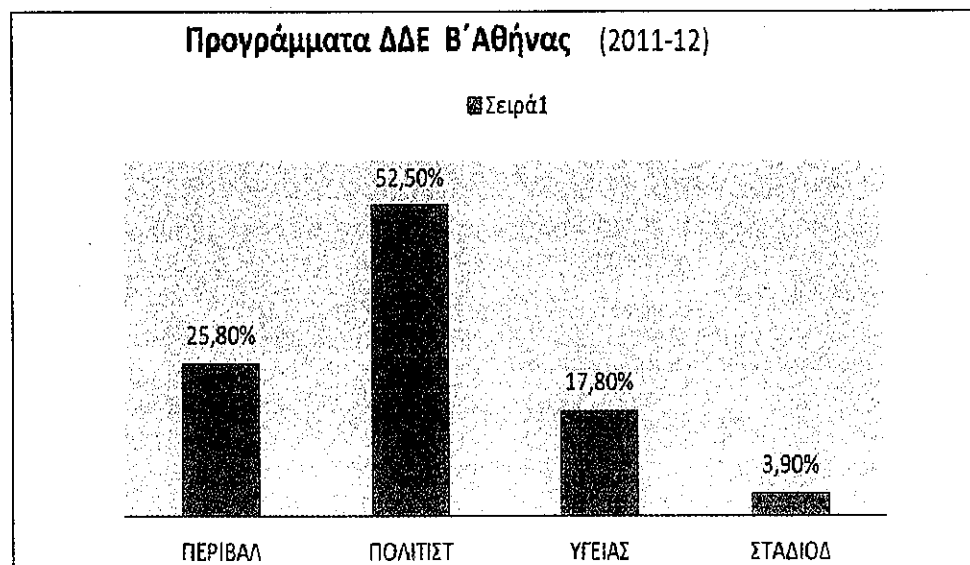
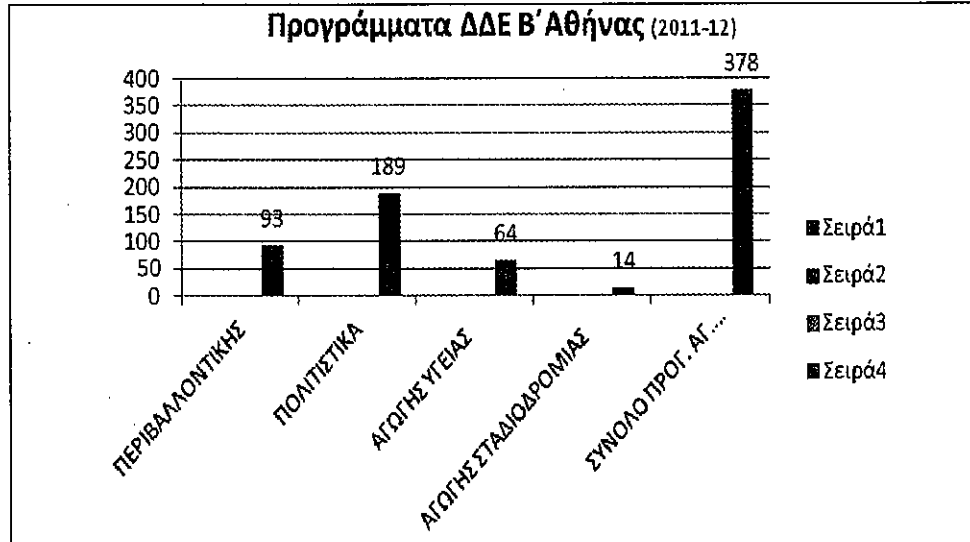
Μετά την έκρηξη που γνώρισαν τα προγράμματα Σχολικών δραστηριοτήτων κατά την προηγούμενη δεκαετία, τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μια έντονη τάση εξασθένησης του ενδιαφέροντος προς αυτά, κάτι που οφείλεται στην αύξηση των υποχρεώσεων των μαθητών ιδιαίτερα των Λυκείων, στην καχυποψία και τις αντιστάσεις μερίδας εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντών απέναντι στα προγράμματα, διότι βλέπουν την κατεστημένη τάξη να διαταράσσεται, και κυρίως στις οργανωτικές αλλαγές

στις αναθέσεις των προγραμμάτων που έγιναν τα δύο τελευταία χρόνια.

Κατά την τελευταία σχολική χρονιά 2011-12 παρατηρείται εξαιρετικά μεγάλη μείωση των προγραμμάτων γενικά και ειδικότερα της Αγωγής Σταδιοδρομίας. Στη ΔΔΕ Β΄ Αθήνας τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας ανήλθαν στο ποσοστό του 3,9% των συνολικών υλοποιηθέντων προγραμμάτων της διεύθυνσης.

Μέσα από τα στοιχεία των διευθύνσεων Δ.Ε και του ΥΠΑΙΘΠΑ προκύπτει κάθετη πτώση των υλοποιηθέντων προγραμμάτων (Α.Σ.) στις περισσότερες διευθύνσεις.

Προγράμματα Α.Σ. Τμήμα Α΄ ΣΕΠ Υπ.Παι.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
2005-2006	806	20,81
2006-2007	750	19,36
2009-2010	1181	30,50
2010-2011	787	20,32
2011-2012	349	9,01



Σημαντικότερες αιτίες της ελάττωσης του πλήθους των προγραμμάτων είναι:

- Για κάθε πρόγραμμα δικαιολογούνται μέχρι δυο ώρες συμπλήρωσης ωραρίου. Η συμπλήρωση αφορά τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το πρόγραμμα. Μέχρι την προπερασμένη σχολική χρονιά κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να συμμετέχει μέχρι σε δύο προγράμματα με

δικαίωμα συμπλήρωσης ωραρίου ή υπερωριακής απασχόλησης. Δηλαδή ελαττώθηκε το πλήθος των προγραμμάτων ανά εκπαιδευτικό, δεν διατίθενται πλέον ώρες για υπερωρία και δεν δικαιολογούνται αναλώσιμα.

- Την προηγούμενη χρονιά τα ΚΕ-ΣΥΠ λειτούργησαν υποστελεχωμένα με ένα εκπαιδευτικό, που θα έπρεπε:

- να καλύψει και τα ραντεβού με μαθητές-γονείς, για συμβουλευτική στήριξη σε μαθητές και νέους, για να μπορέσουν να διερευνήσουν τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, ώστε να κάνουν τις καλύτερες, γι' αυτούς, επιλογές για τις σπουδές και το επάγγελμά τους
- να πληροφορήσει σχετικά με τις σπουδές, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας και τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου τους μαθητές των σχολείων της περιοχής του.
- να έχει την επιστημονική και συμβουλευτική στήριξη των καθηγητών ΣΕΠ στις σχολικές μονάδες.

Οι απαιτήσεις και οι υποχρεώσεις πολλαπλασιάστηκαν διότι καταργήθηκαν τα ΓΡΑΣΕΠ, καταργήθηκε το μάθημα του ΣΕΠ στα ΓΕΛ-ΕΠΑΛ και επιπλέον δημιουργήθηκε αναξιοπιστία για το μέλλον και την δυνατότητα παρέμβασης του θεσμού.

6.5 Ικανοποίηση από την ενασχόληση με το Σ.Ε.Π –Α.Σ

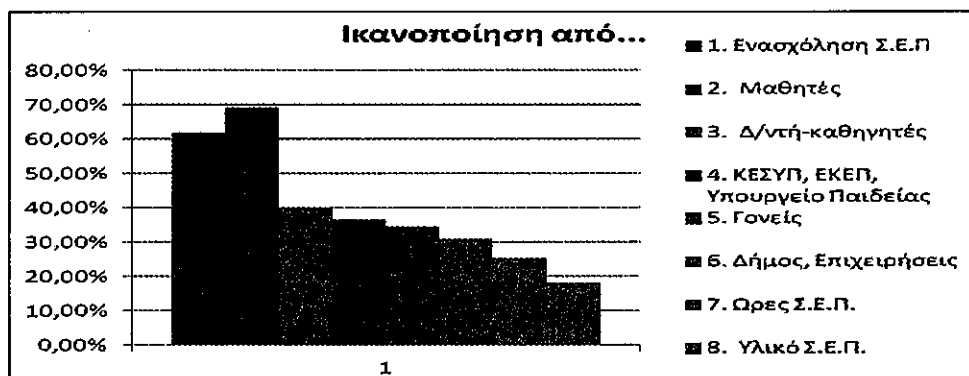
Γενικά παρουσιάζεται θετική αποτίμηση των καθηγητών στην ενασχόλησή τους με το θεσμό του Σ.Ε.Π (61,8%). Προέχει η επικοινωνία-συ-

νεργασία με τους μαθητές 69,1%). Τις αρνητικές εκτιμήσεις συγκεντρώνουν η επικοινωνία-συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (49,1%), οι ώρες που διατίθενται από το πρόγραμμα για το Σ.Ε.Π. (45,5%) και το διδακτικό και εποπτικό υλικό που παρέχεται (43,6%).

6.6 Επιμόρφωση ΣΕΠ

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Σ.Ε.Π. δεν έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό, λιγότεροι από τους μισούς έχουν επιμορφωθεί, αναλυτικότερα μόνο το 40% έχει σημαντική μακρόχρονη επιμόρφωση και η πλειοψηφία 60% έχει ταχύρρυθμη ανεπαρκή επιμόρφωση ή καμία επιμόρφωση ΣΕΠ. Ποσοστό μόλις 2,44% κατέχει μεταπτυχιακό και 1,63% διδακτορικό δίπλωμα στη Συμβουλευτική (3/2012).

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι παρά τη σπουδαιότητα του θεσμού και την προσπάθεια αναβάθμισής του τα τελευταία χρόνια, κατά την εφαρμογή στην πράξη, υπάρχουν σημαντικά προβλήματα από τη στιγμή που καλούνται να διδάξουν το μάθημα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία



στο έργο τους. Οι μεταβολές που καταγράφονται τα δύο τελευταία έτη στο τομέα αυτό είναι δραματικές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΣΕΠ ποσοστό 93% σύμφωνα με την έρευνα (2012/10) δεν έχει ουσιαστική επιμόρφωση. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί με τα δύο προγράμματα των 520 ωρών δεν εμφανίζονται στις αναθέσεις ΣΕΠ.

Αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τον ΣΕΠ

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 94,6%, πιστεύει στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στον ΣΕΠ.

Οι παράγοντες για τους οποίους είναι αναγκαία η επιμόρφωση

Οι σημαντικότεροι παράγοντες για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση ΣΕΠ είναι: εξοικείωση με τα ψυχομετρικά εργαλεία (ΤΕΣΤ Π.Ι) (78,2%), απόκτηση πρακτικών ικανοτήτων συμβουλευτικής (76,4%), σωστή ενημέρωση για την αγορά εργασίας (70,9%).

Ειδικά θέματα επιμόρφωσης ΣΕΠ

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι θεματικές ενότητες ΣΕΠ που θέλουν περισσότερο να επιμορφωθούν είναι: Δεξιότητες Συμβούλου (70,9%), διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού ΣΕΠ (60%) και στη τελευταία θέση η Μεθοδολογία Υλοποίησης Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας (43,6%).

Πίνακας: Παράγοντες για τους οποίους είναι αναγκαία η επιμόρφωση

Ποιοι είναι οι παράγοντες για τους οποίους είναι αναγκαία η επιμόρφωση;	Αρνητική Συμπεριφορά	Ουδέτερη Συμπεριφορά	Θετική Συμπεριφορά
Απόκτηση θεωρητικών γνώσεων Συμβουλευτικής	29,1%	29,1%	41,8%
Απόκτηση πρακτικών ικανοτήτων Συμβουλευτικής	9,1%	14,5%	76,4%
Απόκτηση εμπειρίας στη Συμβουλευτική	20%	21,8%	58,2%
Πληροφόρηση	3,6%	38,2%	58,2%
Εκμάθηση / Χρήση Η/Υ	20%	20%	60%
Επαγγελματική Εξέλιξη του Εκπαιδευτικού	20%	29,1%	50,9%
Σωστή ενημέρωση για την αγορά Εργασίας	1,8%	27,3%	70,9%
Εξοικείωση με τα ψυχομετρικά Εργαλεία (ΤΕΣΤ Π.Ι)	7,3%	14,5%	78,2%

Πίνακας: Θέματα ΣΕΠ-Συμβουλευτικής που απαιτείται να καλύψουν τις επιμορφωτικές σας ανάγκες (3/2012)

Επιλέξτε τα παρακάτω θέματα ΣΕΠ-Συμβουλευτικής που απαιτείται να καλύψουν τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;	Θετική Συμπεριφορά
1. Αυτογνωσία - Αυτοαντίληψη	56,4%
2. Δεξιότητες Συμβούλου	70,9%
3. Μεθοδολογία έρευνας	52,7%
4. Μεθοδολογία Υλοποίησης Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας	43,6%
5. Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού ΣΕΠ	60%

Περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Οι καθηγητές τονίζουν την αναγκαιότητα τα επιμορφωτικά προγράμματα να έχουν κυρίως πρακτικό χαρα-

κτήρα. Η επιλογή κυρίως πρακτικό ενδιαφέρον συγκέντρωσε θετικό ποσοστό (78,2%) και Θεωρητικό και Πρακτικό ενδιαφέρον (69,1%).

Πίνακας: Περιεχόμενο επιμορφωτικού προγράμματος ΣΕΠ

Το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος ΣΕΠ πρέπει να παρουσιάζει:	1. Αρνητική Συμπεριφορά	2. Ουδέτερη Συμπεριφορά	3. Θετική Συμπεριφορά
Κυρίως θεωρητικό ενδιαφέρον	27,3%	43,6%	29,1%
Κυρίως πρακτικό ενδιαφέρον	1,8%	20%	78,2%
Θεωρητικό και Πρακτικό ενδιαφέρον	1,8%	29,1%	69,1%
Περισσότερο θεωρητικό και λιγότερο Πρακτικό ενδιαφέρον	65,5%	27,3%	7,3%
Περισσότερο Πρακτικό και λιγότερο θεωρητικό ενδιαφέρον	16,4%	27,3%	56,4%

Μορφή ενός προγράμματος επιμόρφωσης στο ΣΕΠ

Η απάντηση «Συμβατική» έλαβε ποσοστό 23,6%, η απάντηση «Εξ απο-

στάσεως» ποσοστό μόλις 3,6%, ενώ η απάντηση «Συνδυασμός Συμβατικής και εξ αποστάσεως» 72,7%.

Πίνακας: Μορφή προγράμματος επιμόρφωσης στο ΣΕΠ

Ποια μορφή θα επιθυμούσατε να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στο ΣΕΠ;	Συμβατική	Εξ αποστάσεως	Συνδυασμός Συμβατικής και εξ αποστάσεως
	23,6%	3,6%	72,7%

7. Προτάσεις

Παρά την αναγνωρισμένη σημαντικότητα του θεσμού, προκύπτει ότι η πορεία του στη χώρα μας δείχνει προσπάθειες που γίνονται κατά καιρούς και στη συνέχεια εγκαταλείπονται. Ο θεσμός σήμερα βρίσκεται στη πιο κρίσιμη καμπή της ιστορίας του, χρειάζεται άμεση στήριξη με δημιουργία ένα διαμορφωμένου πλαισίου συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ειδικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε, απαιτείται παροχή ποιοτικών υπηρεσιών διά βίου επαγγελματικού προσανατολισμού, για τη διατήρηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής σταθερότητας που τόσο χρειαζόμαστε. Οι απαραίτητες ενέργειες που μπορούν άμεσα να υλοποιηθούν είναι:

1. Ενημέρωση και συντονισμός από υπηρεσιακούς παράγοντες των διευθύνσεων εκπαίδευσης, των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε οργανωτικά θέματα ΣΕΠ και σε υλοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων αγωγής σταδιοδρομίας (καινοτόμων προγραμμάτων ΣΕΠ). Σύμφωνα με την έρευνα ο βασικότερος παράγων που θα συμβάλει στην επιτυχία του θεσμού του ΣΕΠ και των προγραμμάτων Α.Σ. είναι η στήριξη από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (85,5%). Στο έργο αυτό θα συνεργασθούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Υπεύθυνοι των ΚΕΣΥΠ και η Επιτροπή Παρακολούθησης Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, που πρέπει να αποκτήσει περισσότερες αρμοδιότητες.

2. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αγωγής

σταδιοδρομίας με βιωματικό χαρακτήρα.

3. Δημιουργία δικτύου ενημέρωσης ΣΕΠ-Προγραμμάτων Α.Σ. για πληροφόρηση, παρακολούθηση, συντονισμό, με υποδείξεις, καλές πρακτικές και με ανταλλαγή απόψεων (ΠΙ-Nestor).

4. Να διερευνηθεί η δυνατότητα ένταξης των προγραμμάτων, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα άλλα γνωστά αντικείμενα, μέσα στα πλαίσια του προγράμματος του σχολείου. Άμεση εφαρμογή μπορεί να γίνει μέσω των Ερευνητικών Εργασιών:

α. Στα ΓΕΛ και ΕΠΑΛ στην Α΄ και Β΄ τάξη έχουν εισαχθεί με την υπ' αριθ. 97364/Γ2/30-08-2011 εγκύκλιο του ΥΠΑΔΜΘ, οι Ερευνητικές Εργασίες (projects) (Ερ.Ερ), που αναφέρονται σε τέσσερις κύκλους: α) «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», β) «Τέχνη και Πολιτισμός», γ) «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ) «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη». Θεωρούμε ότι θα μπορούσε στα Λύκεια να προστεθεί και πέμπτος κύκλος που θα αφορούσε θέματα αγωγής σταδιοδρομίας με αναφορά στο εργασιακό περιβάλλον/επιχειρηματικότητα/ γνωριμία με το χώρο των επιχειρήσεων, τη διοικητική τους δομή, περιγραφή των θέσεων εργασίας, τοπική αγορά εργασίας, εργασιακές σχέσεις και σύγχρονες τάσεις στην αγορά εργασίας, ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και της απασχόλησης, εκπαιδευτικά συστήματα και ευκαιρίες εκπαίδευσης σε χώρες της Ε.Ε., ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας (λ.χ. δεξιότητες ομαδικής εργασίας, διαχείρισης πληροφοριών, χρήση νέας τεχνολο-

γίας, δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας κ.α).

β. Στα ΕΠΑΛ έχει εισαχθεί αντίστοιχα στη Β' τάξη η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές μπορούν, μεταξύ άλλων, να εκπονούν μελέτες ή να αναλαμβάνουν την εκτέλεση έργων μικρής κλίμακας, να εφαρμόζουν προγράμματα επιχειρηματικότητας, π.χ. μελέτες περίπτωσης, δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων κ.α.

Θεωρούμε ότι θα μπορούσαν άμεσα με την κατάλληλη ενημέρωση των καθηγητών να ενταχθούν θέματα αγωγής σταδιοδρομίας - εργασιακού περιβάλλοντος, που θα βοηθούσε τους μαθητές στις επαγγελματικές επιλογές τους, παρουσιάζοντας αρχικά τις διάφορες ειδικότητες και τις συνθήκες της αγοράς εργασίας. Επίσης θα τους στήριζε στην προσπάθειά τους για μια πορεία δια βίου ανάπτυξης και ειδικότερα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Life Skills).

Θέματα της Ε.Θ.Δ θα μπορούσε να είναι:

- Εργασιακές σχέσεις Εργασιακό Περιβάλλον του τομέα.
- Είδη Εταιρειών – Δομή Εταιρείας
- Επαγγελματικά δικαιώματα τομέα, άσκηση επαγγέλματος στην Ελλάδα και την Ε.Ε.
- Διαδικασίες ανοίγματος εργαστηρίου, ατομικής επιχείρησης.

- Αναζήτηση Εργασίας (Σύνταξη αίτησης, βιογραφικού, κλπ)

5. Είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός πλαισίου λειτουργίας και αξιολόγησης της πορείας και της αποτελεσματικότητας, των προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας. Δεν υπάρχει οργανωμένη και ουσιαστική διασύνδεση διοίκησης, παρακολούθησης, επιμόρφωσης μεταξύ Σχολείου, ΚΕΣΥΠ και Διεύθυνσης, ΙΕΠ-ΕΚΕΠ-ΥΠΑΙΘΠΑ. Η χαλαρότητα διασύνδεσης καλλιεργεί την πλημμελή λειτουργία του θεσμού και των προγραμμάτων.

6. Εκπαίδευση στελεχών ΣΕΠ, πιστοποίηση προσόντων, διασφάλιση ποιότητας.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα ΣΕΠ/Συμβουλευτικής - Σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας πρέπει να έχουν πρακτικό ενδιαφέρον και βιωματικό χαρακτήρα (87,3%). Η μορφή του προγράμματος επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί είναι συνδυασμός συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που συνδυάζει το βιωματικό χαρακτήρα μέσα από την ομαδική συμβουλευτική συνάντηση (ΟΣΣ) και τις νέες τεχνολογίες που συμβάλουν στην κατάλυση των χωροχρονικών αποστάσεων και τη δυνατότητα συνεχούς ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα – Ρέπκα, Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον, στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης τ. Γ'* (σ. 45 – 97). Πάτρα: ΕΑΠ
- Βρετάνος, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1996). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Everard K. και Morris G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ε.Κ.Ε.Π. (2004). *Πρακτικά Συνεδρίου Ε.Κ.Ε.Π.: Διά Βίου Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εξελίξεις και Προοπτικές*. Αθήνα: ΕΚΕΠ
- Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. (1992). Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 24-25, 41-49.
- Κρίβας, Σπ. - Μίχαλου, Αικ. (2009). Οι Υπηρεσίες Προσανατολισμού/Συμβουλευτικής στο Χώρο της Τυπικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ζητήματα Αξιολόγησης. Μία Ερευνητική Προσέγγιση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τ. 74-75
- Λαγουδάκος, Μ., Μπάλιου, Ε. (2011). Η Πολυπολιτισμική διάσταση στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και ο νέος ρόλος του Συμβούλου ΣΕΠ. *ΕΛΕΣΥΠ: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 94-95, 3 /2011
- Λαγουδάκος, Μ., Χρύση, Μ. (2011). Η διαδικασία της Αυτογνωσίας και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μέσα από τη θεατρική δράση. *ΕΛΕΣΥΠ-Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 3/2011
- Λαϊνιάς, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μάικου, Α. (2010). *Ο Θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ
- Παΐζη, Ε. (2006). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Συμβουλευτικής ΔΕ*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Δρόσος, Ν. (2008). *Λήψη επαγγελματικής απόφασης & επαγγελματική ωριμότητα εφήβων που ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες: Πιλοτική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου*. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ). Αθήνα: ΕΛΨΕ
- Σκλήρη, Μ. (2007). *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών -Συμβούλων Σ.Ε.Π Νομού Αχαΐας*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ
- Σολομών Ι., (2000). «Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;» προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης στο *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική εκπαίδευση* επιμ. Μπαγάκης Γ., Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σιρόκου Ε. (2009). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Συμβουλευτική*. ΔΕ. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ταχούλας, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικοί και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. ΔΕ. Πάτρα: ΕΑΠ

*Χάρης Μωρίκης**, *Δημήτρης Γεωργιάδης***
**ΠΑΘΟΛΟΓΙΑ ΚΑΤΑΘΛΙΠΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ
ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ**

Η διαπλοκή προϋπάρχουσας παθολογίας καταθλιπτικής φαινομενολογίας με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης συνιστά μία περιοχή εξαιρετικά σύνθετη και ενδιαφέρουσα για διερεύνηση. Με δεδομένη την οικονομική κρίση, ως παράγοντα που εκπροσωπεί κυρίως την «εξωτερική πραγματικότητα» και μια παθολογία καταθλιπτικού ή καταθλιπτικόμορφου τύπου, που αναδεικνύει την λειτουργία της «εσωτερικής πραγματικότητας, ποια η αλληλεπίδραση τους;» Η έρευνα αναδεικνύει τη βαρύτητα της ψυχικής παραμέτρου σε σχέση με εκείνη της εξωτερικής συνθήκης. Εν όψει αυτών των αποτελεσμάτων, η συμβουλευτική διάσταση της παρέμβασης χρειάζεται να κατατείνει στην αναζήτηση και ευόδωση της ψυχοθεραπευτικής συνθήκης, η οποία δεν πρέπει να εγκαταλείπεται εις όφελος διευθετήσεων που αφορούν την οικονομική, εξωτερική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: οικονομική κρίση, κατάθλιψη, εσωτερική-εξωτερική πραγματικότητα

*Charis Morikis**, *Dimitris Georgiadis***
DÉPRESSION ET CRISE ÉCONOMIQUE

Si l'on considère la crise économique comme représentant de la «réalité extérieure» et la pathologie dépressive en tant que dimension qui met en exergue la «réalité intérieure», en quoi consisterait leur interaction? Notre recherche met en évidence la primauté de la dimension intrapsychique face aux facteurs externes. Toute intervention de la part des professionnels de la santé psychique doit consister en la formulation de la demande pour un aide psychothérapeutique, option qui ne doit pas être supplanté par des interventions qui visent seulement à manier la réalité extérieure.

Mots-clés: crise économique, dépression, réalité extérieure - intérieure

* Ο Χ.Μ. είναι κλινικός ψυχολόγος. Επικοινωνία: Ζαλόγγου 6, e-mail: xarismor@otenet.gr

** Ο Δ.Γ. είναι ψυχοπαιδαγωγός. Επικοινωνία: Ζαλόγγου 6, e-mail: georgiadis.dimitrios@gmail.com

Εισαγωγή

Πλήθος ερωτημάτων ανακύπτουν σχετικά με την συμμετοχή της παρούσας οικονομικής κρίσης στην ψυχική πραγματικότητα. Η διαπλοκή προϋπάρχουσας παθολογίας καταθλιπτικής φαινομενολογίας με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης συνιστά μία περιοχή εξαιρετικά σύνθετη και ενδιαφέρουσα για διερεύνηση. Υπάρχει και στην περίπτωση αυτή η αμοιβαία σύνδεση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Το ενδιαφέρον για το μελετητή της ανθρώπινης ψυχής τοποθετείται πάντοτε εξ ορισμού στον ψυχικό, εσωτερικό χώρο, χωρίς όμως να μπορεί να παραγνωρισθεί η επίδραση σε αυτόν ακριβώς τον χώρο παραγόντων όχι αμιγώς ψυχικών, αλλά κοινωνικών, δηλαδή εξωτερικών.

Εάν σχηματικά αποδεχθούμε την ύπαρξη του δίπτυχου «εξωτερική πραγματικότητα» (που συμπυκνώνει τη δυναμική παραμέτρων εξωτερικών σε σχέση με το υποκείμενο) και «εσωτερική πραγματικότητα» (που μεταφράζει τη συνδυασμένη αλληλεπίδραση όλων των ψυχικών συστημάτων και παραμέτρων του υποκειμένου), τα ανωτέρω ερωτηματικά σχηματοποιούνται ως εξής: Με δεδομένη την οικονομική κρίση, ως παράγοντα που εκπροσωπεί κυρίως την «εξωτερική πραγματικότητα» και μια παθολογία καταθλιπτικού ή καταθλιπτικόμορφου τύπου, που αναδεικνύει την λειτουργία της «εσωτερικής πραγματικότητας», ποια η αλληλεπίδραση τους; Ποια η δυναμική τους σχέση, υπάρχει πτυχή εκ των δύο που είναι πρωτίστη σε σημασία, τι επάγεται σε επίπεδο συνεπειών, όταν συναντούμε έναν τέτοιο

ασθενή σε αυτή τη σύγχρονη συγκυρία;

Ήδη όμως η τοποθέτηση μας οδηγεί στην υποχρέωση να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τους χρησιμοποιούμενους όρους αλλά και τα πεδία που αυτοί οριοθετούν. Το πόσο αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη, ίδια για όλους είναι η εξωτερική, “αντικειμενική” πραγματικότητα έχει ήδη τεθεί σε διερώτηση και αμφισβήτηση. Ρεύματα όπως ο κονστρουκτιβισμός και ο κονστρουξιονισμός αμφισβήτησαν τον αυτοματισμό επιβολής της δύναμης της πραγματικότητας στο υποκείμενο, αναδεικνύοντας το πόσο το υποκείμενο συμμετέχει στην κατασκευή της. Κάθε άτομο κατασκευάζει και σημασιοδοτεί τον κόσμο που τον περιβάλλει μέσα από μία σειρά περίπλοκων διαδικασιών. Είναι ενεργός δημιουργός και συμμετέχει στην κατασκευή αυτή, ως φορέας γνωστικών και διανοητικών εργαλείων, αλλά επίσης και κυρίως μέσω της εσωτερικής του πραγματικότητας, η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πρόσληψη τού κόσμου. Μακράν απέχει η συμμετοχή του αυτή από μία παθητική αποδοχή του κόσμου, τον οποίον το υποκείμενο διαρκώς επανασημασιοδοτεί. Άρα, η κοινωνική πραγματικότητα των ατόμων δεν αποτελεί μία παγιωμένη ή αντικειμενική οντότητα, αλλά περισσότερο ένα μόρφωμα που συγκατασκευάζεται από τα άτομα. Υπ αυτήν την έννοια, δεν υπάρχει μία θεώρηση της πραγματικότητας, αλλά πολλαπλές πραγματικότητες (Κρίβας, 2011). Αυτό ισχύει τόσο για τον κόσμο όσο και για τον εαυτό: Δηλαδή, και η θεώρηση για τον εαυτό κατασκευάζεται μέσα από ένα πλέγμα διαρκών ερμηνειών και σημασιοδοτήσεων, η οποία βεβαίως είναι

επίσης μεταβαλλόμενη σε κάποια επίπεδα της και μηδέποτε στατική.

Οι οπαδοί ενός ψυχρού θετικισμού, αγνόησαν επί μακρόν το βάρος της εσωτερικής πραγματικότητας. Η ψυχανάλυση από την πλευρά της, τόσο ως θεωρία όσο και ως κλινική πρακτική ανέδειξε την τεράστια σημασία, αν όχι πρωτοκαθεδρία του ψυχισμού, που μπορούμε να τον εννοήσουμε ως ένα σύνολο συστημάτων σε διάδραση, και το πώς αυτός επιδρά στην πρόσληψη της εξωτερικής πραγματικότητας. Ο Φρόντ είχε προτείνει την ιδέα για το διπλό τρόπο λειτουργίας του υποκειμένου, ο οποίος καθορίζεται από δύο αρχές: την αρχή της ευχαρίστησης και την αρχή της πραγματικότητας (Φρόντ, 1911). Ο ρόλος του ασυνειδήτου είναι καταλυτικός όχι μόνον για την αμγώς εννοούμενη εσωτερική ψυχική λειτουργία αλλά και για το πώς, επιδρώντας στη συμπεριφορά, επεμβαίνει στην ίδια την εξωτερική πραγματικότητα. Η αναζήτηση της ευχαρίστησης, ο ρόλος της σεξουαλικότητας και των ενορμήσεων αποτελούν παράγοντες τέτοιας ισχύος που δείχνουν να παραγνωρίζουν ή και να αγνοούν ενίοτε την αντίστοιχη ισχύ κανόνων που απορρέουν από τις εξωτερικές συνθήκες. Η εσωτερίκευση αποτελεί μία ψυχική διαδικασία με την οποία διάφορες διυποκειμενικές σχέσεις μεταβάλλονται σε ενδοϋποκειμενικές, και βιώνονται πλέον σε ενδοψυχικό επίπεδο. (Laplanche & Pontalis, σ. 257). Εκεί τοποθετούνται ως τμήμα ενός διαρκώς μεταβαλλομένου πληθυσμού που συνιστά τον εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου. Όλα λοιπόν διηθούνται από τον ψυχισμό και τα συστήματά του, απολήγοντας σε ένα εσωτερικό πεδίο, όπου το-

ποθετούνται ως εσωτερικευμένα πλέον αντικείμενα ή λειτουργίες (Green, 1990). Αυτό αφορά οποιοδήποτε στοιχείο της εξωτερικής πραγματικότητας, και άρα επίσης την οικονομική κρίση.

Στις παθολογίες καταθλιπτικού φάσματος το προεξάρχον κατά την ψυχαναλυτική θεωρία είναι η αίσθηση πένθους, που προκύπτει από το εσωτερικό βίωμα απώλειας ενός αντικειμένου. Το υποκείμενο είναι σαν να πενθεί, ακόμη και αν δεν γνωρίζει τι ακριβώς, ποιου αντικειμένου η απώλεια το θλίβει. Όλα όμως εκτυλίσσονται στον ψυχικό χώρο, εκεί όπου ο ίσκιος του αντικειμένου που χάθηκε πέφτει βαρύν πάνω στο εγώ. (Φρόντ, 1915) Τι γίνεται όταν στην αίσθηση εσωτερικής απώλειας προστεθεί εκείνη που προέρχεται από την εξωτερική πραγματικότητα; Αλλάζει ποιοτικά το συναίσθημα που είναι το προεξάρχον στις καταθλιπτικού τύπου παθολογίες; Εάν ναι, πώς διαφοροποιείται; Εάν όχι, ποιο το βάρος τελικά της εξωτερικής πραγματικότητας που δείχνει να τροφοδοτεί τον ψυχισμό με υλικό που ήδη υπάρχει εκεί;

Εκείνο που προκύπτει από την οικονομική κρίση ως πρώτο αποτέλεσμα, που καλείται ο ψυχισμός να διαχειριστεί, είναι επίσης μία απώλεια. Η μείωση των οικονομικών επάγεται απώλεια σε επίπεδο υλικών αγαθών, δυνατοτήτων, επιπέδου ζωής, καθεστώτος διαβίωσης που έχει συγκροτηθεί ως αυτονόητο. Χάνεται όχι μόνο μία σειρά αγαθών, αλλά μία σχέση με τον κόσμο της εξωτερικής πραγματικότητας που εθεωρείτο δεδομένη. Αυτή η εξωτερικά προσδιοριζόμενη απώλεια επάγεται λοιπόν επίσης με τη σειρά της μία σειρά ψυχικών διεργασιών που αποτυπώνουν στον εκάστοτε ψυχισμό

αυτά τα σημεία της εξωτερικής πραγματικότητας. Η απώλεια επάγεται λοιπόν το πένθος, δηλαδή την εσωτερική εκείνη διεργασία που συνίσταται στο εξής: το υποκείμενο, που έχει επενδύσει σε ένα αντικείμενο ψυχική ενέργεια, καλείται να αναγνωρίσει αυτή τη νέα κατάσταση. Αφού αυτό επιτευχθεί, χρειάζεται να αποσύρει την επένδυση από το προηγούμενο αντικείμενο, για να τη μεταφέρει σταδιακά σε ένα άλλο. Η όλη διεργασία είναι επώδυνη και απαιτεί χρόνο όπως επίσης ένα ελάχιστο συγκροτήσεως ψυχικής για να τελεσφορήσει, πράγμα που δεν επιτυγχάνεται πάντοτε.

Το πώς αντιδρά στις απώλειες το ψυχικό όργανο, είναι συνέπεια πολλών παραγόντων, αλλά πάντοτε οι κύριοι απ' αυτούς είναι ψυχικής «αφετηρίας». Το πώς αντιδρά το ψυχικό όργανο έχει να κάνει πρωτίστως με τις δικές του λειτουργίες, διότι εξ ορισμού βρισκόμαστε στο ίδιο σύστημα αναφοράς. Τα ψυχικά συστήματα και λειτουργίες διαθέτουν εσωτερική δομή και αυτονομία σε μεγάλο βαθμό, στην οποία έρχεται να προστεθεί η εισροή της εξωτερικής πραγματικότητας, η οποία καθίσταται δια της επεξεργασίας που υφίσταται τμήμα της ψυχικής πραγματικότητας. Η ψυχική ζωή λοιπόν, σε ένα σημαντικό βαθμό καθίσταται ανεξάρτητη από την όποια εξωτερική πραγματικότητα. Αυτό κατ'εξοχήν αποτυπώνεται στη συνθήκη που ονομάζουμε έρωτα, ή στο πεδίο της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Διότι σε αυτές τις περιπτώσεις κατά κύριο λόγο καθίσταται η ενδοψυχική λειτουργία, σε πείσμα οποιασδήποτε εξωτερικής πραγματικότητας. Αλλά και σε άλλες συνθήκες, όχι ηχηρές, της καθημερι-

νότητας, άνθρωποι κατορθώνουν να ζουν μία ψυχική ζωή τέτοιας εσωτερικής δυναμικής και ισορροπίας, που η εξωτερική πραγματικότητα, να καθίσταται ένα απαραίτητο συμπλήρωμα της ψυχικής τους ζωής, η οποία όμως έχει την απόλυτη πρωτοκαθεδρία.

Είναι συνηθισμένο συμπέρασμα σε όποιους αποθεώνουν τη φαινομενολογία να θεωρούν την εξωτερική πραγματικότητα ως τη μόνη βαρύνουσα. Υπάρχει λοιπόν η διαδεδομένη θεωρηση, ότι οποιαδήποτε σημαντική απώλεια σε επίπεδο εξωτερικής πραγματικότητας επάγεται καταθλιπτικού τύπου αντίδραση σε ψυχικό επίπεδο. Ως εάν οι άνθρωποι, να μην διέθεταν ψυχική ζωή, εσωτερική πραγματικότητα, ασυνείδητο, και να ήταν μία άγραφη πλάκα όπου εγγράφονταν οι βάνανυες εγχαραξείς της εξωτερικής πραγματικότητας. Η σχέση αιτίας και αφορμής, το ότι η εξωτερική πραγματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως πυροδότηση, αλλά όχι ως αίτιο αποκλειστικό, διαφεύγει απ' όσους με μεγάλη ευκολία αποδίδουν την καταθλιπτική αντίδραση ενός ανθρώπου σε ένα θάνατο, χωρισμό, ή πρόσφατα, στην οικονομική κρίση.

Είναι ένα σύνθετο μεθοδολογικό ολίσθημα, η ομοιότητα να εκλαμβάνεται ως ταυτότητα. Η οικονομική κρίση, επειδή επάγεται απώλεια, προσομοιάζει με το τι συμβαίνει στην καταθλιπτική συνθήκη. Γίνεται λοιπόν η γραμμική σύνδεση: οικονομική κρίση ίσον καταθλιπτική αντίδραση. Εάν μάλιστα προϋπάρχει τέτοιου είδους παθολογία σε κάποια υποκείμενα τότε η ομοιότητα γίνεται ταυτότητα: οι δύο αυτοί παράγοντες, προϋπάρχουσα παθολογία καταθλιπτικού τύπου και ψυχική

αντίδραση καταθλιπτικού τύπου λόγω οικονομικής κρίσης θα έπρεπε να λειτουργούν τουλάχιστον σωρευτικά, εάν όχι εκθετικά, επειδή υπόκεινται στο ίδιο σύστημα αναφοράς, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση.

Είναι όμως έτσι; τι λέει η κλινική πράξη και εμπειρία;

Μεθοδολογία

Το υλικό που επεξεργαστήκαμε προέκυψε από τις ατομικές συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης των υποκειμένων της έρευνας στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας. Η μέθοδος την οποία θεωρήσαμε ως πιο κατάλληλη ήταν η ποιοτική, διότι θεωρήθηκε ως η πλέον πρόσφορη να δώσει πρόσβαση σε ποιοτικά, ενδοψυχικά στοιχεία. Μέσω της ποιοτικής μεθόδου δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, επίσης μέσω της συγκέντρωσης πληροφοριών και στοιχείων της «καθημερινότητας» των ανθρώπων να εμβαθύνει. Πέρα όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του στην πλέον ιδιοπροσωπική τους διάσταση προσδίδοντας έναν πλούτο ανεκτίμητο.

Το κλινικό υλικό που επεξεργαστήκαμε προκύπτει από τις ατομικές συνεδρίες σε 20 πελάτες του κέντρου, στους οποίους επίσης τέθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε ασθενείς με παθολογία του καταθλιπτικού φάσματος, που κυμαίνεται από την κατάθλιψη έως καταθλιπτικόμορφου τύπου εκδηλώσεις. Η επιλογή των εργαλείων της

έρευνας μας παρείχε το ασύγκριτο πλεονέκτημα μιας αδιαμεσολάβητης και απρόσκοπτης προσβάσεως σε υλικό “εν θερμώ”, που αποκαλύπτει με πρωτογενή τρόπο στοιχεία για τις εμπλεκόμενες ψυχικές διεργασίες, συνειδητές και ασυνειδητές. Η ενσυνείδητη κατασκευή των ερωτήσεων εμπρόθετα και στοχευόμενα άγει τους ασθενείς σε διαδικασίες αυτοπαρατήρησης και αυτοστοχαμού που αφορούν συγκεκριμένες επίσης ψυχικές περιοχές. Ο ανοιχτός χαρακτήρας των ερωτήσεων έχει ως πλεονέκτημα την ανάδυση εντός μίας περιχαρακωμένης περιοχής όλης της ευλυγισίας και πλαστικότητας τού ψυχισμού που αφορά τις εμπλεκόμενες διεργασίες. Αντισταθμίζεται έτσι εν πολλοίς το μειονέκτημα που προκύπτει από την αλλοίωση τού ψυχικού υλικού εξ αιτίας της ανάμειξης τού συνειδητού τμήματος λειτουργίας και των όποιων αντιστάσεων του ασθενούς.

Αποτελέσματα – συζήτηση

Από το σύνολο του υλικού που επεξεργαστήκαμε μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε τα εξής:

Στο σύνολο τους τα υποκείμενα της έρευνας επηρεάστηκαν από την οικονομική κρίση, με ένα τρόπο αρνητικό, γενικότερα. Παρ’ όλα αυτά, όταν η ερώτηση αφορά πλέον συγκεκριμένα το πόσο επηρεάστηκαν οι ψυχολογικές τους δυσκολίες, ενώ αρκετοί διαπιστώνουν ότι υπήρξε γενικότερα μία χειροτέρευση, εν τούτοις αναγνωρίζουν ότι αυτή ήταν μόνον ποσοτική. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των καταθλιπτικών τους δυσκολιών δεν αλλοιώθηκαν. Είναι ταυτόσημες οι αποφάν-

σεις του τύπου “Έτσι και αλλιώς ήμουν άσχημα, και θα ήμουν άσχημα, ό,τι και να γινόταν, δεν μου φταίει η κρίση που νιώθω έτσι, απλώς τώρα υπάρχει μία πίεση παραπάνω λόγω του οικονομικού θέματος”. Σε όσους ο βαθμός εναισθησίας είναι υψηλός, στη συντριπτική τους πλειοψηφία παραδέχονται λοιπόν συνειδητά ότι τα ψυχολογικά τους προβλήματα θα υπήρχαν και χωρίς την οικονομική κρίση, ότι εκείνη δεν δημιούργησε τίποτε που δεν προϋπήρχε ήδη εσωτερικά.

Στα υποκείμενα της έρευνας, επίσης είναι φανερό το πόσο η εξωτερική πραγματικότητα, αν και αναγνωρίζουν τη βαρύτητα της, υποτάσσεται στην εσωτερική. Στην ερώτηση, “θα αντιμετωπίζατε αλλιώς την οικονομική κρίση, εάν η ψυχολογική σας κατάσταση ήταν διαφορετική;” οι απαντήσεις είναι επίσης ομοιογενείς: “εάν ήμουν καλύτερα, θα μπορούσα να αντιμετωπίσω τα πάντα”. Αποδίδεται έτσι από τους ίδιους το βάρος που διαθέτει η εσωτερική πραγματικότητα στη συνολικότερη ισορροπία. Σημαντικό –όχι μόνον για τους ειδικούς– αλλά και για τους ασθενείς καθίσταται το είδος εκείνο της ψυχικής τοποθέτησεως που επιτρέπει την πρόσληψη και διεργασία του τι συμβαίνει στην λεγόμενη εξωτερική πραγματικότητα.

Στη συμπληρωματική ερώτηση της προηγούμενης, “θα αντιμετωπίζατε καλύτερα τα ψυχολογικά σας προβλήματα εάν η οικονομική κατάσταση σας βελτιωνόταν”, όλοι σχεδόν αναγνωρίζουν ότι αυτό θα γινόταν ευχερέστερα, υπό την έννοια ότι θα υπήρχε η δυνατότητα αναζήτησεως μιας σταθερής και μακροχρόνιας ψυχοθεραπευτικής παρεμβάσεως, που θα ήταν εκείνη ο απο-

φασιστικός παράγων για την επίτευξη καλύτερης εσωτερικής ισορροπίας. Η οικονομική κρίση δηλαδή δεν επιδεινώνει την ίδια τη φύση των ψυχολογικών τους δυσκολιών, καταθλιπτικού τύπου αλλά τους όρους αναζήτησεως μίας αποτελεσματικής βοήθειας για αυτές, η οποία δυνάμει είναι δαπανηρή. Συμπληρωματικά, η οικονομική άνεση δεν επιλύει τα ψυχολογικά προβλήματα του καταθλιπτικού φάσματος, αλλά διευκολύνει την αναζήτηση του είδους εκείνου της ψυχοθεραπευτικής παρεμβάσεως που αποτελεί την ουσιαστική βοήθεια.

Εν όψει των ανωτέρω στοιχείων, η συμβουλευτική παρέμβαση οφείλει να συντονισθεί αντιστοίχως. Το σημαντικό είναι να ενισχυθεί στον ασθενή η καλή του αντίληψη της εξωτερικής πραγματικότητας, που ήδη υπάρχει, η σχέση της με την εσωτερική, η περαιτέρω συνειδητοποίηση του τι βάρος έχει η κάθε μία. Αυτό το διάβημα του ειδικού γίνεται επίσης για να μην χρησιμοποιείται η εξωτερική πραγματικότητα (με τη μορφή εν προκειμένω της οικονομικής κρίσης) ως άλλοθι για να συσκοτισθεί η εσωτερική, που είναι και η βασική εστία των προβλημάτων του.

Η συμβουλευτική παρέμβαση οφείλει να ενισχύει το είδος εκείνο των διαβημάτων που θα οδηγήσουν τον ασθενή σε μονιμότερες και άρα αποτελεσματικότερες διευθετήσεις, οι οποίες προκύπτουν μόνον κατόπιν διεργασίας των ψυχικών του παραμέτρων στα πλαίσια ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης. Αντιθέτως, οι παρεμβάσεις της συμβουλευτικής που αφορούν διευθετήσεις μόνον σε επίπεδο εξωτερικής πραγματικότητας, (που σχετίζονται π.χ. με την αναζήτηση εργασίας, χωρίς

αυτό να συνδέεται με τους ενδοψυχικούς παράγοντες), είναι πολύ λιγότερο αποτελεσματικές, εάν δεν έχουν ως απαραίτητο συμπλήρωμα το φωτισμό των ψυχικών διαστάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Durrheim, K., (1997). Social constructionism, discourse and psychology. *South African Journal of Psychology*, 27,175-182.
- Freud, S. (1911). *Formulations sur les deux principes du cours des évènements psychiques*. Παρίσι, PUF. 1989.
- Freud, S. (1915), *Deuil et mélancolie* in *uvres complètes*, XIII, Παρίσι, PUF, 1988.
- Green, A (1990). *La folie privée*, Παρίσι, Gallimard, ελ. μφρ. Η ιδιωτική τρέλα, Αθήνα, Καστανιάτης, 2002.
- Gergen, K., (2001). *Social Construction in context*, Thousand Oaks, Sage Pub.
- Κρίβας, Σ.(2011). Η Συμβολή του Κονστρουκτιβισμού (Constructivism) και του Κοινωνικού Κονστρουξιονισμού (Social Constructionism) στη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία: Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 96-97, σ. 51-62.
- Laplanche, J., Pontalis J.-B. (1967). *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Παρίσι, PUF, ελ. μφρ. Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης, Αθήνα, Κέδρος, 1986.
- Luckmann, M., & Berger, P., (1986). *The social construction of the reality*, Garden City, NY, Anchor Books.

*Μαρία Γώγου**, *Νάνσυ Πράσσου***

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία της συμβουλευτικής μέσα από τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και οικειότητας, με το μαθητή με ΔΑΔ ώστε να συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη του στη σχολική αίθουσα. Η φύση του συγκεκριμένου συμβουλευτικού προγράμματος, προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις ενός ατόμου με ιδιαίτερες επικοινωνιακές, αντιληπτικές και συμπεριφορικές δυσκολίες καθώς και στο πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, ηλικίας 7-9 χρονών, μέσα στην σχολική αίθουσα (με στόχο τη γενίκευση των κανόνων συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων) αλλά και ατομικά. Το σχολείο είναι ιδιωτικό. Το συμβουλευτικό πρόγραμμα αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες και κανόνες συμπεριφοράς κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, αλληλεπίδραση, ένταξη, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, εκπαιδευτική συμβουλευτική, οριοθέτηση.

*Maria Gogou**, *Nansy Prassou***

THE IMPORTANCE OF COUNSELING FOR CHILDREN'S INTEGRATION IN THE SCHOOL FRAMEWORK

The purpose of this paper is to highlight the importance of counseling, through the development of a trusting and intimate relationship between the counselor and the student with developmental disorders, facilitating the student's classroom inclusion. The proposed counseling program is tailored to students' individual needs respecting his/her communicative, perceptual and behavioral difficulties within a school context.

The proposed counseling program was applied to students with Pervasive Developmental Disorders, aged 7-9 years, in the classroom (with the main aim to modify behavior and learn social skills) as well as individually. The school belongs to the private sector. The counseling program was mainly concerned with children's education on social skills and attitudes when interacting with their peers and their teachers.

Keywords: social skills, interaction, inclusion, Pervasive Developmental Disorder, educational counseling, setting boundaries

*Μ.Γ. είναι ειδική εκπαιδευτικός και σύμβουλος σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, επικοινωνία: mary81184@yahoo.gr,

** Ν.Π. είναι ψυχολόγος, επικοινωνία: nprassou@hotmail.com

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό με δύο σαφείς στόχους:

Α. να εμφυσησει γνώση στους μαθητές, να τους εντάξει στην κοινωνική ζωή, να τους αφυπνίσει και να τους εμπνεύσει τη ζωή, αλλά και

Β. να αντέξει, να ακούσει, να κατανοήσει τις ανησυχίες των παιδιών ανεξαρτήτως ηλικίας και αναπτυξιακού επιπέδου, αλλά και να κατευνάσει τα άγχη τους και τους φόβους τους.

Το σχολείο παρέχει εκπαίδευση, προωθεί τη γνώση, συμβάλλει στην έρευνα, την επικοινωνία, στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και του πνεύματος καθώς και στην ανάπτυξη των κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Η βασική λειτουργία του σχολείου επομένως είναι να πλαισιώνει («εμπεριέχει») τους μαθητές, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει μια σειρά από ανάγκες τους, γνωσιακές, συναισθηματικές, κοινωνικές και γενικότερα αναπτυξιακές. Στην περίπτωση των παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες, η έννοια της πλαισίωσης γίνεται ακόμα πιο σημαντική καθώς παράλληλα με τις εκπαιδευτικές τους δυσκολίες, τα παιδιά, αισθάνονται συχνά «κατακερματισμένα», κατά την ορολογία του Win-nicott, διάχυτα στον εξωτερικό χώρο πρωτίστως αλλά και στο εσωτερικό τους γίνεσθαι (βλέπε ορολογία: διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές). Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να συνοδεύονται από μια σειρά ενδεχόμενων απογοητεύσεων (πχ προηγούμενο σχολικό πλαίσιο) και πρόσθετων συναισθημάτων αγανάκτησης, φόβου, χαμηλής αυτοεκτίμησης κ.λ.π. Επομένως, το σχολείο, και ως σχολείο νοείται όλο το

διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, θα πρέπει να διαμορφώσει ένα κατάλληλο ενδιάμεσο χώρο όπου δάσκαλοι, ειδικοί, γονείς και παιδιά θα συναντούνται εκεί με στόχο την πρόοδο και ανάπτυξη του παιδιού και το άνοιγμα του προς τα έξω.

Η συμβουλευτική εκπαιδευτική ψυχολογία στοχεύει στη διευκόλυνση αυτής της συνάντησης. Στο σχολείο ο Σύμβουλος εντάσσεται ως πρόσωπο κομβικό με ρόλο πολυδιάστατο που περιλαμβάνει τη συνεργασία και τη «συνομιλία» με τους μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και το σχολείο εν γένει (λοιπό προσωπικό, στόχοι εκπαιδευτικού ιδρύματος κ.λ.π.). Μέσω αυτής της επικοινωνίας λαμβάνει όλες τις σχετικές πληροφορίες για όλες τις πτυχές της ζωής και της προσωπικότητας των μαθητών. Έπειτα οι πληροφορίες αυτές συγκεντρώνονται ώστε να εφαρμοστεί ένα σχέδιο δράσης, προκειμένου: α. να «χωρέσει» τις ανησυχίες των μαθητών, τυχόν προβλήματα ψυχικής ή/και μαθησιακής φύσεως, τυχόν δυσλειτουργικές σχέσεις γονέα-παιδιού, β. να λειτουργήσει ως σύμμαχος των γονέων στο συχνά φορτισμένο και δύσκολο ρόλο τους, γ. να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς για μια από κοινού δράση για την ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών και δ. να προωθεί τη θετική στάση απέναντι στη ζωή και να προάγει την ψυχική υγεία του σχολείου.

Η πράξη της συμβουλευτικής δεν αφορά μόνο το σύμβουλο ψυχολόγο αλλά όλη την επιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από τον ειδικό γιατρό ψυχικής υγείας (ψυχίατρο, παιδοψυχίατρο), τον ειδικό ψυχολόγο, τον ειδικό παιδαγωγό, ή/και το δάσκαλο γενικής

αγωγής, τον λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή, γυμναστή, ειδικό στην ειδική αγωγή.

Στην παρούσα ομιλία αναφερόμαστε σε μία μόνο πλευρά της συμβουλευτικής πράξης στο σχολείο, αυτή της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσα στην τάξη (αφού δηλαδή έχει διαμορφωθεί το ειδικό σχέδιο δράσης), προτείνοντας ότι είναι πολλαπλά τα βήματα για την ένταξη των παιδιών και αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της για την επιτυχή ένταξη των παιδιών στην τάξη με αναπτυξιακές δυσκολίες.

Συμπερασματικά, θα θέλαμε να τονίσουμε:

1. Το δικαίωμα κάθε παιδιού για εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις αναπτυξιακές του ανάγκες

2. Ότι η ένταξη είναι μια απαιτητική εργασία που χρειάζεται την ενεργό συμμετοχή και συμβολή όλων των ενδιαφερομένων μερών, ξεκινώντας από την επιστημονική ομάδα έως το προσωπικό και τους γονείς του παιδιού

3. Ο σχεδιασμός ενός ειδικού σχεδίου δράσης προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού κρίνεται απαραίτητος

4. Το σχέδιο δράσης αποτελεί τη συνομιλία πολλών θεωρητικών κατευθύνσεων, των ψυχοδυναμικών για την κατανόηση της φύσης της δυσκολίας και της σχέσης γονέα-παιδιού, των γνωσιακών-συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων για το σχεδιασμό στοχευμένων ασκήσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, στη διευκόλυνση της ένταξης στην τάξη και της κοινωνικότητας, των συστημικών προσεγγίσεων για τη διευκόλυνση των σχέσεων διδακτικού προσωπικού, σχολείου, γονέων και διάφορων δημοσίων φορέων κλπ

5. Το σχολείο οφείλει να παρέχει το χώρο για μια αρκετά καλή φροντίδα του παιδιού, που είναι η απαρχή της ολοκλήρωσής του και της συναισθηματικής του ανάπτυξης.

Κλείνοντας, ως έχουμε υπόψιν μας πως το κάθε παιδί έχει μέσα του τη δύναμη της ανάπτυξης. Αν αυτή η δύναμη κατακρατηθεί και δεν δοθεί η ευκαιρία να αναπτυχθεί, τότε υπάρχει κίνδυνος το παιδί να μη σημειώσει την επιθυμητή πρόοδο (Winnicott, 1962).

Βασικά Προβλήματα Αντίστασης και Συνεργασίας

Οι σύμβουλοι-ψυχολόγοι στο σχολείο αντιμετωπίζουν όχι σπάνια, αρκετή αντίσταση και περιορισμούς από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διεύθυνση του σχολείου και φυσικά, από τους γονείς, με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζουν πιστά το έργο τους. Πιο συγκεκριμένα, δέχονται πιέσεις για ενασχόληση με γραφειοκρατικές εργασίες του διοικητικού προσωπικού, αναγκάζονται να οργανώσουν και να προγραμματίσουν τη διδασκαλία προκειμένου να βοηθήσουν τον παιδαγωγό να επιλέξει το κατάλληλο μαθησιακό αντικείμενο για κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου ο ίδιος στερείται γνώσης, εμπειρίας, χρόνου ή θετικής διάθεσης.

Συχνά έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη θετικής διάθεσης και χρόνου των παιδαγωγών και των γονέων να εκπαιδευτούν σε θέματα συμβουλευτικής και εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και με την έλλειψη διάθεσης και χρόνου επικοινωνίας των γονέων με τους συμβού-

λους (συχνά η επικοινωνία περιορίζεται σε κάποιες αναφορές ή σχόλια στα «τετράδια επικοινωνίας» ή σε κάποια τηλεφωνική επικοινωνία). Ακόμα συχνότερα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στις γραφειοκρατικές διαδικασίες με άλλους οργανισμούς και δημόσιες υπηρεσίες ψυχικής υγείας ενώ η αρνητική στάση μερικών παιδαγωγών και γονέων απέναντι στη συμβουλευτική, εμποδίζει την ανάπτυξη της συμβουλευτικής κουλτούρας στα σχολεία.

Ο Ρόλος του Συμβούλου ως Καθοδηγητή Ειδικής Εκπαίδευσης

Ο σύμβουλος καλείται να διευκολύνει την επικοινωνία, τη συνεργασία, το συντονισμό και την οργάνωση όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου, να κατευθύνει και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές τόσο συναισθηματικά όσο και γνωστικά παρέχοντας τις απαιτούμενες πληροφορίες, με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών τους αναγκών.

Η υιοθέτηση αυτού του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού από τον σύμβουλο αλλά και από τον ειδικό παιδαγωγό το ρόλο του συμβούλου, διευρύνει τις αρμοδιότητές τους, περιορίζοντας το χρόνο τους για την εκτέλεση του κύριου ρόλου τους. Έτσι ο σύμβουλος-ειδικός παιδαγωγός έχει σύνθετες αρμοδιότητες όπως:

- Να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς.
- Να συντονίζει το ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού προ-

σωπικού ως προς την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους φέρνει σε επικοινωνία με άλλους φορείς και υπηρεσίες ψυχικής υγείας.

- Να συντονίζει και να καλεί ομάδες εποπτείας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, λογοπεδικών, συμβούλων, ειδικών παιδαγωγών και άλλων επαγγελματιών για τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς.
- Να παρακολουθεί και να εντοπίζει πιθανά αίτια και πηγές διασπαστικών συμπεριφορών στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και να προωθεί προσπάθειες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών αυτών με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.
- Να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ οικογένειας, εκπαιδευτικών, υπηρεσιών υγείας και μαθητών.
- Να εξομαλύνει σχέσεις και να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων-υπηρεσιών υγείας-διεύθυνσης του σχολείου αλλά και συχνά και των ίδιων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.
- Να εκπαιδεύει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην αναγνώριση εστιών ενδεχόμενων κρίσεων, στον εντοπισμό μαθητών σε «κίνδυνο» και στην άμεση παραπομπή στον αρμόδιο επαγγελματία ή φορέα.

Μέθοδος-Υλικό που Χρησιμοποιήθηκαν στο Πρόγραμμα του Σχολείου

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα αποτελούνταν από κάρτες

(flash cards) για περιγραφή, σχολιασμό κοινωνικών καταστάσεων και συννοδών συναισθημάτων. Ερωτήσεις κατανόησης ενθάρρυναν την επικοινωνία και τη προφορική έκφραση. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου κατά την περιγραφή και σχολιασμό των καρτών. Στόχοι υπήρξαν η αναγνώριση, διάκριση και ονομασία συναισθηματικών καταστάσεων σε κάρτες με εικόνες (π.χ αγάπη, λύπη, θυμός, φόβος, ντροπή, κούραση, άγχος κ.α.).

Στα θρανία των μαθητών και στον τοίχο υπήρχαν οπτικά προγράμματα των δραστηριοτήτων που βοηθούσαν στον προγραμματισμό, την οργάνωση, την προετοιμασία και τις μεταβάσεις από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.

Οι ατομικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή πραγματοποιούνταν με μεγάλη ευχαρίστηση όπου γίνονταν ακρόαση απλών συναισθηματικών ή κοινωνικών καταστάσεων με σκοπό το σχολιασμό και την περιγραφή εικόνων. Επίσης, για την εκπαίδευση στην εναλλαγή σειράς, αναμονής και ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης στα δυαδικά εκπαιδευτικά παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, εξυπηρετούσαν αρκετά ικανοποιητικά το σκοπό αυτό.

Μια άλλη δραστηριότητα που ενθάρρυνε την προσεχτική παρακολούθηση, την κατανόηση, την εκδραμάτιση, ήταν η ανάγνωση από το σύμβουλο ή απλά εκδραμάτιση μικρών κοινωνικών ιστοριών με διαλόγους και σχετικές εικόνες. Οι ιστορίες αφορούσαν απλές, καθημερινές κοινωνικές καταστάσεις και πρότυπα κοινωνικών συμπεριφορών (*πηγαίνοντας στο σχολείο, στο αυτοκίνητο, στην παιδική*

χαρά, στο ασανσέρ, για ψώνια κ.α.). Παρουσιάζονταν πρώτα η θετική συμπεριφορά μέσα από τις σχετικές ιστοριούλες (π.χ. *Ο Γιάννης λέει καλημέρα στη δασκάλα και στα άλλα παιδιά*), συζητούνταν, σχολιάζονταν πάλι με ερωτήσεις κατανόησης απλές (*Τι κάνει ο Γιάννης; Τι λέει; Σε ποιον λέει καλημέρα; Είναι σωστό να λέμε καλημέρα; Σε ποιους λέμε καλημέρα; Πότε λέμε καλημέρα; κ.α*) και ζητούνταν από το παιδί να εκδραματίσει τη συμπεριφορά-στόχο ή απλά να επαναλάβει την επιθυμητή λεκτική φράση (*Πώς θα πεις στη δασκάλα σου ότι πονάει το κεφάλι σου;*). Έπειτα, σε δεύτερη φάση, παρουσιάζονταν στο ίδιο παράδειγμα κοινωνικής κατάστασης, η αντίθετη αρνητική συμπεριφορά και ζητούνταν από το παιδί να σχολιάσει κατά πόσο είναι σωστή ή όχι μια τέτοια συμπεριφορά (π.χ. *Είναι σωστό ο Γιάννης να συμπεριφέρεται έτσι όταν μπαίνει στην τάξη; Τι έπρεπε να κάνει ο Γιάννης; Τι έπρεπε να πει;*)

Οι ερωτήσεις βέβαια και οι ιστοριούλες παρουσιάζονταν ανάλογα πάντα με το γνωστικό επίπεδο και την κατανόηση του κάθε παιδιού. Έτσι, σε κάθε παιδί αντιστοιχούσαν αφενός διαφορετικοί στόχοι, αφετέρου παρουσιάζονταν ο στόχος περισσότερο ή λιγότερο απλός, χωρισμένος σε επιμέρους πάντα στόχους όποτε το παιδί δυσκολευόταν.

Το χρονικό διάστημα της διδασκαλίας κάθε έννοιας ποίκιλλε σε κάθε μαθητή αναλόγως των δυσκολιών του, των δυνατοτήτων του, της διάθεσής του και ετοιμότητάς του να συνεργαστεί τη δεδομένη στιγμή της συνεδρίας, από το είδος του ενισχυτή, από τη συνεργασία και συστηματική εργασία στο σπίτι για επανάληψη των δραστηριο-

τήτων. Αυτό φυσικά απαιτούσε διαρκείς επαναλήψεις και εξάσκηση όχι μόνο κατά τη συνεδρία αλλά και εργασία συστηματική από τους γονείς στο σπίτι, τη σωστή εκπαίδευση των γονέων στον τρόπο παρουσίασης της εργασίας ώστε να είναι σύμφωνος με του συμβούλου στο σχολείο και να μην διαφοροποιείται αρκετά. Βέβαια, υπήρχαν ανυπέροβλητες δυσκολίες στον τρόπο εμπλοκής των γονέων όχι μόνο στην συνεργασία και την εξάσκηση στο σπίτι αλλά και στην εκπαίδευση πάνω στον τρόπο παρουσίασης των εργασιών στα παιδιά. Η εκπαίδευση περιοριζόταν σε απλές, γραπτές, σύντομες οδηγίες στα τετράδια επικοινωνίας των μαθητών τους, σε ιδανικές περιπτώσεις σε κάποια σύντομη τηλεφωνική επικοινωνία ή σε κάποια ενημέρωση τριμήνου των γονέων στο σχολείο (δηλαδή 2-3 φορές το χρόνο!)

Για την οριοθέτηση της συμπεριφοράς και παραμονή στο θρανίο εργασίας στην τάξη, ο σύμβουλος προέτρεπε το μαθητή να παρατηρήσει τους υπόλοιπους συμμαθητές του που εργαζόνταν καθισμένοι χωρίς να μιλάνε και να κάνει το ίδιο. Ενίσχυε κοινωνικά ή υλικά ανάλογα με το μαθητή και τη συμπεριφορά-στόχο. Παρείχε συχνά τμηματική βοήθεια και σωματική καθοδήγηση, ενώ άλλοτε η δασκάλα χρησιμοποιούσε λεκτικές υπενθυμίσεις ή υποδείκνυε το οπτικό πρόγραμμα, σε σχολικές ώρες που εργαζόταν μόνη σε μια τάξη με 5 παιδιά.

Οι κανόνες συμπεριφοράς υπήρχαν οπτικά σε αφίσα στην αίθουσα αλλά και ατομικά στο παιδί που δυσκολευόταν περισσότερο, στο θρανίο του ή στο φάκελό του. Οι αρνητικές συμπεριφορές συνήθως αγνοούνταν (όπου το εί-

δος της συμπεριφοράς το επέτρεπε), ενώ παράλληλα επιβραβεύονταν οι θετικές. Επιπρόσθετα, για τη διδασκαλία μιας πιο σύνθετης ή πιο απαιτητικής συμπεριφοράς, γίνονταν προτροπή για μίμηση των συμμαθητών τους.

Φυσικά, παρέχονταν ελεύθερος χρόνος μέσα στην τάξη για ελεύθερη ενασχόληση με οποιαδήποτε δραστηριότητα ή αντικείμενο τους ευχαριστούσε (ακόμα και στερεοτυπικά αρκεί να μην έβλαπταν τον εαυτό τους ή τους άλλους).

Δυσκολίες-Εμπόδια κατά την Εφαρμογή του Προγράμματος στο Σχολείο

Μερικές δυσκολίες που υπήρξαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν η έλλειψη διάθεσης και χρόνου επικοινωνίας των γονέων με τον σύμβουλο-ειδικό παιδαγωγό (συνά η επικοινωνία περιορίζεται σε κάποιες αναφορές ή σχόλια στα «τετράδια επικοινωνίας» ή σε κάποια τηλεφωνική επικοινωνία), η έλλειψη χρόνου των γονέων να εργαστούν στο σπίτι, η αρνητική στάση μερικών παιδαγωγών και γονέων απέναντι στη συμβουλευτική, η έλλειψη εκπαίδευσης των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών της τάξης στο τρόπο παρουσίασης των εργασιών του συμβουλευτικού προγράμματος αλλά και ο μεγάλος αριθμός παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στην τάξη. Συνήθως ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, έμενε αβοήθητος τις περισσότερες ώρες της ημέρας ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις με μεγάλο αριθμό παιδιών με σημαντικές δυσκολίες. Η έλλειψη γνώσης, εκπαίδευσης

και εμπειρίας σε θέματα ειδικής αγωγής τις περισσότερες φορές από τους παιδαγωγούς, δυσκόλευε το έργο τους δημιουργώντας κούραση, απογοήτευση, μελαγχολία και απόγνωση των παιδαγωγών της τάξης για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων μαθητών. Η παρέμβαση της διεύθυνσης του σχολείου σε θέματα εκπαίδευσης των μαθητών στο καθημερινό τους πρόγραμμα και οι αναχρονιστικές παρεμβάσεις (πολλές φορές μάλιστα και ακατάλληλες για το επίπεδο των μαθητών) αποπροσανατολίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό από τους στόχους του.

Η έλλειψη χρόνου για ραντεβού με το σύμβουλο-ψυχολόγο και υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων για επίτευξη των απαιτήσεων-στόχων, η έλλειψη συνειδητοποίησης, αποδοχής εκ μέρους των γονέων των δυσκολιών των παιδιών τους και παράλογες συχνά απαιτήσεις και πίεση των παιδιών τους για ανταπόκριση, καθώς και η αντίσταση των γονέων κατά την εφαρμογή συμβουλευτικής (ακυρώσεις συναντήσεων, έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας) καθυστέρουσε και αποπροσανατόλιζε τη συμβουλευτική από τους στόχους και το ρόλο της.

Η έλλειψη κατάλληλων χώρων για την πραγματοποίηση ατομικών συνεδριών και ομαδικών δραστηριοτήτων, τα ακατάλληλα έπιπλα για παιδιά, η έλλειψη ηχομόνωσης στις τάξεις και στις αίθουσες ατομικών συνεδριών, οι συχνές παρεμβάσεις και διακοπές συνεδριών από τρίτους που εργαζόνταν στο χώρο, δυσκόλευε τόσο τα παιδιά να οριοθετηθούν, να συνεργαστούν, να συγκεντρωθούν αλλά και τον ίδιο το θεραπευτή να συγκεντρωθεί στο έργο

του. Πολλές φορές μάλιστα λόγω των αυξημένων αρμοδιοτήτων, ευθυνών και πολλαπλών ρόλων ανάληψης, ο σύμβουλος δεν είχε χρόνο για την αφοσίωση στο πρωταρχικό του έργο και πραγματοποίηση των συνεδριών όπως προγραμματιζόνταν.

Συμπεράσματα

Σίγουρα, η συμβουλευτική με την έννοια της διαλεκτικής της, επικοινωνιακής της μορφής, δεν απευθύνεται σε παιδιά μικρής ηλικίας, πόσο μάλλον σε παιδιά με σοβαρές επικοινωνιακές, κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες, όπως η ομάδα των παιδιών του συγκεκριμένου σχολείου όπου εφαρμόστηκε το παραπάνω συμβουλευτικό πρόγραμμα.

Η συμβουλευτική με την πιο «κατευθυντική» της μορφή, μέσω της διδασκαλίας και του κατευθυνόμενου παιχνιδιού, αποσκοπούσε στη διενκίνηση της ένταξης των παιδιών μέσω της ανάπτυξης ικανοτήτων προσεκτικότερης παρακολούθησης, αναμονής σειράς, παραμονής στην καρέκλα εργασίας, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου μέσα στην τάξη, κατανόησης και εκτέλεσης απλών εντολών οριοθέτησης καθώς και απόκτησης βασικών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων έκφρασης λεκτικώς των επιθυμιών και των αναγκών τους. Αναμφίβολα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και με διαφορετική, πιο «ελεύθερη», «μη-κατευθυνόμενη» μορφή, με στόχο τη χαλάρωση των παιδιών και την παροχή ελεύθερου χρόνου για ενασχόληση με κάτι που τα ενδιέφερε. Ωστόσο, κάτι τέτοιο ενείχε τον κίνδυνο της εμμονι-

κής και στερεοτυπικής ενασχόλησης με ένα αντικείμενο ή με τα μέρη του αντικειμένου καθόλη τη διάρκεια της συνεδρίας, λόγω της φύσης των δυσκολιών των ατόμων με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή. Αν βέβαια ο στόχος μας, ήταν η παροχή ελεύθερου χρόνου για χαλάρωση, σε έναν ασφαλή χώρο, με μουσική και στρώματα για να ξεπλώνει το παιδί και να ηρεμεί, πιθανότατα αυτό να βοηθούσε έμμεσα στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στην τάξη, καθώς ένα μέρος της εσωτερικής του έντασης θα είχε απελευθερωθεί πρωτίτερα. Αν μάλιστα αφιερωνόταν αρκετά τακτικά (ως διαλείμματα) τέτοιος χρόνος για κάθε παιδί, τότε η ανταπόκριση και προ-

σαρμογή του στην τάξη θα ήταν σαφώς ευκολότερη.

Η εφαρμογή της συμβουλευτικής ωστόσο, με την επικοινωνιακή της μορφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και με όσα πρόσωπα έχουν αναλάβει τη φροντίδα ή την εκπαίδευση του παιδιού, διευκολύνει έμμεσα τη ένταξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Η κατάλληλη αντιμετώπιση του παιδιού-μαθητή, από το σύνολο των ανθρώπων που φροντίζουν για την εκπαίδευση αλλά και συνεκπαίδευση του παιδιού, επιταχύνει και διευκολύνει τη διαδικασία της ένταξης και προσαρμογής του παιδιού εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γενά, Α. Ένταξη Παιδιών με Αυτισμό <http://www.autismhellas.gr/files/el/EntaxiPaidivn.pdf>
- Γενά, Α. (2002), *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, Αθήνα
- Δεσύρη, Ε. *Τα Συναισθήματα (κάρτες)*, Αθήνα, εκδόσεις Παπαδόπουλος
- Ζακολίκου, Α. *Οδηγός για Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση Μαθητών με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα <http://www.noesi.gr/files/aftismos-zakolikou-odigos-daskalos.pdf>
- Νότας, Σ. *Το Φάσμα του Αυτισμού, Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής. Ένας Οδηγός για την Οικογένεια*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής http://www.autismhellas.gr/files/el/autism_familyguide.pdf
- Beaumont, E *Οι Καλοί Τρόποι. Εικόνες για Μικρά Παιδιά*, Αθήνα, Modern Times
- Counselling in Schools: A Research Study into Services for Children and young People*, BACP <http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/WAGreport.pdf>
- Ehly S.&Dustin,R. (1989) *Individual and Group Counselling in Schools*, New York, The Guilford Press
- Galloway,D. (1990) *Pupil Welfare&Counselling: An Approach to Personal and Social Education across the Curriculum*. London and New York, Longman.
- Hamblin,D.H. (1983) *The Teacher and Counselling*. Worcester, Billing and Sons Limited.
- Hornby G., Hall.C&Hall,E. (2003) *Counselling Pupils in Scholls and Strategies for Teachers*, London, New York and Canada, Routledge-Falmer
- Idowu, S.(1986), *Basics of Guidance an Counselling*, Ibadan, Signal Education Services LTD
- King,G. (2001) *Counselling Skills for Teachers: Talking Matters*. Buckingham and Philadelphia, Open University Press.

- Kok,J.K, Low,S.K., Lee,M.N, Cheah,P.K. (2012), *Counselling in secondary Schools of Perak State Malaysia*, IPEDR vol 31, Lacsit Press, Singapore,
<http://www.ipedr.com/vol31/001-ICSSH%202012-B10009.pdf>
- Kottler, J.&Kottler,E. (1993) *Teacher as Counselor: Developing the Helping Skills You Need*. California, Corwin Press.
- McLauglin (2000) *Counselling in Schools: its Place and purpose*, In:Best,R (2000) *Pastoral Care and personal Socheory*, London&New York, Continuum International Publishing Gray.

*Δημήτριος Γεωργιάδης**, *Αγορίτσα Κουλούρη***, *Μαρία Κοριζή****,
*Θεόδωρος Ρηγόπουλος*****

**ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΜΙΑ ΝΕΑ ΜΟΡΦΗ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

Ο εθισμός στο διαδίκτυο (internet addiction) μπορεί βάσιμα να θεωρηθεί ως μια σχετικά νέα μορφή εξάρτησης. Το διαδίκτυο συνήθως καλύπτει τα ψυχολογικά κενά κάποιου χρήστη. Ο χρήστης λοιπόν δημιουργεί μια κατάσταση στην οποία πάντα θα ήθελε να βρισκείται, όπως π.χ. να υποδύεται ένα ψεύτικο πρόσωπο. Αυτό βέβαια είναι εύκολο να επιτευχθεί αφού στο διαδίκτυο δεν υπάρχει τις περισσότερες φορές οπτική επαφή και επιπτώσεις στις πράξεις που εκτελεί ο χρήστης. Από την επισκόπηση της πλούσιας διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται πως συνήθως τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με το πρόβλημα του εθισμού στο διαδίκτυο και κυρίως αγόρια τα οποία ζουν σε ένα περιβάλλον που υπάρχουν έντονα οικογενειακά προβλήματα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχτεί το πρόβλημα που υπάρχει στη σχολική κοινότητα μέσω μιας πιλοτικής έρευνας την οποία πραγματοποιήσαμε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος σε μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου. Τα ευρήματα της έρευνας μας οδήγησαν στο συμπέρασμα πως ένας στους πέντε μαθητές στην Αττική παρουσιάζει περιοδικά ή συχνά προβλήματα σχετικά με την κατάχρηση του διαδικτύου, δηλαδή βρίσκεται ένα βήμα πριν τον εθισμό. Τέλος, μέσω αυτής της εργασίας θέλουμε να αναδείξουμε το ρόλο της συμβουλευτικής στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Εξάρτηση, διαδίκτυο, Σχολείο, Συμβουλευτική

*Georgiadis Dimitrios**, *Agoritsa Koulouri***, *Maria Korizi****,
*Theodoros Rigopoulos*****

**INTERNET ADDICTION A NEW TYPE OF ADDICTION:
THE ROLE OF COUNSELING**

Aim of the present article is to highlight the internet addiction problem that exists in the social community, through a pilot research which we performed a year before to high school students. The results of the present research guided us to the conclusion that 1 to 5 students of Attiki of Greece presents often or rare problems with internet abuse. In other words is a step away from internet addiction.

* Ο Δ.Γ. είναι ψυχοπαιδαγωγός, επαγγελματικός σύμβουλος, Κέντρο Ψυχικής Υγείας Χαλανδρίου, Τηλ:6974094181, georgiadis.dimitrios@gmail.com

** Η Α.Κ. είναι Ψυχιατρική Νοσηλεύτρια Προϊσταμένη Νοσηλευτικής Υπηρεσίας του Κέντρου Υγείας Σαλαμίνας.

*** Η Μ.Κ. είναι Ψυχολόγος στη Μ.Κ.Ο. Μέριμνα Ζωής. Τηλ. 6878103466 m.korizi@yahoo.gr

**** Ο Θ.Ρ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ΚΕΣΥΠ Αχαρνών.

Finally through this article we would like to underline the relation between counseling in modern school.

Key words: Addiction, Internet, School, Counseling.

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή όπου ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας σε εργασιακό, επιστημονικό και ψυχαγωγικό επίπεδο. Παράλληλα, οι πολύπλευρες δυνατότητες του διαδικτύου έχουν προκαλέσει ανατροπές στη διάδοση των πληροφοριών και τη μετάδοση της γνώσης, πολλαπλασιάζοντας εκρηκτικά τις δυνατότητες των χρηστών του. Ωστόσο, πέρα από τα πλεονεκτήματα αυτά, υπάρχουν έρευνες που αποκαλύπτουν συμπεριφορές εξαρτητικής χρήσης του ιστού. Οι συμπεριφορές αυτές συνοδεύονται από αρνητικές συνέπειες, που αφορούν δυνητικά την αλλοίωση της κοινωνικής ζωής, των συνθηκών και των ικανοτήτων των ανθρώπων, που τις εκδηλώνουν (Young, 2004). Πιο συγκεκριμένα η επαναλαμβανόμενη χρήση του ιστού μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάσταση του συνδρόμου εξάρτησης μετά από ένα χρονικό διάστημα το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε άτομο.

Εξάρτηση αποτελεί κάθε συμπεριφορά που παίρνει τη μορφή μιας σχεδόν τελετουργικής, αυτοματοποιημένης συνήθειας, την οποία το άτομο αν και αναγνωρίζει ως καταναγκαστική και ψυχοπιεστική, εν τούτοις αδυνατεί να ελέγξει και πολύ περισσότερο να σταματήσει, εξαιτίας ισχυρότατων φυσιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Το κύριο χαρακτηριστικό που συνοδεύει την εξάρτηση και τον

εθισμό είναι η απώλεια της προσωπικής ελευθερίας, λόγω της υποταγής στον παρορμητικό χαρακτήρα μιας πολύ έντονης, σφοδρής επιθυμίας για τη βίωση συγκεκριμένων συναισθημάτων σε συγκεκριμένες καταστάσεις με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η εξάρτηση εμφανίζεται μέσα σε ένα πλαίσιο υποταγής, ανάμεσα σε κάτι ισχυρό (η επιθυμία) και σε κάτι αδύναμο (το ίδιο το άτομο). Ο όρος addiction που πρωτοχρησιμοποιήθηκε κατά τον μεσαίωνα, για να υποδηλώσει μια κατάσταση υποδούλωσης του σώματος λόγω χρέους, χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, αρχικά από τους αγγλοσάξονες, στη δεκαετία του '80 και μετά από τη γαλλική ψυχιατρική, για να αποδώσει την κατάσταση της εξάρτησης. Όπως το διατύπωσε ο Goodman το 1990 η εξάρτηση (addiction) είναι μια διαδικασία δια μέσου της οποίας μια συμπεριφορά που μπορεί να λειτουργεί ταυτόχρονα για να προκαλεί ευχαρίστηση και για να ανακουφίζει μια εσωτερική δυσφορία, χρησιμοποιείται με ένα τρόπο που χαρακτηρίζεται από την επαναλαμβανόμενη αποτυχία ελέγχου αυτής της συμπεριφοράς (ανικανότητα) και την επιδίωξη της παρά τις σημαντικές αρνητικές συνέπειές της (απώλεια ελέγχου).

Ο όρος «internet addiction» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1996 στο Τορόντο του Καναδά όταν η αμερικανίδα ψυχολόγος Kimberley Young παρουσίασε την εργασία της με τον τίτλο: «internet addiction: the emergence of a new Clinical disorder». Το

1998 έκαναν επίσης μελέτες πάνω στο θέμα και οι Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukho-padhyay και Scherlis, αποδεικνύοντας ότι η υπερβολική χρήση του διαδικτύου υποκαθιστά το χρόνο που διατίθεται από αυτό το άτομο για κοινωνικές δραστηριότητες ενώ τη θέση των αδύναμων κοινωνικών δεσμών παίρνουν οι ισχυροί εικονικοί δεσμοί. Πολλοί όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για αυτή τη μορφή εξάρτησης, όπως internet addiction, netaddiction, cyberspace addiction, internet dependency αλλά και παθολογική χρήση του διαδικτύου, προβληματική χρήση του διαδικτύου, ή ακόμα διαταραχή εξάρτησης από το διαδίκτυο (internet addiction disorder).

Ο όρος «internet addiction» δεν πρέπει να χρησιμοποιείται μεταφορικά αλλά κυριολεκτικά, όταν υπάρχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις: Πρώτον, η χρήση του Διαδικτύου γίνεται με τρόπο τυραννικά καταναγκαστικό και επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργικότητα του ατόμου σε όλα τα επίπεδα, ωθώντας το στην προοδευτική εγκατάλειψη σημαντικών οικογενειακών, επαγγελματικών, κοινωνικών και άλλων υποχρεώσεων και δραστηριοτήτων. Δεύτερο, η χρήση γίνεται με τρόπο παρορμητικό και τελετουργικό και για συγκεκριμένα προγράμματα του διαδικτύου (διαδραστικές εφαρμογές netpornography, net gambling κ.α.). Υπάρχει αδυναμία διαχείρισης του χρόνου παραμονής, επανειλημμένες και αποτυχημένες προσπάθειες μείωσης του. Τρίτον, η χρήση συνεχίζεται παρά την επίγνωση των καταστροφικών συνεπειών της. Σ' αυτήν το άτομο αφιερώνει πολλές ώρες την ημέρα. Για να μιλήσουμε για εξάρτηση πρέπει η διάρκεια χρήσης του διαδι-

κτύου να φτάνει περί τις 40 ώρες την εβδομάδα. Σ' αυτές δεν συμπεριλαμβάνονται οι ώρες στο διαδίκτυο που χρησιμοποιούνται για επαγγελματικούς λόγους. Κατά την Young ο μέσος εβδομαδιαίος χρόνος για το εξαρτημένο άτομο φτάνει τις 38,5 ώρες ενώ για το μη – εξαρτημένο τις 4,9. Επιπλέον η Young δίνει έμφαση όχι μόνο στο χρόνο σύνδεσης αλλά και στον τύπο της και καταλήγει στο παρακάτω συμπέρασμα: οι εξαρτημένοι κάνουν ως επί το πλείστον χρήση που συνεπάγεται μια αμοιβαιότητα στην επικοινωνία (παιχνίδια σε δίκτυο, e-mail, chats), οι μη εξαρτημένοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κατά προτεραιότητα για αναζήτηση πληροφοριών. Έχουν περιγραφεί και σωματικές συνέπειες της παρατεταμένης καθήλωσης του χρήστη στην οθόνη του υπολογιστή του (διαταραχές διατροφής, ύπνου, όρασης, μυοσκελετικές παθήσεις κ.ά). Τέταρτον, ο χρήστης αισθάνεται εκνευρισμό, δυσφορία, θλίψη, δυσαρέσκεια όταν είναι εκτός Διαδικτύου, «του λείπει», το αναζητά.

Με βάση τον ορισμό του Goodman κάθε μορφή εξάρτησης αναπτύσσεται με βάση τη διαλεκτική παρορμητικότητας – καταναγκαστικότητας (impulsivité-compulsivité). Με βάση αυτή τη διαλεκτική αναπτύσσεται και η internet addiction. Άλλωστε και με βάση την IAT, τη διαγνωστική κλίμακα της Young (Internet Addiction Test), τέσσερις παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διάγνωση της εξάρτησης από το διαδίκτυο: η κοινωνική απομόνωση των ατόμων και οι δυσκολίες που αυτή συνεπάγεται, η παρορμητική διαχείριση του χρόνου, η οργανιστική-τελετουργική χρήση του διαδικτύου και η

παραμέληση από τον χρήστη πραγματικών αναγκών του. Αντίθετα, η προβληματική χρήση του Διαδικτύου είναι κάτι διαφορετικό από την εξάρτηση απ' αυτό. Στο πλαίσιο της προβληματικής χρήσης το άτομο έχει διαρκώς του νου του στο παιχνίδι, είτε βρίσκεται μπροστά στον υπολογιστή του είτε όχι, παραμένει συνδεδεμένο για όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και παρουσιάζει δυσκολίες να διαχειρισθεί το χρόνο σύνδεσής του, αυξάνοντας τον διαρκώς. Όσο η χρήση γίνεται πιο προβληματική, τόσο αυξάνουν οι επιπτώσεις που έχει αυτή η συμπεριφορά πάνω στην οικογενειακή, την κοινωνική και την επαγγελματική του ζωή. Όταν αυτό το άτομο δεν ασχολείται πια με σπορ, δεν βγαίνει με φίλους, δεν συμμετέχει στην οικογενειακή ζωή, κάνει πολλές απουσίες απ' το σχολείο, πέφτουν οι επιδόσεις του στα μαθήματα, είναι διαρκώς θλιμμένο (όταν δεν είναι διασυνδεδεμένο) και επιθετικό ιδιαίτερα προς τους γονείς του, όταν έχει το αίσθημα ότι δεν έχει πια τον έλεγχο της σχέσης του με το internet, δεν μπορεί να σταματήσει να παίζει, τότε έχει ήδη περάσει στο στάδιο της εξάρτησης (18 άνω, 2012).

Εφηβεία και Διαδίκτυο

Το διαδίκτυο αποτελεί απαραίτητο εργαλείο ενημέρωσης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας. Οι έφηβοι δεδομένης της εξοικείωσης με τις τεχνολογίες καταναλώνουν σημαντικό χρόνο ασχολούμενοι με το διαδίκτυο, το οποίο αποτελεί φτηνό και εύκολα προσβάσιμο πεδίο κοινωνικοποίησης. Οι θετικές επιδράσεις της χρήσης του διαδι-

κτύου στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των εφήβων αφορούν στην κοινωνικοποίηση τους στη μείωση του άγχους και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Ωστόσο η καθημερινή χρήση εμπεριέχει την πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών επιδράσεων οι οποίες ενδεχομένως αποδίδονται σε προηγούμενη έλλειψη ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας. Καθώς οι έφηβοι είναι αναπτυξιακά πιο ευάλωτοι σε εθισμούς σε σχέση με τους ενήλικες (ΕΚΠΑ, 2011).

Τύποι Εθισμού

Σε μία προσπάθεια ακριβέστερου προσδιορισμού των αιτιών του φαινομένου της εξάρτησης από τον ιστό, προτάθηκε η αναζήτησή τους μέσα από το φίλτρο του ψυχοκοινωνικού μοντέλου (Beard, 2005. Douglas et al., 2008). Στο εν λόγω μοντέλο προστέθηκε η παράμετρος της εθιστικής φύσης του ίδιου του διαδικτύου. Ειδικότερα, ένας αριθμός διαταραχών φαίνεται να συνδέεται με την κατάχρηση του διαδικτύου. Συχνή είναι η συννοσηρότητα με διαταραχές της διάθεσης, ειδικότερα διπολικού τύπου, καθώς και η κοινωνική φοβία (Morahan-Martin, 2005, Shapira et al., 2003). Σημειώνεται ότι μία μεγάλη μερίδα ανθρώπων που είναι εθισμένοι στη χρήση του διαδικτύου, πληρούν επίσης τα κριτήρια για διαταραχές της εξάρτησης από ψυχοτρόπες ουσίες. Ο κρισιμότερος ίσως, ψυχολογικός, προβλεπτικός παράγοντας για τον εθισμό στο διαδίκτυο, είναι η ανάγκη μετριασμού έντονων αρνητικών συναισθημάτων (Morahan-Martin, 2005). Ουσιαστικά το διαδίκτυο επι-

τρέπει στα άτομα, που πιέζονται από την πραγματικότητα που βιώνουν, εξωτερική ή εσωτερική, να αποσυμπιέζονται. Σύμφωνα με τη Young υπάρχουν πέντε τύποι εθισμού από το διαδίκτυο. 1) *Εθισμός στο διαδικτυακό σεξ.* 2) *Εθισμός στις διαδικτυακές σχέσεις.* 3) *Καθαροί καταναγκασμοί (Τζόγος, ηλεκτρονικές αγορές).* 4) *Υπερβολική αναζήτηση πληροφοριών και* 5) *Εθισμός στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Young, 1997).*

Σημάδια Εθισμού

Για να διαγνωστεί κάποιος με εθισμό στο διαδίκτυο θα πρέπει να πληροί τρία ή περισσότερα κριτήρια από μια σειρά από επτά ανά πάσα στιγμή σε μια περίοδο δώδεκα μηνών. Τα κριτήρια αυτά χωρίζονται σε ψυχολογικά και σωματικά. Η πρώτη κατηγορία αφορά συμπτώματα που έχουν να κάνουν με την ψυχολογία και την κοινωνική ζωή του ατόμου και τα οποία του δημιουργούν προβλήματα στην καθημερινότητα του όπως: αδυναμία του ατόμου να σταματήσει τη δραστηριότητα και επιθυμία να περνά ολοένα και περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο, παραμελεί την οικογένεια, τους φίλους και τις δραστηριότητες και ευθύνες που του αναλογούν, να έχει προβλήματα με το σχολείο και την εργασία και να αισθάνεται συναισθηματικό κενό ή ευερεθιστικότητα όταν δεν είναι on line και αντίθετα αίσθηση ευεξίας, ευτυχίας και ευφορίας όταν είναι on line. Η δεύτερη κατηγορία έχει να κάνει με συμπτώματα που αφορούν τη σωματική καταπόνηση του ατόμου από την πληθώρα ωρών που περνάει στον υπο-

λογιστή όπως: το σύνδρομο του καρπιαίου σωλήνα, ξηροφθαλμία, ημικρανίες και πονοκεφάλους, προβλήματα και πόνους στη μέση, διατροφικές ατασθαλίες, παραμέληση προσωπικής υγιεινής, διαταραχές του ύπνου.

Μεθοδολογία Έρευνας

Το δείγμα μας αποτελείται από έφηβους χρήστες του διαδικτύου οι οποίοι φοιτούν σε γυμνάσια και λύκεια της Αττικής. Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να συμπληρώσουν εθελοντικά ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο και το I.A.T. (Internet Addiction Test). Το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν 290 άτομα, αλλά υπήρξαν 251 έγκυρα ερωτηματολόγια, με μέσο όρο ηλικίας τα 14-18 έτη. Ως προς το φύλο, το 47% ήταν αγόρια και το 52% κορίτσια.

Αποτελέσματα Συζήτηση

Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων των μαθητών και τις συσχετίσεις, με μεταβλητές όπως φύλο, επάγγελμα γονέα κλπ, μπορούμε βάσιμα να πούμε πως:

Δεν προκύπτει σημαντικός βαθμός εξάρτησης από το διαδίκτυο στους εφήβους της Αττικής (5%). Από τις απαντήσεις των μαθητών μπορούμε βάσιμα να οδηγηθούμε στη διαπίστωση πως υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που συμμετέχει σε διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων (MMORPGs) (16,9%), καθώς και σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης (facebook) (67,25%). Τα παιδιά πλοηγούνται στο διαδίκτυο κατά κύριο λόγο χωρίς την επίβλεψη κά-

ποιου ενήλικα. Το 41,5% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο εδώ και 2-5 χρόνια, ενώ το 23,24% εδώ και 5-10 χρόνια, γεγονός αξιοσημείωτο αν ληφθεί υπόψη το νεαρό της ηλικίας τους. Τόσο ο συνολικός χρόνος χρήσης του διαδικτύου όσο και ο εβδομαδιαίος χρόνος χρήσης δείχνει να μη διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του εφήβου. Η πλειονότητα των παιδιών διαθέτε υπολογιστή στο σπίτι με σύνδεση στο διαδίκτυο. Ο υπολογιστής βρισκόταν στο δωμάτιό τους. Αναγνωρίζουν έλλειμμα στην ενημέρωση και την πληροφόρηση σχετικά με τους κινδύνους από το διαδίκτυο. Θεωρούν ότι μπορεί να προκαλέσει εξάρτηση Έχουν βιώσει και οι ίδιοι τις δυσάρεστες συνέπειες από την αλόγιστη χρήση του υπολογιστή. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν επίσης την ανάγκη των μαθητών για ενημέρωση σχετικά με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Αναδείχτηκε η ανάγκη για εκπαίδευση για το χειρισμό δύσκολων καταστάσεων στη σχολική κοινότητα (Cyber bullying). Τέλος δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον γενικό βαθμό εξάρτησης από το διαδίκτυο και στη χρήση αλκοόλ ή στο κάπνισμα. Από τη συνολική διαπραγμάτευση του θέματος θα μπορούσαμε βάσιμα να καταλήξουμε πως ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι η ενημέρωση

των μαθητών για την ύπαρξη του φαινομένου και τις συνέπειές του, καθώς και για τους κανόνες ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου γενικότερα εκμάθηση της χρήσης Η/Υ στο σχολείο.

Η ετικέτα της «εξάρτησης από το διαδίκτυο» που μπαίνει εύκολα στην εποχή μας, όταν πρόκειται για εφήβους που βρίσκονται στο στάδιο μιας απλής κατάχρησης του διαδικτύου όχι μόνο «ιατρικοποιεί» ένα φαινόμενο που μπορεί να συνδέεται μόνο με την κρίση της εφηβείας, Δημιουργεί μια νέα αγορά «ασθενών» - «πελατών» στη διάθεση ψυχιάτρων, ψυχολόγων, συμβούλων. Όμως η ηλικία της εφηβείας είναι ρευστή, τα νευρωνικά κυκλώματα ελέγχου των παρορμήσεων δεν έχουν ακόμα ωριμάσει, Η ετικέτα της εξάρτησης μπορεί να στιγματίσει αυτό τον έφηβο, με ανεπανόρθωτες συνέπειες για την υπόλοιπη ζωή του. Αν και οι έρευνες φανερώνουν ότι το διαδίκτυο έχει επηρεάσει την ποιότητα των κοινωνικών δραστηριοτήτων και του τρόπου ζωής των ατόμων. Δεν προκαλεί απαραίτητα απομόνωση σε όσους το χρησιμοποιούν. Προσωπικοί παράγοντες συνδράμουν ώστε να παρουσιαστεί η κοινωνική απομόνωση. Το διαδίκτυο θα μπορούσε κανείς να πει ότι τονίζει την υπάρχουσα κατάσταση. Αν το άτομο είναι απομονωμένο γίνεται ακόμα πιο αντικοινωνικό. Αν είναι κοινωνικό γίνεται ακόμα περισσότερο.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- 18 άνω (2012). *Χρήση και Κατάχρηση Διαδικτύου, Προδιαθετικοί και Παράγοντες Κινδύνου. Θεραπευτική Πρόταση 18 άνω*, Υλικό Σεμιναρίου.
- Beard, K.W., (2005). 'Internet addiction: a Review of current assessment techniques and potential assessment questions', *CyberPsychology & Behavior*, 8, 7-14.
- Douglas, A.C., Mills, J.E., Niang, M., Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., Lee, S.K., Loutfi, J., Lee, J.K., Atallah, M., Blanton, M. (2008). "Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996-2006" *Computers in Human Behavior*, 24 (6). 3027-3044
- ΕΚΠΑ, (2011), *Συμπεριφορές Εξάρτησης από το διαδίκτυο*. Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- ΕΚΠΑ, (2011). *Ασφαλής Χρήση του Διαδικτύου: Αναγνώριση του Προβλήματος, Πρόληψη, Προστασία*. Αθήνα, ΕΚΠΑ
- Goodman A. (1990). "Addiction: definition and implications" *British Journal of addiction* 85,1403-1408,
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukhopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 1017-1031.
- Μάτσα Κ. (2000) *Ψάξαμε ανθρώπους και Βρήκαμε οικίες. Το αίτημα της Τοξικομανίας*. Αθήνα: Άγρα σελ. 56 – 65
- Morahan-Martin, J., Schumacher, P., (2000). 'Incidence and correlates of pathological Internet use among college students', *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
- Σταυρόπουλος Β. (2008). «Προβληματική Χρήση του Διαδικτύου: Μία Νέα Μορφή Εξάρτησης; Παράμετροι Υψηλού Κινδύνου.» *Τετράδια Ψυχιατρικής* Τ.104, 116-130.
- Shapira, N.A., Lessig, M.C., Goldsmith, T.D., Szabo, S.T., Lazoritz, M., Gold, M.S., Stein, D.J., (2003), 'Problematic Internet use: proposed classification and diagnostic criteria', *Depression and Anxiety*, 17, 207-216.
- Young, K. S. (1996b). Internet addiction survey. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pitt.edu/~ksy/survey.htm> προσπελάστηκε 20/12/2012)
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (1998a). *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. New York: John Wiley.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction – A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.

Γ΄ Συνεδρία

Προεδρείο: Κρίβας Σ. – Κουτσαύτη Μ.

Σπύρος Κρίβας*, Ιωάννα Θωμοπούλου**, Ευρυδίκη Παπάξογλου***
**ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ: ΔΥΣΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ, ΔΥΣΘΥΜΙΚΑ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Η συμβουλευτική και η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, το οποίο εστιάζεται στην μελέτη των παραγόντων που παρεμποδίζουν την επιτυχή λήψη απόφασης. Λαμβάνοντας υπόψη την σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων, αποφάσεων και δράσης, στην παρούσα μελέτη διερευνήσαμε το ρόλο που διαδραματίζουν οι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στην κατασκευή της σταδιοδρομίας. Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης ήταν ο κονστρουκτιβισμός, η γνωσιακή, η συστημική και η αφηγηματική προσέγγιση του M. L. Savickas. Στην έρευνα χρησιμοποιήσαμε ποιοτική μέθοδο – μελέτη περίπτωσης – προκειμένου να διερευνήσουμε τις εμφανείς και κυρίως τις λανθάνουσες εσωτερικές διεργασίες, νοητικές και συναισθηματικές, οι οποίες αλληλεπιδρούν και επενεργούν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για την σταδιοδρομία. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αναδεικνύουν το ρόλο των προσωπικών και πλαίσιακών παραγόντων στην κατασκευή της σταδιοδρομίας και γίνονται νύξεις για εφαρμογές στη συμβουλευτική διαδικασία. Η διερεύνηση των γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων σχετικά με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα των νέων αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του θεωρητικού υπόβαθρου της συμβουλευτικής για την σταδιοδρομία και στην βελτίωση των συμβουλευτικών παρεμβάσεων. **Λέξεις-κλειδιά:** Επαγγελματική αναποφασιστικότητα, Δυσλειτουργικές σκέψεις, Δυσθυμικά συναισθήματα, Γνωσιακή προσέγγιση

Είναι γεγονός ότι πολλοί νέοι συναντούν εμπόδια στην αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους σχεδίων, αναβάλλουν τη λήψη απόφασης, δυσκολεύονται να δεσμευτούν σε κάποια επιλογή και βιώνουν έντονη αναποφασιστικότητα.

Οι δυσλειτουργικές σκέψεις για τη σταδιοδρομία μεταξύ των σπουδαστών

έχει διαπιστωθεί ότι μειώνουν τη διάθεση συνέχισης των σπουδών και διατήρησής τους στη σχολή φοίτησης (Tinto, 1993), ενώ λειτουργούν ως τροχοπέδη στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας (Reed, Lenz, Reardon & Leierer, 2000, Saunders, Peterson, Sampson & Reardon, 2000).

Όπως υποστηρίζουν οι Osborn,

* Ο Σ.Π. είναι καθηγητής Παν. Πατρών

** Η Ι. Θ. είναι Εκπαιδευτικός, M.ed.

*** Η Ε. Π. είναι Εκπαιδευτικός, Δρ. Παιδαγωγικής.

Howard & Leierer (2007), το πιο σημαντικό ψυχο-κοινωνικό ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί η δέσμευση σχετικά με την πορεία της σταδιοδρομίας τους

Μολονότι στο παρελθόν τα μοντέλα λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας επικεντρώνονταν στις σκέψεις και στις συμπεριφορές, δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι η ανάπτυξη σταδιοδρομίας αποτελεί μια αυστηρά ορθολογική γνωστική διαδικασία. Η Kidd (1998) στο άρθρο της με τίτλο: «Συναίσθημα: μια απύσχα παρουσία στη θεωρία σταδιοδρομίας» υποστηρίζει ότι ο ρόλος των συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η θλίψη, η δυσπιστία, η ανησυχία, ο ενθουσιασμός, κ.ά. σπάνια διερευνάται στις θεωρίες ανάπτυξης της σταδιοδρομίας. Επιπλέον, ο Reardon και οι συνεργάτες του (2006) επεσήμαναν πως είναι πολύ σημαντικές για το άτομο οι πληροφορίες για τον εαυτό και τις επιλογές σταδιοδρομίας, όπως και το πώς να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, αλλά δεν επαρκούν για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων σταδιοδρομίας. Τα συστατικά που λείπουν αναφέρονται ως μεταγνωστικές δεξιότητες ή δεξιότητες που διέπουν τον τρόπο σκέψης για το πρόβλημα της σταδιοδρομίας και τα προβλήματα λήψης αποφάσεων (Reardon, Lenz, Sampson & Peterson, 2006).

Η πρόσφατη αναγνώριση της ενθουσιαστικότητας ως χωριστής και διακριτής περιόδου στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Constam & Lehmann, 2011), σε συνδυασμό με τη μεταβαλλόμενη φύση, τη

δομή και το νόημα της εργασίας, υποδηλώνουν την ανάγκη για επανεξέταση των θεωριών συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία όχι μόνο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και για τους νέους ενήλικες. Στις αρχές του 21ου αιώνα η σταδιοδρομία είναι λιγότερο καθορισμένη και προβλέψιμη λόγω της παγκοσμιοποίησης, των τεχνολογικών εξελίξεων και των δημογραφικών αλλαγών (Amundson, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη και τη σύγχαιρινή οικονομική ύφεση, η ασφάλεια της θέσης εργασίας καθίσταται ξεπερασμένη.

Βρισκόμαστε, λοιπόν, μπροστά στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της «σταδιοδρομίας». Υπό τη νέα αντίληψη, η «σταδιοδρομία» καθορίζεται πλέον υποκειμενικά και όχι αντικειμενικά και περιλαμβάνει τη διαβίωση εξέλιξη ενός ατόμου, όσον αφορά στη μάθηση και την εργασία. Είναι μια διαδικασία και όχι μια προδιαγεγραμμένη δομή.

Στην εργασία μας επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την σχέση των δυσλειτουργικών σκέψεων και των δυσθυμικών συναισθημάτων με την επαγγελματική αναποφασιστικότητα, θεωρώντας ότι ο έλεγχος και η τροποποίηση των δυσλειτουργικών σκέψεων σταδιοδρομίας καθώς και η διαχείριση και αυτορρύθμιση των δυσθυμικών συναισθημάτων είναι δυνατό να οδηγήσει σε λήψη απόφασης και δέσμευση στην επιλογή σταδιοδρομίας.

Το ερευνητικό υποκείμενο στη μελέτη μας ήταν η Αγγελική*, 19 ετών, η οποία ενώ είχε συγκεντρώσει υψηλό

* Η χρήση ψευδώνυμου κατά τη δημοσιοποίηση κάποιων προσωπικών στοιχείων του ερευνητικού υποκειμένου αποσκοπεί στην εξασφάλιση της ανωνυμίας.

βαθμό πρόσβασης στις πανελλαδικές εξετάσεις του προηγούμενου σχολικού έτους, που της εξασφάλισε την είσοδό της στην πρώτη σχολή των προτιμήσεών της τη Νομική Σχολή Αθηνών, τελικά δεν φοίτησε στη σχολή και δυσκολευόταν να οδηγηθεί στη λήψη απόφασης σχετικά με τη σταδιοδρομία της.

Η πρόσβαση στο ερευνητικό πεδίο για την μελέτη περίπτωσης εξασφαλίστηκε λόγω της επαγγελματικής ενσχόλησης της υπεύθυνης διεξαγωγής της έρευνας, κυρίας Θωμοπούλου ως μέλους του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δέκα συνεδρίες, από τον Δεκέμβριο του 2010 ως τον Ιούνιο του 2011,

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Ποιες δυσλειτουργικές σκέψεις αναπτύσσονται σχετικά με την επαγγελματική επιλογή; Ποιες οι πηγές τους; Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την επαγγελματική αναποφασιστικότητα;
- Και αντίστοιχα: Ποια δυσθυμικά συναισθήματα δημιουργούνται κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης; Ποιες οι πηγές τους; Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την επαγγελματική αναποφασιστικότητα;

Για την παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων κατά τη διάρκεια των συνεδριών χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση, προκειμένου να καταγραφούν όχι μόνο τα λεκτικά και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως ο επιτο-

σμός, η ένταση της φωνής, οι παύσεις, το ύφος κλπ., αλλά και τα εξωγλωσσικά, όπως η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, οι μορφασμοί του προσώπου και εν γένει οι συναισθηματικές εκδηλώσεις του ερευνητικού υποκειμένου.

Ενδεδειγμένες μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας θεωρήθηκαν: *A) Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και οι συνεντεύξεις σε βάθος (in depth interview).*

B) Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), (Patton 1990, 2002).

Γ) Η συμμετοχική παρατήρηση, με τον συμμετέχοντα ως παρατηρητή (Robson, 2007).

Και *Δ) Τεκμήρια*, που στην περίπτωσή μας ήταν αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια*.

Η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, αφού προσεγγίζει ολιστικά το θέμα της αναποφασιστικότητας για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας, επιχειρώντας να φωτίσει, στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, την σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων στην λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Η μελέτη της περίπτωσης μας ανέδειξε τα εξής:

Η δυσκολία αποσαφήνισης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών σχεδίων της περίπτωσης μας αφορά στην προσωπική σύγκρουση, η οποία προκύπτει στην προσπάθεια συμβιβασμού και ταυτόχρονης ικανοποίησης των προσωπικών προτιμήσεων και των δυσλει-

* Παρατίθενται στο Παράρτημα.

τουργικών πεποιθήσεων για την συγκεκριμένη δράση. Οι πεποιθήσεις αντανακλούν τις αξίες, οι οποίες είναι αδιαμφισβήτητες, συχνά ασυνείδητες, βασιζονται στα μηνύματα που έχει λάβει το άτομο από άλλους ανθρώπους, συνήθως τους γονείς, σε νεότερες ηλικίες (Nathan & Hill, 2006) με αποτέλεσμα να το εμποδίζουν να αντιληφθεί ορθά τον εαυτό του και τον κόσμο, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες επαγγελματικές αποφάσεις.

Το σημείο επομένως, όπου συγκλίνουν οι προβληματισμοί της περίπτωσης μας σε σχέση με την απόφαση για τις σπουδές και το μελλοντικό επάγγελμα, επηρεάζεται από δυσλειτουργικές σκέψεις και πεποιθήσεις, οι οποίες αφορούν στον εαυτό, στον εξωτερικό κόσμο και στο μέλλον (hopelessness, worthlessness, helplessness; Beck, 1976), οδηγώντας σε δυσθυμική διάθεση και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα την παρακώληση της δυνατότητας να οδηγηθεί επιτυχώς στην λήψη απόφασης. Θα συμφωνήσουμε με τον Strohm (2008) ότι η αυτογνωσία αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του καθώς και για μια σειρά εκδηλώσεων στην πάροδο του χρόνου, η οποία επηρεάζεται περισσότερο από τις ερμηνείες του ατόμου για το τι συνέβη παρά από τα πραγματικά γεγονότα. Η περίπτωσή μας αναφέρεται συχνά στην ύπαρξη εξωτερικών εμποδίων, ίσως και ανυπερβλήτων, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τη γνωσιακή προσέγγιση, η περίπτωσή μας απέφυγε να αναδιοργανώσει τα πιο δυσπροσαρμοστικά σχήματα, πρωιμότερα στην προ-

έλευσή τους, αφήνοντάς τα πίσω στην εξέλιξή της, μετουσιώνοντάς τα, μέσω των διεργασιών, σε γνωσιακά προϊόντα που εμπεριέχουν διεργασιακά λάθη. Ανεξάρτητα από το βαθμό συνειδητότητάς τους, είναι τόσο σύντονα με το εγώ, που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση παρά τις δυσκολίες που δημιουργούν. Τα δυσπροσαρμοστικά σχήματα του ερευνητικού υποκειμένου έχουν σχέση με τη χαμηλή αυτονομία, οδηγούν σε καταστροφολογικό ιδεασμό και προκαλούν δυσθυμικά συναισθήματα.

Για το ερευνητικό μας υποκείμενο οι δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας περιλαμβάνουν απαισιόδοξες απόψεις σχετικά με τον κόσμο της εργασίας, χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στην λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας καθώς και αδυναμίας ανταπόκρισης στην διαδικασία και το αποτέλεσμα με επιτυχία. Οι απαισιόδοξες απόψεις για τον κόσμο οδηγούν σε συγκέντρωση της προσοχής στις δυσκολίες, σε εκδήλωση δυσθυμικών συναισθημάτων, δισταγμού, αμφιβολίας, σε αισθήματα ενοχής και αυστηρή αυτοκριτική (Saunders et al., 2000;).

Για το λόγο αυτό είναι έκδηλη η τάση εστιασμού πρωτίστως στα προβλήματα και στα μειονεκτήματα της έλλειψης σταθερότητας του σημερινού κόσμου της εργασίας. Δυσλειτουργικές σκέψεις, όπως «δεν πρόκειται ποτέ, ούτε εγώ ούτε κανένας άλλος, να βρει απασχόληση σε ένα καλό επάγγελμα» (Saka et al., 2008), οδηγεί στη μείωση της προθυμίας του ατόμου να συμμετέχει ενεργά σε μια διαδικασία λήψης απόφασης για τη σταδιοδρομία.

Η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε μικρότερες

προσδοκίες για τον βαθμό ανταπόκρισης σε ορισμένους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς κλάδους, με αποτέλεσμα το υποκείμενο της έρευνας να αποφεύγει την αντιμετώπιση των καθηκόντων και των προκλήσεων που αφορούν σε αυτούς τους τομείς. Οι δυσλειτουργικές σκέψεις συνδέονται επίσης με την χαμηλή εμπιστοσύνη στις δεξιότητες (Wright, 2001), την αναποφασιστικότητα σχετικά με τις σπουδές (Kilk, 1997), καθώς και χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία (Judge & Locke, 1993). Οι Betz & Voyten (1997) έχουν χαρακτηρίσει την αυτοαποτελεσματικότητα ως προάγγελο της ακαδημαϊκής πορείας και των αποτελεσμάτων της καθώς και της τάσης για ανάληψη πρωτοβουλιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σταδιοδρομία. (Betz & Voyten, 1997)

Οι προτάσεις που προκύπτουν από τα ερευνητικά μας αποτελέσματα θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Σήμερα, απαιτείται μια πιο ολιστική προσέγγιση στις συμβουλευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας, γεγονός που προϋποθέτει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στο ρόλο των σκέψεων και των συναισθημάτων, καθώς και στην επίδραση που ασκούν στις συμπεριφορές και στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Μια εμπειριστατωμένη γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τα επίπεδα αναποφασιστικότητας των νέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, καθώς και των δυσκολιών στη λήψη αποφάσεων, που συνοδεύονται από συγκεχυμένες, αντικρουόμενες ή δυσλειτουργικές σκέψεις και δυσθυμικά συναισθήματα, μπορεί

να οδηγήσει σε κατάλληλες συμβουλευτικές παρεμβάσεις για την εδραίωση λειτουργικότερων γνωστικών διεργασιών που θα οδηγήσουν στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Συχνά τα άτομα που έρχονται σε συμβουλευτική για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, συγχέουν τις δυσλειτουργικές σκέψεις τους με τα αρνητικά συναισθήματά τους. Για το λόγο αυτό ο σύμβουλος οφείλει να οργανώνει το υλικό που του φέρνει ο πελάτης του σε κατηγορίες του γνωστικού μοντέλου: κατάσταση, αυτόματες σκέψεις και αντίδραση-συναισθήματα, συμπεριφορές. Οφείλει, επίσης, συνεχώς να διευκρινίζει και να αναδιατυπώνει τα προβλήματα, προσπαθώντας να τον βοηθήσει να κατανοήσει πώς οι βαθύτερες πεποιθήσεις του προκάλεσαν αυτές τις δυσλειτουργικές σκέψεις κάτω από μια συγκεκριμένη κατάσταση και επηρέασαν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του, με στόχο τη γνωσιακή αναδόμηση.

Ο επαγγελματικός σύμβουλος μπορεί να αναγνωρίσει ένα υπερβολικό ή ακατάλληλο συναίσθημα, που βιώνει ο συμβουλευόμενος, όπως ενοχή, θλίψη, θυμό, άγχος, μπορεί να αναγνωρίσει πώς αισθάνεται το άτομο και να δείξει εμπραθική κατανόηση γι' αυτό. Δεν αμφισβητεί τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των δυσλειτουργικών σκέψεων και πεποιθήσεων που προκαλούν δυσφορία, σκοπεύοντας να την μειώσει, βοηθώντας τον συμβουλευόμενο να αντιληφθεί ότι αυτή η αρνητική συναισθηματική κατάσταση προκαλείται από τις λανθασμένες ερμηνείες της πραγματικότητας. Ωστόσο, δεν παραβλέπει τα «φυσιολογικά» αρνητικά συ-

ναισθήματα, τα οποία αποτελούν μαζί με τα θετικά, μέρος του πλούτου της ζωής και στρέφουν την προσοχή μας σε ένα δυνητικό πρόβλημα που πιθανόν χρειάζεται αντιμετώπιση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). *Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness*. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Constam, V. & Lehmann, I. S. (2011). Emerging Adults at Work and at Play: Leisure, Work Engagement, and Career Indecision. *Journal of Career Assessment*, 19: 151.
- Judge, T. A., & Locke, E. A. (1993). Effect of a dysfunctional thought process on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78, 475-490.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An Absent Presence in Career Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288
- Kilk, K. L. (1998). *The relationship between dysfunctional career thoughts and choosing an academic major*. (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1998). Dissertation Abstracts International, 58(08), 3038A.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Ησυμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. (Μετάφραση: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Osborn, D. S., Howard, D. K., & Leierer, S. J. (2007). The effect of a career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *Career Development Quarterly*, 55, 365-377.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3 edition, California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Reed, C. A., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Leierer, S. J. (2000). *Reducing negative career thoughts with a career course: Technical report no. 25*. Tallahassee, FL: The Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development, Florida State University.
- Robson, M. (2007). *Η Έρευνα του Πράγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Επιστημ. Επιμ. Μιχαλοπούλου, Κ., Επιμ. μετάφρασης Καλυβά, Φ., Μετάφραση: Νταλάκου, Β. και Βασιλικού, Κ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Saka, N., Gati, I. & Kelly, K. R. (2008). Emotional and Personality-Related Aspects of Career-Decision-Making Difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 4, 403-424. Sage Publications

- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 288-298.
- Strohm, D. A. (2008). *The impact of a cognitive information processing intervention on dysfunctional career thoughts and vocational identity in high school students* (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations and Theses database. (UMI No. 3341538).
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wright, L. K. (2001). The effects of self-efficacy, interest, and dysfunctional thoughts on level of career decidedness, and satisfaction with occupational choice. (Doctoral dissertation, Florida State University, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 61(7), 3889B.

*Γεώργιος Λασκαράκης**, *Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου***
**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης¹ (mentoring) ως μιας από τις πιθανές δομές υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου των είκοσι ημι-δομημένων συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζουν στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων μια σειρά από πιθανά οφέλη στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα δεδομένα ταυτόχρονα υποδεικνύουν ότι για την επιτυχή καθοδήγηση περισσότερη προσοχή πρέπει να δοθεί σε δύο βασικούς τομείς: α) στην επιλογή του μέντορα, και β) στα προσόντα και την εκπαίδευση των μεντόρων.

Λέξεις-κλειδιά: Συμβουλευτική Καθοδήγηση, νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη, μέντορας, καθοδηγούμενος.

*Georgios Laskarakis**, *Ioanna Papavasiliou-Alexiou***
**MENTOR-TEACHER AND HIS /HER CONTRIBUTION TO TEACHERS'
PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS' PERCEPTIONS**

This study explores primary school teachers' perceptions on induction with mentoring as one of the possible support structures for newly appointed teachers. A thematic content analysis of twenty semi-structured interviews revealed that primary school teachers identify a range of potential benefits for teachers' professional development under mentors' support. The findings suggest that for successful mentoring more attention needs to be given to two main areas: a) selection of the mentor, and b) qualifications of mentor and mentor training.

Key-words: mentoring, newly appointed teachers, professional development, mentor, mentee (protégé).

* Ο Γ.Λ. είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Επικοινωνία: laskarakis@hotmail.com

** Η Ι.Π.-Α. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής. Επικοινωνία: 2310-891524, ipapan@uom.gr

1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Σχετικές αναλύσεις και έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ως κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να επιτύχουν το στόχο της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης προς όφελος τόσο δικό τους, όσο και των μαθητών, του σχολείου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Εκείνο που επίσης υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές είναι η ανάγκη για υιοθέτηση νέων δομών και θεσμικών αλλαγών για την προώθηση αυτής της ανάπτυξης.

Η ενίσχυση και η στήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι περισσότερο αναγκαία στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα είναι αυτοί που χρειάζονται χρόνο και στήριξη για να «μετουσιωθούν» σε επαγγελματίες (Ingersoll & Smith, 2004, Αντωνίου, 2006, Stanulis & Floden, 2009). Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν συχνά μια «σοκαριστική πραγματικότητα», κατά τη μετάβασή τους από ένα σχετικά προστατευμένο περιβάλλον - αυτό της προϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών - σε μια νέα κατάσταση όπου θα πρέπει να είναι προσωπικά υπεύθυνοι για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Από το 2000, η Εισαγωγική Επιμόρφωση αποτελεί τη μοναδική δομή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με το Ν.3848/19.05.2010 προχώρησε στην εισαγωγή του “θε-

σμού του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού” ως μιας από τις δομές στήριξης για τους εκπαιδευτικούς στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας προέβη σε δημόσια διαβούλευση, η οποία ως στόχο της είχε «να αναπτύξει περαιτέρω το διάλογο και τη διαμόρφωση των μελλοντικών Προγραμμάτων Καθοδήγησης (mentoring). Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχουν επίσημα Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης στην Ελλάδα.

2. Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης - Η Διεθνής Εμπειρία

Από τη δεκαετία του 1980, Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης με βάση το σχολείο κατέχουν έναν ολόένα και πιο σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της προετοιμασίας, της εισαγωγικής επιμόρφωσης και των πρώτων σταδίων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πολλά μέρη του κόσμου.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα υιοθετήσουμε τον ορισμό που δίνουν οι Bozeman & Feeney για τη Συμβουλευτική Καθοδήγηση:

Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (mentoring) αποτελεί μια διαδικασία άτυπης μετάδοσης γνώσης, κοινωνικού κεφαλαίου και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, αντιλαμβανόμενη από τον αποδέκτη ως σχετική με την εργασία, την επαγγελματική του σταδιοδρομία ή την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (mentoring) περιλαμβάνει επικοινωνία, συνήθως πρόσωπο με πρόσωπο και κατά

τη διάρκεια μιας παρατεταμένης χρονικής περιόδου, ανάμεσα σε ένα άτομο (μέντορας)/(mentor) που θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερο εύρος γνώσεων, σοφία ή εμπειρία, πάντα σε σχέση με το αντικείμενο εργασίας, και ένα άτομο (protégé ή mentee) που θεωρείται ότι κατέχει όλα τα παραπάνω σε μικρότερο βαθμό (Bozeman & Feeney, 2007:731)

Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (induction) σε πολλές χώρες του κόσμου. Συμβουλευτική Καθοδήγηση και Εισαγωγική Επιμόρφωση χρησιμοποιούνται συχνά στη βιβλιογραφία (Ingersoll & Smith, 2004) ως συνώνυμα. Οι Neilsen et al. αναφερόμενοι στις διαφορές μεταξύ Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης, περιγράφουν την Εισαγωγική Επιμόρφωση ως την «περίοδο, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρώτη διδακτική εμπειρία τους και προσαρμόζονται στους ρόλους τους και στις ευθύνες της διδασκαλίας» (Neilsen et al., 2006:15). Τα προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης διαφέρουν ως προς τους στόχους, τη δομή, τη χρονική διάρκεια αλλά και ως προς τις προγραμματιζόμενες δραστηριότητες. Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση μπορεί να είναι συστατικό στοιχείο ενός προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις ταυτίζεται με την Εισαγωγική Επιμόρφωση. Οι μέντορες, συνήθως έμπειροι εκπαιδευτικοί, εργάζονται με τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς «για να τους βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση από την κατάσταση του εκπαιδευτικού – φοιτητή σε εκπαιδευτικό της

τάξης και πλήρους απασχόλησης» (Neilsen et al., 2006:15)

Τι συμβαίνει όμως στην πράξη; Κρύβει όντως η Συμβουλευτική Καθοδήγηση τις απαντήσεις σε ένα δύσκολο ζήτημα όπως αυτό της επιτυχούς και αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έχει να μας προσφέρει ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και ένα μεγάλο αριθμό επιστημονικών εργασιών για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού. Ανάμεσα σε άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή συμβολή της καθοδήγησης στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντοπίζεται και ο τομέας που αφορά στα προσόντα, την εκπαίδευση και την προετοιμασία των μεντόρων (Flynn & Nolan, 2008, Hobson et al., 2009).

Δεν λείπουν, ωστόσο, και οι φωνές που είναι σκεπτικές απέναντι στο γεγονός ότι η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει μια «συντριπτικά θετική» πλευρά, η οποία αδυνατεί να διερευνήσει επαρκώς ή να αντιμετωπίσει τυχόν αρνητικές επιπτώσεις της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (Colley, 2002, Ingersoll & Kralik, 2004, Sundli, 2007). Έχει, έτσι, υποστηριχθεί ότι η καθοδήγηση μπορεί να αποδειχθεί αναποτελεσματική πρακτική, ειδικά στις περιπτώσεις που αναπαράγει παραδοσιακά πρότυπα και πρακτικές (Feiman-Nemser, 2001).

3. Η Έρευνα

3.1 Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

για τη συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, ώστε να σχηματίσουμε μια ξεκάθαρη εικόνα του τι επιζητά αυτή η επαγγελματική ομάδα κατά την πρακτική εφαρμογή του θεσμού που εξαγγέλθηκε και νομοθετήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, το κεντρικό ερευνητικό μας ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής:

Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη θεσμική αλλαγή της εισαγωγής του Θεσμού του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου Εκπαιδευτικού στο Δημοτικό Σχολείο ως προς τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Ο βασικός σκοπός της έρευνας επιμερίζεται σε δύο ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα παρακάτω:

1) Θα βοηθήσει, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η παρουσία ενός μέντορα στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υποστήριξη της επαγγελματικής του ανάπτυξης;

2) Ποια θα πρέπει να είναι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, τα προσόντα και η εκπαίδευση ενός μέντορα έτσι ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού;

3.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση - Εργαλείο

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας θεωρήθηκε η καταλληλότερη από τη στιγμή που η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατα-

νόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ερωτήματα που απασχολούν και τη συγκεκριμένη έρευνα (Ιωσήφιδης, 2003). Σε έρευνες με βασικό στόχο τη σε βάθος κατανόηση της οπτικής του συμμετέχοντα για οποιοδήποτε θέμα, η ποιοτική έρευνα, όχι απαραίτητα με την πλήρη απουσία ποσοτικών δεδομένων, αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για την επίτευξή του. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε, ως καταλληλότερη η χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης (Cohen & Manion, 2003).

Για τη διεξαγωγή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων «δημιουργήθηκε» ένας οδηγός συνέντευξης γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ο οδηγός περιελάμβανε 5 άξονες ερωτήσεων, οι οποίοι, κατά περίπτωση, χωρίστηκαν σε έναν ή περισσότερους υπο-άξονες. Η δημιουργία του οδηγού στηρίχθηκε: α) στα δεδομένα και τους άξονες της έρευνας των Hobson et al. (2009) “*Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*”, και β) στους άξονες και τις ερωτήσεις που απαριθμούν τη *Δημόσια Διαβούλευση του Υπουργείου Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010)*⁵ για την εισαγωγή του Θεσμού του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση.

Οι ατομικές συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούλιο του 2012. Η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο 30 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν, κατά λέξη, για να παραγάγουν γραπτό κείμενο.

Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση

περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης καθορίστηκε το θέμα (Δημητρόπουλος, 2001). Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονες ερωτήσεων ορίστηκαν 13 θέματα² ή μονάδες ανάλυσης. Τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων οργανώθηκαν και αναλύθηκαν σε 62 εννοιολογικές κατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν γύρω από τα 13 βασικά θέματα³.

3.3 Δείγμα της Έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ήταν συνολικά είκοσι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τους οποίους οι δεκαπέντε ήταν γυναίκες (ποσοστό 75%) και οι πέντε άνδρες (ποσοστό 25%), 18 μόνιμοι εκπαιδευτικοί και δύο αναπληρωτές. Όλοι οι συμμετέχοντες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται στην περιοχή ευθύνης των δύο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των περιοχών αυτών έγινε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης σε αυτές.

Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από είκοσι οχτώ έως πενήντα επτά ετών (Μ.Ο.=41,8 έτη), με την πλειοψηφία (55%) να συγκεντρώνεται ηλικιακά στην κατηγορία 35-45 ετών. 16 εκπαιδευτικοί υπηρετούν πάνω από μία δεκαετία στην εκπαίδευση (ποσοστό 80%). Το 10% των εκπαιδευτικών υπηρετεί «5-10 έτη», ενώ ένα άλλο 10% υπηρετεί έως 4 έτη. Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων έχει αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία, γεγονός που αυξάνει τη βαρύτητα των ευρημάτων. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσής τους, οι 9 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και

οι 3 ήταν κάτοχοι τίτλου Μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο). Οι 4 από αυτούς κατείχαν διοικητική θέση στην Εκπαίδευση ως Διευθυντές ή Σχολικοί Σύμβουλοι, θέσεις μάλιστα οι οποίες εμπλέκονται στη διαδικασία της επιλογής Μεντόρων για το Νεοδιόριστο Εκπαιδευτικό (Ν.3848/2010).

3.4 Οι Περιορισμοί της Έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός στη συγκεκριμένη έρευνα προέρχεται από τον ποιοτικό προσανατολισμό της έρευνάς μας, ο οποίος εμποδίζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων – συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εργαζόμενων εκπαιδευτικών στην Π. Ε. της χώρας μας.

Θα πρέπει επίσης να τονίσουμε ότι η χώρα μας δεν έχει παράδοση στη Συμβουλευτική Καθοδήγηση ως επίσημη πολιτική του κράτους για την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Φυσικά ανεπίσημες μορφές Καθοδήγησης υπήρχαν και υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά όχι σε θεσμικό επίπεδο. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την εμπειρία από την εφαρμογή του στην πράξη και αυτό αποτέλεσε ένα μεγάλο περιορισμό στην διεξαγωγή της έρευνας.

Περιορισμούς ακόμη έθεσε στην έρευνα η πολιτική, κοινωνική και οικονομική συγκυρία αφού οι τοποθετήσεις εκπαιδευτικών (μόνιμοι και αναπληρωτές) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίστηκαν στο ελάχιστο.

Χρειάζεται ακόμη να επισημανθεί ότι η παρούσα μελέτη περιορίζεται στην εξέταση αγγλόφωνης (ευρωπαϊκής, αμερικανικής και αυστραλιανής) κυρίως βιβλιογραφίας.

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούν ότι ο Θεσμός του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού θα συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του νέου εκπαιδευτικού όσο και του ίδιου του Μέντορα. Καθώς οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις προκλήσεις και τις προσδοκίες που απορρέουν από το ρόλο τους, βλέπουν τις αντοχές τους να δοκιμάζονται και το αίσθημα αβεβαιότητας και άγχους διογκώνεται. Στη δύσκολη αυτή κατάσταση, σύμφωνα με τη γνώμη του συνόλου των εκπαιδευτικών, ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο μέντορας, θα μπορούσε να δώσει μια αποτελεσματική διεξοδό:

«Νομίζω ότι χρειάζεται κι ας μη γελιόμαστε.....και επομένως καθίσταται αναγκαία ή παθητική η εφεύρεση αν θέλεις του μέντορα και αν δεν υπήρχε θα έπρεπε να εφευρεθεί γιατί δε γίνεται κανείς δάσκαλος παίρνοντας ένα πτυχίο». (E5)

Εκείνο που προβληματίζει πολλούς δεν είναι όμως η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα αλλά ο τρόπος που αυτός θα εφαρμοστεί έχοντας ως μέτρο την αποσπασματικότητα και την προχειρότητα με την οποία έχουν εφαρμοστεί ανάλογες «καινοτομίες» στην εκπαίδευση στο παρελθόν. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω σχόλιο:

«Προσπαθώ κι εγώ να θυμηθώ, ναι, τα πρώτα χρόνια και βλέπω και εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται. Τώρα το πώς θα εφαρμοστεί αυτή η βοήθεια είμαι

λίγο επιφυλακτική στο θεσμό του μέντορα...»(E18)

Τα δεδομένα από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων της έρευνας ως προς τη συμβολή των Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών κατέδειξαν ότι τα προγράμματα αυτά θα συμβάλλουν σημαντικά, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, στη *συναισθηματική-ψυχολογική στήριξη των εκπαιδευτικών, στην κοινωνικοποίησή τους στο σχολικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων όπως οι δεξιότητες διαχείρισης σχολικής τάξης, δεξιότητες διαχείρισης γονέων, δεξιότητες σχετικές με τη διδασκαλία. Σημαντική επίσης κρίνεται η βοήθεια που θα παρέχουν τα προγράμματα αυτά στη σχέση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με τη διοίκηση και τους συναδέλφους.*

4.2 Προσόντα και Εκπαίδευση Μεντόρων

Ως βασικότερο προσόν προκρίνεται από τους συμμετέχοντες η διδακτική προϋπηρεσία του υποψήφιου μέντορα. Οι περισσότεροι (7 αναφορές) αναφέρουν ως ενδεικνυόμενη διδακτική προϋπηρεσία αυτή των 10-15 ετών. Μόνο τρεις αναφέρουν ως κατάλληλη προϋπηρεσία τη μεγαλύτερη από τα 20 χρόνια και 2 πιστεύουν ότι ακόμη και η προϋπηρεσία κάτω των 10 ετών θα ήταν αρκετή για έναν μέντορα. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως απαραίτητο προσόν την διδακτική προϋπηρεσία αλλά δεν προσδιορίζουν το εύρος της.

«Φυσικά την εμπειρία των χρόνων που ίσως να τα έχει αντιμετωπίσει κι

αυτός αυτά τα προβλήματα ώστε μπορεί κι αυτός να καθοδηγήσει σωστά το άτομο... Τουλάχιστον μια δεκαετία δεν θα πρέπει; Έτσι λέω εγώ. Μια δεκαετία για να μπορεί να δει όλο το φάσμα των προβλημάτων που υπάρχουνε σ' ένα σχολείο για να βγάλει κι αυτός κάποια συμπεράσματα για να μπορεί να κατευθύνει το άτομο». (E7)

Εκείνο που θεωρείται επίσης απαραίτητο από μεγάλο αριθμό των ερωτώμενων είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες του υποψηφίου εκπαιδευτικού-μέντορα.

«..επίσης επικοινωνιακές δεξιότητες, να ξέρει να ακούει, να συνεργάζεται, ... επίσης να ξέρει και να ακούει, να ξέρει όμως και πώς να μιλάει για να μπορεί να γίνεται μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των δυο...» (E17)

Η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών-μεντόρων θεωρείται επίσης ένα απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση ή το «σχολείο των Μεντόρων» θα πρέπει να περιλαμβάνει την εκπαίδευση των υποψηφίων σε δεξιότητες επικοινωνίας, μαθήματα Ψυχολογίας-Κοινωνιολογίας, στη Συμβουλευτική, σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας καθώς και στις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

Καλό θα ήταν (σσ. να παρακολουθήσουν κάποια σεμινάρια), γιατί το να συνυπάρχεις και να επικοινωνείς, πόσο μάλλον να συμβουλευείς ή να εμπνέωνεις καλύτερα έναν ενήλικα συνάδελφο κρύβει πολλούς κινδύνους και θα πρέπει να τους έχουνε υπόψη. Δεν είναι σαν να μιλάς σε ένα μαθητή σου όταν

μιλάς σε ένα συνάδελφο. Καλό θα ήταν να γνωρίζουνε αυτά τα επικίνδυνα μονοπάτια οι μέντορες που πιστεύω να τα γνωρίζουνε αλλά καλό είναι με κάποιο τρόπο να τα λάβουν υπόψη τους... Ναι, παιδαγωγική ενηλίκων όμως. Αυτό κάπως αλλιώς λέγεται, δεν λέγεται παιδαγωγική ενηλίκων. Τέλος πάντων. Ναι, αυτό θα 'πρεπε να ...» (E15)

«Νομίζω ότι πρέπει να ακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα παραπάνω αλλά δεν ξέρω ... Το παραπάνω θα είναι πως, δεν ξέρω αν υπάρχουνε τρόποι τέτοιοι, να σε βοηθήσουνε, πώς να μπορέσεις να συμβουλέψεις με τον καλύτερο τρόπο κάποιον. Ίσως σ' αυτό το επίπεδο. Σε επίπεδο συμβουλευτικής ας πούμε. Σε επίπεδο ψυχολογίας». (E9)

5. Συζήτηση

5.1 Προσδοκώμενα Οφέλη της για την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Καθοδηγούμενου

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούν ότι τα Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (mentoring) με την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα Νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού μπορούν να δώσουν μια «πειστική απάντηση» στο αίτημα «*θεσμικών δομικών ρυθμίσεων*» (Παπανασούμ, 2003) και να ενθαρρύνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν την αντικατάσταση του θεσμού της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από το θεσμό του Μέντορα.

Ανάμεσα στα πιο πιθανά και σημαντικά οφέλη της καθοδήγησης που

αναφέρθηκαν είναι τα οφέλη που θα προκύψουν στην προσωπική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Σημαντική κρίνεται η παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής στήριξης στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, που οδηγεί στην τόνωση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών και τους οδηγούν να θέσουν κάτω από ένα νέο πρίσμα τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Σε ανάλογο συμπέρασμα άλλωστε κατέληξαν και οι Lindgren (2005), Neilsen et al.(2006) και Fletcher et al.(2008)

Οι μέντορες μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν σημαντικές για το επάγγελμά τους δεξιότητες. Ειδικότερα, θα μπορέσουν να τους παράσχουν βοήθεια σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της τάξης, με το σχεδιασμό της διδασκαλίας, με θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως και με θέματα αξιολόγησης των εργασιών των μαθητών. Η έρευνα των Fletcher & Barrett (2004) σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια κατέληξε στα ίδια αποτελέσματα, καθώς οι καθοδηγούμενοι δήλωσαν ότι τα προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης αποτέλεσαν τη σημαντικότερη πηγή βοήθειας στους παραπάνω τομείς.

Ένα από τα σημαντικά οφέλη των Προγραμμάτων Καθοδήγησης όμως που επισημάνθηκε τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και στο πλαίσιο των ερευνών των Bullough & Draper (2004), Hobson et.al.(2009) και Lofstrom & Eisenschmidt (2009), ήταν ότι οι μέντορες μπορούν να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνικο-

ποίηση των νέων εκπαιδευτικών στο νέο τους εργασιακό περιβάλλον γνωστοποιώντας τους τις προδιαγραφές, τις νόρμες, τους κανόνες και τις προσδοκίες τόσο της διδασκαλίας όσο και του σχολείου στο οποίο θα ενταχθούν. Επιπρόσθετα, σημαντική θεωρείται η βοήθεια από τους μέντορες σε σχέση με την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις αρμοδιότητες και τα δικαιώματα που απορρέουν από αυτή και γενικά η ενημέρωση σχετικά με το διοικητικό κομμάτι της εκπαίδευσης.

5.2 Προσόντα και Εκπαίδευση των Μεντόρων.

Σημαντική ταύτιση των απόψεων του δείγματός μας με ευρήματα άλλων ερευνών προέκυψε και αναφορικά με τα προσόντα και την εκπαίδευση των μεντόρων. Η πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία αποτέλεσε το καθοριστικότερο από τα προσόντα που αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις. Μάλιστα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία ενός «υποψήφιου» μέντορα θα πρέπει να καθοριστεί στα 10-15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, τηρώντας αποστάσεις από την Ε.Δ.Δ του ΥΠΑΔΜΘ (2010) όπου καθορίζεται ότι «*απαραίτητο προσόν για να μπορέσει κάποιος να επωμιστεί το ρόλο του μέντοραείναι η τουλάχιστον πενταετής διδακτική εμπειρία...*». Τα δεδομένα της έρευνάς μας συμφωνούν με την άποψη των Rippon & Martin (2006) και Lofstrom. & Eisenschmidt (2009) που υποστηρίζουν ότι οι υποψήφιοι μέντορες θα πρέπει να κατέχουν μια σειρά από επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου να εκτελέσουν με επιτυχία το σύνθετο έργο της καθοδήγησης. Πιο συγκεκρι-

μένα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι μέντορες θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί, προσιτοί, μη επικριτικοί και αξιόπιστοι, να έχουν θετική συμπεριφορά, και να διαθέτουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης. Ένα άλλο σημείο συμφωνίας της παρούσας έρευνας με τις αναφορές στη Δημόσια Διαβούλευση του ΥΠΔΒΜΘ (2010) είναι η άποψη ότι οι μελλοντικοί μέντορες θα πρέπει να κατέχουν πέρα από το βασικό τους πτυχίο και κάποιους επιπλέον τίτλους σπουδών με την πλειοψηφία να αναφέρεται στην κατοχή τίτλου σπουδών Ψυχολογίας, Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Συμβουλευτικής. Επίσης η κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών καθώς και η πολύ καλή γνώση των Τ.Π.Ε κρίνεται ως ένα επιπλέον προσόν στη διαδικασία πρόκρισης κάποιων εκπαιδευτικών για το ρόλο του μέντορα. Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις και σε καινοτόμες δράσεις του εκπαιδευτικού-υποψήφιου θεωρούνται από τους ερωτώμενους όπως και από τον Bullough (2012) μια αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την προαγωγή κάποιου στο ρόλο του μέντορα, καθώς είναι ενδεικτική της διάθεσης του εκπαιδευτικού να βρίσκεται σε μια διαβίου διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στις συνεντεύξεις τονίστηκε επίσης συχνά η ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσης και κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, πριν να επωμιστούν το ρόλο του μέντορα. Όπως τονίζεται και από τον Bullough (2012) αλλά και στην Ε.Δ.Δ του ΥΠΔΒΜΘ (2010), και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας διατυπώνουν την άποψη ότι: «*Mentors need mentoring*». Η επιμόρφωση ή το «σχο-

λείο των Μεντόρων» θα πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής, αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και την εκπαίδευση των υποψηφίων σε δεξιότητες επικοινωνίας. Και ο Kajs (2002), άλλωστε τονίζει ότι οι υποψήφιοι μέντορες θα πρέπει να παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης που να περιλαμβάνουν γνώσεις σχετικές με τα στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, με την αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, με διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) που θα τους βοηθήσουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση και την καθοδήγηση.

6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα κατέδειξαν ότι η Συμβουλευτική Καθοδήγηση (mentoring), ως υποστηρικτική δομή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχει μεγάλες δυνατότητες να παράγει μια σειρά από οφέλη για τους καθοδηγούμενους. Όμως, κατέστησαν επίσης σαφή την πιθανότητα να μην αξιοποιηθεί κατάλληλα αυτό το δυναμικό της Καθοδήγησης, όπως επίσης και ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η Καθοδήγηση μπορεί να είναι φορέας παλαιών αντιλήψεων και προτύπων. Σε αυτή την περίπτωση κρίνεται ότι οι αρνητικές επιπτώσεις θα είναι περισσότερες από τις θετικές.

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται στην έρευνα, τα μειονεκτήματα και οι περιορισμοί των Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης δεν θα προέρχονται από τη χρησιμοποίησή τους

ως μέσο για την υποστήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα προέρχονται από την αποτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής, των θεσμικών οργάνων ή και συγκεκριμένων ατόμων να εξασφαλίσουν την πλήρωση των «προϋποθέσεων» για την «αποτελεσματική καθοδήγηση».

Συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε συγκεκριμένες περιοχές των προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης οι οποίες πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα σε μια μελλοντική εφαρμογή του θεσμού, προκειμένου αυτά τα προγράμματα να στεφθούν με επιτυχία. Ανάμεσα στα σημεία που θα πρέπει να δοθεί μεγάλη βαρύτητα από τους υπεύθυνους για την οργάνωση τέτοιου είδους προγραμμάτων συγκαταλέγονται θέματα σχετικά με την επιλογή του μέντορα, την προετοιμασία και την εκπαίδευση των μεντόρων. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να διασφαλίζεται η ποιότητα των μεντόρων. Οι διαμορφωτές πολιτικής, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενδιαφέρονται πραγματικά για την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ως τομέα προτεραιότητας την εκπαίδευση και την ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που προορίζονται για την ανάληψη αυτού του ρόλου. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Achinstein & Athanases οι «μέντορες δεν γεννιούνται, αλλά γίνονται» και «η δημιουργία μεντόρων

είναι μια προμελετημένη πράξη» (2006:12). Εκείνο που με ιδιαίτερη έμφαση επισημαίνεται από τα υποκείμενα της έρευνας είναι ότι η κατάρτιση των μεντόρων θα πρέπει, κατά κύριο λόγο, να εμπεριέχει την εκπαίδευσή τους στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, σε θέματα ψυχολογίας, καθώς και σε θέματα συμβουλευτικής, ανάπτυξης ή ενίσχυσης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Εφόσον όμως στην πράξη δεν έχουν εφαρμοστεί τέτοιου είδους προγράμματα, είναι αδύνατο σχεδόν να μιλήσουμε με βεβαιότητα για όλες αυτές τις παραμέτρους.

Μια πρόταση, που θα ήταν καλό να υιοθετηθεί από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η πιλοτική εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων σε νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς και η διενέργεια έρευνας, με στόχο τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων καθοδήγησης σε σχέση με εκείνη των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης.

Ακόμη όμως και σε μια θετική έκβαση της παραπάνω πιλοτικής εφαρμογής υπέρ των Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης, που θα οδηγούσε σε εκτεταμένη εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα, το βάρος της ερευνητικής προσπάθειας στη χώρα μας θα πρέπει να δοθεί στην περαιτέρω διερεύνηση των προγραμμάτων αυτών στην πληρέστερη περιγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τους στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς όπως επισημαίνει και ο Fransson (2010:387): «Οι κοινωνικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, φιλοσοφικές και πολιτικές συνθήκες - που εκδηλώνονται με τις

παραδόσεις, τους κανόνες, τις αξίες και τα σχέδια ενεργειών - αποτελούν τόσο το εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και το τι θεωρείται ως ενδεικνυόμενο και ως δυνατόν να επιτευχθεί...»

Σημειώσεις

1. Για την απόδοση του όρου *mentoring* υιοθετήθηκε ο όρος *Καθοδήγηση και Συμβουλευτική Καθοδήγηση*, μετά από μελέτη της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας και άλλων πρωτογενών πηγών (θεσμικά κείμενα του Υπουργείου Παιδείας)
2. Το κείμενο και η έκθεση της Δημόσιας Διαβούλευσης (Ε.Δ.Δ. του ΥΠΔΒΜΘ, 2010) ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα <http://www.opengov.gr/ypereph/?p=365> στις 23/03/2012.
3. Τα θέματα που δημιουργήθηκαν ήταν: 1. Περιεχόμενο του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη», 2. Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, 3. Εστίες δυσχερειών νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, 4. Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και Πανεπιστημιακές σπουδές, 5. Νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και Εισαγωγική επιμόρφωση, 6. Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Προσδοκώμενα οφέλη για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, 7. Προγράμματα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης και Προσδοκώμενα οφέλη για τους Μέντορες, 8. Προσόντα και εκπαίδευση Μεντόρων, 9. Πλαίσιο της μεντορικής σχέσης, 10. Στρατηγικές και περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης, 11. Χρόνος και διαθεσιμότητα του μέντορα, 12. Κίνητρα για τους μέντορες και 13. Ο Μέντορας ως αξιολογητής.
4. Για τη συνολική έρευνα και τα αποτελέσματά της βλ. <http://hdl.handle.net/2159/15239>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achinstein, B. & Athanases, S.Z.(eds).(2006). *Mentors in the making: developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.
- Αντωνίου, Α.(2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.
- Bozeman, B., & Feeney M.K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society* 39 (6), 719-739.
- Bullough, R. V., Jr. (2012): Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.
- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271-288.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Colley, H. (2002). A “rough guide” to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257-273.
- Δημητρώπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- Fletcher, S.H. and Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321 -333.
- Fletcher, S., Strong, M., & Villar, A. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on performance of students in California. *Teachers College Record*, 110(10), 2271-2289.
- Flynn, G.V., & Nolan, B. (2008). The rise and fall of a successful mentor program: What lessons can be learned? *The Clearing House*, 81(4), 173-179.
- Fransson, G.(2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers, *European Journal of Teacher Education*, 33:4, 375-390.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Denver, CO: Education Commission of the States. Available at. <<http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>>.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Kajs, L.T. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10: 1, 57-69.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring programme Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–263.
- Lofstrom, E. & Eisenschmidt, E. (2009) Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Addison, A. B. (2006). A model of a new-teacher induction program and teacher perceptions of beneficial components. *Action in Teacher Education*, 28(4), 14-24.
- Παπανασούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Rippon, J.H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education* 22(1), 84–99.
- Stanulis, R.N., & Floden, R.E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Sundli, L. (2007). Mentoring – a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.

*Γιαννόπουλος Κων/νος**, *Κωστόπουλος Κων/νος Παναγιώτης***,
*Μυστακίδης Στυλιανός****, *Χρονοπούλου Κυριακή*****

**ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ.
ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ**

Η Εικονική Πραγματικότητα - ΕΠ (Virtual Reality - VR) αποτελεί μία από τις σημαντικότερες τεχνολογικές καινοτομίες των τελευταίων δύο δεκαετιών και μπορεί να ορισθεί ως ένας τρισδιάστατος χώρος που παρέχει ισχυρό βαθμό αλληλεπίδρασης με το χρήστη. Η ΕΠ είναι μια τεχνολογική εφαρμογή υψηλού επιπέδου που περιλαμβάνει προσομοιώσεις πραγματικού χρόνου και αλληλεπιδράσεις μέσα από πολλά κανάλια αισθήσεων. Η υπόσχεσή της δεν εντοπίζεται μόνο στην αναπαραγωγή της συμβατικής πραγματικότητας, αλλά και στη δυνατότητά της να δημιουργεί συνθετικές πραγματικότητες χωρίς προηγούμενο.

Η ΕΠ έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς όπως στην ιατρική, αρχιτεκτονική, βιομηχανία διασκέδασης, απεικόνιση συστημάτων πληροφοριών, προσομοίωση χειρισμού μηχανών και επικίνδυνων διαδικασιών, ενίσχυση ατόμων με αναπηρία, για στρατιωτικούς σκοπούς και στην εκπαίδευση.

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας δε μένει ανεπηρέαστη από τις τεχνολογικές επιδράσεις και τις κοινωνικές προσδοκίες που είναι αποτέλεσμα της ευρύτατης αποδοχής των προγραμμάτων ΕΠ. Ήδη η ραγδαία ανάπτυξη και η χρήση του Διαδικτύου και της Πληροφορικής στην παροχή πληροφοριών και στην ενδυνάμωση της επικοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μορφών συμβουλευτικής, όπως την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης, τηλεδιασκέψεων, δικτυα κοινωνικής δικτύωσης κτλ.

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να περιγράψει τις δυνατότητες, αλλά και τους περιορισμούς, εφαρμογής της ΕΠ στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και ιδιαίτερα στην πα-

* Ο Κ. Γιαννόπουλος είναι Οικονομολόγος, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. *Επικοινωνία*: kgianpor@upatras.gr.

** Ο Κ.Π. Κωστόπουλος είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Επικοινωνία*: pan_kost1@yahoo.gr.

*** Ο Σ. Μυστακίδης είναι Μηχανολόγος Μηχανικός (Msc), Διδάσκων Open University of Catalonia (UOC), University of Washington (UW) και Ειδικός Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Βιβλιοθήκης και Κέντρου Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών. *Επικοινωνία*: mystakidis@upatras.gr.

**** Η Κ. Χρονοπούλου είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με Μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Επικοινωνία*: ky_giak1@yahoo.gr.

ροχή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης μέσα από ήδη υλοποιημένες δράσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Λέξεις-κλειδιά: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Γραφεία Διασύνδεσης, Τηλεσυμβουλευτική, Νέες Τεχνολογίες, Εικονική Πραγματικότητα

Gianopoulos Konstaninos, Kostopoulos Konstantinos Panagiotis, Mystakidis Stylianos, Chronopoulou Kiriaki

VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN CAREER COUNSELING. CAPABILITIES AND LIMITATIONS.

Virtual Reality (VR) consists one of the most important technological innovations of the past two decades and can be defined as a three-dimensional space that provides a strong degree of interaction with the user. The VR is a high level technological application that includes real-time simulation and interactions through multiple channels senses. Its promise is not located just in the reproduction of conventional reality, but also in the ability to create synthetic realities without precedent.

The VR has been used in many different fields such as medicine, architecture, entertainment industry, imaging information systems, simulation engine handling and dangerous procedures, assistance to persons with disabilities, for military purposes and in education. The Career Counseling is not left unaffected by technological effects and social expectations as a result of the widespread acceptance of the VR programs. Already the rapid development and use of Internet and Information Technology in providing information and fostering communication, has resulted in the creation of new forms of counseling, such as counseling via asynchronous learning platform, videoconferencing, social networking etc. This study aims to describe the possibilities and limitations of application of VR in Career Counseling and especially in providing educational and vocational information through already implemented actions, both in Greece and abroad.

Key words: Career Counseling, Career Offices, Telecounseling, New technologies, Virtual Reality

Εισαγωγή

Η Εικονική Πραγματικότητα - ΕΠ (Virtual Reality - VR) αποτελεί μία από τις σημαντικότερες τεχνολογικές καινοτομίες των τελευταίων δύο δεκαετιών και μπορεί να ορισθεί ως ένας τρισδιάστατος χώρος που παρέχει ισχυρό βαθμό αλληλεπίδρασης με το χρήστη. Η ΕΠ χρησιμοποιεί ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για να δημιουργήσει υπαρκτά ή μη περιβάλλοντα, από τα οποία ο χρήστης έχει την ψευδαί-

σθηση ότι περιβάλλεται και στα οποία μπορεί να κινηθεί ελεύθερα αλληλεπιδρώντας παράλληλα με τα αντικείμενα που περιλαμβάνουν, όπως θα έκανε και στον πραγματικό κόσμο (Χαρίτος, 1999).

Η ΕΠ είναι μια τεχνολογική εφαρμογή υψηλού επιπέδου που περιλαμβάνει προσομοιώσεις πραγματικού χρόνου και αλληλεπιδράσεις μέσα από πολλά κανάλια αισθήσεων. Η υπόσχεση της δεν εντοπίζεται στην αναπαραγωγή της συμβατικής πραγματι-

κότητας, αλλά στη δυνατότητα της να δημιουργεί συνθετικές πραγματικότητες χωρίς προηγούμενο.

Ο ορός Virtual Reality, αρχικά είχε προέλθει από τον Jaron Lanier, που αποτελούσε και τον ιδρυτή της VPL Research το έτος 1989. Βέβαια, υπάρχουν και άλλες ορολογίες που αναφέρονται στο θέμα του Virtual Reality (Μικρόπουλος, 1998).

Μερικές από αυτές είναι:

- Η Τεχνητή Πραγματικότητα (Artificial Reality), που πρωτοεμφανίστηκε από τον Myron Krueger κατά την δεκαετία του '70 και ορίζεται ως ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που περιλαμβάνει τη συμμετοχή του χρήστη σε συμβάντα στον υπολογιστή με την εμπλοκή πολλών αισθήσεων και της κιναισθησίας.
- Το Cyberspace που οφείλεται στον William Gibson το 1984 και είναι ένας χώρος στον οποίο το νευρικό σύστημα του ανθρώπου και μηχανικοί και ηλεκτρονικοί τρόποι επικοινωνίας συνδέονται με υπολογιστικά συστήματα.
- Η "τηλεπαρουσία" (telepresence) είναι η αίσθηση της παρουσίας σε ένα μακρινό φυσικό χώρο, με τη δυνατότητα του χειρισμού αντικειμένων και της συνεργασίας με άλλους ανθρώπους σ' αυτόν. Ο όρος ΕΠ θεωρείται γενικότερος και χρησιμοποιείται καλύπτοντας και τους υπόλοιπους.
- Η σχετικά πιο σύγχρονη είναι αυτή που ασχολείται με Virtual Worlds και Virtual Environments (1990).

Τα συστήματα ΕΠ ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες (Μικρόπουλος, 1994):

- **Επιτραπέζια (Desktop VR)**, η οποία

παρέχει ένα παράθυρο στον εικονικό κόσμο και βασίζονται σε προσωπικούς υπολογιστές με δυνατότητα υποστήριξης εξειδικευμένων περιφερειακών πλοήγησης στον τρισδιάστατο εικονικό χώρο και χρήσης στερεοσκοπικών γυαλιών ή κράνους.

- **Συστήματα επιδεξιότητας (Dextrous VR)**, τα οποία προβάλλουν μέσω κατόπτρου εικονικά αντικείμενα μπροστά από το χρήστη που τα χειρίζεται, όπως π.χ. στην περίπτωση εικονικών εγχειρίσεων.
- **Συστήματα εμπύθισης (Immersive VR)**, όπου ο χρήστης αποκόβεται από την πραγματικότητα με τη χρήση περιφερειακών συσκευών όπως τα στερεοσκοπικά κράνη και τα γάντια δεδομένων και είναι ευρύτερα γνωστά από δημοσιεύματα σε μαζικά μέσα ενημέρωσης. Σε αυτά ο χρήστης αποκόβεται από τον πραγματικό κόσμο με τη χρήση κράνους (HMD - Head Mounted Display) στο οποίο προβάλλονται οι εικόνες του συνθετικού περιβάλλοντος.
- **Συστήματα CAVE**. Αποτελούνται από ένα δωμάτιο στους τοίχους, το δάπεδο και την οροφή του οποίου προβάλλονται εικόνες που αναπαριστούν απόψεις του εικονικού περιβάλλοντος. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να βαδίζει στο δωμάτιο, και να έχει την αίσθηση της παρουσίας του στον εικονικό κόσμο.

Τα συστήματα ΕΠ ταξινομήθηκαν επιπλέον σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό αλληλεπίδρασης του χρήστη με την εφαρμογή και το βαθμό έκθεσής του στα συστήματα (Burdea, Coiffet, 1993):

- **Παθητικά**, όπου ο χρήστης απλά κινείται σε έναν εικονικό κόσμο που τον περιβάλλει, χωρίς τη δυνατότητα ελέγχου.
- **Εξερευνητικά**, στα οποία παρέχεται πλήρης ελευθερία πλοήγησης αλλά όχι επέμβαση στα δρώμενα.
- **Αλληλεπιδραστικά**, στα οποία παρέχεται στο χρήστη η δυνατότητα για αλληλεπίδραση με αντικείμενα του εικονικού περιβάλλοντος.

Εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας

Η ΕΠ υποστηρίζει κυρίαρχες γνωστικές θεωρίες, όπως ο δομικός εποικοδομισμός (constructivism) που υποστηρίζει ότι η γνώση είναι μια εξελικτική διαδικασία, που αποκτάται από την εμπειρία του ατόμου στον κόσμο και τις διαδικασίες στις οποίες συμμετέχει. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν καλύτερη κατανόηση όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες για την επίτευξη προσωπικών στόχων και η ύπαρξη ενός αυθεντικού πλαισίου είναι παιδαγωγικά σημαντική (Papert, 1991).

Τα διάφορα συστήματα ΕΠ προκειμένου να είναι αποτελεσματικά προσαρμόζονται στην ηλικία του εκάστοτε χρήστη και στις μαθησιακές εμπειρίες του (Δημητριάδης & συν., 2008). Έτσι, στα παιδιά, βασικός στόχος των εφαρμογών είναι η κατανόηση της εικόνας και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται απλοϊκά και μη φωτορεαλιστικά γραφικά, ενώ στους εφήβους στόχος είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος, η ζωντάνια και η δράση και γι' αυτό χρησιμοποιούνται έντονα δυναμικά περιβάλλοντα με επι-

κέντρωση στον εντυπωσιασμό. Αντίθετα, στους ενήλικες, βασική συνισταμένη του σχεδιασμού προγραμμάτων ΕΠ είναι η πιστότητα, η πληροφόρηση, η εξοικείωση με το εικονιζόμενο περιβάλλον και ο φωτορεαλισμός με επικέντρωση στις λεπτομέρειες.

Η ΕΠ έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς όπως στην ιατρική, αρχιτεκτονική, βιομηχανία διασκέδασης, απεικόνιση συστημάτων πληροφοριών, προσομοίωση χειρισμού μηχανών και οχημάτων, ενίσχυση ατόμων με αναπηρία, για στρατιωτικούς σκοπούς και στην εκπαίδευση.

Η τεχνολογία ΕΠ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία πολυδιάστατων οπτικοακουστικών απεικονίσεων πολύπλοκων συστημάτων πληροφοριών, σε μορφή αλληλεπιδραστικών (interactive) Virtual Environments, επιτρέποντας έτσι στον χρήστη να τα επεξεργαστεί με τον πλέον φυσικό, «ενστικτώδη» τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στην μέθοδο εργασίας του (Οικονόμου, 2006).

Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, η πληροφορία που διακινείται με την μορφή της εμπειρίας (άμεσης εμπειρίας, κάνοντας χρήση διαφόρων αισθήσεων, σε αντίθεση με το διάβασμα που είναι καθαρά οπτική-νοητική διεργασία), διατηρεί και καλλιεργεί τους συσχετισμούς της. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που οι εκπαιδευτές εφαρμογών πολυμέσων καταφέρνουν να μεταφέρουν περισσότερο, ποιοτικά, πληροφορία στους χρήστες τους, όπως έχει διαπιστωθεί στην πράξη (Bricken, 1990).

Η τεχνολογία της ΕΠ φαίνεται ότι αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για την υποστήριξη της διδα-

κτικής πράξης, εξαιτίας κυρίως των παρακάτω δυνατοτήτων της (Μικρόπουλος, 1998 Μικρόπουλος, Πιντέλας και Χαλκίδης, 2002):

- Εξερεύνηση υπαρκτών αντικειμένων και χώρων στους οποίους δεν υπάρχει προσπέλαση από τους μαθητές.
- Υλοποίηση και χειρισμός αφηρημένων αναπαραστάσεων.
- Μελέτη πραγματικών αντικειμένων τα οποία είναι αδύνατο να κατανοηθούν διαφορετικά εξαιτίας του μεγέθους, της θέσης ή των ιδιοτήτων τους.
- Δημιουργία περιβαλλόντων και αντικειμένων που έχουν διαφορετικές από τις γνωστές ιδιότητες.
- Αλληλεπίδραση με πραγματικούς ανθρώπους σε μακρινές φυσικές θέσεις ή φανταστικούς τόπους με πραγματικούς ή μη τρόπους.

Βάσει αυτών των δυνατοτήτων του μέσου, η χρήση συστημάτων ΕΠ σε εκπαιδευτικές εφαρμογές, εμπλέκει ακόμα περισσότερο τον χρήστη στη διαδικασία της εκμάθησης, προσφέροντας του διάφορες επιλογές εξερεύνησης του γνωστικού χώρου και οδηγώντας σε αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαιδευτικές εφαρμογές που κάνουν χρήση ΕΠ έχουν δοκιμαστεί σε:

- Προσομοίωση εργαστηρίων για διδασκαλία.
- Προσομοίωση περιήγησης σε περιβάλλοντα που είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί, είτε λόγω απόστασης, είτε λόγω του ότι ανήκουν στο παρελθόν (π.χ. αρχαία μνημεία και τόποι).

Ουσιαστικό ωστόσο παράγοντα για τη σχεδίαση, ανάπτυξη και αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών εικονικών περιβαλλόντων αποτελεί η διεπιστημονική προσέγγιση τους που προκύπτει από τη συνεργασία επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων όπως ειδικών των υπό μελέτη γνωστικών αντικειμένων, πληροφορικών, παιδαγωγών και ψυχολόγων.

Εφαρμογές Εικονικής Πραγματικότητας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας δε μένει ανεπηρέαστη από τις τεχνολογικές επιδράσεις και τις κοινωνικές προσδοκίες που είναι αποτέλεσμα της ευρύτατης αποδοχής των προγραμμάτων ΕΠ. Ήδη η ραγδαία ανάπτυξη και η χρήση του Διαδικτύου και της Πληροφορικής στην παροχή πληροφοριών και στην ενδυνάμωση της επικοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων μορφών συμβουλευτικής, όπως την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μέσω πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης, τηλεδιασκέψεων, κοινωνικής δικτύωσης κτλ.

Η ΕΠ έχει εφαρμοστεί με επιτυχία ιδίως στη θεραπευτική αντιμετώπιση φοβιών (Rahayu, 2003). Η χρήση της ΕΠ προσφέρει μια διαφορετική μέθοδο. Ουσιαστικά επιτρέπει την έκθεση του ασθενή σε ένα εικονικό περιβάλλον που είναι πιο ασφαλές, λιγότερο αμήχανο και με λιγότερο κόστος από το να παρουσιάζουμε πραγματικές καταστάσεις άγχους.

Έξαλλου μπορούν να δημιουργηθούν καταστάσεις που είναι δύσκολο να βρούμε στην καθημερινή ζωή και αναπαράγονται με τρόπο αληθοφανή και τριτοδιάστατο. Ήδη κάποια πειρά-

ματα τα οποία έχουν γίνει, έχουν αποδείξει ότι η χρήση της ΕΠ στον τομέα της θεραπείας των φοβιών έχει φέρει αποτελέσματα και κυρίως στις υποφοβίες, αραχνοφοβίες, αγοραφοβίες, κλειστοφοβίες και φοβίες που αφορούν τη μετακίνηση με αεροπλάνο.

Ως προς τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, παρόλη την εξάπλωση των εφαρμογών ΕΠ, τα παραδείγματα τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, είναι ελάχιστα και περιορίζονται στις παρακάτω δράσεις (Haberstroh, Rowe et Cisneros, 2009):

- Εικονικές ημέρες καριέρας (Career Days - Career Fairs), όπου οι ενδιαφερόμενοι εργοδότες και εργαζόμενοι συναντώνται σε εικονικούς χώρους και εταιρικά περίπτερα, είτε μέσω Avatar (ψηφιακή αναπαράσταση χρήστη), είτε μέσω εφαρμογών εξ αποστάσεως επικοινωνίας. Πραγματοποιούνται έτσι, ενημέρωση για τους σκοπούς και τις δράσεις της επιχείρησης και συνεντεύξεις επιλογής προσωπικού
- Εικονικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εκθέσεις. Οι διάφοροι εκθέτες συμμετέχουν σε εικονικά εκθεσιακά κέντρα, όπου παρουσιάζουν τις υπηρεσίες τους και τις δράσεις και απαντούν στις απορίες και τις ερωτήσεις των εικονικών επισκεπτών.

Από τον Νοέμβριο 2011 έως τον Ιούλιο 2012 στην Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης του Πανεπιστημίου Πατρών (ΒΚΠ) σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το Ανοιχτό Εργαστήριο Πληροφοριακής Παιδείας (Open Workshop on Information Literacy). Πρόκειται για ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πρόγραμμα υβριδικής ή μεικτής μάθησης (blended

learning) που συνδυάζει δραστηριότητες εκπαίδευσης σε τάξη, αλλά κυρίως εξ αποστάσεως. Ο όρος «εργαστήριο» συνδέεται με την έμφαση στην ενεργητική μάθηση, δηλαδή τη μάθηση μέσω πρακτικής εξάσκησης στις νέες έννοιες και δεξιότητες.

Το πρόγραμμα αυτό, αφότου ανέχθηκε και ανέλυσε τις εκπαιδευτικές ανάγκες μεταπτυχιακών φοιτητών και υποψηφίων διδασκόντων, σχεδιάστηκε με δύο θεμελιώδεις στόχους: (α) να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες για την ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και την μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία, και (β) να προσφέρει μια ευχάριστη και αποδοτική εμπειρία μάθησης μέσω της αξιοποίησης των πλέον σύγχρονων τεχνολογιών τηλεεκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάστηκε γύρω από τους εξής θεματικούς πυλώνες:

1. Πληροφοριακή Παιδεία (Information Literacy)
2. Ακαδημαϊκή Ανάπτυξη
3. Διά Βίου Μάθηση
4. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ειδικότερα, το διάστημα Απρίλιος-Μάιος 2012 το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για πρώτη φορά στην Ελλάδα συμμετείχε στα προγράμματα και τις ενημερωτικές εισηγήσεις του Εργαστηρίου Πληροφοριακής Παιδείας του Πανεπιστημίου Πατρών στο θεματικό πυλώνα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, καθώς υλοποίησε 3 εργαστήρια Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας.

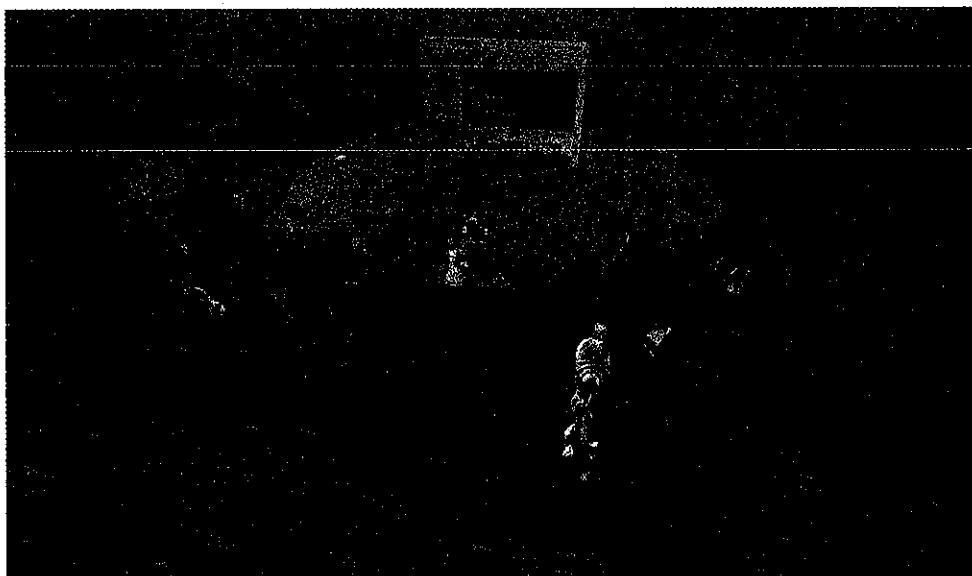
Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν τρεις ωριαίες συνεδρίες με θεματικές:

1. *Τεχνικές αναζήτησης εργασίας στο διαδίκτυο*
2. *Συνέντευξη επιλογής προσωπικού*
3. *Σύνταξη CV και συνοδευτικής επιστολής*

Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν σε εικονικό μεσαιωνικό αμφιθέατρο και συμμετείχαν συνολικά 50 μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι διδάκτορες. Το Εργαστήριο υλοποιήθηκε μέσα από την πλατφόρμα τρισδιάστατων εικονι-

κών περιβαλλόντων μάθησης Second Life (<http://secondlife.com/>) και για την ασύγχρονη μάθηση και υποστήριξη των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ο συνεργατικός ιστότοπος του (wiki - <http://openworkshop.pbworks.com>). Για ανακοινώσεις κι επικοινωνία με τους συμμετέχοντες αξιοποιήθηκε αντίστοιχο blog του (<http://openworkshop.wordpress.com/>) και αντίστοιχη ιστοσελίδα Facebook (<http://www.facebook.com/UpatrasOpenWorkshop>).

Εικόνα 1: Το Αμφιθέατρο του Ανοιχτού Εργαστηρίου στο Second Life



Οι Παρουσιάσεις των εργαστηρίων έγιναν σε powepoint και αναρτήθηκαν στον ιστότοπο του εργαστηρίου πριν τη συνεδρία. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν ειδικά σχεδιασμένες προγραμματισμένες δραστηριότητες και ασκήσεις κατά τη διάρκεια (διαρκείας 5-10 λεπτά) και μετά το πέρας της συνεδρίας (20-30 λεπτά). Το εργαστήριο βασίστηκε σε έτοιμες ερωτήσεις κατα-

νόησης και εμβάθυνσης πάνω στο εκπαιδευτικό υλικό, ενώ υπήρχε και η δυνατότητα ζωντανής διαδραστικής γραπτής (live chatting, instant messaging) και ηχητικής επικοινωνίας. Στο τέλος πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση σεμιναρίου μέσω ειδικού ερωτηματολογίου.

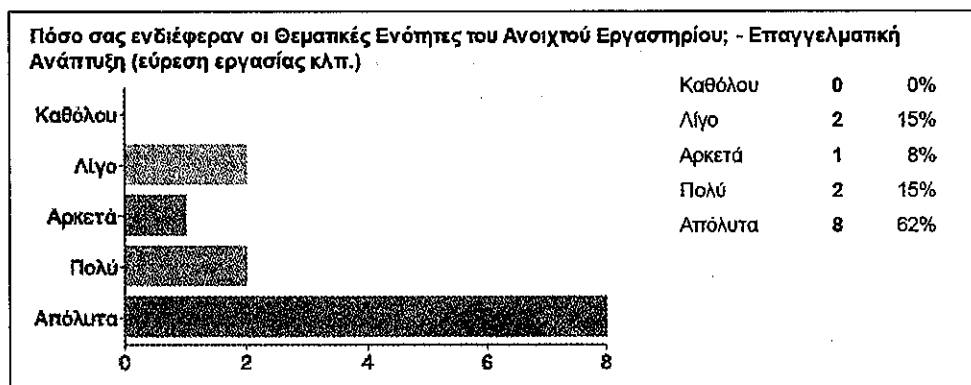
Οι εντυπώσεις από τα εργαστήρια ΕΠ συμβουλευτικής σταδιοδρομίας

ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικές, καθώς αποτέλεσαν μια άκρως καινοτόμα διαδικασία και δόθηκε η δυνατότητα ταυτόχρονης επικοινωνίας με πολλούς χρήστες. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση του Ανοικτού Εργαστηρίου τον (Ιούνιος 2012), οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν αναλυτικά τόσο τις συνολικές παραμέτρους, όσο και επιμέρους δείκτες ποιότητας κάθε συνεδρίας του εκπαιδευτικού προγράμματος στους οποίους συγκαταλέγονται:

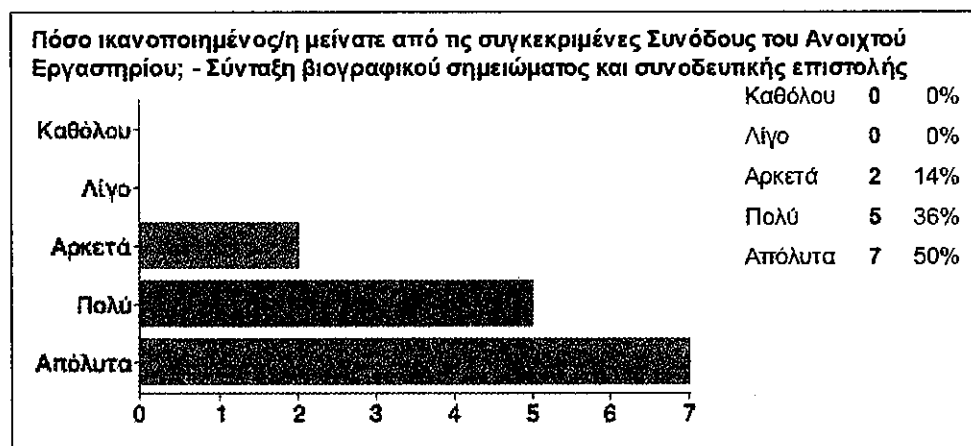
- Βαθμός ενδιαφέροντος για τις θεματικές ενότητες του Εργαστηρίου.
- Παιδαγωγική επάρκεια ομιλητών.
- Ποιότητα Εκπαιδευτικού υλικού.
- Βαθμός ενδιαφέροντος για μελλοντικές θεματικές ενότητες.

Όπως διαπιστώνεται από τους παρακάτω πίνακες, τα αποτελέσματα των εργασιών Επαγγελματικής Ανάπτυξης χαρακτηρίζονται από έντονο ενδιαφέρον και υψηλό βαθμό ικανοποίησης.

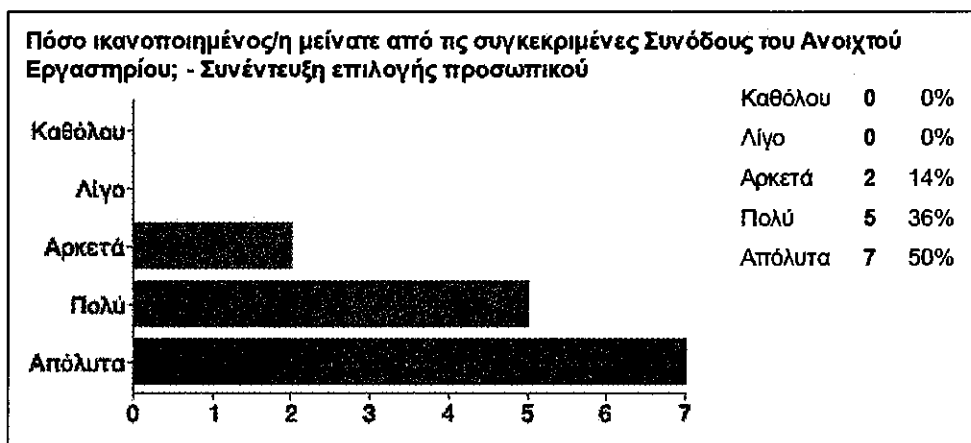
Γράφημα 1. Αξιολόγηση θεματικής ενότητας «Επαγγελματική Ανάπτυξη»



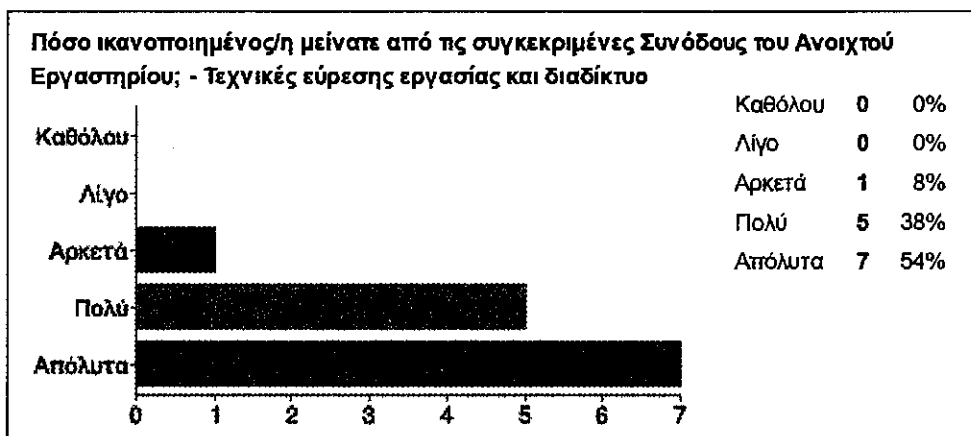
Γράφημα 2. Ικανοποίηση από τη συνεδρία σύνταξης CV και συνοδευτικής επιστολής



Γράφημα 3. Ικανοποίηση από τη συνεδρία συνέντευξης επιλογής προσωπικού



Γράφημα 4. Ικανοποίηση από τη συνεδρία εύρεσης εργασίας - διαδίκτυο



Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίστηκε στο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού εκπαιδευτικών εμπειριών σε τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης των Kapp & O'Driscoll (2010). Η υλοποίηση των συνεδριών βασίστηκε κυρίως σε παροχή πληροφορίας στα ζητήματα αναζήτησης εργασίας και αποτέλεσε μέσω ενθάρρυνσης για μετέπειτα διά ζώσης ατομική παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μέσω επίσκεψης στο Γραφείο Διασύνδεσης.

Απαραίτητη ωστόσο προϋπόθεση επιτυχίας του εργαστηρίου αποτέλεσε:

- η μεγάλη εξοικείωση χρηστών με εφαρμογές ΕΠ
- η προσαρμογή του πληροφοριακού υλικού σε εικονικό περιβάλλον μάθησης
- η σωστή προετοιμασία ερωτήσεων
- η πρωταρχική ανίχνευση στάσεων και απόψεων με βάση προσωπικές εμπειρίες χρηστών
- η μετέπειτα προσαρμογή της εισήγησης

σης με βάση ακριβώς τις ανωτέρω εμπειρίες των συμβουλευόμενων.

Παράλληλα, ο ανοιχτός χαρακτήρας του Εργαστηρίου συντέλεσε ώστε στα πλαίσια του προγράμματος να παραχθούν ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι (open educational resources). Η υψηλή ποιότητα του ψηφιακού περιεχομένου και η ελεύθερη διάθεσή του οδήγησε σε αξιοπρόσεκτη απήχηση στο διαδίκτυο πέραν των ορίων του Πανεπιστημίου και του χρονικού διαστήματος του

προγράμματος. Συγκεκριμένα, μόνο οι παρουσιάσεις του προγράμματος προήλκυσαν αριθμό επισκέψεων μεγαλύτερο από τον συνολικό φοιτητικό πληθυσμό του Πανεπιστημίου Πατρών (25.000). Ειδικότερα, σε χρονικό διάστημα μικρότερο από έξι μήνες, οι τρεις παρουσιάσεις του Γραφείου Διασύνδεσης είχαν συνολικά 3.573 επισκέψεις, ήτοι 7,5 επισκέψεις κάθε μέρα κατά μέσο όρο από την ημέρα δημοσίευσής τους.

Πίνακας 1. Αναλυτικά στατιστικά στοιχεία παρουσιάσεων Εργαστηρίου Πληροφοριακής Παιδείας για το έτος 2011-2012

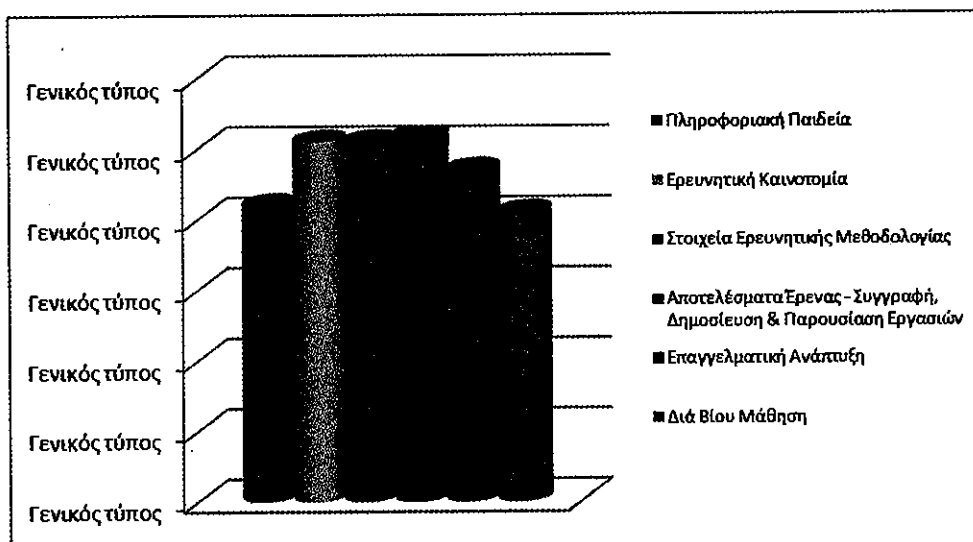
Παρουσίαση	Είδος	Επισκέψεις	Ημέρες Δημοσίευσης	Επισκέψεις / Ημέρα	Ημερομηνία Ανάρτησης	Ημερομηνία Καταγραφής
Open Workshop on Information Literacy	Πληροφοριακό Υλικό	2861	352	8.13	26/10/2011	12/10/2012
Open Instructional Design	Πληροφοριακό Υλικό	5770	343	16.82	04/11/2011	12/10/2012
Wiki: Open Collaborative Learning Environment	Εκπαιδευτικό Υλικό	6056	336	18.02	11/11/2011	12/10/2012
Appropriate use of sources in academic writing	Εκπαιδευτικό Υλικό	1119	312	3.59	05/12/2011	12/10/2012
Open Education in Virtual Worlds (VWBPE12)	Παρουσίαση σε Συνέδριο	1296	211	6.14	16/03/2012	12/10/2012
Οδηγός Δημοσίευσης Επιστημονικών Εργασιών	Εκπαιδευτικό Υλικό	1811	198	9.15	28/03/2012	12/10/2012
Upetras Open Workshop (Μάθηση 2.0+)	Παρουσίαση σε Συνέδριο	414	99	4.18	05/07/2012	12/10/2012
Η σημασία της Πληροφοριακής Παιδείας	Εκπαιδευτικό Υλικό	1093	326	3.35	21/11/2011	12/10/2012
Mendeley	Εκπαιδευτικό Υλικό	396	268	1.48	18/01/2012	12/10/2012
Open Access	Εκπαιδευτικό Υλικό	511	227	2.25	28/02/2012	12/10/2012
Σύνταξη Βιογραφικού Σημειώματος	Εκπαιδευτικό Υλικό	2053	170	12.08	25/04/2012	12/10/2012
Τεχνικές Συνέπυξης	Εκπαιδευτικό Υλικό	893	165	5.41	30/04/2012	12/10/2012
The expression of uncertainty in academic writing	Εκπαιδευτικό Υλικό	713	151	4.72	14/05/2012	12/10/2012
Τεχνικές Έυρεσης Εργασίας	Εκπαιδευτικό Υλικό	627	142	4.42	23/05/2012	12/10/2012
		25813	3300	7.76		

Κατόπιν αυτού, κατά το σχεδιασμό του Ανοικτού Εργαστηρίου του ακαδημαϊκού έτους 2012-3, αποφασίστηκε η διεξαγωγή ενός αυτόνομου εκπαιδευτικού προγράμματος τεσσάρων συνεδριών για την επαγγελματική ανάπτυξη, το οποίο αποτέλεσε δημοφιλή επιλογή πολλών συμμετεχόντων.

Αξίζει σημειωθεί ότι το Ανοικτό Εργαστήριο επιλέχθηκε ανάμεσα σε

91 προτάσεις και του απονεμήθηκε Σφραγίδα Καλής Διδακτικής Πρακτικής για την καινοτόμο αξιοποίηση Διαδικτυακών Εργαλείων στην Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση, στα πλαίσια της δράσης Μάθηση 2.0+ του Πανεπιστημίου Αθηνών (<http://mathisi20.gr/>).

Γράφημα 5. Δήλωση ενδιαφέροντος για μελλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα Εργαστηρίου Πληροφοριακής Παιδείας για το έτος 2012-2013



Δυνατότητες και Προϋποθέσεις Χρήσης Εικονικής Πραγματικότητας στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας δύναται και επιβάλλεται να κάνει χρήση των συστημάτων ΕΠ καθώς προσφέρει μεγάλες δυνατότητες για την υποστήριξη της μάθησης και της παροχής πληροφόρησης. Σημείο κλειδί αυτής της σύγκλισης αποτελεί η αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρέχονται από τα εικονικά περιβάλλοντα με στόχο την εφαρμογή βασικών αρχών και εννοιών των σύγχρονων θεωριών μάθησης και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Ειδικότερα η ΕΠ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στις εξής δράσεις συμβουλευτικής υποστήριξης:

- Εκθέσεις πανεπιστημίων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Εικονικές ημέρες σταδιοδρομίας.
- Εξ αποστάσεως σεμινάρια.

- Παροχή πληροφόρησης και επαγγελματικές μονογραφίες.
- Επισκέψεις σε εικονικά πανεπιστήμια, ερευνητικά εργαστήρια και χώρους εργασίας.
- Δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων.
- Ατομική συμβουλευτική και εξομίωση συναισθημάτων (cyber emotions).

Τα οφέλη από τη χρήση των συστημάτων ΕΠ μπορούν να συνοψιστούν στα κάτωθι σημεία:

- Αίσθηση βιωματικής παρουσίας μέσα στο τρισδιάστατο περιβάλλον.
- Εξοικείωση νέας γενιάς με το μέσο λόγω εξάπλωσης ΕΠ εφαρμογών μέσω ψυχαγωγίας.
- Ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων (χειρισμού εργαλείων, αναζήτησης εργασίας και πληροφόρησης, συνθετικών και κατασκευαστικών, συνεργασίας, ομαδικής εργασίας, χρήσης νέων τεχνολογιών).

- Χρήση πολλών εποπτικών μέσων διδασκαλίας ταυτόχρονα.
- Συνειρμική και ενεργητική μάθηση.
- Εξ αποστάσεως μελέτη μιας επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας ή επικοινωνία με ειδικούς.
- Δυνατότητα πολυαισθητηριακής αλληλεπίδρασης και άμεσης εξατομικευμένης αναζήτησης (άμεση και δυναμική παροχή πληροφοριών, ανακάλυψη, επιβράβευση).
- Ενημέρωση σε ελεύθερο και ανοιχτό χρόνο και εξατομικευση διερεύνησης υλικού.
- Δυνατότητα χρήσης από Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες.
- Εξερεύνηση μη προσεγγίσιμων και προσβάσιμων περιβαλλόντων (μικρόκοσμος, διάστημα, απομακρυσμένα πεδία, περιβάλλοντα παρελθόντος).
- Αποτελεσματική διαχείριση πόρων και μικρό κόστος οργάνωσης μεγάλων γεγονότων και εκδηλώσεων.
- Εξοικείωση χρήστη με το θεσμό της συμβουλευτικής και επιδίωξη διαζώσης συνάντησης με το σύμβουλο.
- Διατήρηση ανωνυμίας.
- Γνώση και εξοικείωση του χρήστη με νέες τεχνολογίες, οι εφαρμογές γίνονται δύσχρηστες.
- Υπάρχει ανάγκη για συνεχή επικαιροποίηση στοιχείων και πληροφοριακών δεδομένων.
- Απαραίτητη η συστηματική διερεύνηση και αξιολόγηση εφαρμογών και εμπλουτισμός επιστημονικής αρθρογραφίας.
- Αδυναμία κατανόησης μη λεκτικής επικοινωνίας μέσω Avatar, παρόλη την εξάπλωση της ψηφιακής αναπαράστασης συναισθημάτων, κ.λπ. (cyber-emotions).
- Απόκρυψη χρήσιμων πληροφοριών από το συμβουλευόμενο μέσω της ανωνυμίας του χρήστη και τη μη φυσική επαφή και επικοινωνία.
- Η θεώρηση των εφαρμογών ΕΠ ως παιχνιδιού και η επιφανειακή χρήση του.
- Επιδείνωση φαινομένων εθισμού και κοινωνικής απομόνωσης και η σύγχυση εικονικής με αληθινή πραγματικότητα.
- Υψηλό κόστος ανάπτυξης εφαρμογών.

Θα πρέπει να επισημανθεί ωστόσο ότι οι εφαρμογές ΕΠ συμπληρώνουν τη συμβουλευτική διαδικασία. Δεν είναι δυνατόν και δεν πρέπει να την αντικαταστήσουν. Επίσης, απαιτείται σωστός σχεδιασμός υλικού και εφαρμογής ανάλογα με την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και πολιτισμικό περιβάλλον του χρήστη. Επιπλέον, θα πρέπει ο χρήστης αντίστοιχων εφαρμογών (σύμβουλος ή συμβουλευόμενος) να λάβει υπόψη του παρακάτω σημεία - αδυναμίες:

- Αν ο χρήστης δεν έχει πολύ καλή

Οι υπολογιστές εισήλθαν στον κλάδο της επαγγελματικής συμβουλευτικής ως ένα σημαντικό τεχνολογικό εργαλείο από τη δεκαετία του 1960. Τα συστήματα αυτά προσέφεραν ένα σύνολο δυνατοτήτων, όπως αξιολόγηση μέσω διαδικτύου, αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων, εκτεταμένες βάσεις δεδομένων για επαγγέλματα και εκπαίδευση, τήρηση προσωπικών αρχείων χρήστη και εφαρμογές τηλεσυμβουλευτικής.

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα όλα αυτά τα χρόνια έχουν δείξει ότι η πιο αποτελεσματική βοήθεια για τους συμβουλευόμενους είναι ο συνδυασμός

της παροχής στήριξης από συμβούλους και της χρήσης της τεχνολογίας. Ακόμα και το πιο πλήρες και εντυπωσιακό σύστημα υπολείπεται σε αποτελεσματικότητα εάν χρησιμοποιείται χωρίς την υποστήριξη ενός έμπειρου συμβούλου σταδιοδρομίας. Αντίστοιχα και οι εφαρμογές ΕΠ στη συμβουλευτική θα

πρέπει να λάβουν υπόψη τους τόσο κατά το σχεδιασμό τους όσο και στην υλοποίηση και αξιολόγησή τους, τις γνώσεις και την εμπειρογνωμοσύνη συμβούλων σταδιοδρομίας προκειμένου να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bricken, W. (1990), *Learning in Virtual Reality, Technical report No. HITL-M-90-5*, University of Washington.
- Burdea G., Coiffet P. (1993) "Virtual Reality Technology", John Wiley & Sons, Inc, NY.
- Δημητριάδης, Στ., και συν. (2008). *Ενέλικτη μάθηση, με χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Εκδ. Σζιόλα, Θεσσαλονίκη.
- F.N. Rahayu (2003) *Virtual Reality for Social Phobia and Agoraphobia Treatment*, TU Delft.
- Haberstroh S., Rowe S., Cisneros S. (2009), "Implementing Virtual Career Counseling and Advising at a Major University", *Journal of Cases on Information Technology*, 11(3), 31-44.
- Kapp, K. M. & O'Driscoll, T. (2010). *Learning in 3-D: Adding a New Dimension to Enterprise Learning and Collaboration*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Μικρόπουλος Α., (1994) *Εικονική Πραγματικότητα και Εκπαίδευση. Ένα νέο εργαλείο ή νέα μεθοδολογία*. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Πληροφορικής, Αθήνα.
- Μικρόπουλος Τ, Πιντέλας Π., Χαλκίδης Α. (2002), *Περιβάλλοντα Εικονικής Πραγματικότητας, ως Βάση για Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Περιβαλλόντων*, 3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Ρόδος.
- Μικρόπουλος Τ. (1998), *Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*, 1^η Πανευρωπαϊκή ημερίδα Πληροφορικής και Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Οικονόμου Δ, (2006). *Εισαγωγή στη Συνεργασία Υποστηρίξιμη από Υπολογιστή*. Εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Papert S., (1991) "Situating constructionism" in I. Harel & S. Papert *Constructionism*. Eds. Ablex Publishing Co., Norwood, NJ.
- Χαρίτος Δ. (1999). *Σημειώσεις για την ενότητα της Εικονικής Πραγματικότητας στο Μεταπτυχιακό Μάθημα Τεχνολογιών Πολυμέσων*, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

*Παναγιώτης Τσιμόπουλος**, *Πέτρος Τσίντζος***, *Μιχάλης Γεωργιάδης****
**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ Σ.Ε.Π.
ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΣΕΠ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

Τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται βιαστικά χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι βασικές αρχές που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και χωρίς τη ενεργή συμμετοχή τους.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού επιχειρούμε τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών-Συμβούλων Σ.Ε.Π. που υπηρετούν στις δομές ΣΕΠ του νομού Θεσσαλονίκης από το σχολικό έτος 2009-2010 έως και σήμερα.

Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν τη σημασία και την προσοχή που πρέπει να επιδειξούν οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη δημιουργία προϋποθέσεων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα ΣΕΠ και Συμβουλευτικής.

Λέξεις Κλειδιά: Επιμόρφωση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σύμβουλοι ΣΕΠ, Επιμορφωτικές ανάγκες.

*Panagiotis Tsimopoulos**, *Petros Tsidzos***, *Michalis Georgiadis****
**THE FURTHER EDUCATIONAL NEEDS' INVESTIGATION OF THE
CAREER GUIDANCE COUNSELLORS WHO MINISTER
THE STRUCTURES OF THE CAREER GUIDANCE CENTER
IN THE PREFECTURE OF THESSALONIKI**

The most projects that place emphasis on further education are planned rashly without taking into account the educators' needs for further educational projects, the fundamental with regard to the adult education and without their active participation.

In relation to this questioning we attempt the further educational needs' investigation of the Educators- Career Guidance Counsellors who minister the structures of the Career Guidance Center in the prefecture of Thessaloniki from the school year 2009-2010 until today.

The conclusions of this survey demonstrate significance and attention that the entities of planning the educational policy in preconditions' creation for the planning and the realization of further educational programs on counseling issues and on issues of career guidance should exhibit.

Key Words: Further Education, Adult Education, Career Guidance Counsellors, Educational needs

* Ο Π. Τσιμόπουλος είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Νεάπολης της Δ.Δ.Ε. Δυτ. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 6937759514, tsipanos@gmail.com

** Ο Π. Τσίντζος είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ στο ΚΕΣΥΠ Θέρμης της Δ.Δ.Ε. Ανατ. Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 6932292222, isplus@gmail.com

*** Ο Μ. Γεωργιάδης είναι Σχολικός Σύμβουλος Δ/θμιας Εκπαίδευσης και διδασκων στην ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσ/νίκης, Θεσσαλονίκη, 6977929341, mixalig@otenet.gr

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει στην αύξηση της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Όμως, τα περισσότερα προγράμματα σχεδιάζονται βιαστικά χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι βασικές αρχές που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση τέτοιων προγραμμάτων.

2. Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Συμβούλων ΣΕΠ που υπηρετούν στα ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ και ΓΡΑΣΥ του νομού Θεσσαλονίκης από το σχολικό έτος 2009-2010 έως και σήμερα.

2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Έχουν οι εκπαιδευτικοί- Σύμβουλοι ΣΕΠ συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες για θέματα ΣΕΠ και ποιες είναι αυτές;
- Σε ποιο βαθμό οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών-Συμβούλων ΣΕΠ σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές;
- Ποιές οι προτάσεις των εκπαιδευτικών Συμβούλων ΣΕΠ για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους ως ενήλικων εκπαιδευομένων;

2.2 Μεθοδολογικό Πλαίσιο για τη Συλλογή των Δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε από τους ερευνητές στον πληθυσμό-στόχο και συμπληρώθηκε επιτόπου.

Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 12 εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΠΕ-ΣΥΠ Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, αφού προηγουμένως δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες.

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών-Συμβούλων ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης (72), που υπηρετούσαν στα ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ και ΓΡΑΣΥ το σχολικό έτος 2009-2010 και μόνο των Συμβούλων ΣΕΠ που υπηρετούν στα ΚΕΣΥΠ μέχρι σήμερα.

2.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, οι κυριότερες δυσκολίες που εντοπίστηκαν και οδήγησαν σε περιορισμούς κυρίως στη συλλογή των δεδομένων ήταν οι ακόλουθες:

- Η θέση των ερευνητών (συνάδελφοι με τους συμμετέχοντες στην έρευνα) δημιούργησε καχυποψία ορισμένων υποκειμένων της έρευνας, ότι αξιολογεί την συμβουλευτική διαδικασία.
- Η έρευνα είχε συγκεκριμένο γεωγραφικό εύρος. Περιορίστηκε στο Νομό Θεσσαλονίκης και δεν επεκτάθηκε σε όλους τους νομούς της χώρας. Οι λόγοι που επέβαλαν τον

περιορισμό αυτό ήταν κυρίως οικονομικοί και η έλλειψη χρόνου.

Ωστόσο καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια υπέρβασης των προαναφερθέντων δυσκολιών και περιορισμών, ώστε τα δεδομένα της έρευνας να είναι πλήρη και αντιπροσωπευτικά.

2.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, η μεθοδολογία που επιλέχθηκε και οι συνθήκες διεξαγωγής της, διασφάλιζαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα κριτήρια επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συλλέχθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές, γεγονός που κατέστησε τα δεδομένα που προέκυψαν πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα, αφού έδωσε τη δυνατότητα παροχής επεξηγήσεων και συνεπώς ελαχιστοποιήθηκε η πιθανότητα παρανόησης των ερωτημάτων από πλευράς των ερωτώμενων.
2. Η «ανωνυμία» των ερωτηματολογίων παρείχε στους ερωτώμενους μεγάλο βαθμό ελευθερίας, για να εκφράσουν τη γνώμη τους, καθιστώντας πιο αντικειμενικές τις απαντήσεις τους.
3. Η χρήση πολλών μεταβλητών στο ερωτηματολόγιο, παρείχε τη δυνατότητα διερεύνησης πολλών πτυχών του προβλήματος.
4. Διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (12 εκπαιδευτικοί-Σύμβουλοι ΣΕΠ). Τα άτομα που επιλέχθηκαν στην πιλοτική έρευνα είχαν τα αντιπροσω-

πευτικά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου της έρευνας.

5. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε ο ερωτώμενος να επιλέξει από προκαθορισμένες απαντήσεις και η ανάλυση ήταν ποσοτική.
6. Κριτήριο εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν η ιδιότητα του ερωτώμενου (εκπαιδευτικός Σύμβουλος ΣΕΠ) ενώ κριτήριο αποκλεισμού από την επεξεργασία των δεδομένων ήταν τα μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

3. Αποτελέσματα-Σχολιασμός

3.1 Ατομικά Στοιχεία

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, πλειονότητα του δείγματος 59,3% είναι γυναίκες, ενώ το 92,6% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας μεγαλύτερης των 40 ετών. Ένας σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων είναι μεγαλύτεροι από 50 ετών (29,7%). Η πλειονότητα των ερωτηθέντων έχει ειδικότητα Τεχνολόγοι (ΠΕ17 και ΠΕ18) σε ποσοστό 31,5%, ενώ παράλληλα διαπιστώνεται η ύπαρξη μεγάλου φάσματος ειδικοτήτων. Αν προσθέσουμε τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής ΠΕ19-20 και τους Μηχανικούς ΠΕ12 το συνολικό ποσοστό των «τεχνικών ειδικοτήτων» είναι 48,2%. Το πλειονότητα του δείγματος 64,8% έχει υπηρεσία στην εκπαίδευση πάνω από 16 έτη. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 61,1% υπηρετούσε σε ΓΡΑΣΕΠ, ενώ το 20,4% σε ΚΕΣΥΠ. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας σε δομές ΣΕΠ ένα σημαντικό ποσοστό (80,3%) έχει προϋπηρεσία σε δομές ΣΕΠ μέχρι και 6 χρόνια. Η

πλειονότητα των ερωτηθέντων 66,7% έχει βασικό πτυχίο ΑΕΙ, ενώ ένα ποσοστό 31,5% έχει βασικό πτυχίο ΤΕΙ.

Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων 88,9% δεν έχουν στην κατοχή τους άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών – συμβούλων ΣΕΠ (59,3%) δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ενώ το ποσοστό αυτών που έχουν Διδακτορικό είναι ιδιαίτερα χαμηλό (3,7%). Παρόλα αυτά, το ποσοστό 43% των στελεχών ΣΕΠ που διαθέτει μεταπτυχιακές σπουδές (μεταπτυχιακό και διδακτορικό) κρίνεται ιδιαίτερα υψηλό σε σχέση με το αντίστοιχο του συνόλου των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι πολύ χαμηλότερο, περίπου 11% όπως παρουσιάζεται στην έρευνα Μελέτης Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2010-2013).

Επίσης ένας μεγάλος αριθμός στελεχών ΣΕΠ έχουν πολλαπλή επιμόρ-

φωση (ΠΕΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ και 520 ωρών του ΥΠΔΒΜΘ και ολιγοήμερα σεμινάρια ΣΕΠ). Η επιμόρφωση των 520 ωρών του ΥΠΔΒΜΘ με 72% είναι η τυπική επιμόρφωση των στελεχών ΣΕΠ η οποία πραγματοποιήθηκε το 1999 για πρώτη φορά και το 2008 την τελευταία φορά (δια ζώσης και εξ' αποστάσεως επιμόρφωση με εργασίες και βιωματικά). Επίσης τα ολιγοήμερα σεμινάρια είναι αρκετά δημοφιλή 64,8%. Σημαντικό είναι και το ποσοστό των στελεχών ΣΕΠ (44,4%) που παρακολούθησαν το ετήσιο πρόγραμμα εξειδίκευσης ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

3.2 Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών

Αθροίζοντας τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» στο ερώτημα «ποιοί παράγοντες είναι αναγκαίο να περιλαμβάνονται στην επιμόρφωσή σας;» έχουμε με φθίνουσα σειρά τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Άθροισμα απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» στο ερώτημα «ποιοί παράγοντες είναι αναγκαίο να περιλαμβάνονται στην επιμόρφωσή σας;»

«ποιοί παράγοντες είναι αναγκαίο να περιλαμβάνονται στην επιμόρφωσή σας;»	Πολύ & Πάρα Πολύ
1.1 Εξοικείωση με τεχνικές Συμβουλευτικής	88,9%
1.12 Ολοκληρωμένη ενημέρωση για την αγορά Εργασίας	87%
1.2 Εξοικείωση με μεθόδους Συμβουλευτικής	85,1%
1.6 Απόκτηση ικανοτήτων Συμβουλευτικής	83,4%
1.11 Ολοκληρωμένη ενημέρωση των μαθητών για τα επαγγέλματα	83,3%
1.4 Εξοικείωση με τις δεξιότητες του Συμβούλου	81,4%
1.10 Ολοκληρωμένη ενημέρωση των μαθητών για τις σπουδές	77,8%
1.7 Πληροφόρηση	77,7%
1.3 Εξοικείωση με το ρόλο του Συμβούλου	74,1%
1.5 Απόκτηση γνώσεων Συμβουλευτικής	74%
1.13 Εξοικείωση με τα ψυχομετρικά εργαλεία	64,8%
1.9 Επαγγελματική Εξέλιξη του Εκπαιδευτικού	50%
1.8 Εκμάθηση / Χρήση Η/Υ	38,9%

Για τα στελέχη των δομών ΣΕΠ του Νομού Θεσσαλονίκης υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση σε όλα σχεδόν τα αντικείμενα εκτός από την «εκμάθηση Η/Υ» και τα θέματα «επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού». Όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα υπάρχουν σαν ανάγκη σε πάνω από 65% των ερωτηθέντων. Ιδιαίτερα ό,τι έχει να κάνει με την συμβουλευτική (τεχνικές, μέθοδοι, ικανότητες και δεξιότητες) το ποσοστό είναι ιδιαίτερα υψηλό πάνω από 80 % των ερωτηθέντων. Παρόλη την ιδιαίτερα σημαντική επιμόρφωση των στελεχών ΣΕΠ σε θέματα συμβουλευτικής (520 ώρες, ΠΕ-ΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ, 420 ώρες και σεμινάρια) τα στελέχη ζητούν περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής.

Τα στελέχη των δομών ΣΕΠ θεωρούν επίσης, ότι οι κυριότεροι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία («Πολύ» και «Πάρα Πολύ») την επιμόρφωσή τους είναι η «Ολοκληρωμένη ενημέρωση για την αγορά Εργασίας» σε ποσοστά 87%, καθώς και η «Ολοκληρωμένη ενημέρωση των μαθητών για τα επαγγέλματα» σε ποσοστό 83,3% (Πίνακας 1).

Η σχετικά χαμηλή θέση (11η στον πίνακα 1) της ανάγκης για «Εξοικείωση με τα ψυχομετρικά εργαλεία» ποσοστό περίπου 65% έχει πιθανόν την ακόλουθη εξήγηση: είτε τα στελέχη των δομών είναι κατάλληλα επιμορφωμένα από τα ΚΕΣΥΠ και το Π.Ι. (έγιναν αντίστοιχες επιμορφώσεις το 2009) για την χρήση του ψυχομετρικού εργαλείου που είναι διαθέσιμο στις δομές

ΣΕΠ, είτε δεν πιστεύουν αρκετά στις δυνατότητες που προσφέρουν τα ψυχομετρικά εργαλεία στην εργασία τους.

Τα στελέχη των δομών ΣΕΠ πρέπει να έχουν καλή γνώση των μεθόδων συλλογής, αξιολόγησης και διάδοσης των πληροφοριών τόσο με τους παραδοσιακούς τρόπους, όσο και με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Επιβεβαιώνονται επομένως τα ευρήματα των απαντήσεων του πίνακα 1, όπου συνολικά το 77,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα εκφράζουν την ανάγκη τους για περισσότερη επιμόρφωση στον τομέα της πληροφόρησης. Τέλος τα στελέχη των δομών ΣΕΠ, παρότι η ανάγκη τους για περισσότερη επιμόρφωση στον τομέα της πληροφόρησης είναι σε μια μέση θέση (8^η), οι ανάγκες τους για επιμόρφωση στον τομέα της Πληροφορικής και της χρήσης Η/Υ είναι στην τελευταία θέση με το χαμηλό ποσοστό 39%.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι τα στελέχη ΣΕΠ ιεραρχούν τις ανάγκες της επιμόρφωσής τους, πράγμα που είναι σκόπιμο να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος.

Αθροίζοντας τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» στο ερώτημα «Σε ποιό βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω θέματα ΣΕΠ-Συμβουλευτικής θα καλύψουν τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;» έχουμε με φθίνουσα σειρά τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Άθροισμα απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» στο ερώτημα «Σε ποίο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω θέματα ΣΕΠ-Συμβουλευτική θα καλύψουν τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;»

Θέματα ΣΕΠ	Πολύ & Πάρα Πολύ
4. Δεξιότητες Συμβούλου.	85,2%
3. Αυτογνωσία – Αυτοαντίληψη	75,9%
2. Ψυχομετρικά εργαλεία και τεχνικές.	72,2%
7. Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού.	55,6%
5. Μεθοδολογία έρευνας.	51,9%
6. Μεθοδολογία Υλοποίησης Προγραμμάτων.	50%
1. Εκμάθηση /χρήση υπολογιστή .	38,9%

Ξεχωρίζουν ξεκάθαρα σαν πρώτη προτεραιότητα (πάνω από 70%), οι δεξιότητες Συμβούλου ΣΕΠ, ανάγκη για αυτογνωσία και αυτοαντίληψη του Συμβούλου ΣΕΠ και η επιμορφωτική ανάγκη στην χρήση ψυχομετρικών εργαλείων και τεχνικών.

Ακολουθεί μια δεύτερη κατηγορία αναγκών (κοντά στο 50%) οι οποίες είναι: στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, στη μεθοδολογία έρευνας και στη μεθοδολογία υλοποίησης προγραμμάτων. Οι επιμορφωτικές αυτές ανάγκες αποτελούν μια κατηγορία που έχει να κάνει με θέματα μεθοδολογίας, οργάνωσης, υλοποίησης και διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού, ερευνών και προγραμμάτων. Τέλος, τελευταία ανάγκη από αξιολογική άποψη είναι η εκμάθηση και χρήση υπολογιστών, θέση που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την τελευταία θέση που έχει και στον πίνακα 1.

Συμπερασματικά και ο πίνακας 1 και ο πίνακας 2 προσπαθούν να απαντήσουν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Έχουν οι εκπαιδευτικοί- Σύμβουλοι ΣΕΠ συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες για θέματα ΣΕΠ και ποιες είναι αυτές;»

Η συμφωνία των αποτελεσμάτων

και στους δύο πίνακες είναι σχεδόν καθολική. Καθαρά πρώτη έρχεται η εκπαιδευτική ανάγκη για εξοικείωση με τεχνικές και δεξιότητες συμβουλευτικής και τελευταία η ανάγκη για επιμόρφωση στην χρήση Η/Υ.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας και το τύπο της δομής του στελέχους ΣΕΠ φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση. Τα ΓΡΑΣΕΠ στελεχώνονταν από εκπαιδευτικούς με αρκετή υπηρεσία (11-20 έτη) ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (πάνω από 16 έτη υπηρεσίας) είναι σύμβουλοι στα ΚΕΣΥΠ.

Προσπαθώντας να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «σε ποιο βαθμό οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών-Συμβούλων ΣΕΠ σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές;» έγιναν μια σειρά από συσχετίσεις.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των επιμορφωτικών αναγκών, εκτός από τον επιμορφωτικό παράγοντα που αφορά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, παράγοντας ο οποίος έχει χαμηλή αξιολόγηση σύμφωνα με τον πίνακα 1. Άρα μπορούμε

να πούμε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι ανεξάρτητες του φύλου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των στελεχών των δομών ΣΕΠ, είναι ανεξάρτητες από τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Ακόμα και παλαιότεροι και έμπειροι εκπαιδευτικοί θέλουν επιμόρφωση, αυτό έχει να κάνει σίγουρα και με το χαρακτηριστικά του Συμβούλου ΣΕΠ που χρειάζεται διαρκώς επιμόρφωση στο θεσμό και ο οποίος αναζητά διαρκώς προγράμματα επιμόρφωσης για προσωπική αλλά και επαγγελματική ολοκλήρωση.

Η συσχέτιση ηλικίας και επιμορφωτικών αναγκών έδειξε μια εξάρτηση μόνο 4 από τους 11 παράγοντες της επιμόρφωσης. Ειδικότερα οι παράγοντες που έχουν να κάνουν με πληροφόρηση, ενημέρωση μαθητών για τις σπουδές και τα επαγγέλματα αλλά και η εμπειρία τεχνικών συμβουλευτικής, συσχετίζονται με την ηλικία του συμβούλου ΣΕΠ. Προφανώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία Σύμβουλοι ΣΕΠ θεωρούν ότι έχουν μια αυτάρκεια σε θέματα πληροφόρησης και ενημέρωσης αλλά και τεχνικών συμβουλευτικής σε σχέση με τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Τέλος, όσον αφορά την συσχέτιση των σπουδών των στελεχών ΣΕΠ και των επιμορφωτικών τους αναγκών, φαίνεται από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια μια μικρή σχέση του βασικού πτυχίου με την ανάγκη εξοικείωσης στα ψυχομετρικά εργαλεία μόνο. Όσον αφορά την ύπαρξη δεύτερου

πτυχίου έχουμε μια σημαντική σχέση με αρκετούς παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών (γνώσεις συμβουλευτικής, πληροφόρηση, χρήση Η/Υ, ενημέρωση μαθητών για σπουδές και επαγγέλματα) αλλά τα αποτελέσματα αυτά αφορούν μικρό ποσοστό 11,2% του συνόλου των στελεχών ΣΕΠ.

Αντίθετα άξια σχολιασμού είναι η συσχέτιση των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών με τις επιμορφωτικές ανάγκες. Το σημαντικό ποσοστό του 40,7% που διαθέτει μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές έχει σχέση με τις περισσότερες επιμορφωτικές ανάγκες και ειδικότερα με όλους τους παράγοντες που έχουν να κάνουν με τον ρόλο του συμβούλου και τις δεξιότητες, ικανότητες και τεχνικές συμβουλευτικής.

Τα ερωτήματα 3-10 του ερωτηματολογίου συνδέονται με το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα που προαναφέρθηκε: «Ποιες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών Συμβούλων ΣΕΠ για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους ως ενήλικων εκπαιδευομένων;»**

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το αν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι ανάγκες, οι εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, 88,9% απάντησαν «πολύ και πάρα πολύ». Είναι ξεκάθαρο ότι τα στελέχη των δομών ΣΕΠ, θέλουν το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου οι εμπειρίες, οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων έχουν πρωταρχικό και σημαντικό ρόλο.

Στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που είναι σημαντικοί στην επι-

τυχή υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος για τα στελέχη των δομών ΣΕΠ, πρώτος σε σπουδαιότητα παράγοντας είναι η συμμετοχή του επιμορφούμενου στον καθορισμό των στόχων του προγράμματος, δεύτερος παράγοντας είναι η συμμετοχή στο καθορισμό του περιεχομένου του προγράμματος, τρίτος παράγοντας είναι η συμμετοχή στην προσαρμογή του προγράμματος στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των επιμορφουμένων, τέταρτος παράγοντας είναι η συμμετοχή στον καθορισμό της διάρκειας του προγράμματος και, τέλος, πέμπτος παράγοντας είναι η συμμετοχή στον καθορισμό του χώρου πραγματοποίησης της επιμόρφωσης. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες έχουν ποσοστά σημαντικότητας από 40%-75%. Φαίνεται ότι τα στελέχη των δομών ΣΕΠ θέλουν να έχουν λόγο σε

όλους σχεδόν τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος που τους αφορά.

Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που έχουν τα στελέχη των δομών ΣΕΠ στην συμμετοχή τους σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σε σχετικό ερώτημα, έδωσε την ακόλουθη φθίνουσα σειρά βαρύτητας στα εμπόδια:

- κόστος μετακίνησης και διαμονής
- απόσταση επιμορφωτικού κέντρου
- οικογενειακές υποχρεώσεις
- όριο απουσιών
- απογευματινό ωράριο
- υποχρεωτική παρακολούθηση.

Σίγουρα η παραπάνω κατηγοριοποίηση επηρεάζεται και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών – Συμβούλων ΣΕΠ (ηλικία, έτη υπηρεσίας, δομή στην οποία υπηρετούν).

Πίνακας 3: Άθροισμα απαντήσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» στο ερώτημα που εξετάζει τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

...αποτελεσματικότερο όταν...	Πολύ & Πάρα Πολύ
2. ... επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ποια επιμόρφωση θέλουν να παρακολουθήσουν.	85,2%
6. ... κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης πρέπει να συνεργαστούν οι επιμορφούμενοι με άλλους εκπαιδευτικούς.	70,4%
7. ... δίνεται πιστοποίηση παρακολούθησης.	68,5%
3. ... απαλλάσσονται οι εκπαιδευτικοί από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.	64,8%
5. ... υπάρχει συνάφεια μεταξύ διαδοχικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.	59,2%
4. ... πραγματοποιείται εκτός του σχολικού ωραρίου.	44,4%
1. ... επιδοτούνται οι επιμορφούμενοι.	35,2%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3 οι εκπαιδευτικοί – Σύμβουλοι ΣΕΠ θέλουν να επιλέγουν ποια επιμόρφωση θα παρακολουθήσουν σε ποσοστό

82,5%. Η συνεργασία μεταξύ των επιμορφουμένων, η πιστοποίηση, η αλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα και η συνάφεια μεταξύ διαδοχικών

προγραμμάτων, είναι σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο σημαντικοί παράγοντες για να χαρακτηρίσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό. Τέλος, τα δύο τελευταία στοιχεία του πίνακα 3 είναι σύμφωνα μεταξύ τους, αφού επιθυμούν επιμόρφωση εντός του σχολικού ωραρίου αλλά και χωρίς επιδότηση για τους επιμορφούμενους.

Όσον αφορά την αναλογία θεωρητικού και πρακτικού μέρους στην επιμόρφωση, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί – Σύμβουλοι ΣΕΠ θεωρούν ότι το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να παρουσιάζει Θεωρητικό και Πρακτικό μέρος ενώ οι άλλοι μισοί επιθυμούν περισσότερο πρακτικό και λιγότερο θεωρητικό. Προφανώς θεωρούν ότι για να υπάρχει ενδιαφέρον στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, πρέπει σε αυτό να υπερέχει το πρακτικό μέρος. Έτσι από τα παραπάνω φαίνεται η ανάγκη ύπαρξης βιωματικού στοιχείου στην διαδικασία επιμόρφωσης.

Όσον αφορά τη μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος είναι ξεκάθαρη η επιλογή του συνδυασμού συμβατικής και εξ' αποστάσεως. Περίπου το 80% των εκπαιδευτικών – Συμβούλων ΣΕΠ επιθυμούν επιμόρφωση μεγαλύτερη από 250 ώρες. Τα σχετικά μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα απαιτούν μεγάλη δέσμευση. Σε συνδυασμό με την επιθυμητή εξ' αποστάσεως μορφή της επιμόρφωσης, δίνουν μια μεγαλύτερη ευελιξία στον χρόνο που θα αφιερώσει κάθε επιμορφούμενος σε εβδομαδιαία βάση. Η δυνατότητα επιλογής αυτή, είναι ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης ενηλίκων.

Τέλος όσον αφορά τον επιθυμητό φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης πρώτο έρχεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ακολουθούν τα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ. Σημαντικό ποσοστό έχει και η ΑΣΠΑΙΤΕ ενώ οι υπόλοιποι φορείς έχουν αρκετά μικρά ποσοστά προτίμησης.

4. Προτάσεις

Ένα από τα κύρια στοιχεία επιτυχίας οποιασδήποτε επιμορφωτικής δράσης είναι οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι. Όσο καλά και αν είναι οργανωμένη η επιμόρφωση δεν θα αποδώσει τα αναμενόμενα, αν η στάση των εκπαιδευτικών είναι αρνητική ή αδιάφορη. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι συνήθως διαμορφώνουν στάσεις, όχι μόνο για θέματα πρόσωπα ή αντικείμενα που γνωρίζουν αρκετά, αλλά και για άλλα που γνωρίζουν ελάχιστα ή έχουν ακούσει μόνο το όνομά τους. Πρόκειται για στάσεις που επηρεάζουν και τη συμπεριφορά των ατόμων, την οποία καθιστούν ως ένα βαθμό προβλέψιμη. Αν επιδίωξη μας είναι μια επιτυχημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Συμβούλων ΣΕΠ, τότε η στρατηγική κάθε επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις στάσεις, τις απόψεις, τις προσδοκίες τους.

Η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί όλους τους σύγχρονους προβληματισμούς και τις κατευθύνσεις, ώστε να εξασφαλίζεται η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη, αλλαγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ζητήματα τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν και να πλαισιώσουν το αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι και αυτά που ακολουθούν:

- Εκτός του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, σε περαιτέρω διερεύνηση των αναγκών επιμόρφωσης να χρησιμοποιηθούν και άλλα εργαλεία-ερωτηματολόγια, σε συνδυασμό με τη μέθοδο της συνέντευξης.
- Διερεύνηση συγκεκριμένων θεματικών πεδίων επιμόρφωσης, ιδιαίτερα σε αυτά που επισημάνθηκε ότι υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης.

Σημαντικό ενδιαφέρον θα είχε η συστηματικότερη και σε πανελλήνια κλίμακα διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των στελεχών των δομών ΣΕΠ, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν ΣΕΠ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την καταγραφή περισσότερο εξειδικευμένων επιμορφωτικών αναγκών και τον καλύτερο προγραμματισμό του Υ.Παι.Θ.Π.Α. σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Παρότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω των περιορισμών της ερευνητικής διαδικασίας, προκύπτουν εντούτοις ενδεικτικές προτάσεις προς το Υ.Παι.Θ.Π.Α., το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και άλλους φορείς, για τη διοργάνωση αποτελεσματικότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές ΣΕΠ αλλά και γενικότερα όλων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα:

- Η επιμορφωτική - εκπαιδευτική διεργασία θα πρέπει να βασίζεται

στις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων.

- Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν όχι μόνο θεωρητικό αλλά και πρακτικό χαρακτήρα ο οποίος θα προσεγγίζεται μέσα από βιωματικές ασκήσεις και πρακτική άσκηση.
- Για την επιτυχή διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν τη γνώμη τους σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τα θεματικά περιεχόμενα, τους στόχους του προγράμματος, τον τόπο και το χρόνο υλοποίησης του προγράμματος. Να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη των αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν
- Δημιουργία Μεταπτυχιακού προγράμματος στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική με τη μέθοδο της Ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης
- Λόγω των πολλών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν ΣΕΠ είναι σημαντική η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ανά ειδικότητα ή ανά ομάδα σχετικών ειδικοτήτων.
- Τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων να στοχεύουν και στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Να γίνεται προσεκτική επιλογή των επιμορφωτών, με εκείνα τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν οι ενήλι-

κοι εκπαιδευόμενοι, ώστε το πρόγραμμα να έχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του ρόλου που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός Σ.ΕΠ., κρίνεται λοιπόν κάτι παραπάνω από αναγκαία η επιμόρφωσή του. Η ουσιαστική στήριξη της επιμόρφωσης θα πρέπει να αποτελεί κύρια προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιτυχία της οποίας είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή, η συστράτευση όλων των εμπλεκομένων και ιδιαίτερα η δραστηριοποίηση της βάσης των εκπαιδευτικών. Η επιτυχημένη επιμόρφωση είναι αυτή που εκφράζει τη σύμπτωση των αποφάσεων των φορέων υλοποίησης της επιμόρφωσης με τις προτιμήσεις των τελικών αποδεκτών τους.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η ορθολογική κατανομή του εργατικού δυναμικού και η υψηλή του κατάρτιση αποτελούν τα πιο έγκυρα κριτήρια της οικονομικής ανάπτυξης, προόδου και ευημερίας του κοινωνικού συνόλου.

Επίλογος

Σ' αυτή την εργασία παρουσιάστηκαν διαστάσεις της έρευνάς μας που είχε ως κύριο στόχο τον προσδιορισμό συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική, καθώς επίσης και την καταγραφή των απόψεών τους για αποτελεσματικά επιμορφωτικά προγράμματα ως ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν τη σημασία και την προσοχή που πρέπει να επιδείξουν οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη δημιουργία προϋποθέσεων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα ΣΕΠ και Συμβουλευτικής.

Οι προϋποθέσεις αυτές θα μπορούσαν να δημιουργηθούν μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελπίδα μας είναι ότι με την εργασία αυτή προσθέσαμε έστω μια μικρή συνεισφορά στην προσπάθεια μελέτης των προβλημάτων που σχετίζονται με το τόσο σοβαρό θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτικών τους αναγκών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βεργίδης, Δ., (2003), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδης, Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία.*, Θεσσαλονίκη, Έκδ. Αδ. Κυριακίδη Α.Ε.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π., (1996), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1999). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Μέρος Β, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρης.

- Κάντας, Α., (1996), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματικές αποφάσεις των νέων στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., (1994), Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του ΣΕΠ: Μια προσπάθεια αξιολόγησής τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 20-21, σ.79-98.
- Κασσωτάκης, Μ., (2002), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Μ. Κασσωτάκης, (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ., & Μάνος, Κ., (2002), Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κατσανέβας, Θ., (1998). *Επαγγέλματα του μέλλοντος*, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Κόκκος, Α., (2007), Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων κι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τομ.1ος. Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., Σιγάλας, Χ., (1997), Το Στοίχημα για τη Μεταρρύθμιση που θα γίνει. Συνέπειες για το σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Προσανατολισμός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός*, τ. 1, σ.6- 12.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ., (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005), Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη, στο Μπαγάκης Γ., (Επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005), Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης, στο Μπαγάκης Γ., (Επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Νογέ, D., & Riveteau, J., (1999). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μεταφρ. Ε. Ζέη, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Rogers, A., (2002), Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης. Στο Κόκκος, Α., (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Αικ., Δρόσος, Ν. & Ταμπούρη, Σ., (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τομέας Ψυχολογίας.

*Χριστίνα Ζουρνά**

**ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ
ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

Μια πρακτική εφαρμογή ΣΥΕΠ μέσω της βιωματικής μεθόδου του Εκπαιδευτικού Δράματος σε παιδιά Λυκείου, με θέμα: «Πόσο η οικονομική κρίση επηρεάζει την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος». Μέσω της δυναμικής των ομάδων, θεατρικών τεχνικών, ατομικών και συλλογικών δραστηριοτήτων, αναστοχασμών και συζήτησης στην ολομέλεια, η μέθοδος προσφέρει στον/στη σύμβουλο τη δυνατότητα να παρέχει πληροφορίες, να θέτει ανοιχτά ερωτήματα, να αναλύει απόψεις, να εμπλέκει συναισθηματικά τον/τη συμβουλευόμενο-η, συμβάλλοντας υποστηρικτικά στη λήψη απόφασης, τη διαχείριση συγκρούσεων, την επιλογή επαγγελματικής διαδρομής, τη διαχείριση μεταβάσεων. Η επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου προϋποθέτει αυξημένες ικανότητες/δεξιότητες, κάτι που οδηγεί τον ίδιο τον εμπνευστή/σύμβουλο σε επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της δια βίου μάθησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό Δράμα, συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός, οικονομική κρίση

*Christina Zourna**

**DRAMA IN EDUCATION AS AN EXPERIENTIAL TEACHING METHOD
IN LIFELONG GUIDANCE AND COUNSELING**

A practical implementation of lifelong guidance and counseling at a Greek High School through the experiential method of Drama in Education, entitled: "How does the economic crisis affect the choice of future studies and profession?" Through group dynamics, theatre techniques, individual and collective activities, reflection and plenary discussion, counsellors can introduce suitable information, set open questions, analyze various options and emotionally engage the participants leading to decision-making about career path choices, transition and conflict management. Applying this method successfully requires increased skills and abilities, which leads to the professional development of the counselor him/herself through lifelong learning, education and training.

Key words: Drama in Education, Process Drama, counseling, guidance, economic crisis

* Η Χ.Ζ. είναι Μαθηματικός, ΜΔΕ στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας e-mail: chinazou67@gmail.com

Εισαγωγή

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (γνωστό διεθνώς ως Drama in Education ή Process Drama ή Educational Drama) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, ένας συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, μια δυναμική διαδικασία που αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου. Όπως περιγράφουν σχηματικά οι Αβδή & Χατζηγεωργίου (2007:52), «το πλαίσιο του Δράματος που ορίζεται από τις συνθήκες, τις καταστάσεις, τις σχέσεις και τους ρόλους, καθώς ωθείται από τη δραματική ένταση και κατευθύνεται με την εστίαση, παίρνει συγκεκριμένη μορφή στο χώρο και στο χρόνο μέσω του λόγου και της κίνησης και δημιουργεί ατμόσφαιρα και σύμβολα, ώστε όλα μαζί να συνθέσουν την εμπειρία από την οποία θα προκύψει το νόημα του Δράματος». Θεωρείται μία διαφορετική προσέγγιση της μάθησης μέσω της βιωματικής συνεργασίας, της ενεργητικής συμμετοχής, της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, έχει μεν οργανωμένη δομή, ταυτόχρονα όμως επιτρέπει ευελιξία. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μία ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο, υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούν, βιώνουν ατομικές και συλλογικές εμπειρίες, διερευνούν ένα θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες, λαμβάνουν αποφάσεις για διλήμματα ή προβλήματα, δρουν, αντιδρούν, στοχάζονται και κριτικά σκεπτόμενοι αναλογίζονται τις πράξεις τους.

Εκπαιδευτικό Δράμα (ΕΔ) και ΣΥΕΠ

Το ΕΔ βοηθάει τους συμμετέχοντες στη λήψη απόφασης, στη διαχείριση κάθε μετάβασης, σε θέματα αυτογνωσίας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας, όπως συνεργασία, πρωτοβουλία, ανάληψη δράσης, υπευθυνότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα, καινοτομία, επιχειρηματικότητα, καθώς επίσης και σε θέματα επιλογής σπουδών, επαγγέλματος ή εργασίας. Επίσης, βοηθάει τους/ τις συμβούλους σταδιοδρομίας να αναπτύξουν συμβουλευτικές δεξιότητες, όπως εργήγορη, ενουναίσθηση, προσεκτική/ενεργητική ακρόαση, εστίαση, αυτοαποκάλυψη, αντανάκλαση συναισθημάτων, συμβάλλοντας και στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της δια βίου μάθησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Εφαρμογή της Μεθόδου ΕΔ με Θέμα ΣΥΕΠ

Η μέθοδος εφαρμόστηκε τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο 2012 στο 19^ο ΓΕΛ Θεσ/νίκης, με 17 μαθητές και μαθήτριες και των τριών τάξεων, με κεντρικό ερώτημα: «Αν και κατά πόσο η οικονομική κρίση επηρεάζει την επιλογή σπουδών και κατ' επέκταση επαγγέλματος». Πραγματοποιήθηκαν τρεις δίωρες συναντήσεις εντός σχολικού ωραρίου.

Περιγραφή

Ως εισαγωγική δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες απάντησαν γραπτώς σε δύο ομάδες ερωτήσεων διαδοχικά: α)

Τι θέλω να σπουδάσω; Ποιο επάγγελμα θέλω να κάνω; β) Τι θέλουν οι γονείς μου να σπουδάσω; Ποιο επάγγελμα ονειρεύονται για μένα; Στόχος της δραστηριότητας ήταν να εμπλακούν προσωπικά στο θέμα, συνειδητοποιώντας ότι τους αφορά άμεσα. Δεν αποκάλυψαν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους, απλώς σχολίασαν αν υπήρχε ταύτιση ή διαφοροποίηση απόψεων. Υπήρξε ένας αρχικός προβληματισμός, κυρίως σε όσες/όσους απάντησαν ότι δεν υπάρχει σύγκρουση, διαπιστώνοντας μέσω αναστοχασμού ότι αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχει αναδυθεί ακόμη ουσιαστική διαφωνία («μου λένε να ακολουθήσω αυτό που θέλω» ή «δεν το έχουμε συζητήσει ακόμη»).

Δραστηριότητα: Κτίσιμο Ρόλου (Ρόλος στον Τοίχο)

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, για να δημιουργήσουν ένα ρόλο, δηλαδή τον ήρωα της ιστορίας, αποφασίζοντας όνομα, φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση. Στόχος ήταν η συναισθηματική αποστασιοποίηση, απαραίτητη για τη βαθύτερη ανάλυση χαρακτήρων και δράσης. Κάθε ομάδα ζωγράφισε σε χαρτόνι το περίγραμμα του ήρωά της και έγραψε τα στοιχεία που τον αφορούν. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι ομάδες επέλεξαν άτομο ηλικίας 17 ετών (ίσης ή κοντινής με τη δική τους).

Δραστηριότητα: Συγγραφή Ημερολογίου Ι

Ο ήρωας συλλογίζεται τι θα ήθελε να σπουδάσει και ποιο επάγγελμα θα

του ταίριαζε να ακολουθήσει, αναλογιζόμενος περιστατικά από το παρελθόν του που ενδεχομένως αποκαλύπτουν κατάλληλες δεξιότητες ή ικανότητες. Οι ομάδες έγραψαν σε πρώτο πρόσωπο το ημερολόγιο του ήρωα, υποβοηθούμενοι από τις ακόλουθες ερωτήσεις: α) Όταν ήμουν μικρός/ή και με ρωτούσαν τι θέλω να γίνω, απαντούσα: β) Πάντα ήμουν καλός/ή στο να Στη συνέχεια, οι ομάδες αυτοσχεδίασαν μικρές σκηνές από το παρελθόν του ήρωα, όπου γινόταν φανερή μια κλίση, ένα ταλέντο του, καθώς και οι αντιδράσεις ατόμων του στενού του περιβάλλοντος. Παρουσιάστηκαν οι ακόλουθες σκηνές: α) το παιδί θέλει να γίνει αστροναύτης και η μητέρα του αντιδρά με απελπισία, β) ο γιος ενδιαφέρεται για τις εκπομπές μόδας στην τηλεόραση και η μητέρα του παίρνει το τηλεχειριστήριο αγανακτισμένη, γ) η κόρη δείχνει στους γονείς της τη ζωγραφιά που έκανε και αυτοί αντιδρούν πολύ θετικά λέγοντάς της ότι έχει ταλέντο, δ) η μητέρα διηγείται στις φίλες της ότι ο γιος της θα γίνει γιατρός, ενώ σε παράλληλη δράση αυτός αποδεικνύεται δεξιότεχνης στη μαγειρική.

Δραστηριότητα: Συγγραφή Ημερολογίου ΙΙ

Ενώ έχει πλησιάσει πλέον η ώρα της επιλογής, ο ήρωας αναλογίζεται: α) αν επιμένει στην αρχική του επιλογή και γιατί ή β) αν άλλαξε γνώμη και γιατί. Στόχος είναι οι μαθητές να αναρωτηθούν αν αλλάζουν οι επιθυμίες μας με το πέρασμα του χρόνου ή και εξαιτίας των νέων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

Δραστηριότητα: Παρακολούθηση Σκέψης

Όλα τα άτομα κινούνται στο χώρο με κατάλληλη μουσική υπόκρουση και λένε δυνατά σε πρώτο πρόσωπο μια σκέψη του ήρωα για το μέλλον του, τα σχέδιά του, ίσως όνειρα, φόβους, ελπίδες, επιθυμίες, ανησυχίες. Στόχος είναι η αποκάλυψη των κρυφών σκέψεων του καθενός, αφού αναστοχαστούν ατομικά και σιωπηλά όσα προσηγήθηκαν. Στη συνέχεια, σε ένα κοινό χαρτόνι, όπου είναι ζωγραφισμένο το περίγραμμα του ήρωα, καθένας γράφει μία πρόταση για το τι σκέφτονται ή λένε οι άλλοι γι' αυτόν. Οι προτάσεις διαβάζονται δυνατά και γίνεται συζήτηση.

Δραστηριότητα: Παίροντας Απόσταση

Οι μαθητές επιλέγουν το κατάλληλο πρόσωπο από το οικογενειακό ή φιλικό ή επαγγελματικό περιβάλλον σύμφωνα με τις ερωτήσεις: α) με ποιο πρόσωπο μπορώ να μοιραστώ τα όνειρα/σχέδια/φόβους μου για το μέλλον; και στη συνέχεια β) με ποιο πρόσωπο δυσκολεύομαι να το κάνω; Σε φύλλα χαρτί έχουμε ήδη γράψει: πατέρας, μητέρα, αδέρφια, παππούς/γιαγιά, φίλοι/ες, καθηγητές/σύμβουλοι και άλλο. Τα απλώνουμε στο πάτωμα και ζητάμε από τους μαθητές να σταθούν πιο κοντά στο πρόσωπο που απαντά στη σχετική ερώτηση. Επιτόπου έγιναν διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τις επιλογές των μαθητών και συζήτηση. Είναι ενδιαφέρον, αλλά και άξιο προβληματισμού το γεγονός ότι και στις δύο περιπτώσεις οι καθηγητές/σύμβουλοι εί-

χαν από ελάχιστη έως μηδαμινή προτίμηση.

Δραστηριότητα: Καταιγισμός Ιδεών

Ακολούθησε πληροφόρηση των μαθητών μέσω σχετικών άρθρων από εφημερίδες, ιστοσελίδες του διαδικτύου κ.α. για το πόσο επηρεάζει η περιρρέουσα ατμόσφαιρα την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Μετά την ανάγνωση των κειμένων στην ολομέλεια, καταγράφηκαν οι ιδέες των μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτήν την επιλογή.

Δραστηριότητα: Παράγοντες Επίδρασης – Παράγοντες Εμπόδια

Οι παράγοντες: οικογένεια, φίλοι/ες, καθηγητές/σύμβουλοι, ο εαυτός μου, η οικονομική κρίση, η αγορά εργασίας και άλλο επιλέχθηκαν αρχικά ως παράγοντες επίδρασης και στη συνέχεια ως παράγοντες-εμπόδια. Στο τέλος της δραστηριότητας έγινε αναστοχασμός και συζήτηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη δεύτερη φάση οι περισσότεροι μετακινήθηκαν από τους παράγοντες-επίδρασης «οικογένεια» και «εαυτός» στον παράγοντα-εμπόδιο «οικονομική κρίση».

Δραστηριότητα: Παίξιμο Ρόλων (σε ζευγάρια)

Οι μαθητές αυτοσχεδίασαν σκηνές με ένα σύντομο διάλογο μεταξύ παιδιού και γονέα, σύμφωνα με τις οδηγίες: α) ο γονέας προτείνει στο παιδί

να ακολουθήσει το δικό του επάγγελμα, ενώ το παιδί αρνείται, και β) το παιδί διαλέγει άλλο επάγγελμα από αυτό που ο γονέας θεωρεί καλύτερο γι' αυτό και ο γονέας φέρνει αντιρρήσεις. Στόχος είναι να αναδειχθούν τα επιχειρήματα των δυο πλευρών και να ακουστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επιλογής.

Δραστηριότητα: Κύκλος Συνείδησης

Οι μαθητές στέκονται όρθιοι σχηματίζοντας δύο ομόκεντρους κύκλους, έναν εσωτερικό όπου με κλειστά μάτια ακούνε ό,τι λένε όσοι στέκονται στον εξωτερικό κύκλο και σε δεύτερη φάση αλλάζουν θέση οι μαθητές στους δύο κύκλους. Στόχος είναι να ακουστούν επιχειρήματα, στη συγκεκριμένη περίπτωση γιατί να ακολουθήσει κανείς αυτό που επιθυμεί ή του ταιριάζει. Οι μαθητές μιλούν σε δεύτερο ενικό πρόσωπο, απευθυνόμενοι στους υπόλοιπους του εσωτερικού κύκλου, οι οποίοι λειτουργούν ως συλλογικός ρόλος (σαν ένα άτομο). Αυτή η δραστηριότητα έχει συνήθως μεγάλη απήχηση στους συμμετέχοντες, καθώς η περιφερειακή κίνηση του εξωτερικού κύκλου και η ταυτόχρονη σταδιακή αύξηση της έντασης των φωνών είναι υποβλητικές. Είναι σημαντικό για την επιτυχία της δραστηριότητας, τα επιχειρήματα να ακούγονται ταυτόχρονα και ανάμεικτα σαν εσωτερικές φωνές της συνείδησης.

Δραστηριότητα: Ανθρώπινο Γλυπτό

Και αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε δύο συνεχόμενες φά-

σεις: η πρώτη με θέμα «πώς αισθάνομαι μέσα σ' αυτήν την κρίση;» και η δεύτερη «ποια στάση θα κρατήσω εγώ μέσα σ' αυτήν την κρίση;». Με κατάλληλη μουσική υπόκρουση, καθένας με τη σειρά παίρνει θέση στο χώρο και σε κάποια σχέση/σύνδεση με τους προηγούμενους, εκφράζοντας με το βλέμμα, το ύφος και τη στάση του σώματος, την απάντηση στην αντίστοιχη ερώτηση. Στόχος είναι να εκφράσουν με το σώμα τα συναισθήματά τους, καθώς και την αποφασιστικότητά τους για δράση.

Αξιολόγηση

Στο τέλος της τρίτης συνάντησης του προγράμματος, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν και ένα φύλλο αξιολόγησης αυτού. Διατυπώθηκαν απόψεις, όπως: «στους αυτοσχεδιασμούς δεν παίζαμε, ήταν η πραγματικότητα», «προβληματίστηκα, εξέφρασα τις σκέψεις μου, τα συναισθήματά μου», «ανέπτυξα αυτοπεποίθηση, φαντασία, δημιουργικότητα», «γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου, ανακάλυψα τι πραγματικά με ενδιαφέρει, έμαθα να υποστηρίξω τα θέλω μου, έμαθα να διεκδικώ, εκφράστηκα ανοιχτά, με διάφορους τρόπους», «είδα πώς σκέφτονται οι άλλοι», «απέκτησα πιο ανοιχτές σχέσεις», «άκουγες από τους άλλους αυτά που ένιωθες ο ίδιος», «άκουγα δυνατά τις σκέψεις μου», «στον κύκλο ένιωσα εξωπραγματικά».

Επίλογος

Το ΕΔ είναι μια δυναμική μέθοδος διδακτικής προσέγγισης, που έχει πολλά να προσφέρει στη Συμβουλευτική και

τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Οι σύμβουλοι μπορούν να αξιοποιήσουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους σε κάθε στάδιο της μεθόδου, από το σχεδιασμό του δράματος μέχρι την υλοποίηση αυτού, για την αντιμετώπιση ευρείας ποικιλίας θεμάτων, όπως για τη λήψη απόφασης, την επιλογή επαγγελματικής διαδρομής, τη διαχείριση συγκρούσεων και μεταβάσεων. Απαιτείται όμως σχετική επιμόρφωση, εκπαίδευση και πρακτική εξάσκηση, ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες της μεθόδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζουρνά, Χ. (2012). Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διπλωματική Εργασία στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ηλεκτρονική ψηφίδα <http://hdl.handle.net/2159/15159>
- Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν Δράσει. Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Nathan, R. & Hill, L. A. (2006). *Επαγγελματική συμβουλευτική: η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

*Γεράσιμος Ρεντίφης**
**Η ΜΑΙΕΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΩΣ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ
ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ**

Στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην αξία της μαιευτικής μεθόδου κατά τη συμβουλευτική σχέση. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη διαχρονική της σημασία, αφού από τον 5ο αιώνα π. Χ. ο Αθηναίος ηθικός φιλόσοφος και σπουδαίος παιδαγωγός Σωκράτης παρουσιάζεται στους πλατωνικούς διαλόγους ως θεραπευτής της ανθρώπινης ψυχής να ασκεί τη διαλεκτική διαδικασία με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου και να ξεγεννά σαν μαία τις γνώσεις από τους συνανθρώπους. Στη συμβουλευτική σχέση η μαιευτική μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και ωφέλιμη, διότι θα βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να ξεκαθαρίσει τους στόχους του, προκειμένου να ενεργεί με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Λέξεις-κλειδιά: Σωκράτης, μαιευτική μέθοδος, διάλογος, ερώτηση.

*Gerasimos Rendifis**
**SOCRATIC METHOD AS A NECESSARY TOOL
OF THE COUNSELLING PSYCHOLOGY**

In this paper we will focus our interest on the value of Socratic method in the counselling psychology. We will attempt to highlight the historical importance of the early fifth century B.C., when the Athenian philosopher and great moral teacher Socrates is presented in the platonic dialogues as a healer of the human soul. At the consultative process Socratic method is useful and beneficial, because it will help people to clarify their targets, to act responsibly and accordance with their personal interests.

Key words: Socrates, Socratic method, dialogue, question.

1. Εισαγωγή

Η συμβουλευτική ως εφαρμοσμένος κλάδος της επιστήμης της ψυχολογίας ασχολείται με την εκπαίδευση προσώπων, με σκοπό να καταστούν ικανά να προσφέρουν ψυχολογική βοήθεια σε άτομα ή ομάδες ατόμων, τα οποία αντιμετωπίζουν προσωπικά,

εξελικτικά, οικογενειακά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προβλήματα μη κλινικής μορφής και έντασης (Καλούρη, 2007). Για το λόγο αυτό η συμβουλευτική ψυχολογία στην πρακτική της εφαρμογή προϋποθέτει την ύπαρξη της διαπροσωπικής σχέσης, προκειμένου μέσω αυτής ο σύμβουλος να κατανοήσει πληρέστερα το ενδεχό-

* Ο Γεράσιμος Ρεντίφης είναι Φιλολόγος, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: Gerasimosrentifis@yahoo.gr

μενο πρόβλημα του συμβουλευόμενου και μέσω της αλληλεπίδρασης να προβεί σε αλλαγές στη συμπεριφορά και στην προσωπικότητά του. Στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην αξία της μαιευτικής μεθόδου κατά τη συμβουλευτική σχέση και θα αναδείξουμε τη διαχρονική της αξία. Ο Αθηναίος ηθικός φιλόσοφος και σπουδαίος παιδαγωγός Σωκράτης παρουσιάζεται στους πλατωνικούς διαλόγους ως θεραπευτής της ανθρώπινης ψυχής να ασκεί τη διαλεκτική διαδικασία* με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου και να ξεγεννά σαν μαία τις γνώσεις από τους συμπολίτες του. Επί πλέον θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στο γεγονός ότι η αποτελεσματική συμβουλευτική σχέση θα εξαρτηθεί κυρίως από την επιτυχή επικοινωνιακή σχέση, η οποία θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο σύμβουλο και

στον συμβουλευόμενο και ως αναπόσπαστο τμήμα της συνιστά ο τρόπος και ο χρόνος με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις.

2. Ο Σωκράτης, ο Πρώτος Σύμβουλος στην Ιστορία των Επιστημών

Ο Σωκράτης (469 π. Χ – 399 π. Χ.) γεννήθηκε στην αρχαία Αθήνα και ο πατέρας του, ο Σωφρονίσκος, υπήρξε ένας αρκετά φημισμένος γλύπτης. Η μητέρα του, η Φαιναρέτη, ήταν μαμή και στον *Θεαίτητο* αναφέρεται στην εργασία της με τα εξής λόγια: «Κάνω και εγώ την ίδια δουλειά» (Πλάτ., *Θεαίτ.* 149 a-151 d). Ο Σωκράτης υπήρξε σπουδαίος παιδαγωγός με την ευρεία σημασία του όρου, αφού ασκούσε την παιδεία συζητώντας ελεύθερα με όλους τους πολίτες στην αγορά, στη

* Στην Πολιτεία η διαλεκτική χαρακτηρίζεται άλλοτε ως «μέθοδος», στην προ-αριστοτέλεια έννοια του όρου («ή διαλεκτική μέθοδος», 533 c), άλλοτε ως «δύναμις» (τή του διαλέγεσθαι δύναμις», 511b, 537d, «της του διαλέγεσθαι δύναμεις», 532d, «ή του διαλέγεσθαι δύναμις», 533 a), άλλοτε ως «επιστήμη» («της του διαλέγεσθαι επιστήμης», 511 c), άλλοτε ως πορεία (532 b) ή και ονομάζεται απλώς με το απαρέμφατο «διαλέγεσθαι» («διαλέγεσθαι», 454 a, 539 c, «τῷ διαλέγεσθαι», 532 a, «τὸ διαλέγεσθαι», 537 e) ή και με τη λέξη «διάλεκτος» («οὐ διάλεκτος», 454 a). Αλλά παρόμοια χαρακτηρίζεται η διαλεκτική σε άλλα επίσης έργα του Πλάτωνα: ως «επιστήμη» στο Σοφιστή («της διαλεκτικής...επιστήμης», 253 d), ως «τέχνη» στο Φαίδρο («τῆ διαλεκτικῆ τέχνη», 276 e), ως «πραγματεία» στον Θεαίτητο («ή του διαλέγεσθαι πραγματεία», 161 e), ως «δύναμις» στον Παρμενίδη, 135c («ή του διαλέγεσθαι δύναμις», 57e), ή και ως «μέθοδος» στον Πολιτικό («τὴν μέθοδον... τοῦ κατ' εἶδη... διαιρεῖν», 286d-e). Παράλληλα στην Πολιτεία η διαλεκτική χαρακτηρίζεται ρητά ως επιστέγασμα των προσφορών για την παιδεία προς τη φιλοσοφία (521c) μαθημάτων: «ὡς θριγκὸς τοῖς μαθήμασι ἡ διαλεκτικὴ ἡμῖν ἐπάνω κείσθαι» (534 e, πρβλ. 536 d, Φίληβος, 57 e). Έχει τεθεί το ερώτημα: «Τίς ὁ τρόπος τῆς τοῦ διαλέγεσθαι δύναμεις;» Και η απάντηση δίνεται με αντιδιαστολή προς ὅ, τι συμβαίνει στις μαθηματικές επιστήμες (533 b-c): «Οὐκοῦν..., ἡ διαλεκτικὴ μέθοδος μόνη ταύτη πορεύεται, τὰς ὑποθέσεις ἀναιρούσα, ἐπ' αὐτὴν τὴν ἀρχὴν ἵνα βεβαιώσῃται», (533c). Αναγνωρίζεται ἄρα στη διαλεκτικὴ ὅτι μόνη αὐτὴ «πορεύεται... ἐπ' αὐτὴν τὴν ἀρχὴν», δηλαδή ὅτι εἶναι πορεία νοητικὴ προς ὅ, τι καθ' εαυτὸ αποτελεί ἀφετηρία και βᾶση, και «ἵνα βεβαιώσῃται», δηλαδή ὥστε να ἀποκτήσει ἀπόλυτη θεμελίωση και ὅτι ἐξᾴλλου ἐπιχειρεῖ τη νοητικὴ αὐτὴ πρόσβαση «ἀναιρούσα τὰς ὑποθέσεις», δηλαδή ὅτι εν τω μεταξύ παύει να στηρίζεται σε ὅ, τι προσωρινὰ εἶχε δεχθεῖ ως ἀφετηρία και βᾶση.

Στοά, στην παλαιόστρα, στα γυμνάσια και ακόμη στη φύση, η οποία περιέβαλλε το κλεινόν άστυ της πόλης κράτους των Αθηνών, όπως φαίνεται στους πλατωνικούς διαλόγους (Μαραγγιανού – Δερμούση, 2007). Ο Σωκράτης σύμφωνα με τον τρόπο ζωής του και με όσα διδάσκει λόγο και έργο, υποδεικνύει στο κοινωνικό του περιβάλλον του ότι η θεραπεία της ψυχής επιτυγχάνεται με τη συνεχή άσκηση της αρετής (Πλάτ. Πολ., 353 e), διότι η αρετή συνιστά την υγεία και την ευεξία της ψυχής ενώ η κακία συνιστά την ασθένεια της (Πλάτ., Πολ., 444 d 13).

Η μαιευτική ως αναπόσπαστο τμήμα της διαλεκτικής είναι ιστορικά συνυφασμένη με τη φιλοσοφία του Σωκράτη και ο διάλογος ήταν το κύριο γνώρισμα στα θεατρικά δρώμενα τα οποία παρουσιάζονταν στο αττικό θέατρο του 5^{ου} αιώνα π. Χ (Δεσποτόπουλος, 1990). Ο Σωκράτης δεν δίδασκε τίποτα άλλο παρά το πώς κανείς μαθαίνει από τον ίδιο τον εαυτό του (Πλάτ., Χάρμ., 167 c, 168 a). Η γνωστική διαδικασία κατά τον Σωκράτη δεν έγκειται στο να βομβαρδίσεις με πληροφορίες την ψυχή του νέου για να τον καταστήσεις πολυγνώστη, αλλά να απελευθερώσεις την ψυχή του μέσα από το σκοτάδι της «νυχτερινής ημέρας» και να τον οδηγήσεις στο καθαρό φως του Λόγου. Ο Λόγος, ο οποίος γεννιέται από την απορία και την ερώτηση είναι λόγος καθαρά εσωτερικός, έρχεται από την πρωταρχή του πνεύματος, που είναι μέσα μας και για αυτό έχει τη δύναμη να ανανεώνεται συνεχώς και να επιστρέφει ακατάπαυστα στην πηγή του (Θεοδωρακόπουλος, 2000). Ο Σωκράτης, λοιπόν, δεν μεταφέρει γνώσεις στον συνομιλητή του, αλλά τον καθο-

δηγεί στην «ανακάλυψη» των δικών του γνώσεων και η σημαντικότερη αξία της σωκρατικής μεθόδου έγκειται μάλλον στο ξερίζωμα των συγκεχυμένων και σφαλερών αντιλήψεων παρά στην ανακάλυψη νέων (Guthrie, 2001).

Ο Σωκράτης εισέρχεται στην ψυχή των εφήβων της Αθήνας του 5^{ου} αιώνα π. Χ. με μια πρωτόφαντη τέχνη, τη μαιευτική, της οποίας η μορφωτική δύναμη είναι άμετρη (Θεοδωρακόπουλος, 2000). Παράλληλα τονίζει ότι δεν διαθέτει απόλυτες γνώσεις, αλλά λειτουργεί ως αλογόμυγα, η οποία τσιμπάει και αφυπνίζει τους συνομιλητές του, υποβοηθώντας την εσωτερική τους πορεία προς την αναζήτηση της γνώσης (Πλάτ., Απól. 30 e-31 a). Η σωκρατική μαιευτική μέθοδος εκκινεί από την «άγνοια», η οποία δεν συνιστά άρνηση της γνώσης, αλλά μια καθαρή από συσκοτίζουσες προκαταλήψεις ματιά στην κατεύθυνση όπου η γνώση θα αναδυθεί. Ο Σωκράτης, λοιπόν, δεν παρουσίαζε στους συνομιλητές του εκείνο που χρειαζόνταν να μάθουν, αλλά υποβάλλοντας τα κατάλληλα ερωτήματα επιχειρούσε να τους οδηγήσει στο να ανακαλύψουν οι ίδιοι την αλήθεια για το εξεταζόμενο θέμα. Ο σκοπός αυτής της γνωστικής διαδικασίας ήταν να συνειδητοποιήσει ο συνομιλητής μόνος του τί δύναται να μάθει και ακόμη περισσότερο να αντιληφθεί τί δεν γνωρίζει.

Η σωκρατική μαιευτική μέθοδος εκκινεί από την «καθαρή» ματιά της απροκάλυπτης άγνοιας, ενώ ο συμβουλευτικός στόχος δεν είναι η προσφορά δεδομένων γνώσεων, αλλά να κλονίσει τις δεδομένες απόψεις και να καλλιεργήσει κατά τη διαλεκτική συζήτηση ένα περιβάλλον αμφιβολίας. Η

αμφιβολία αυτή οδηγεί φαινομενικά σε αδιέξοδο, σε «απορία» και χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Σωκράτη στον *Κρατύλο* όπου αναφέρει: «τώρα βρίσκομαι σε πολύ μεγαλύτερη απορία παρά πριν επιχειρήσω να μάθω» (Πλάτ. *Κράτ.* 413 c 8). Επομένως κατά τον Σωκράτη η ευρετική πορεία προς τη γνώση δεν είναι μοναχική, αλλά καθοδηγείται μέσω της διαλεκτικής διαδικασίας με τη μαιευτική μέθοδο να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο για την αναζήτηση της αλήθειας.

Στην *Πολιτεία* ο Σωκράτης αποκαλεί ως διαλεκτικό εκείνον τον άνθρωπο, ο οποίος απαιτεί λογική εξήγηση για την ουσία του κάθε πράγματος και εφ' όσον δεν το πράττει θα υστερεί σε επίγνωση (Πλάτ., *Πολ.* 534 b 3). Επί πλέον θεωρεί τη διαλεκτική ως κορωνίδα όλων των μαθημάτων, αφού μέσω αυτής δύναται κανείς, υπερβαίνοντας την ατέλεια και την υποκειμενικότητα της αισθητηριακής αντίληψης να στραφεί με τη νόηση σε ό, τι αποτελεί μέσα στο κάθε πράγμα χωριστά την ουσία του και να μπορέσει να συλλάβει διαμέσου αυτής της ίδιας της νόησης το Αγαθό στην ολότητά του (Πλάτ., *Πολ.* 532 a 5).

Ο Σωκράτης προσερχόμενος σε συζήτηση επιδεικνύει ταπεινοφροσύνη και ως ισότιμος συν-αναζητητής της αλήθειας προτάσσει την αγάπη για τον συνάνθρωπο, αφού ο διάλογος δεν μπορεί να υπάρξει εάν δεν υπάρχει ειλικρινής αγάπη για τον άνθρωπο. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναδείξουμε τα λόγια του σπουδαίου παιδαγωγού Paulo Freire (1921-1997), όπου για την αξία του διαλόγου αναφέρει: «Ο αυθεντικός διάλογος προϋποθέτει την αγάπη και την ταπεινοφροσύνη, η

αγάπη είναι συγχρόνως το θεμέλιο του διαλόγου και ο διάλογος ο ίδιος. Η πράξη αγάπης είναι ένα χρέος, το οποίο αναλαμβάνεις για την υπεράσπιση της υπόθεσης της απελευθέρωσης. Ο διάλογος απαιτεί ακόμα μια έντονη πίστη στον άνθρωπο, πίστη στη δύναμή του να δημιουργεί και να αναδημιουργεί, πίστη στον προορισμό του να γίνει πληρέστερα ανθρώπινος. Ο διάλογος, θεμελιωμένος στην αγάπη, στην ταπεινοφροσύνη, στην ελπίδα και στην πίστη καθίσταται μια οριζόντια σχέση που έχει ως λογική συνέπεια την αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στους διαλεγόμενους» (Φρέιρε, 1977).

Το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα εφαρμογής της μαιευτικής μεθόδου το εντοπίζουμε στον πλατωνικό διάλογο *Μένωνα*, όπου ο Σωκράτης συνομιλεί με ένα νέο αρχοντόπουλο από τη Θεσσαλία, τον Μένωνα, το ζήτημα εάν είναι δυνατό να διδαχθεί η αρετή ή εάν η αρετή είναι έμφυτη. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο Μένων απαιτεί από τον Σωκράτη να του αποδείξει εκείνα που υποστηρίζει, ότι δηλαδή η μάθηση είναι ανάμνηση. Ο Σωκράτης παραδέχεται τη δυσκολία να το αποδείξει έμπρακτα, αλλά αναλαμβάνει τελικά το εγχείρημα και απευθυνόμενος στον Μένωνα τον προτρέπει να καλέσει έναν οποιονδήποτε από τους δούλους, που έχει στην ακολουθία του. Ο Μένων καλεί τυχαία έναν και έτσι αρχίζει ένας συστηματικός μαιευτικός διάλογος ανάμεσα στον Σωκράτη και στο δούλο. Με τις δραστικές παρεμβάσεις του Σωκράτη και με μεθοδολογικές ερωτήσεις ο δούλος φτάνει ο ίδιος στην απάντηση του εξεταζόμενου ζητήματος. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν ως στόχο: α) να προσφέ-

ρουν στο δούλο το περιθώριο της αυτενέργειας, β) να παρουσιάσουν το εξεταζόμενο θέμα χωρίζοντάς το σε επί μέρους προβλήματα, γ) να ανταποκριθούν με επάρκεια στις συλλογιστικές δυνατότητες του δούλου, δ) να διαμορφώσουν μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και κατανόησης προκειμένου ο δούλος να «απαλλαχτεί» από τις δυσκολίες και να «γεννήσει» ο ίδιος την ποθούμενη λύση. Όλα αυτά τα στοιχεία, τα οποία παρατηρούμε στον *Μένωνα*, χωρίς καθόλου παραλλαγές ή προσαρμογές εφαρμόζει η συμβουλευτική, η οποία ως στόχο έχει να διευκολύνει την δια βίου προσωπική και διαπροσωπική ανθρώπινη λειτουργικότητα εστιάζοντας στις συναισθηματικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες του συμβουλευόμενου.

3. Η Αξία των Ερωτήσεων κατά τη Μαιευτική Μέθοδο

Οι ερωτήσεις κατά τη συμβουλευτική σχέση βοηθούν τη συζήτηση να προχωρήσει, αφού ανοίγουν νέα πεδία προς εξέταση, συντελούν στον ακριβή εντοπισμό των αιτιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευκολύνουν την αυτοανίχνευση του βοηθούμενου (Ivey, Gluckstern, Ivey, Bradford, 1996). Ο τρόπος και η συχνότητα με την οποία υποβάλλονται οι ερωτήσεις κατά τη μαιευτική μέθοδο επηρεάζουν καταλυτικά τη συμβουλευτική σχέση και πρώτος ο Αθηναίος ηθικός φιλόσοφος Σωκράτης το ανέδειξε μέσα από τους πρώιμους πλατωνικούς διαλόγους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες, αφού

βοηθούν κατά την έναρξη της συμβουλευτικής σχέσης, στην εστίαση σε ένα συγκεκριμένο σημείο και στη συγκέντρωση της προσοχής στα συναισθήματα του ερωτώμενου. Ο στόχος των ανοικτών ερωτήσεων δεν είναι η συγκεκριμένη απάντηση, αλλά η ενθάρρυνση του συμβουλευόμενου προκειμένου να ανιχνευθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα. Αντίθετα οι κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες συνήθως μπορούν να απαντηθούν με λίγα λόγια ή με ένα «ναι» ή ένα «όχι» έχουν καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα και δεν βοηθούν ιδιαίτερα τη διαπροσωπική επικοινωνία, αφού κάνουν το συνομιλητή να κλείνεται. Χαρακτηριστικό είναι το εξής παράδειγμα, όπου η Δώρα ως συμβουλευόμενη αναφέρει ότι: «χθες είχα μια πολύ άσχημη εμπειρία» και ο σύμβουλος μπορεί να θέσει το ερώτημα με δύο εναλλακτικούς τρόπους, α) «Τί συνέβη ακριβώς;» (κλειστή ερώτηση), β) «Θα ήθελες να μιλήσεις περισσότερο για αυτό;» (ανοικτή ερώτηση).

Παράλληλα οι ερωτήσεις θα μπορούσαν να διακριθούν σε ερωτήσεις χαμηλού και σε ερωτήσεις υψηλού επιπέδου. Ως ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τις ερωτήσεις γνώσης, κατανόησης και εφαρμογής και ως ερωτήσεις υψηλού επιπέδου τις ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις γνώσης δημιουργούν ερεθίσματα για την ανάκληση γεγονότων, παρατηρήσεων ή ορισμών και με την υποβολή της συγκεκριμένης κατηγορίας ερώτησης ο συμβουλευόμενος αναμένει να αντλήσει το περιεχόμενο της απόκρισής του από την περιοχή των «αποθηκευμένων» εμπειριών του,

χωρίς καμιά προσπάθεια το υλικό που θα ανακαλέσει να το αναπτύξει ή να το διευρύνει. Οι γνωστικές ερωτήσεις είναι συνήθως κλειστού τύπου και ξεκινούν με το «Τί», «Ποιος», «Πότε», «Που», «Γιατί». Οι ερωτήσεις κατανόησης και εφαρμογής τίθενται προκειμένου ο συμβουλευόμενος να εξηγήσει, να αξιολογήσει, να υποστηρίξει γεγονότα και αρχές και συνήθως ξεκινούν με το «Πώς». Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου (ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης) συμβάλλουν στη διάκριση, τη σύνθεση, την αναθεώρηση, τη σύγκριση, την αναδόμηση τη διερευνησία και την κριτική περιγραφή των αντιλήψεων του συμβουλευόμενου. Ορισμένες τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι: «Θα ήθελες να μου δώσεις ένα παράδειγμα τυπικής σου αντίδρασης όταν...», «Τί θα έλεγες εάν...», «Τί σκεφτήκατε όταν σας είπα αυτά τα λόγια...», «Γιατί να ήθελε άραγε να σου μιλήσει έτσι...».

Οι ερωτήσεις για να είναι ακόμη πιο αποτελεσματικές κατά τη συμβουλευτική σχέση μπορούν να ενισχυθούν με διευκρινιστικές δεξιότητες όπως είναι η παράφραση και η ενθάρρυνση. Συγκεκριμένα η παράφραση ανατροφοδοτεί τον συμβουλευόμενο με την ουσία των όσων ελέχθησαν προσφέροντας την αίσθηση ότι υπάρχει ζωνότο ενδιαφέρον της παρακολούθησης και της κατανόησης όλων όσων αναφέρει. Η ενθάρρυνση αποτελείται από λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, τους οποίους χρησιμοποιεί ο σύμβουλος προκειμένου να παρακινήσει το συμβουλευόμενο να συνεχίσει να μιλάει. Οι μη λεκτικοί τρόποι περιλαμβάνουν και τη σιωπή, η οποία μπορεί να έχει μεγάλη θεραπευτική αξία αν

χρησιμοποιηθεί την κατάλληλη χρονική στιγμή (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2009).

Επί πλέον η συμβουλευτική σχέση δύναται να είναι λεκτική ή μη λεκτική. Η λεκτική αναφέρεται στον προφορικό λόγο, ενώ η μη λεκτική αναφέρεται στη «γλώσσα του σώματος». Στη μη λεκτική συμβουλευτική επικοινωνία χρησιμοποιούνται η έκφραση του σώματος, καθώς και οι αισθήσεις για τη μετάδοση των μηνυμάτων. Οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, οι χειρονομίες, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος μπορούν να μεταφέρουν πολλά και ποικίλα μηνύματα (Πολεμικός, Κοντάκος, 2002). Ο σύμβουλος για να εφαρμόσει με επιτυχία τη μαιευτική μέθοδο είναι απαραίτητο να έχει ασκηθεί στις βασικές δεξιότητες προσεκτικής παρακολούθησης κατά τη λεκτική επικοινωνία. Έτσι είναι χρήσιμο ο σύμβουλος να κοιτάζει τον συμβουλευόμενο στα μάτια και η οπτική του επαφή να μην είναι ασαφής, διότι θα δώσει την εντύπωση ότι δεν ενδιαφέρεται για όσα ο συμβουλευόμενος αναφέρει. Η στάση του σώματος του συμβούλου να είναι άνετη και ήρεμη έχοντας κλίση προς τα εμπρός και με το πρόσωπό του και το χαμόγελο να εκφράζει φιλικότητα και ενδιαφέρον (Δημητρόπουλος, 1999). Στη συνέχεια και όσο προχωρά η συμβουλευτική διαδικασία, το πρόσωπό του είναι απαραίτητο να αντικατοπτρίζει το συναίσθημα που αντιστοιχεί σε όλα λέγονται και βιώνονται στη συμβουλευτική σχέση. Τέλος η φωνή του συμβούλου θα πρέπει να είναι σταθερή, μέτριας έντασης, καθαρή και ζεστή, χωρίς αμηχανία, αφού μια φωνή δυνατή και άγρια μπορεί να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα (Nelson-Jones, 2009). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα

μη λεκτικής συμβουλευτικής επικοινωνίας μπορούμε να αναφέρουμε την εξής στιχομυθία, όπου ο συμβουλευόμενος-Δημήτρης με κατεβασμένο το κεφάλι και με χαμηλό και αργό τόνο φωνής αναφέρει ότι: «Δεν με ενδιαφέρει που ο πατέρας μου θεωρεί ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα καλά» και ο σύμβουλος απαντά: «Δημήτρη, मुου λες ότι η αποδοκιμασία του πατέρα σου δεν σε λυπεί, αλλά φαίνεσαι και ακούγεσαι λυπημένος. Το κεφάλι σου είναι κατεβασμένο και η φωνή σου τόσο χαμηλή που με τα βίαις ακούγεται». Και ο συμβουλευόμενος απαντά: «Ναι, μάλλον προσπαθώ να ξεγελάσω τον εαυτό μου... με έχει πραγματικά πληγώσει».

Με τις τεχνικές της μαιευτικής μεθόδου επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι της συμβουλευτικής, αφού ο συμβουλευόμενος ακούγοντας ο ίδιος τις απαντήσεις των ερωτημάτων του συμβούλου θα μπορέσει πληρέστερα να κατανοήσει την προέλευση και την εξέλιξη των συναισθηματικών δυσκολιών, προκειμένου στη συνέχεια να αυξήσει την ικανότητα του ελέγχου των συναισθημάτων και των πράξεων μέσω της λογικής. Παράλληλα η μαιευτική μέθοδος θα οδηγήσει σε αυτογνωσία τον συμβουλευόμενο, διότι μέσω αυτής θα αποκτήσει επίγνωση των σκέψεων και των συναισθημάτων αναπτύσσοντας μια ακριβέστερη αίσθηση για το πώς τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Τέλος η παροχή βοήθειας προς τον συμβουλευόμενο με τη σωκρατική μέθοδο θα έχει ως αποτέλεσμα τη διαφώτιση, την ενδυνάμωση, την αυτοαποδοχή και τη γνωστική αλλαγή. Βέβαια οι συμβουλευτικοί αυτοί στόχοι μπορούν να εκπληρωθούν και η

συμβουλευτική διαδικασία να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τον συμβουλευόμενο, εφόσον ο ίδιος επιθυμεί να βοηθηθεί (McLeod, 2001). Στην περίπτωση που η άδεια αυτή υπάρχει, ο σύμβουλος οφείλει να θέσει σε δεύτερη μοίρα, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, τη δική του θέση στα ζητήματα που θέτει ο συμβουλευόμενος, έτσι ώστε να επικεντρωθεί όσο μπορεί περισσότερο στο έργο του, να τον βοηθήσει ώστε να διατυπώσει και να ενεργήσει σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και επιθυμίες του. Επί πλέον όλα τα θέματα της συζήτησης είναι εμπιστευτικά και ο σύμβουλος αναλαμβάνει την υποχρέωση να μην κοινοποιήσει όσα μαθαίνει από τον συμβουλευόμενο σε οποιαδήποτε άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του.

Ο ικανός σύμβουλος είναι ενεργητικός ακροατής και διαθέτει επικοινωνιακά χαρίσματα, ενσυναίσθηση, επίγνωση της μη λεκτικής επικοινωνίας, ανταπόκριση στις συναισθηματικές εκφράσεις και ευαισθησία στις αξίες του συμβουλευόμενου. Παράλληλα έχοντας γνώση για το πότε και το πώς θα εφαρμοστούν οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις, όπως είναι η χρήση της μαιευτικής μεθόδου, προβλέπει τις μελλοντικές επιπτώσεις των πράξεων και συνεχώς επιχειρεί να μπει στη θέση του συμβουλευόμενου προκειμένου να δείξει το ειλικρινές του ενδιαφέρον χωρίς προκαταλήψεις και απολυταρχισμό. Όλες αυτές οι προϋποθέσεις σύμφωνα και με τον Carl Rogers (1961) δημιουργούν τη συμβουλευτική σχέση και συμβάλλουν στη θετική έκβαση των περισσότερων θεραπευτικών προσπαθειών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Η μαιευτική μέθοδος για να είναι

αποτελεσματική θα πρέπει να διακρίνεται για τη γνησιότητα, όπου ο σύμβουλος θα πρέπει να συμπεριφέρεται φυσικά και αβίαστα και να λειτουργεί με συνέπεια και χωρίς προσποιήσεις. Παράλληλα θα πρέπει να διακρίνεται για την ενσυναίσθησή του (empathy)*, η οποία σύμφωνα με τον εκπρόσωπο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας Carl Rogers σημαίνει να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς (αξίες, σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες) ενός άλλου ανθρώπου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να είναι ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως, να ξεχνά ποτέ τον όρο «σαν» (Rogers, 1959). Στην πραγματικότητα πρόκειται για ενεργητική στάση του συμβούλου προς τον συμβουλευόμενο, η οποία απαιτεί συνειδητή ψυχοσωματική κίνηση προς κατανόηση και συνάντηση του άλλου στο πλαίσιο της σχέσης βοήθειας.

4. Τελικές Παρατηρήσεις

Ο Σωκράτης περισσότερο ως συνοδευτικός και λιγότερο ως έμπειρος καθοδηγητής συνιστά την ενσάρκωση της

μαιευτικής μεθόδου, η οποία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά από τον ίδιο στους Αθηναίους πολίτες του 5^{ου} αιώνα π. Χ. Στις μέρες μας ο λειτουργός της συμβουλευτικής οφείλει να ασκηθεί στη συγκεκριμένη μέθοδο προκειμένου η συμβουλευτική σχέση να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τον συμβουλευόμενο. Το κλειδί της πρακτικής εφαρμογής της συμβουλευτικής είναι ο δημιουργικός διάλογος, προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση αλληλοκατανόησης σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, πίστης στην αξία του ανθρώπου και δέσμευσης για γόνιμο διάλογο και αγαστή συνεργασία. Σε αυτό θα συνδράμει καταλυτικά η μεθοδολογική διατύπωση των ερωτήσεων από την πλευρά του συμβούλου, οι οποίες θα στοχεύουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και όχι στην εντύπωση της χειραγώγησης. Η στροφή στην αρχαία ελληνική διάνοηση και η συσχέτισή της με τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις από το χώρο της ψυχολογίας θα μπορούσε εκτός από το να ανανεώσει το ενδιαφέρον για τις δύο πλευρές έρευνας, να εμπνεύσει περαιτέρω την έρευνα στο πεδίο της συμβουλευτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δεσποτόπουλος Κ. Ι., (1990). *Φιλοσοφία και διαλεκτική – Μελετήματα*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Βανιά.
- Δημητρόπουλος Ε., (1999). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Guthrie W. K. C., (2001). *Ο Σωκράτης*, μτφρ. Τ. Νικολαΐδη, Αθήνα, Εκδ. Μ. Ι. Ε. Τ.

* Ο όρος «empathy» έχει αποδοθεί ως ενσυναίσθηση και προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα «εμπάζομαι», το οποίο σημαίνει ακούω μετά προσοχής, φροντίζω, μεριμνώ. Στη βιβλιογραφία απαντά και ο όρος μέθεξη ως μετάφραση του empathy.

- Ivey A. E., Gluckstern N. B., Bradford Ivey M., (1996). *Συμβουλευτική: Μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*, μτφρ. Μ. Μαλικιώση – Λοΐζου, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 3^η έκδοση.
- Θεοδωρακόπουλος Ι., (2006). *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*, Αθήνα, Εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 6^η έκδοση.
- Θεοδωρακόπουλος Ι., (2000). *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*, Αθήνα, Εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 6^η έκδοση.
- Καλούρη – Αντωνοπούλου Ρ., (2007). *Γενική Ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Έλλην, 4^η έκδοση.
- Nelson-Jones R., (2009). *Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, ένα εγχειρίδιο για Βοηθούς*, Αθήνα, Εκδ. Πεδίο.
- Μαλικιώση – Λοΐζου Μ., (2009). *Συμβουλευτική ψυχολογία*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 13^η έκδοση.
- Μαραγγιανού – Δερμούση Ε., (2007). *Θεωρία και Φιλοσοφία της παιδείας στην ελληνική διανόηση. Από την αρχαιότητα έως τον 19^ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδ. Καρδαμίτσα.
- McLeod J., (2001). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, μτφρ. Δ. Καραθάνος, Αθ. Μαρκαντώνη, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Πολεμικός Ν., Κοντάκος Α., (2002). *Εισαγωγή. Στο Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 13-25.
- Rogers C., (1959). *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework*. In *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York, McGraw Hill.
- Φρέιρε Π., (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου: ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα*, μτφρ. Γ. Κρητικού, Αθήνα, Εκδ. Κέδρος.

*Μιχάλης Λαγουδάκος**

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΤΟ Σ.Ε.Π., ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ, Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια και ειδικά σήμερα παρατηρούμε απότομες μεταβολές σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο σε συνδυασμό με συνεχείς αλλαγές στα εκπαιδευτικά δεδομένα που έχουν αυξήσει τα διλήμματα των νέων όσον αφορά την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Το σχολείο καλείται να βοηθήσει το μαθητή να διαμορφώσει μορφωτικό και κοινωνικό ρόλο ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Το εργαλείο που εξυπηρετεί το σκοπό είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ). Ο θεσμός εκτός από την εφαρμογή του στην τάξη, στο πλαίσιο των ωρολογίων προγραμμάτων, εφαρμόζεται και υποστηρίζεται τόσο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των ΚΕΣΥΠ όσο και με την εφαρμογή προγραμμάτων **Αγωγής Σταδιοδρομίας** στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π., οι θέσεις και η στάση τους απέναντι στο θεσμό, καθώς και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες για επιμόρφωση.

Για το σκοπό αυτό έγινε έρευνα επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2012 με ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π. σε σχολεία της ΔΔΕ Β' Αθήνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει ελλιπή επιμόρφωση στο ΣΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει αυτό το έργο έχουν θετική στάση για τον τρόπο που λειτουργεί, για το ρόλο που καλείται να παίξει, καθώς και για τη θέση των ίδιων μέσα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Δεν υπάρχει όμως ικανοποιητική αποδοχή του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων και τους γονείς και στήριξη από τους Διευθυντές ώστε να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους. Συμπερασματικά, θεωρούν ότι τόσο το μάθημα του ΣΕΠ, όσο και οι ίδιοι, δεν τυγχάνουν της αναγνώρισης που αρμόζει σε έναν τέτοιο θεσμό. Οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκείς ώστε να αντεπεξέλθουν στις σημερινές απαιτήσεις και θα επιθυμούσαν να καταρτιστούν σε θέματα ΣΕΠ, στα οποία τώρα υστερούν.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα

* Ο Μ.Λ. είναι Ηλ/γος Μηχανικός & Μηχανικός Υπολογιστών Ε.Μ.Π, MSc, MEd, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12, ΔΔΕ-Β' Αθήνας, *Επικοινωνία*: Μεσογείων 402,15342 Αγ. Παρασκευή, τηλ. 210-6392243.

μπορούσε να αντιμετωπίσει μερικώς το πρόβλημα επιμόρφωσης μεγάλου αριθμού καθηγητών.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσω της έρευνας οι καθηγητές της ΔΔΕ Β' Αθήνας που εμπλέκονται στο Σ.Ε.Π. καλούνται να απαντήσουν στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιά είναι τα ατομικά, τα εργασιακά και τα μορφωτικά τους στοιχεία;
- Πόσο επαρκείς αισθάνονται οι σύμβουλοι-καθηγητές ΣΕΠ ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους;
- Πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από την εργασία τους;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή του θεσμού του ΣΕΠ;
- Ποιες είναι οι συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες για τη διδασκαλία του ΣΕΠ;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των θέσεων-στάσεων των εκπαιδευτικών, των επιμορφωτικών αναγκών τους και του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και της επιμόρφωσης ;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την μετεξέλιξη του ΣΕΠ;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για ένα αποτελεσματικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες τους;

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Μετά την ανάλυση και τη παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, έγινε προσπάθεια να διασυνδε-

θούν με προτάσεις ώστε να επιτευχθεί μακροπρόθεσμα η βελτίωση στην προβληματική κατάσταση του ΣΕΠ που μελετάται. Γι' αυτό το λόγο λοιπόν, στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία σε συνδυασμό με προτάσεις για περαιτέρω δράσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Σ.Ε.Π. αποτελούν ένα ετερογενές σύνολο σε σχέση με το βασικό γνωστικό αντικείμενο των σπουδών τους. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Σ.Ε.Π. ίσως να μη σκέφθηκαν ότι κάποτε θα διδάξουν ένα αντικείμενο το οποίο δεν έχουν σπουδάσει ή προσεγγίσει με κάποιο οργανωμένο και συστηματικό τρόπο. Ποσοστό 16,4% όσων απάντησαν ανήκουν στους κλάδους ΠΕ05, 16,4% ΠΕ18 και το 10,9% στον κλάδο ΠΕ17. Πάνω 5 έτη προϋπηρεσίας στο ΣΕΠ εμφάνισε ποσοστό 43,6% και με εκπαιδευτική προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη εμφάνισε το μεγαλύτερο ποσοστό, της τάξης του 34,5%. Επιβεβαιώνεται το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το ΣΕΠ για τη συμπλήρωση ωραρίου για αυτό εμπλέκονται κυρίως οι ειδικότητες που έχουν πρόβλημα αναθέσεων. Επομένως είναι πιθανόν το ατομικό αυτό στοιχείο να επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει την επαγγελματική τους στάση. Απαιτείται η εκπαίδευση των καθηγητών ΣΕΠ στο νέο γνωστικό αντικείμενο και η κάλυψη όλων των σχολείων από ειδικευμένους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού που θα επιμορφώνουν τους καθηγητές και θα συντονίζουν τις δράσεις ΣΕΠ.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς Σ.Ε.Π. δεν έχουν καταρτιστεί σε ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό, λιγότεροι από τους μισούς έχουν επιμορφωθεί, αναλυτικότερα μόνο το 40% έχει σημαντική μακρόχρονη επιμόρφωση και η πλειοψηφία 60% έχει ταχύρρυθμη ανεπαρκή επιμόρφωση ή καμία επιμόρφωση ΣΕΠ. Ποσοστό μόλις 2,44% κατέχει μεταπτυχιακό και 1,63% διδακτορικό δίπλωμα στη Συμβουλευτική

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι παρά τη σπουδαιότητα του θεσμού και την προσπάθεια αναβάθμισής του τα τελευταία χρόνια, κατά την εφαρμογή στην πράξη, υπάρχουν σημαντικά προβλήματα από τη στιγμή που καλούνται να διδάξουν το μάθημα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο αυτό.

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί κάνουν το μάθημα από προσωπική επιλογή και όχι για τη διευθέτηση του προγράμματος του σχολείου ή τη συμπλήρωση του ωραρίου τους και αναφερόμαστε στη ΔΔΕ Β' Αθήνας, ασφαλώς στην επαρχία τα πράγματα είναι χειρότερα. Η κατάσταση αυτή έχει φυσικά βελτιωθεί από αυτή που κατέγραψε έρευνα του Δημητρόπουλου (1986), όπου περίπου το 70% των εκπαιδευτικών Σ.Ε.Π. δίδασκαν παρά τη θέλησή τους. Η συμπλήρωση του ωραρίου των καθηγητών είναι προφανώς σε προτεραιότητα από την ανάθεση του μαθήματος σε εκπαιδευτικούς που έχουν τις προϋποθέσεις να διδάξουν το μάθημα. Απαιτείται αλλαγή του τρόπου ανάθεσης του μαθήματος, πρέπει να διδάσκεται μόνο από

εκπαιδευτικούς που έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση στο Σ.Ε.Π.

Οι καινοτόμες δραστηριότητες ΣΕΠ, που υλοποιούν οι καθηγητές ΣΕΠ είναι ελάχιστες: «Ημερίδες Σταδιοδρομίας» «Ως 1 κάθε χρόνο»: σε ποσοστό 70,9%, ενημερωτικές ομιλίες σε θέματα σπουδών-αγοράς εργασίας»: «1 κάθε χρόνο», ποσοστό 56,4%, «2 κάθε χρόνο» 16,4%, «3 κάθε χρόνο» 27,3%. Επίσης «Ενημερώσεις άλλων εκπαιδευτικών»: «1 κάθε χρόνο» 60%, «2 κάθε χρόνο» 14,5%. Τα τελευταία χρόνια όμως, μετά την έκρηξη που γνώρισαν τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων κατά την προηγούμενη δεκαετία, καταγράφεται μια τάση εξασθένησης του ενδιαφέροντος προς αυτά, κάτι που οφείλεται στην αύξηση των υποχρεώσεων των μαθητών ιδιαίτερα των Λυκείων, στην καχυποψία και τις αντιστάσεις μερίδας εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντών απέναντι στα προγράμματα, διότι βλέπουν την κατεστημένη τάξη να διαταράσσεται.

Τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας δεν υλοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτε από τους καθηγητές που εμπλέκονται στο ΣΕΠ.

Χρειάζεται ενημέρωση και συντονισμός από υπηρεσιακούς παράγοντες των διευθύνσεων εκπαίδευσης και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε οργάνωση και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Στο έργο αυτό μπορεί να βοηθήσουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και η επιτροπή παρακολούθησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων της κάθε διεύθυνσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί η δυνατότητα ένταξης των προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων,

με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, μέσα στα πλαίσια του προγράμματος του σχολείου.

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών, περιλαμβάνει ιδιαίτερη ζώνη που λέγεται Σχολική και Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ.) που περιλαμβάνει Βιωματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.), Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Π.Ε.Α.Α), Τεχνολογία, Οικ. Οικονομία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτές τις καινοτόμες δραστηριότητες, μέσα από οργανωμένες, βιωματικές, διαθεματικές δράσεις.

Οι εκπαιδευτικοί ΣΕΠ έχουν σχετικά θετική στάση για το θεσμό, είναι ικανοποιημένοι από την ενασχόλησή τους με το Σ.Ε.Π και την επικοινωνία-συνεργασία με τους μαθητές, υπάρχει όμως έντονος προβληματισμός για την στάση των άλλων καθηγητών και του Διευθυντή. Επίσης δεν είναι ικανοποιημένοι από την συνεργασία με άλλους φορείς που εμπλέκονται με το Σ.Ε.Π. (ΚΕΣΥΠ, ΕΚΕΠ, Υπουργείο Παιδείας), τους γονείς των μαθητών, τους τοπικούς φορείς (Δήμος, Επιχειρήσεις), τις ώρες που διατίθενται από το πρόγραμμα για το Σ.Ε.Π. και για το προσφερόμενο διδακτικό και εποπτικό υλικό.

Μέσα από έλεγχο συσχετίσεων ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών επιβεβαιώθηκε η άποψη ότι αυξάνεται η θετική στάση του εκπαι-

δευτικού για το αντικείμενο και η αίσθηση ικανοποίησης από την ενασχόληση με το Σ.Ε.Π. με την επιμόρφωση στο ΣΕΠ, την επιθυμία του να αναλάβει το ΣΕΠ, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας, λόγω εμπειρίας, γνώσεων, καλών σχέσεων, αυτοπεποίθησης κ.α. Οι έμπειροι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα του θεσμού είναι ευχαριστημένοι και αποτελεσματικοί. Συχνά όμως και γι' αυτούς το περιβάλλον εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί αρνητικά στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π στη σχολική τάξη. Μετά την παραπάνω περιγραφή, θεωρείται απαραίτητη η οργάνωση και λειτουργία ενός συστήματος επιμόρφωσης στη βάση διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και στο πλαίσιο εφαρμογής των χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης ενήλικων επιμορφούμενων.

Από την έρευνα κατεγράφησαν τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές κατά την εφαρμογή του ΣΕΠ που είναι: η αβεβαιότητα για το μέλλον του θεσμού, η έλλειψη επιμόρφωσης, η έλλειψη επικοινωνίας με κάποιο συντονιστή (ΚΕΣΥΠ-ΠΙ-Υπουργείο), ο ελλιπής εξοπλισμός/εποπτικά μέσα, η απαξιωτική συμπεριφορά των γονέων, η απαξιωτική συμπεριφορά του Διευθυντή και των συναδέλφων, η απαξιωτική συμπεριφορά των μαθητών και η έλλειψη πληροφόρησης. Εστιάζοντας στα πρώτα θα παρατηρήσουμε ότι χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ΣΕΠ. Ερωτηματικά δημιουργεί το ότι ο τελευταίος νόμος Ν.3848/2010 που αναφέρεται

στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης δεν μνημονεύει θέσεις υπευθύνων καινοτόμων δράσεων, ΣΕΠ κ.α.

Οι δομές των ΚΕΣΥΠ σήμερα υπολειτουργούν, με ένα σύμβουλο χωρίς καθορισμένα προσόντα, σε ένα μεταβατικό στάδιο, συνήθως με παράταση λειτουργίας για ένα έτος. Δεν υπάρχει ουσιαστική διασύνδεση διοίκησης, παρακολούθησης, επιμόρφωσης μεταξύ της δομής ΣΕΠ και της διεύθυνσης. Η χαλαρότητα αυτή καλλιεργεί την πλημμελή λειτουργία του θεσμού.

Σύμφωνα με την έρευνα οι παράγοντες που θα συμβάλλουν στην επιτυχία του θεσμού του ΣΕΠ είναι:

- Στήριξη από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας: 85,5%.
- Ο θεσμός του ΣΕΠ να επεκταθεί σε όλο το Λύκειο - ΕΠΑΛ -ΕΠΑΣ: 83,6%.
- Σύνδεση του ΣΕΠ με την αγορά εργασίας: 81,8%.
- Απαιτούνται καλύτερα δομημένα τεστ ΣΕΠ: 63,6%.

Οι Διευθυντές των σχολείων παίρνουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας. Η επιτυχία του ΣΕΠ και κάθε καινοτόμου δράσης εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τον Διευθυντή. Οι πρώτοι που πρέπει να επιμορφωθούν και να πειστούν για την αναγκαιότητα του θεσμού είναι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό θα στηριχθεί και θα αναδειχθεί ο ρόλος του καθηγητή ΣΕΠ από τη διεύθυνση του σχολείου και θα αρχίσει η μεταστροφή όλης της σχολικής κοινότητας.

Ένα άλλο στοιχείο που τονίζεται από την έρευνα είναι η αλλαγή νομικού πλαισίου. Για να γίνει αναβάθμιση του ΣΕΠ πρέπει:

- Οι δομές ΣΕΠ: ΚΕΣΥΠ-ΓΡΑΣΕΠ-ΓΡΑΣΥ να επαναλειτουργήσουν με ενισχυμένη στελέχωση από έμπειρα στελέχη: 43,48%

- Επανεξέταση του ΣΕΠ στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ Λυκείου και επέκτασή του στη Γ΄ Λυκείου: 35,87%

Στη σημερινή κατάσταση κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει καταρτισμένος σύμβουλος ΣΕΠ στο σχολείο, με τον οποίο θα υπάρχει άμεση συνεργασία του ΚΕΣΥΠ, της διεύθυνσης και των τοπικών φορέων. Θα πραγματοποιεί ημερίδες για εκπαιδευτικούς και γονείς που θα τονίζεται ο ρόλος και η σημασία του μαθήματος του ΣΕΠ στη μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη του μαθητή. Η πλήρωση των θέσεων ΣΕΠ πρέπει να γίνεται αποκλειστικά και μόνο με εκπαιδευτικούς που έχουν προηγουμένως εκπαιδευτεί και καταρτιστεί ειδικά για τις ανάγκες του μαθήματος του ΣΕΠ.

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν υπάρχει αξιόπιστη δομή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα φαίνεται η απογοήτευση μέσα από την αξιολόγηση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ζωή:

- Στην ειδικότητα: θετική θέση έχει ποσοστό 36,4%

- Στο ΣΕΠ: θετική θέση έχει ποσοστό 34,5%

Οι παράγοντες για τους οποίους κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση είναι:

- Εξοικείωση με τα ψυχομετρικά Εργαλεία (ΤΕΣΤ Π.Ι): 78,2%

- Απόκτηση πρακτικών ικανοτήτων Συμβουλευτικής: 76,4%

- Σωστή ενημέρωση για την αγορά Εργασίας: 70,9%

Φορέας κατάλληλος για επιμόρφωση σε θέματα ΣΕΠ είναι:

- Πανεπιστήμια: 70,9%
- ΑΣΠΑΙΤΕ (ΣΕΛΕΤΕ): 54,5%
- ΚΕΣΥΠ: 36,4%
- Ιδιωτικοί φορείς Συμβουλευτικής: 34,5%
- ΕΚΕΠ: 32,7%
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΙΕΠ): 23,6%
- ΠΕΚ: 14,5%
- Έμπειροι συνάδελφοι στα πλαίσια του σχολείου: 14,5%

Θέματα ΣΕΠ-Συμβουλευτικής που απαιτείται να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών ΣΕΠ είναι:

- Δεξιότητες Συμβούλου: 70,9%
- Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού ΣΕΠ: 60%
- Αυτογνωσία – Αυτοαντίληψη: 56,4%
- Μεθοδολογία έρευνας: 52,7%
- Μεθοδολογία Υλοποίησης Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας: 43,6%

Οι Θεματικές ενότητες που είναι οι πλέον σημαντικές για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ένα επικείμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι:

- Συμβουλευτική και ΣΕΠ: 69,1%
- Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς: 56,4%
- Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: 56,4%
- Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών: 56,4%
- Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις: 47,3%
- Διδακτική μεθοδολογία στο γνωστικό αντικείμενο: 32,7%
- Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών: 32,7%
- Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης: 23,5%
- Αξιολόγηση μαθητών: 21,8%

- Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: 34,5%

Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες επιθυμούν τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό επιμορφωτικού προγράμματος ΣΕΠ-Συμβουλευτικής, παραδόξως τα ποσοστά που καταγράψαμε είναι πολύ μικρότερα των αναμενόμενων. Μπορεί η συμμετοχική διαδικασία να είναι άγνωστη στο εκπαιδευτικό μας πλαίσιο και να προβληματίζει, δημιουργώντας περισσότερες υποχρεώσεις. Για την επιτυχή υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος χρειάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών δηλώνει ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (60%). Πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι εκπαιδευμένοι και θεωρείται απαραίτητη η εφαρμογή των αρχών μάθησης των ενηλίκων στα επιμορφωτικά προγράμματα Σ.Ε.Π. Αυτό σημαίνει συμμετοχή στο σχεδιασμό τους μετά από διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών τους, ενεργητική μάθηση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ανοικτή επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους συμμετέχοντες. Να δοθεί η δέουσα σημασία στην εμπειρία του επιμορφούμενου, να χρησιμοποιηθεί δηλαδή ως μέσο μάθησης και να δοθεί από μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του στοχασμού επάνω στην εμπειρία παρά από τη μάθηση μέσω μεταβίβασης της γνώσης και απομνημόνευσης.

Μέσα από την έρευνα η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων διαχωρίζεται στους ακόλουθους τομείς:

- Στη διερεύνηση των Επιμορφωτικών αναγκών: 60%

- Στον καθορισμό του χρόνου και τόπου πραγματοποίησης: 54,5%
- Στον καθορισμό των στόχων του προγράμματος: 41,8%
- Στον καθορισμό των μαθησιακών εννοτήτων: 40%
- Στην επιλογή των επιμορφωτών: 32,7%
- Στον καθορισμό της διάρκειας του προγράμματος: 27,3%
- Καμία συμμετοχή: 5,5%

Σημαντικά στοιχεία για τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος ΣΕΠ/Συμβουλευτικής είναι οι βιωματικές ασκήσεις, η επικοινωνία, η πρακτική άσκηση, η συμβουλευτική διαδικασία και η εμπύχωση της ομάδας. Οι βιωματικές τεχνικές θεωρούνται αναγκαίες από την έρευνα σε ποσοστό 87,3%, καθώς αυτές διασφαλίζουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων ως ενήλικων εκπαιδευόμενων και συντελούν στην πλήρη διαγραφή του «κύκλου» μάθησης, αφού αυτός περιέχει συστηματική σκέψη και θεωρητική εμπάθυνση και ταυτόχρονα δράση-πράξη που οδηγεί σε νέα επεξεργασία και ανάλυση (Κόκκος, 1999).

- Βιωματικές Ασκήσεις: 87,3%
- Επικοινωνία: 85,5%
- Πρακτική άσκηση: 83,6%
- Συμβουλευτική διαδικασία: 81,8%
- Εμπύχωση Ομάδας: 80%
- Χρήση Η/Υ-Λογισμικό ΣΕΠ: 76,4%
- Στενή συνεργασία επιμορφωτών-επιμορφωμένων: 72,7%
- Σχεδιασμός Προγραμμάτων: 61,8%

Το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος ΣΕΠ πρέπει να έχει κυρίως πρακτικό ενδιαφέρον, δη-

λαδή γνώσεις – δεξιότητες χρήσιμες για το καθημερινό τους έργο.

- Κυρίως πρακτικό ενδιαφέρον: 78,2%
- Θεωρητικό και Πρακτικό ενδιαφέρον: 69,1%
- Περισσότερο Πρακτικό και λιγότερο Θεωρητικό ενδιαφέρον: 56,4%
- Κυρίως θεωρητικό ενδιαφέρον: 29,1%
- Περισσότερο Θεωρητικό και λιγότερο Πρακτικό ενδιαφέρον: 7,3%

Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες προτιμούν βιωματικές, συμμετοχικές τεχνικές στην επιμόρφωσή τους σε ποσοστό 96,45%.

Η μορφή του προγράμματος επιμόρφωσης ΣΕΠ που προτιμούν είναι συνδυασμός συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά το πρόγραμμα ΣΕΠ θέλουν να έχει κυρίως βιωματικό χαρακτήρα με πρακτικό ενδιαφέρον. Ένα μικρό ποσοστό, της τάξης 3,6% θα ήθελε να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα Συμβουλευτικής - Σ.Ε.Π. με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπ/σης, αντίθετα η συντριπτική πλειοψηφία 72,7% επιθυμεί συνδυασμό συμβατικής και εξ αποστάσεως, που συνδυάζει βιωματικό χαρακτήρα μέσα από την συνάντηση (ΟΣΣ) και τις νέες τεχνολογίες που συμβάλλουν στην κατάλυση των χωροχρονικών αποστάσεων και τη δυνατότητα συνεχούς ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Επικρατεί η μέθοδος της εξ Αποστάσεως Εκπ/σης σε συνδυασμό με ομαδικές συναντήσεις (ΟΣΣ) που θα καταλήγουν σε κατοχυρωμένο τίτλο σπουδών, όπως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης: 67,3%

Επίλογος

Ο θεσμός σήμερα βρίσκεται στην πιο κρίσιμη καμπή της ιστορίας του, χρειάζεται άμεση στήριξη με δημιουργία ένα διαμορφωμένου πλαισίου που θα οδηγήσει στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών με διά βίου προσανατολισμό (εκπαίδευση στελεχών ΣΕΠ, πι-

στοποίηση προσόντων, διασφάλιση ποιότητας), για να εκπληρωθεί ο σημαντικός ρόλος του, ειδικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε, για τη διατήρηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής σταθερότητας που τόσο χρειαζόμαστε σήμερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον, στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης τ. Γ'* (σ. 45 – 97). Πάτρα: ΕΑΠ
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες*, στο Βεργίδης Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 95-122.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1996). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*. Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκος, Α. (1998). *Αρχές μάθησης ενηλίκων. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κρίβας, Σ.(1995). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg, 1998.
- Λαγουδάκος, Μ., Μπάλιου, Ε.(2011). Η Πολυπολιτισμική διάσταση στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και ο νέος ρόλος του Συμβούλου ΣΕΠ. *ΕΛΕΣΥΠ: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 94-95, 3/2011
- Λαγουδάκος, Μ., Χρύση, Μ.(2011). Η διαδικασία της Αυτογνωσίας και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μέσα από τη θεατρική δράση, *ΕΛΕΣΥΠ-Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94-95, 3/2011
- Μάικου, Α.(2010). *Ο Θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Δρόσος, Ν. (2008). *Λήψη επαγγελματικής απόφασης & επαγγελματική ωριμότητα εφήβων που ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες: Πιλοτική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου*. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία (ΕΛΨΕ). Αθήνα: ΕΛΨΕ
- Σκλήρη, Μ. (2007). *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών -Συμβούλων Σ.Ε.Π Νομού Αχαΐας*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ
- Σιρόκου Ε.(2009). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Συμβουλευτική*. ΔΕ. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ταχούλας, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικοί και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. ΔΕ. Πάτρα: ΕΑΠ

Δ΄ Συνεδρία

Προεδρείο: Φακιολάς Ν.- Κατσαμπούρη Φ.

*Λαγός Δημήτρης**, *Παμουκτσόγλου Αναστασία***

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΝΕΡΓΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΩΣ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ.

Η εργασία μας πραγματεύεται το θέμα της ανεργίας και το ρόλο της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η ανεργία αποτελεί τη σημαντικότερη παθογένεια της αγοράς εργασίας και συνιστά ένα από τα φλέγοντα ζητήματα, δεδομένου ότι η εργασία είναι απαραίτητη για την επιβίωση του ανθρώπου, την προσωπική, οικογενειακή ευημερία και την ψυχική του υγεία.

Η εργασία μας εξετάζει α) το ζήτημα της ανεργίας διαχρονικά με έμφαση στην ελληνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της σημερινής εκρηκτικής της διάστασης β) αναφέρεται στην έννοια, στα αίτια που την προκαλούν, στις μορφές και στις επιπτώσεις της στην κρίση στον ελληνικό και παγκόσμιο χώρο γ) τη δομή της αγοράς εργασίας και δ) το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για θέματα γυναικείας απασχόλησης και προσπαθεί να συνδέσει το ζήτημα της ανεργίας – απασχόλησης με τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Εκτιμάται ότι ο τελευταίος θα πρέπει να ξεκινά από το σχολικό χώρο και να συνεχίζεται μέχρι την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική- Επαγγελματικός προσανατολισμός, κοινωνική ανισότητα, εργασία

Εισαγωγή

Με τη δημιουργία των πρώτων κοινωνιών ο άνθρωπος προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της επιβίωσης του, δημιουργώντας ομάδες και θεσμούς, έθιμα και συνήθειες, που διαμόρφωσαν το οικονομικό σύστημα της κάθε εποχής. Μέχρι τον αιώνα μας τα οικονομικά συστήματα διαμορφώθη-

καν ως παραδοσιακά, κατευθυνόμενα από μια κεντρική εξουσία και το ισχύον μέχρι σήμερα σύστημα της ελεύθερης αγοράς, της αγοράς που διαμορφώνεται ανάλογα με την προσφορά και τη ζήτηση.

Η μεταρρύθμιση στην οικονομική ζωή που διαμορφώθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο το 18^ο αιώνα, που ονομάστηκε Βιομηχανική Επανάσταση, επέ-

* Ο Λ. Δ. είναι Καθηγητής ΑΣΠΙΑΙΤΕ dblagos@aspete.gr

** Π. Α. είναι Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, π. πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, anastpamouk@gmail.com

δρασε σημαντικά τόσο σε πολιτικό – οικονομικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της αγροτικής απασχόλησης, λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης, τη δημιουργία μεγάλων αστικών κέντρων, την ένταξη των γυναικών στο εργατικό δυναμικό, τη δημιουργία κοινωνικών κινήματων και τη δημιουργία κοινωνικών προβλημάτων.

Η μεγάλη αύξηση της γυναικείας απασχόλησης, και ιδίως των έγγαμων γυναικών, ήταν συνάρτηση πολλών παραγόντων. Μερικοί από αυτούς ήταν η έλλειψη των εργατικών χεριών μετά τους πόλεμους, οι αλλαγές στη δομή της απασχόλησης, ο αγώνας για τη χειραφέτηση της γυναίκας και οι πρώτες απόπειρες οικοδόμησης μιας άλλης μορφής κοινωνικής οργάνωσης, το κοινωνικό κράτος που προσφέρει ευκαιρίες στην εργαζόμενη γυναίκα κ.ά. Όμως και στο επίπεδο του καταμερισμού της εργασίας τα επαγγέλματα διχοτομούνται ως αντρικά=άνωτερα και γυναικεία=κατώτερα. Αυτή η διάκριση υφίσταται τόσο στο επίπεδο των αμοιβών όσο και στην κλίμακα της επαγγελματικής ιεραρχίας. Έντονα “γυναικείοι” κλάδοι, με ποσοστό συμμετοχής των γυναικών πάνω από 50%, είναι στο δευτερογενή τομέα δηλαδή υφαντουργίες, βιομηχανίες ένδυσης-υπόδησης κλ.π. Στον κλάδο των υπηρεσιών είναι οι οικιακές και κοινωνικές υπηρεσίες και οι υπηρεσίες υγιεινής. Κατεξοχήν “αντρικοί” κλάδοι θεωρούνται οι βιομηχανίες παραγωγής πετρελαίου, μετάλλου, ηλεκτρικών μηχανών, και οι υπηρεσίες μεταφορών και αποθήκευσης κ.ά.

Τα προβλήματα αυτά απασχολούν στην μετεξέλιξη τους και την πολιτική

της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφορικά με το πεδίο των εργασιακών σχέσεων, ιδιαίτερα σε θέματα κοινοτικού εργατικού δικαίου, καθώς και σε ζητήματα πολιτικών απασχόλησης, των οποίων οι κατευθύνσεις επηρεάζουν σημαντικά το περιεχόμενο των εργασιακών σχέσεων στον ευρωπαϊκό χώρο.

Σύγχρονες Εξελίξεις στις Εργασιακές Σχέσεις στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Εννοιολογική Προσέγγιση

Το εργατικό δυναμικό μιας χώρας διακρίνεται από άποψη απασχόλησης σε απασχολούμενους, δηλαδή σε όσους έχουν οποιαδήποτε επαγγελματική απασχόληση με ελάχιστη ή χωρίς καμία αμοιβή και σε ανέργους, δηλαδή σε όσους παραμένουν χωρίς εργασία περισσότερο από ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα, αν και έχουν τις απαραίτητες ικανότητες, τη διάθεση και την προθυμία να εργασθούν.

Ένα από τα κυριότερα θέματα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία, τα τελευταία χρόνια, είναι το φαινόμενο της ανεργίας, η οποία αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς εξαιτίας και της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και της εφαρμογής του μνημονίου. Οι επιπτώσεις της πάνω στους νέους είναι σύνθετες και πολλαπλές και η ανάγκη εξεύρεσης τρόπων για επίλυση του προβλήματος γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική.

Η ανεργία δημιουργεί πολλές αρνητικές κοινωνικές συνέπειες. Το γεγονός ότι ένας άνθρωπος οδηγείται στην ανεργία είναι από μόνο του τραγικό αφού δημιουργεί, ειδικότερα για

τους νέους, ένα αβέβαιο μέλλον. Η μακροχρόνια ανεργία, εκτός από την άμεση συνέπεια που είναι η απώλεια του εισοδήματος, μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα κατάθλιψης, αύξησης της εγκληματικότητας, χρήσης ουσιών εξάρτησης, έξαρση του ρατσισμού ακόμη και στην αυτοκτονία. Πολλά είναι πλέον τα παραδείγματα παρόμοιων περιπτώσεων. Είναι γι' αυτούς τους λόγους που η ανεργία, ως φαινόμενο του καπιταλισμού, προσλαμβάνει τεράστιες κοινωνικές διαστάσεις.

Η υψηλή ανεργία που αντιμετωπίζουν σήμερα οι κοινωνίες όλου του κόσμου, αποτελεί την πιο σκληρή έκφραση της παγκόσμιας κρίσης. Η δραματική αύξηση της ανεργίας είναι συνυφασμένη και με τη συνειδητή τακτική των εργοδοτών να χρησιμοποιούν την κρίση ώστε να μειώνουν μισθούς ή να απολύουν εργαζόμενους, να προσλαμβάνουν εργαζόμενους χωρίς ωφελήματα και να στρέφονται στην πρόσληψη φτηνής εργατικής δύναμης, κυρίως από το εξωτερικό, παραβιάζοντας κάθε ηθική αρχή για δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση των εργαζομένων.

Επιπλέον, οι πρόσφατες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στη Γαλλία, στην Ελλάδα, στην Ισπανία, στην Ιταλία καθώς και σε άλλα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναδεικνύουν την αμφισβήτηση και την απαίτηση νέων προσδοκιών του ευρωπαϊκού πληθυσμού για το μέλλον της Ευρώπης. Πράγματι, οι λαοί της Ευρώπης συνειδητοποιούν ότι οι πολιτικές μείωσης των δημοσίων και κοινωνικών δαπανών και αύξησης των φόρων για τη συρρίκνωση του χρέους δεν αντιμετωπίζουν τα δημοσιονομικά προβλήματα κρίσης χρέους των κρατών - μελών.

Παράλληλα, συνειδητοποιούν ότι η ευρωζώνη βυθίζεται σταδιακά στην ύφεση, η οποία μετατοπίζεται από την περιφέρεια στον πυρήνα των κρατών - μελών της, τα οποία πλήττονται, μεταξύ των άλλων, από την αύξηση της ανεργίας, τη συρρίκνωση του παραγωγικού τους δυναμικού, τη μείωση των παραγγελιών βιομηχανικών τους προϊόντων, τη στασιμότητα των επενδύσεων, την υποβάθμιση του κοινωνικού κράτους κλπ. (Amable, 2011)

Η ελληνική οικονομία συνδυάζει σήμερα τη μείωση του ΑΕΠ, θεαματική μείωση των εισοδημάτων των εργαζομένων, αδυναμία να χρησιμοποιήσει τα παραδοσιακά εργαλεία της οικονομικής πολιτικής, τη διαρκή και μεγάλη απόκλιση του ΑΕΠ ανά κάτοικο από το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την άνοδο της ανεργίας, τη διατήρηση ενός μεγάλου ελλείμματος στο εξωτερικό ισοζύγιο αγαθών και υπηρεσιών, τη συνέχιση και την όξυνση της κρίσης του δημοσίου χρέους, ενώ καθίστανται πλέον έκδηλες και οι σοβαρές ατέλειες στην αρχιτεκτονική της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης της Ευρώπης. Η εφαρμογή της πολιτικής της εσωτερικής υποτίμησης δεν έχει οδηγήσει την οικονομία σε ανάκαμψη, παρά τα όσα είχαν αρχικά, και ανά έτος, διακηρυχθεί ως προς τις δυνατότητες αυτής της πολιτικής. Στο πέμπτο έτος ύφεσης (2008-2012) της ελληνικής οικονομίας η πολιτική αυτή δεν οδηγείται πλέον από τις δυνάμεις της αγοράς, αλλά από πολιτικές αποφάσεις και διοικητικά μέτρα και η γενική οικονομική υποχώρηση συνοδεύεται από κοινωνική αποσύνθεση, δυσαρέσκεια και αβεβαιότητα. (INE, σ. 18)

Σύμφωνα με την Έκθεση για το 2012 του ΙΝΕ της ΓΣΕΕ οι αλλαγές που συντελούνται στην ελληνική αγορά εργασίας με αφορμή την οικονομική κρίση οδηγούν στην πλήρη απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων καθώς «συντελούνται με άξονα την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και τη μείωση του εργασιακού κόστους και με βασικό εργαλείο την εισαγωγή μιας μεγάλης δέσμης μέτρων για την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη της ευελιξίας της εργασίας». (ΙΝΕ, σ. 331)

Ακόμα επισημαίνεται ότι οι πολιτικές αυτές, δημιουργούν μια νέα κατάσταση στο πεδίο των εργασιακών σχέσεων που, υπό την επίδραση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, οδηγούν στην απορρύθμιση του μεταπολεμικού εργασιακού προτύπου εργασίας. Στο πλαίσιο της νέας αυτής αντίληψης για τη λειτουργία της αγοράς εργασίας και των εργασιακών σχέσεων, η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων ανάγεται σε κυρίαρχη αξία σε βάρος των εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων, το εργατικό δίκαιο αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο απέναντι στην υλοποίηση αυτών των στόχων. Ειδικότερα, οι συντελούμενες αλλαγές στο πεδίο των εργασιακών σχέσεων εκδηλώνονται σε τέσσερις **βασικούς άξονες** του περιεχομένου της μισθωτής εργασίας: στην υποβάθμιση του ρόλου της πλήρους και σταθερής απασχόλησης υπέρ των ευέλικτων μορφών εργασίας, που συνεπάγονται περιορισμένες αμοιβές και δικαιώματα, στην αποδιάρθρωση του τρόπου διαμόρφωσης των συλλογικών συμβάσεων και του τρόπου καθορισμού των αποδοχών, στην ελαστικοποίηση του χρόνου εργασίας με την απόλυτη προσαρμογή του στις ανάγκες

της επιχείρησης και τέλος στην άμβλυση των όρων της προστασίας από τις απολύσεις. Στην Ελλάδα οι πολιτικές ενίσχυσης της ευελιξίας της εργασίας από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και εντεύθεν, που αποσκοπούν στην υλοποίηση του στόχου μείωσης των δαπανών για την εργασία προς όφελος της ανταγωνιστικότητας, συναντούν δύο ακόμη παραδοσιακές πρακτικές διατήρησης του μισθολογικού κόστους σε χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τα ισχύοντα στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο (Κουζής 2011).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα η γυναικεία απασχόληση παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Αύξηση της συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό, βελτίωση του εκπαιδευτικού επιπέδου των εργαζόμενων γυναικών, αύξηση της απασχόλησης των γυναικών ως μισθωτών στον τριτογενή τομέα, αύξηση και διατήρηση σε υψηλά επίπεδα της μακροχρόνιας ανεργίας των γυναικών (Μουσσούρου 1993, κ.ά).

Ωστόσο οι ερευνητές διαπιστώνουν μια σειρά αντιφατικών καταστάσεων και εξελίξεων, όπως η σταδιακή επιλογή «ανδρικών» και τεχνολογικά προηγμένων επαγγελμάτων και κλάδων, αλλά και η περιορισμένη εκπροσώπηση των γυναικών σε ορισμένα επαγγέλματα υψηλής υπευθυνότητας και κοινωνικού κύρους (Στρατηγάκη 1989). Επίσης ισχυρίζονται ότι το ελληνικό κράτος εξακολουθεί να στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στον «υποχρεωτικό αλτροουισμό» των γυναικών για να καλύψει τις τεράστιες αδυναμίες του στον τομέα της πρόνοιας.

Άλλωστε ένα από τα κυριότερα θέματα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία, τα τελευταία χρόνια, είναι το

φαινόμενο της ανεργίας καθώς το Σεπτέμβριο του 2012 η ανεργία ανήλθε στο 26%, με την ανεργία των νέων από 15 έως 24 ετών στο 56,4%, των από 25 έως 34 ετών στο 34,3%, και των Γυναικών, στο 30,1%

Το 2010, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ameco, οι άνεργοι ανέρχονταν σε 628.000 άτομα (μέσο ετήσιο επίπεδο). Κατά το 2011 ο αριθμός των ανέργων έχει αυξηθεί σε 877.000 χιλιάδες. Η αύξηση της διετίας 2010-2011, έναντι του 2009 ανήλθε σε 86,2%. Για το 2012, η αισιόδοξη πρόβλεψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, είναι 952.000 άνεργοι (μέσο ετήσιο επίπεδο). Το 2010, το εργατικό δυναμικό ανερχόταν σε 5,05 εκατομμύρια άτομα, που αντιστοιχούσαν στο 67,2% του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας (15-64 ετών). Κατά το 2011, το εργατικό δυναμικό μειώθηκε μόνον κατά 1% την ίδια στιγμή που η απασχόληση μειωνόταν κατά -6,7%. Ενώ δηλαδή οι ευκαιρίες απασχόλησης μειώθηκαν θεαματικά, η προσφορά εργασίας παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητη. Η εξέλιξη αυτή υποδηλώνει ότι τα νοικοκυριά των εργαζομένων προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη μείωση του εισοδήματός τους (που οφείλεται στην επιπλέον ανεργία και στη μείωση του μέσου πραγματικού μισθού) παραμένοντας στην αγορά εργασίας και αναζητώντας επιπλέον απασχόληση. (INE 2012)

Ο λόγος ανέργων / απασχολούμενων ανέρχεται σήμερα σε 22%. Με άλλα λόγια, σε κάθε πέντε εργαζόμενους αντιστοιχεί περίπου ένας άνεργος. Σε κάθε δέκα άτομα εργάσιμης ηλικίας 15 έως 64 ετών, αντιστοιχεί επίσης ένας περίπου άνεργος.

Σε ότι αφορά τον ελληνικό χώρο η

συνεχής μείωση της απασχόλησης από το 2009 εκτόξευσε το μέγεθος της στατιστικής ανεργίας το τελευταίο τρίμηνο του 2011 σε ποσοστό στο 1/5 του εργατικού δυναμικού (20,7%), ενώ κατά το πρώτο τρίμηνο του 2012 οι άνεργοι ανήλθαν σε 1.120.100 άνδρες και γυναίκες και σε ποσοστό πολύ πάνω από το 1/5 του εργατικού δυναμικού (22,6%).

Η ανεργία των νέων θα αυξηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς η κρίση στην Ευρώπη πλήττει πλέον και τις αναπτυσσόμενες χώρες ενώ και άλλοι αποθαρρυσμένοι νέοι σταματούν να αναζητούν απασχόληση, προειδοποίησε σήμερα ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (International Labour Organization, ILO).

Σύμφωνα με τον Οργανισμό, το ποσοστό των ανέργων μεταξύ των ανθρώπων κάτω των 25 ετών παγκοσμίως αναμένεται να αυξηθεί στο 12,9% ως το 2017, καταγράφοντας αύξηση περίπου 0,2% από το ποσοστό που προβλέπεται για φέτος, και οι νέοι στις αναπτυσσόμενες χώρες θα είναι εκείνοι που θα πληγούν περισσότερο.

«Οι συνέπειες της ευρωπαϊκής κρίσης αναμένεται να επεκταθούν πολύ πέρα από την Ευρώπη, πλήττοντας οικονομίες στην Ανατολική Ασία και στη Λατινική Αμερική, αφού οι εξαγωγές προς τις ανεπτυγμένες οικονομίες συρρικνώνονται», επισήμανε ο ILO σε έκθεσή του.

Στις ανεπτυγμένες οικονομίες, το 2007, πριν από την έναρξη της οικονομικής κρίσης στις Ηνωμένες Πολιτείες, η οποία εξαπλώθηκε στις χώρες της ευρωζώνης, το ποσοστό της ανεργίας μεταξύ των νέων ήταν μόλις 12,5%. Ο ILO αναμένει ότι η αύξηση της ανεργ-

γίας στο ευρύτερο εργατικό δυναμικό θα είναι μικρή ως μηδενική, αλλά προβλέπει αύξηση του ποσοστού των νέων που δεν έχουν απασχόληση, δεν κάνουν σπουδές και δεν εκπαιδεύονται. Οι νέοι αυτοί δεν καταγράφονται ως αιτούμενοι εργασία και άρα δεν προσμετρώνται στις επίσημες στατιστικές για την ανεργία.

Ο ILO προβλέπει ότι στην ανατολική Ασία, περιλαμβανομένων της Κίνας και της Ιαπωνίας, το ποσοστό των ανέργων νέων θα αυξηθεί από 9,5% φέτος στο 10,4% το 2017. Στην Μέση Ανατολή, όπου πάνω από το ένα τέταρτο των νέων είναι άνεργοι, θα αυξηθεί, κατά τις προβλέψεις του Οργανισμού, από 26,4% στο 28,4%. Στη νοτιοανατολική Ασία και στον Ειρηνικό, περιφέρεια στην οποία περιλαμβάνονται οι πάλαι ποτέ "τίγρεις", η Μαλαισία, η Ταϊλάνδη και η Ινδονησία, αλλά και η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία, η ανεργία των νέων αναμένεται να αυξηθεί από το 13,1% στο 14,2%.

Στη νότια Ασία, με την Ινδία να είναι η μεγαλύτερη οικονομία, ο ILO προβλέπει μια μικρή μείωση, στο 9,6% από 9,8%. Στη Λατινική Αμερική και στην Καραϊβική το ποσοστό της ανεργίας των νέων αναμένεται να παραμείνει περίπου στο σημερινό επίπεδο, στο 14,6%, με το δυσμενέστερο σενάριο να προβλέπει μια μικρή αύξηση, στο 14,7%.

Η εικόνα εμφανίζεται ελαφρά καλύτερη στη βόρεια και υποσαχάρεια Αφρική, σύμφωνα με τον ILO, με την πρώτη, όπου η ανεργία των νέων είναι σήμερα στο 27,5%, να αναμένεται ότι θα δει μια μείωσή της στο 26,7%. Στις χώρες της υποσαχάρειας Αφρικής ανα-

μένεται επίσης μια ελαφριά πτώση, από το 12% στο 11,8%.

Σε ότι αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση κατά το 2010 υπάρχει νέο πλαίσιο στρατηγικής για την απασχόληση με τίτλο «Ευρώπη 2020», που ουσιαστικά αποτελεί συνέχεια της στρατηγικής της Λισαβόνας, της οποίας ο στόχος για πλήρη απασχόληση, με την έννοια της ανόδου του ορίου της απασχόλησης στην Ευρώπη στο 70% του εργατικού δυναμικού, δεν υλοποιήθηκε. Οι ειδικότεροι στόχοι της νέας στρατηγικής συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Ενίσχυση της απασχολησιμότητας, ώστε το 2020 το ποσοστό απασχόλησης στην Ένωση για τις ηλικίες των 20-64 ετών να ανέρχεται στο 75% του εργατικού δυναμικού.
- Ενίσχυση της κινητικότητας μεταξύ των Ευρωπαίων εργαζομένων.
- Ενίσχυση της ευελιξίας σε βάρος της αποκαλούμενης ακαμψίας της αγοράς εργασίας και αντιμετώπιση της αναποτελεσματικής κοινωνικής προστασίας και της χαμηλής παραγωγικότητας.
- Σύνδεση ευελιξίας και της ασφάλειας στην εργασία (flexicurity) με όρους κοινωνικής συμφωνίας.
- Σύνδεση της απασχόλησης με τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης, ώστε το 40% των ηλικιών 30-40 ετών να είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ποσοστό όσων εγκαταλείπουν την πρωτοβάθμια να είναι χαμηλότερο από το 10%.

Η πολιτική αυτή της Ένωσης, δημιουργεί σοβαρά ερωτήματα όσον αφορά τη δυνατότητα επίτευξης των τιθέμενων στόχων για διασφάλιση ενός υψηλού επιπέδου απασχόλησης και

ασφάλειας της εργασίας, πόσο μάλλον όταν το ευρύτερο περιβάλλον και οι όροι υπό τους οποίους ασκείται η ευρωπαϊκή πολιτική δεν ευνοούν την ενίσχυση της απασχόλησης με συνθήκες που αντιστρατεύονται ουσιαστικά την εργασιακή ανασφάλεια και επισφάλεια.

Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Συμβουλευτικής

Το σημερινό άτομο προκειμένου να επιτύχει στην καθημερινή και επαγγελματική του ζωή, έχει, μεταξύ άλλων, ανάγκη από συνεχή πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, τις εξελίξεις της οικονομίας και τις τάσεις της αγοράς εργασίας, καθώς και για τις ευκαιρίες που του προσφέρονται και τις δυνατότητες τις οποίες έχει κάθε φορά που καλείται να πάρει κρίσιμες για τη ζωή του αποφάσεις. Επιπρόσθετα, χρειάζεται κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και συστηματική βοήθεια για να γνωρίσει σε βάθος τον εαυτό του και να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες, τις αδυναμίες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του. Απαραίτητη ακόμα, είναι η συμβουλευτική του στήριξη για να μπορεί να υπερβαίνει, χωρίς δυσάρεστα επακόλουθα, τις δυσκολίες που συναντά στην εκπαιδευτική του διαδρομή και την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Για τους παραπάνω λόγους, ο ρόλος του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι απαραίτητο να ενισχύεται καθημερινά, ενώ το αίτημα της αποτελεσματικής εφαρμογής του απαιτεί συνεχώς την ανάγκη συστηματικής ενη-

μέρωσης, όσων ασχολούνται ή ενδιαφέρονται γι' αυτόν. Η εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, επικεντρώνοντας τις δραστηριότητές τους στην ανάπτυξη της ικανότητας προγραμματισμού και επιλογής, καθώς επίσης στην επίτευξη αυτοαντίληψης και αυτογνωσίας, απαραίτητες προϋποθέσεις για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις σπουδές και την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - συμβούλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τον εαυτό τους, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις κλίσεις και τις ικανότητές τους, δηλαδή να μπορέσουν να πετύχουν την αυτογνωσία.

Επίσης να γνωρίσουν καλύτερα το επαγγελματικό περιβάλλον που τους ενδιαφέρει και να αποκτήσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να προχωρήσουν σε σωστές επιλογές, τέτοιες που θα τους οδηγήσουν στην πλέον ικανοποιητική εξέλιξη τους ως άτομα και στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των ικανότητων τους.

Η Επαγγελματική Συμβουλευτική, η οποία στηρίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου, εστιάζεται σε τρεις αλληλεξαρτώμενους άξονες: την αυτογνωσία, την πληροφόρηση και τη λήψη απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεδρίες αυτού του χαρακτήρα είναι δυνατόν να αφιερωθούν στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων, των κλίσεων, των ικανοτήτων, των κινήτρων ή των αξιών ενός ατόμου, δηλαδή στοιχείων που συνθέτουν τη γνώση του εαυτού, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων

απαραίτητων για την «επιβίωση» του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Η επιλογή και η χάραξη εκπαιδευτικής - επαγγελματικής πορείας είναι το ζητούμενο κατά τη συνεργασία του συμβούλου με τον συμβουλευόμενο.

Πώς εμπλέκεται η Επαγγελματική Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Κρίση.

Προτάσεις

Πολλές από τις μεγάλες αναπτυξιακές κρίσεις που οι άνθρωποι βιώνουν στη διάρκεια της ζωής τους επικεντρώνονται γύρω από τις προκλήσεις και ασυνέχειες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, πολλοί σύμβουλοι περιέργως φαίνεται να έχουν απομακρυνθεί από την επαγγελματική / εκπαιδευτική συμβουλευτική και τον προγραμματισμό της ζωής και δραστηριότητες που κατά κάποιο τρόπο θεωρούν περιττές. Την περίοδο αυτή καθώς έκλεισαν αρχικά τα Γραφεία Συμβουλευτικής στα Επαγγελματικά Λύκεια, και τα Γραφεία ΣΕΠ ενώ υπολειπονταν τα ΚΕΣΥΠ, η ανάγκη ατομικής συμβουλευτικής επαφίεται στον πατριωτισμό των εκπαιδευτικών και στους γονείς. Οι υπηρεσίες αυτές καλύπτονται από ιδιωτικά γραφεία και φροντιστήρια με σημαντικό κόστος. Την ενημέρωση για τις «ανάγκες» της αγοράς, καλύπτει η ίδια η αγορά.

Οι ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν σήμερα στην οργάνωση της εργασίας και στη διεύθυνση των επαγγελματιών, καθώς και η αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση της ιστορικής αποστολής της Συμβουλευτικής σταδιο-

δρομίας βοηθά τα άτομα να προσαρμοσθούν στις κοινωνικές προσδοκίες και στη μετάβασή τους στην επαγγελματική ζωή.

Με δεδομένη την κοινωνική ανάγκη για υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, σε συνδυασμό με την αδιαφορία του επαγγέλματος παροχής συμβουλών σε μεγάλο βαθμό, οι προπονητές καριέρας ακμάζουν και ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο που προσφέρουν βοήθεια πολλαπλασιάζονται, ιδιαίτερα όταν πολλοί υποστηρίζουν ότι “ο καθένας μπορεί να το κάνει”, νοστορπία των προπονητών και σχεδιαστών ιστοσελίδων.

Πώς μπορούμε να καλύψουμε τις ανάγκες με τις υπάρχουσες υποδομές; Βεβαίως δεν είμαστε ενάντια στην ελεύθερη αγορά προσφοράς υπηρεσιών, που καλύπτει ένα ευρύ πεδίο αλλά εφόσον η Πολιτεία έχει επενδύσει για πολλά χρόνια στο τομέα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οφείλει να τον λειτουργήσει αξιολογώντας και βελτιώνοντας τις συνθήκες και το επαγγελματικό δυναμικό της.

Σήμερα, τα συστήματα αξιολόγησης της σταδιοδρομίας και πληροφόρησης καριέρας είναι πολλαπλά και τεράστια και το Διαδίκτυο είναι το σύνηθες σημείο έναρξης και λήξης για την πρόσβαση σ' αυτά. Στον τομέα των επιχειρήσεων, ηλεκτρονικά βιογραφικά και ηλεκτρονικές συνεντεύξεις έχουν γίνει κοινά. Σε απευθείας σύνδεση παροχή συμβουλών έχει βρει τη θέση του, και οι χρήστες του αυξάνονται σε αριθμό. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Σύμβουλοι Σταδιοδρομίας για να κερδίσουν την εκτίμηση του έργου

τους και υποστήριξη των φορέων χάραξης πολιτικής σε τομείς όπως είναι ο χρόνος για τον έλεγχο, ειδική εκπαίδευση και γραμματειακή βοήθεια για να μπορέσουν να παρέχουν έργο. Επιπλέον επιμόρφωση- εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τις αντιλήψεις των συμβούλων οι οποίοι παρέχουν το συγκεκριμένο έργο, καθώς στη βιβλιογραφία τονίζεται δεν διαχωρίζεται η καριέρα και η προσωπική συμβουλευτική.

Δεύτερον υπάρχει η ΕΛΕΣΥΠ που

θα μπορούσε να προσφέρει σε πολλά επίπεδα και να συμβάλει στο άνοιγμα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών οριζόντων, δια της ανάπτυξης του προβληματισμού για τη χρήση της επαγγελματικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των δυσκολιών ένταξης και διατήρησης της εργασίας στις σημαντικές συνθήκες, στην προώθηση της ανταγωνιστικότητας και της ανάπτυξης επιχειρηματικού πνεύματος και τέλος στην ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amable, B. (2011), Unemployment in the OECD, *Oxford Review of Economic Policy*, 27 (2), pp. 207-220.
- Baker, D., Glyn, A., Howell, D.R. and Schmitt, J. (2005), Labor market institutions and unemployment: A critical assessment of the cross-country evidence, in Howell D. (ed.), *Fighting Unemployment. The Limits of Free Market Orthodoxy*, Oxford: Oxford University Press.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα. Υπόθεση κοινωνικής τάξης*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος Ε., (2004). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός*, Τόμος Β΄: *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σελ. 339-345). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012), Αξιολόγηση εθνικού προγράμματος μεταρρυθμίσεων του 2012 και του προγράμματος σταθερότητας της Ελλάδας, Βρυξέλλες.
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Πληθωρισμός και Ανεργία στην Ελλάδα, *Ενημέρωση*, τεύχος 77, Αθήνα 2011.
- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση Ετήσια Έκθεση 2012 Αύγουστος, Αθήνα 2011
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Κρίση Δημόσιου Χρέους στην Ελλάδα, Αιτίες και Προοπτικές, Δεκέμβριος, Αθήνα 2011.
- Καλαντζή – Αζίζι Α. (2002). *Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση, Γνωσιακή – συμπεριφοριστική προσέγγιση* (σελ. 54-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα* (σελ. 19-50). Αθήνα: Γρηγόρη

- Κουζής Γ. (2011), Η εργασία στη δίνη της οικονομικής κρίσης και του μνημονίου: Δέκα επισημάνσεις, *Περιοδικό Ουτοπία* Τευχ. 97, Νοέμβριος - Δεκέμβριος, Αθήνα.
- Κουζής Γ. (2010), *Η νεοφιλελεύθερη πορεία απορρύθμισης της εργασίας και το άλλοθι της κρίσης από το συλλογικό τόμο, Ο χώρος της κρίσης: Η μεγάλη αυταπάτη*, εκδ. Τόπος, Αθήνα.
- Λιάρου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*. Αθήνα, Γρηγόρη
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μουσούρου, Λ. Μ. 1996. 'Οι ανάγκες της οικογένειας και η απασχόληση σήμερα'. Στο *Οικογένεια και Εργασία: Νέες Τάσεις στην Απασχόληση*. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη & Εκπαιδευτήρια Κωστεά-Γείτονα.
- Μπρούζος, Α. (2003). *Η συμβουλευτική σχέση στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών* (σελ 245-265). Αθήνα: Ψηφίδα.
- Πετρινωύτη, Ξ. 1989. Η συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 74: 105-140.
- Ρομπόλης Σ. (2010), *Οικονομική κρίση, κρίση απασχόλησης και κρίση κοινωνικής ασφάλισης*, Αθήνα.
- Στρατηγάκη, Μ. 1996. *Φύλο, Εργασία, Τεχνολογία*. Αθήνα: Ο Πολίτης
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Saxon House.

*Ourania Kalouri**, *Anastasia Botou***, *Nikolaos Tsergas****
**Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΩΣ ΜΙΑ ΤΑΣΗ
ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες ενσωμάτωσης στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, μεθόδων και τεχνικών που στηρίζονται στην τέχνη και τη δημιουργικότητα. Από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών, διαφαίνεται ότι τόσο οι σύμβουλοι όσο και οι συμβουλευόμενοι επισημαίνουν την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας καθώς και τη μειωμένη ικανοποίηση των συμβουλευόμενων εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας στο επίπεδο της μεθοδολογίας παρέμβασης. Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, αναδεικνύεται η τάση για αναθεώρηση του επιστημονικού παραδείγματος στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και επιχειρείται η καταγραφή και η συνθετική παρουσίαση των μεθόδων και των τεχνικών που ήδη χρησιμοποιούνται, όπως είναι οι μεταφορές, το κολάζ, η τεχνική της καθοδηγούμενης φαντασίας, γενεογράμματα σταδιοδρομίας (career genograms). Επιπλέον, προτείνεται η χρήση στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, κατάλληλα προσαρμοσμένων τεχνικών και μεθόδων από διάφορα πεδία των εκφραστικών θεραπειών μέσω της τέχνης (expressive art therapies), όπως είναι η δημιουργική γραφή, οι εικαστικές δραστηριότητες, η αφήγηση. Εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στη διαμόρφωση ενός πολυπαραδειγματικού μοντέλου στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και την αναγκαιότητα αντίστοιχης τροποποίησης της εκπαίδευσης των συμβούλων σταδιοδρομίας.

*Ourania Kalouri**, *Anastasia Botou***, *Nikolaos Tsergas****
**THE INTEGRATION OF ART AND CREATIVITY IN CAREER
COUNSELING AS A TREND TOWARDS THE SYSTEMATIC REVIEW
OF THE SCIENTIFIC EXAMPLE**

The goal of this paper is to explore how the methods based on art and creativity can be integrated in career counseling

According to related researches, counselors and counsees indicate limited effectiveness of the traditional methods of career counseling. In addition researches show the decrease of satisfaction of counsees due to the lack of creative interventions.

The paper indicates a trend towards the systematic review of the scientific example in career counseling. It is attempted to record and present the methods that are currently be-

*Η Ο.Κ. είναι καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, Υπεύθυνη ΠΕΣΥΠ

**Η Α.Μ. είναι επιστημονική συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

***Ο Ν.Τ. είναι διδάκτωρ Παν/ού Ιωαννίνων

ing used such as metaphors, collage, the technique of guided imagination and career genograms.

Additionally, it is suggested the systematic use of adapted methods originating from expressive art therapies such as creative writing, creative activities and narration.

It is examined the formation a multi-example model of career counseling, as well as the necessary related training of career counselors.

Εισαγωγή

Η έλλειψη δημιουργικότητας και η τυποποίηση των μεθόδων συμβουλευτικής παρέμβασης, με τη συνακόλουθη μείωση της αποτελεσματικότητας οδήγησαν στην ανάπτυξη έντονου προβληματισμού σχετικά με την αναθεώρηση προτύπων και μεθόδων παρέμβασης.

Μία σειρά ερευνών που χρησιμοποιούν ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, έχουν καταδείξει ότι η συμβουλευτική σταδιοδρομίας έχει μεταβληθεί στο επίπεδο της μεθοδολογίας σε μία τυποποιημένη διαδικασία, η οποία στερείται δημιουργικής πνοής. Σύμφωνα με τους Heppner, Fitzgerald και Jones (1989), αρκετοί σύμβουλοι όσο και συμβουλευόμενοι αξιολογούν την εμπειρία τους από τη διαδικασία συμβουλευτικής παρέμβασης ως επιφανειακή και περιορισμένη κυρίως στη συλλογή δεδομένων και στο ταίριασμα ανάμεσα στην επιλογή επαγγέλματος και την αναζήτηση αντίστοιχης σταδιοδρομίας. Η έλλειψη δημιουργικότητας, η οποία επισημαίνεται στο επίπεδο της συμβουλευτικής παρέμβασης, διακρίνει και την εκπαίδευση των συμβούλων σταδιοδρομίας καθώς και τους αντίστοιχους κυρίαρχους προσανατολισμούς στην έρευνα. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις και μέθοδοι αδυνατούν να ανταποκριθούν και να υποστηρί-

ξουν τους σκοπούς και τους στόχους της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο επίπεδο της αρχικής διαγνωστικής αξιολόγησης αλλά και της παρέμβασης. Οι ανάγκες των ανθρώπων αλλά και ο ίδιος ο άνθρωπος ως συνεχώς μεταβαλλόμενη οντότητα παραγνωρίζονται μέσα από φορμαλιστικές θεωρήσεις ή τυποποιημένες διαδικασίες συμβουλευτικής παρέμβασης. Με άλλα λόγια αναγνωρίζεται η περιορισμένη επάρκεια του κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος στο πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Για αυτούς τους λόγους, αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν την ανάγκη αναθεώρησης του κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας, την τροποποίηση και τον εμπλουτισμό του (Heppner, O'Brien, Hinkelman και Humphrey, 1994).

Η νέα αυτή τάση για την αναθεώρηση του επιστημονικού παραδείγματος, επικεντρώνεται στην εισαγωγή της τέχνης και των δημιουργικών δραστηριοτήτων στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Η δημιουργικότητα αποτελεί βασική επιδίωξη στην καθημερινή επαγγελματική και προσωπική ζωή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο σύμβουλος επιδιώκει την ανάπτυξη, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, της λανθάνουσας δημιουργικότητας (latent creativity) με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σφαίρα της καθημερινής

ζωής και της εργασίας των. Κατά τον Peavy (1979), αυτή η «ταπεινή θεώρηση» εντός των καθημερινών όρων ζωής, επαναπροσδιορίζει την αξία της δημιουργικότητας στη ζωή των ανθρώπων και διαμορφώνει ένα σύνολο θεωρητικών παραδοχών στο επίκεντρο των οποίων συγκροτείται μια θετική εικόνα για τη φύση του ανθρώπου, ως ατόμου ικανού να διαμορφώσει τη ζωή του και τον εαυτό του μέσα από τη δημιουργική δράση και την τέχνη. Οι Booth και O'Brien (2008), θεωρούν ότι η ανάγκη διαμόρφωσης ενός πολύ-παραδειγματικού προτύπου επιστημονικής εργασίας, θα μπορούσε, με άλλους όρους, να γίνει αντιληπτή ως μια απόπειρα ολιστικής προσέγγισης και να αξιοποιηθεί στην περίπτωση των παιδιών και των εφήβων μέσα στην προοπτική που διανοίγεται από το μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης.

Η Έννοια του Επιστημονικού Παραδείγματος και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομία

Η έννοια του επιστημονικού παραδείγματος προέρχεται από την εργασία του Thomas Kuhn, ο οποίος ανέπτυξε τις απόψεις του για τα πρότυπα επιστημονικής εργασίας στο έργο του *Η δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, το οποίο εξέδωσε στις ΗΠΑ το 1962. Σύμφωνα με τον Kuhn (1962), ο όρος παράδειγμα αναφέρεται στα αναγνωρισμένα πρότυπα και τα επιστημονικά επιτεύγματα τα οποία καθοδηγούν και προσφέρουν ένα είδος υποδείγματος ή παραδείγματος (paradigm) στην επιστημονική κοινότητα, σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπι-

σης και επίλυσης επιστημονικών προβλημάτων.

Κάθε επιστημονικό παράδειγμα περιλαμβάνει «νόμους, θεωρίες, μέσα και εφαρμογές» (Kuhn, 1962). Ένα επιστημονικό παράδειγμα διαμορφώνεται μέσα από αντίστοιχες επιστημονικές παραδόσεις που έχουν αναπτυχθεί, κατά την πορεία ανάπτυξης κάθε επιστήμης.

Στις κοινωνικές επιστήμες, σύμφωνα με τον Bryant (1977), συνυπάρχουν πολλά επιστημονικά παραδείγματα, που καθοδηγούν την επιστημονική έρευνα και μελέτη. Από επιστημολογικής άποψης, οι κοινωνικές επιστήμες είναι πολύ-παραδειγματικές (multi-paradigmatic). Το ίδιο ισχύει και για τη συμβουλευτική που είναι ένα διεπιστημονικό πεδίο, η οποία θεμελιώνεται σε επιστημονικά παραδείγματα, θεωρητικές αρχές και προσεγγίσεις άλλων επιστημών, όπως είναι η ψυχολογία, επιστήμες της αγωγής, η κοινωνιολογία και άλλες (Δημητρόπουλος, 1999a και 1999b).

Η αξιοποίηση θεωρητικών στοιχείων, μεθόδων και τεχνικών από το πεδίο της τέχνης και των διαφόρων μορφών συμβουλευτικής και θεραπείας μέσω των τεχνών (arts therapies), αλλά και η εισαγωγή μεθόδων που συμβάλλουν ευρύτερα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, είναι δυνατό να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς άλλες θεωρήσεις, ψυχομετρικές, ψυχοδυναμικές, αναπτυξιακές, και όχι αντιθετικά ή ανταγωνιστικά ως μια πρόταση αντικατάστασης τους. Η αναθεώρηση και ο εμπλουτισμός της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας ενισχύεται μέσα από τη διαδικασία ενσωμάτωσης επιστημονικών παραδειγμάτων από τα

προαναφερθέντα πεδία. Η μεθοδολογική αυτή στρατηγική κινείται προς μια ποιοτική κατεύθυνση.

Παρά τον ενθαρρυντικό αριθμό των σχετικών δημοσιευμάτων (Heppner, O'Brien, Hinkelman και Humphrey, 1994), στην παρούσα φάση, δεν υπάρχουν σαφώς διαμορφωμένες αρχές, για την ενσωμάτωση και την εφαρμογή τεχνικών και μεθόδων που στηρίζονται στην τέχνη και τη δημιουργικότητα. Βασικοί παράγοντες που προσδιορίζουν την εφαρμογή τους είναι τα ενδιαφέροντα και η εκπαίδευση των συμβούλων, οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των συμβουλευόμενων.

Η Τέχνη στη Συμβουλευτική

Η προσπάθεια για την οριοθέτηση μιας συμβουλευτικής μέσω της τέχνης είναι αρκετά παλιά και αναφορές στη βιβλιογραφία συναντά κανείς από τη δεκαετία του 1960. Ο Denny (1969) παρατηρεί ότι «η συμβουλευτική μέσω της τέχνης προσδιορίζεται ως η επαγγελματική συνάντηση ανάμεσα στο σύμβουλο και τον πελάτη, όπου τα καλλιτεχνικά υλικά μέσα και η έκφραση εισάγονται στη σχέση προκειμένου να διευκολύνουν την έκφραση των συναισθημάτων, να προάγουν την κατανόηση του εαυτού, να ενισχύσουν τις προσωπικές πηγές βοήθειας ... και την εποικοδομητική δράση του πελάτη».

Στη συμβουλευτική μέσω της τέχνης (art counseling), τα καλλιτεχνικά μέσα και η αισθητική έκφραση, συντελούν στην κατανόηση του εαυτού, τη συναισθηματική εκφόρτιση και την ανάληψη εποικοδομητικής δράσης.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχουν

γίνει αρκετές μελέτες για την εφαρμογή των διαφόρων μορφών τέχνης σε όλο το φάσμα της ψυχικής υγείας (Merry, 1997) και των θεσμών επικύρωσης του ανθρώπου (Δημητρόπουλος, 1999a και 1999b). Στην επισκόπηση αυτή, ενδεικτικά και μόνον αναφέρονται προς εξέταση οι πιο σημαντικές μέθοδοι και τεχνικές από το πεδίο της τέχνης, οι οποίες φαίνεται, ότι έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα.

Ο Samuel Gladding (1998) θέτει ένα γενικό περίγραμμα εφαρμογής διαφόρων μορφών τέχνης (λογοτεχνία, δράμα, εικαστικά, μουσική) στο πεδίο της συμβουλευτικής. Πολλές από αυτές τις μορφές τέχνης χρησιμοποιούνται στο εξειδικευμένο πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο παρέμβασης.

Η Natalie Rogers (1993), κόρη του Carl Rogers, και οι Walsh και Allan (1994), R. Arnheim (1966), S.M. Jourard (1962) και A. Maslow (1962) μεταξύ άλλων, έχουν με το έργο και τη διδασκαλία τους εισηγηθεί και υποστηρίξει την εφαρμογή της τέχνης και των δημιουργικών εκφραστικών δραστηριοτήτων στο πεδίο της συμβουλευτικής.

Παρά τις σημαντικές αυτές προσπάθειες, ελάχιστα έχει επηρεασθεί η εκπαίδευση των συμβούλων σταδιοδρομίας (Merry, 1997), ως προς τη δομή και το περιεχόμενο της. Οι Hammond και Gantt (1998) καταγράφουν ακόμη δυσκολίες και ηθικά διλήμματα, τα οποία προκύπτουν ως συνέπεια της χρήσης διαφόρων μορφών οπτικής τέχνης (visual art), επειδή οι σύμβουλοι δεν διαθέτουν σχετική εκπαίδευση. Οι Zijf και Beamish (2004) θεωρούν ότι όσοι εκπαιδεύονται στη συμβουλευτική θα

πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες, να ενσωματώσουν στην άσκηση της συμβουλευτικής, τεχνικές και μεθόδους από αντίστοιχες περιοχές της τέχνης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την παρακολούθηση σύντομων προγραμμάτων εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης, που οργανώνονται σε συνεργασία με επιστημονικές εταιρίες ή/και τμήματα πανεπιστημίων που παρέχουν εκπαίδευση στη συμβουλευτική, για να αναπτύξουν πρωτογενώς την ίδια τη δική τους δημιουργικότητα.

Μεταφορές και Αφήγηση

Οι μεταφορές (metaphors) έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως για να περιγράψουν και να προσεγγίσουν συνθετικά ή αναλυτικά όψεις του εργασιακού βίου στο πλαίσιο οργανισμών (Morgan, 1986 και 1998). Οι ειδικοί συχνά χρησιμοποιούν τις μεταφορές για να αναφερθούν σε ένα διακριτό επίπεδο επιστημονικής περιγραφής (Inkson, 2006). Οι μεταφορές βοηθούν στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των οργανισμών, επειδή θεωρείται ότι εμπεριέχουν σημαντικές πληροφορίες για τον οργανισμό. Ωστόσο, μια και μόνη μεταφορά δεν μπορεί να αποτελέσει πλήρη και επαρκή περιγραφή, αλλά ένα σχήμα για την προσέγγιση της αλήθειας ή καλύτερα της γνώσης (Morgan, 1992). Η διερεύνηση πολλαπλών μεταφορών (multiple metaphors) μπορεί να οδηγήσει σε πληρέστερη κατανόηση της λειτουργίας των οργανισμών και στη δημιουργική διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Εξάλλου οι έννοιες της πρωτεύουσας σταδιοδρομίας (protean career) (Hall, 1996) και της χωρίς όρια σταδιοδρομίας (boundaryless career) (Arthur & Rousseau, 1996), οι οποίες δίνουν έμφαση στην ευελιξία και τη διαρκή αλλαγή στο πεδίο της σταδιοδρομίας, προέρχονται από το πρότυπο επιστημονικής εργασίας που έχει ως βάση τις μεταφορές. Σύμφωνα με τους Inkson και Amundson (2002), η χρήση των μεταφορών στο πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας συντελεί στη συσσώρευση εμπειριών, διαμορφώνει συνθήκες μάθησης και διευκολύνει τη δημιουργική προσαρμογή στο περιβάλλον. Στη συμβουλευτική διαδικασία οι συμβουλευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις ματαιώσεις και τα εμπόδια που συναντούν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας με τη χρήση μεταφορών. Καθίσταται δυνατή η διερεύνηση των εμπειριών στο χώρο της εργασίας, οι οποίες αποτελούν σημαντικές πηγές άντλησης νοήματος και αναπροσανατολισμού στη συμβουλευτική σταδιοδρομία. Αυτή η μέθοδος προωθεί μια ενεργητική και δυναμική αντιμετώπιση των προβλημάτων τόσο από την πλευρά του πελάτη όσο και από την πλευρά του συμβούλου.

Οι αναλογίες (analogies) ενισχύουν τη δέσμευση στη διαδικασία απόκτησης αυτογνωσίας και τη συνειδητοποίηση των προκαταλήψεων, οδηγούν στη συνακόλουθη μεταβολή και τροποποίησή τους στο πλαίσιο μίας αφηγηματικής προσέγγισης (Suthakaran, 2011). Η αφήγηση με τη μορφή αναλογιών διευκολύνει την αναπαράσταση και την επεξεργασία γεγονότων ζωής κατά τρόπο ο οποίος προσιδιάζει στην εμπειρία που παρέχει η καθημερινή

ζωή (Erstein, 1994 και 1998). Αναδεικνύει πρότυπα συμπεριφοράς και δυσλειτουργικά σχήματα με βάση τα οποία οργανώνονται δυσκολίες, αντιστάσεις για αλλαγή ή ακόμη και παρανοήσεις (Galloway, 1992), ενώ διευρύνει την κατανόηση των εμπειριών που αποκομίζει κανείς από την εργασία. Η χρήση των αναλογιών μπορεί να εισάγει μια εξηγητική δομή (explanatory structure) σε ένα μη οικείο σύνολο εμπειριών ή δεδομένων (Vosniadou και Schommer, 1988), διανοίγοντας νέες προοπτικές θεώρησης για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Το (Επαγγελματικό) Γενεόγραμμα

Το γενεόγραμμα ως μεθοδολογικό εργαλείο έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και της θεραπείας οικογένειας (Cotey, 1996). Το γενεόγραμμα έχει χρησιμοποιηθεί στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, επειδή επιτρέπει τη διερεύνηση της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας και την πορεία διαμόρφωσής της, τον εντοπισμό των παραγόντων που επιδρούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Chore, 2005).

Το επαγγελματικό γενεόγραμμα (vocational geneogram) έχει αναδειχθεί ως ένα μεταμοντέρνο εργαλείο (postmodern tool) για τη διερεύνηση της διαδικασίας λήψης απόφασης μέσα σε μια οικογενειακή ή καλύτερα διαγενεακή προοπτική (Okocha, 1998). Οι DeMaria, Weeks και Hof (1999) διακρίνουν δύο είδη γενεογράμματος, το βασικό (Basic geneogram) και το εστιασμένο γενεόγραμμα (focused geneogram). Το βασικό γενεόγραμμα αποτε-

λεί μια γραφική αναπαράσταση του οικογενειακού συστήματος εργασίας, ενώ το εστιασμένο εξειδικεύεται στην αναπαράσταση ορισμένων στοιχείων, όπως το φύλο και η απασχόληση, η εκπαίδευση, που ασκούν συστηματική επίδραση σε ορισμένες όψεις ή παραμέτρους της σταδιοδρομίας.

Μια άλλη μορφή γενεογράμματος, το πολυπολιτισμικό (multicultural geneodram), διερευνά την επίδραση σημαντικών πολιτισμικών παραγόντων, όπως είναι η θρησκεία, ο πολιτισμός, η εθνική προέλευση, στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Sueyoshi, Rivera και Ponterotto, 2001).

Η δημιουργία του γενεογράμματος μπορεί να ανατίθεται και με τη μορφή της κατ' οίκον εργασίας (homework) ή άσκησης στο συμβουλευόμενο, η οποία ολοκληρώνεται και εξετάζεται στη συνέχεια στο γραφείο του συμβούλου. Το γενεόγραμμα οδηγεί στην ανάδειξη των προτύπων επιλογής σταδιοδρομίας, όπως διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο τριών τελευταίων γενεών, καθώς και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών προσδοκιών.

Η Okocha (1998) επισημαίνει ότι ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι αρκετά προσεκτικός ως προς τη χρήση του γενεογράμματος κατά τη συμβουλευτική με άτομα που προέρχονται από μη παραδοσιακές οικογένειες, ή από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Το γενεόγραμμα κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους, οι οποίες είναι κατάλληλες για την εξέταση θεμάτων που σχετίζονται με την αυτοεπίσχυση (self-efficacy) του ατόμου, τις αξίες και τις παράλογες ή υπερβολικές επαγγελματικές προσδοκίες (Brown et al., 1996).

Παιχνίδι Ρόλων και Τεχνικές του Ψυχοδράματος

Οι δραματικές μέθοδοι και τεχνικές όπως είναι το παιχνίδι ρόλων (role playing), τεχνικές και παιχνίδια φαντασίας, η αντιστροφή των ρόλων, η άδεια καρέκλα και άλλες και προέρχονται κυρίως από το ψυχόδραμα και εφαρμόζονται ήδη εδώ και αρκετές δεκαετίες στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όχι όμως κατά τρόπο συστηματικό, αλλά αποσπασματικό. Το ψυχόδραμα, από το οποίο προέρχονται, είναι μια μορφή θεραπείας, αλλά και μορφή συμβουλευτικής παρέμβασης που δημιουργήθηκε από τον J.L. Moreno (1965). Στο ψυχόδραμα, οι συμβουλευόμενοι παρουσιάζουν τα προβλήματα, τις συγκρούσεις τους με τη χρήση δραματικών μεθόδων, αντί να συζητούν απλώς για αυτά. Η Schutzenberger (1970) έχει καταγράψει εκατό τεχνικές ψυχοδράματος και σκιαγραφεί τους βασικούς θεωρητικούς προσανατολισμούς που είχαν αναπτυχθεί σχετικά με την εφαρμογή τους. Οι τεχνικές του ψυχοδράματος προέρχονται από το θέατρο και βοηθούν στη διαμόρφωση νέων μορφών συμπεριφοράς (Zunker, 2011), την αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών προσαρμογής στο χώρο της εργασίας (Nayak και Rao, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμβολή της Viv Thompson (1999), η οποία διαμόρφωσε μια ψυχοδραματική προσέγγιση για την επιλογή προσωπικού, την ανάλυση αναγκών για επιμόρφωση (training needs analysis) και το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Η προσέγγιση αυτή, αποβλέπει στην αποκατάσταση του κοινωνικού ατόμου (social atom repair), την ανάπτυξη του

αυθορητισμού και της δημιουργικότητας, και εστιάζει στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Όσον αφορά το παρελθόν εξετάζονται προηγούμενες εμπειρίες, δυνατότητες και δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί μέσα από την εκπαίδευση ή την εργασιακή εμπειρία. Στη χρονική διάσταση του παρόντος, διερευνάται η παρούσα εργασιακή κατάσταση, οι επαγγελματικοί ρόλοι και αντίστοιχες δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί ή δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς, καθώς και το κοινωνιομετρικό πλαίσιο της εργασίας (sociometric context at work). Έμφαση δίνεται στην προβολή του εαυτού στο μέλλον (future projection) μέσω της δραματικής έκφρασης των επιθυμητών επαγγελματικών στόχων ή καταστάσεων, αλλά και στην επιστροφή στο παρόν, δηλαδή στην εξέταση αυτών των προβολών υπό το πρίσμα της παρούσας κατάστασης.

Η Thompson (1999) χρησιμοποιεί τις τεχνικές της συγκεκριμενοποίησης (concretization) και του μονολόγου για τη δραματική αναπαράσταση προβλημάτων και συνθηκών γύρω από ζητήματα εργασίας. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής του μονολόγου, το άτομο εκφράζει επί της ψυχοδραματικής σκηνής, ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, ενώπιον της ομάδας, του ακροατηρίου. Η τεχνική του μονολόγου (soliloquy) εφαρμόζεται με σκοπό την αποτελεσματική κατανόηση των αναγκών του ατόμου και την επίτευξη της συναισθηματικής κάθαρσης, σε περιπτώσεις, όπου το άτομο συναντά εμπόδια ή βιώνει έντονες εμπειρίες ματαίωσης στην εργασία και την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Janis και Mann (1977) πρότειναν το ψυχόδραμα και το παιχνίδι ρό-

λων ως μεθόδους για τη λήψη αποφάσεων εντός του θεωρητικού μοντέλου για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, ενώ οι Miller και Miller (2005) στο πλαίσιο της εφαρμογής της θεωρίας του Holland.

Ο Mark Savickas υπογραμμίζει την αξία του παιχνιδιού των ρόλων και της ψυχοδραματικής τεχνικής της προετοιμασίας για τη ζωή (life rehearsal) για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία, αλλά και για την καλύτερη προετοιμασία των ατόμων για τη μετάβαση στην εργασία. Οι υποψήφιοι προετοιμάζονται στην ανάληψη επαγγελματικών ρόλων για συγκεκριμένα καθήκοντα, ενώ η τεχνική της προετοιμασίας για τη ζωή αφορά στη συστηματική προετοιμασία για την αντιμετώπιση περιπτώσεων ή τυπικών προβλημάτων που αναμένεται ότι θα συναντήσει ο συμβουλευόμενος στο χώρο εργασίας του. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω των ψυχοδραματικών αυτών τεχνικών συμβάλλει στην αύξηση της προσρμοστικότητας των συμβουλευόμενων και των εκπαιδευόμενων και ιδίως των ατόμων που εισέρχονται για πρώτη φορά στην αγορά εργασίας (Savickas, 1999).

Η τεχνική του παιχνιδιού των ρόλων (role playing) χρησιμοποιείται σε μεγάλη έκταση, στο πλαίσιο της υποστήριξης των συμβουλευόμενων κατά την αναζήτηση εργασίας, στην επαγγελματική αξιολόγηση, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην αντιμετώπιση συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον (Walsh και Heppner, 2008).

Η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων (role reversal) βοηθά στην αντιμε-

τώπιση των διαπροσωπικών συγκρούσεων ή των συγκρούσεων μεταξύ ρόλων, σε περιπτώσεις όπου εμφανίζονται προβλήματα στη λήψη αποφάσεων (π.χ. αναβλητικότητα), την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Lopez και Andrews, 1987). Η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων συνίσταται στην αμοιβαία αλλαγή ρόλων μεταξύ των συμβουλευόμενων προκειμένου, να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο της εργασίας (Tinsley, Tokar και Helwig, 1994). Επιπλέον, βοηθά στην αλλαγή σταδιοδρομίας ιδίως σε άτομα μέσης ηλικίας (Sinick, 1976) ή σε άτομα που αντιμετωπίζουν την προοπτική της συνταξιοδότησης.

Η Τεχνική του σωσία (la technique du double) διευκολύνει την ανάπτυξη διεκδικητικής συμπεριφοράς, την κινητοποίηση του ατόμου, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης ως προς την απόδοση στην εργασία και την καλύτερη ενσωμάτωση του ατόμου στο περιβάλλον εργασίας (Avrton, 2010).

Γενικά, οι ψυχοδραματικές τεχνικές στο πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας, τείνουν να εκλαμβάνονται ως μέσα ψυχολογικής εκπαίδευσης, διευκολύνουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, τον περιορισμό του ρόλου των στερεοτύπων, την ενίσχυση της διάθεσης για δημιουργικότητα και τον πειραματισμό στο πεδίο της εργασιακής ζωής (Argoio, 1964).

Τεχνικές Φαντασίας και Καθοδηγούμενης Φαντασίας

Οι τεχνικές της φαντασίας και της καθοδηγούμενης φαντασίας συνιστούν

μία ιδιαίτερη πηγή εσωτερικών εμπειριών. Η αυθόρμητη φαντασία, η καθοδηγούμενη φαντασία, η ονειροπόληση μπορεί να αποτελέσουν μεθοδολογικά εργαλεία για την πραγματοποίηση συμβουλευτικής παρέμβασής στο πεδίο της σταδιοδρομίας (Morgan και Skovholt, 1977).

Η χρήση της καθοδηγούμενης φαντασίας (guided imagery) καθώς και η διερεύνηση των φαντασιώσεων και της ονειροπόληση (daydreams) δίνουν πρόσβαση στη κατανόηση της λειτουργίας ασυνείδητων παραγόντων που διαμορφώνουν τις επιλογές και επηρεάζουν τα σχέδια ζωής των ανθρώπων (Skovholt, Morgan και Negron-Cunningham, 1989).

Ο Holland υπογράμμισε ότι η ονειροπόληση η οποία αναφέρεται ως προς το περιεχόμενό της σε ζητήματα σταδιοδρομίας, μπορεί να αποτελέσει μία βάση για την πρόβλεψη πιθανών επαγγελματικών επιλογών. Μάλιστα ζητούσε από τους συμβουλευόμενους να καταγράψουν σε μια λίστα το περιεχόμενο της ονειροπόλησης που αφορούσε τη σταδιοδρομία (Holland, 1964). Επίσης, η φαντασία και η ονειροπόληση ασκούν μια ευεργετική επίδραση στην ίδια την προσωπική και επαγγελματική ζωή, στην κοινωνική και επαγγελματική κοινωνικοποίηση (Morgan και Skovholt, 1977), συντελούν στη επεξεργασία και διαμόρφωση μιας προσωπικής προοπτικής στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Η εφαρμογή της τεχνικής της καθοδηγούμενης φαντασίας ξεκινά με την εφαρμογή τεχνικών χαλάρωσης, το άτομο αφού κλείσει τα μάτια καλείται να φανταστεί και να περιγράψει, να αισθανθεί, να φανταστεί πιθανά γεγο-

νότα καταστάσεις, βιώματα κτλ (Wolpe και Lazarus, 1966, Lazarus, 1971). Οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική συμβουλευτική παρέμβαση (Stevens, 1971).

Οι τεχνικές οι οποίες βασίζονται στη φαντασία, έχει βρεθεί ότι οδηγούν τα άτομα στην εξεύρεση περισσότερων εναλλακτικών διαδρομών σταδιοδρομίας, ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη (divergent thinking) και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ενώ προάγουν την υιοθέτηση μιας ενεργητικής στάσης στη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας (Sarnoff και Remer, 1982). Η διαδικασία της καθοδηγούμενης φαντασίας διευρύνει τον ορίζοντα της αυτογνωσίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ωθεί στην κριτική συνειδητοποίηση των στάσεων, των αξιών και των πεποιθήσεων που συνδέονται με την επιλογή σταδιοδρομίας (Wilson και Eddy, 1982). Χρησιμοποιούνται κυρίως για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης και την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Watkins, 1977).

Διευκολύνουν την αναζήτηση νοήματος από τον συμβουλευόμενο, την έκφραση συναισθημάτων, τη διατύπωση και επεξεργασία επαγγελματικών στόχων και την εξέταση των προσωπικών παραδοχών και πεποιθήσεων, διανοίγοντας νέους δρόμους για την απόκτηση ενόρασης (insight) (Kelly, 1972). Όμως κατά την A.Roe (1951), παρά τις σημαντικές βιβλιογραφικές αναφορές, ελάχιστα έχει διερευνηθεί η εφαρμογή καθώς και η αποτελεσματικότητα αυτών των τεχνικών.

Τεχνικές από την Εικαστική Θεραπεία και Συμβουλευτική.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην αρχική διαγνωστική φάση αλλά και τη συμβουλευτική παρέμβαση χρησιμοποιεί τεχνικές από την εικαστική συμβουλευτική. Οι εικαστικές τέχνες μπορεί να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και υπέρβαση των εμποδίων που εγείρονται από το πολιτισμό, την κοινωνική προέλευση και το εισόδημα, καθώς και τις εμπειρίες της ζωής (Silver, 1988).

Η Τέχνη και οι εκφραστικές δυνατότητες της, διαμορφώνουν ένα σύνολο ευαίσθητων πολιτισμικά μεθόδων, οι οποίες αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τη μη λεκτική επικοινωνία. Η τέχνη κατά τον Gladding (1992), παρέχει καθοδήγηση και έμπνευση, ενώ διεγείρει τη λανθάνουσα δημιουργικότητα (*dormant creativity*), συμβάλλει στη βελτίωση της γνωστικής και συναισθηματικής λειτουργίας, στην επίλυση συγκρούσεων που ανάκνυπτον στο χώρο της εργασίας. Είναι πολύτιμο εργαλείο κατανόησης της πορείας της προσωπικής ανάπτυξης, βοηθά στην εξέταση των σταδίων επαγγελματική ανάπτυξης και τη διερεύνηση σχετικών εμπειριών (Snyder, 1997).

Αρκετοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν εικαστικές δραστηριότητες, όπως είναι η αυτοπροσωπογραφία, η τεχνική του κολλάζ, για να επιτύχουν, συγκεκριμένους στόχους, να διευκολύνουν την ατομική και κυρίως την ομαδική συμβουλευτική διαδικασία (Wenz και McWhirter, 1990). Η τεχνική του κολλάζ επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά και εικόνες για τη δημιουργία μιας συνθετικής

εικαστικής δημιουργίας. Είναι μια μη απειλητική για το άτομο εμπειρία που επιτρέπει την έκφραση και διερεύνηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων, που απορρέουν από την εμπειρία στο χώρο της εργασίας. Ιδιαίτερα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων και συμπεριφορών, τη διευκόλυνση της προσαρμογής σε διαρκώς μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα (Buchalter, 2009).

Η δημιουργία ενός φακέλου με εικαστικά έργα (*art counseling portfolio*), είναι μια άλλη μέθοδος, η οποία μπορεί να συμβάλλει στην αναζήτηση πηγών βοήθειας, στη διερεύνηση προηγούμενων εργασιακών εμπειριών, βιωμάτων και στην ανάπτυξη δικτύων βοήθειας. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα μέσω των εικαστικών τεχνικών και δραστηριοτήτων και των δημιουργικών σχεδίων δράσης (*creative projects*) αποκτούν νέες δεξιότητες για την αντιμετώπιση αντίξοων εργασιακών συνθηκών και βοηθούνται στην οικοδόμηση μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό, την ενίσχυση μιας αισιόδοξης διάθεσης και στάσης, όταν έρχονται αντιμέτωπα με αρνητικές εμπειρίες (Coholic, Lougheed και Lebreton, 2009).

Η Cathy Malchiodi (2004) αναφέρει ότι οι εικαστικοί θεραπευτές έχουν πολλά να επωφεληθούν από την εφαρμογή στρατηγικών, με ιδιαίτερη αναφορά στη δικτύωση, την προετοιμασία για τη συνέντευξη, την αναζήτηση των προσωπικών πηγών βοήθειας (*resources*). Επίσης, οι εικαστικές δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την ενδυνάμωση των συμβου-

λευομένων κατά τη διαδικασία της μετάβασης και της τοποθέτησης σε μια θέση εργασίας. Αποτελούν εργαλείο παρέμβασης και μέθοδο διερεύνησης της εμπειρίας των συμβουλευόμενων και της ίδιας της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Τεχνικές Δημιουργικής και Εκφραστικής Γραφής

Η δημιουργική γραφή έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αυτοανάπτυξης (self-development), επιδίωξης της προσωπικής ικανοποίησης (Morley, 2007) και παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης. Βοηθά στη βελτίωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης, την αντιστάθμιση συναισθημάτων, αυτοϋποτίμησης (Pennebaker, 1997) και το μετασχηματισμό τους σε εποικοδομητική κριτική, ενώ ενθαρρύνει τον αναστοχασμό (Pennebaker και Chung, 2007). Αυτό καθιστά την εκφραστική γραφή αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση ζητημάτων αυτοαντίληψης, τη διερεύνηση της αυτογνωσίας και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί αρκετά θεωρητικά μοντέλα, ενώ η αναπτυξιακή προσέγγιση δείχνει να έχει ιδιαίτερη συμβατότητα με τη συμβουλευτική σταδιοδρομία.

Κοινωνικοί παράγοντες, περιορισμοί εμποδίζουν την κινητικότητα, την πρόσβαση σε υπηρεσίες, στο δικαίωμα στην εργασία, ενώ από την άλλη πλευρά αναστέλλουν συχνά την προσωπική έκφραση (Harber και Pennebaker, 1992). Η δημιουργική γραφή βοηθά στην υπέρβαση των εμποδίων που οδηγούν στην προσωπική αναδίπλωση και παρέχει

μία μέθοδο για την έκφραση των συναισθημάτων και την αντιμετώπιση των αρνητικών κοινωνικών συνεπειών που συνεπάγεται ο αποκλεισμός από την εργασία (Lepore και Smyth, 2002).

Εφαρμόζεται ως μία συμπληρωματική μέθοδος ακόμη και με τη μορφή της κατ'οίκον εργασίας (homework). Μια συναφής μέθοδος είναι η τήρηση ημερολογίου (diarymethod), όσον αφορά ζητήματα εργασιακής εμπειρίας. Ιδιαίτερα έχει χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων που συνεπάγεται η απώλεια της εργασίας (job loss) (Spera, Buhrfeind και Pennebaker, 1994), φαινόμενο αρκετά συχνό κατά την περίοδο της κρίσης την οποία διανύουμε. Ορισμένες επιστημονικές εργασίες έχουν καταδείξει ότι η εκφραστική γραφή συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των σπουδαστών, την προσαρμογή σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης (Cameron και Nicholls, 1998), τον περιορισμό του φαινομένου των συχνών απουσιών από την εργασία (absenteeism from work) (Francis και Pennebaker, 1992) και την επανένταξη ανέργων στην αγορά εργασίας έπειτα από παρατεταμένη περίοδο ανεργίας (Spera, Buhrfeind και Pennebaker, 1994).

Η εκφραστική γραφή διευκολύνει τη σύνδεση με την εμπειρία, την έκφραση και αντιμετώπιση συναισθημάτων και τραυματικών εμπειριών, που προέρχονται από το πεδίο της εργασίας. Διευκολύνει τον αναστοχασμό και την αποκατάσταση της αυθεντικής επικοινωνίας με τον εαυτό, σε περιπτώσεις που η προσωπική αφήγηση στερείται δημιουργικής πνοής και αυθεντικότητας (Nicholls, 2009), ενώ διανοίγει νέους ορίζοντες για τη διερεύ-

νηση της επαγγελματικής ταυτότητας (Soper και Bergen, 2001).

Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται μια σχετικά μικρής έκτασης μεταβολή ως προς τα πρότυπα επιστημονικής εργασίας και του κυρίαρχου επιστημονικού παραδείγματος στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Καταγράφεται μια αύξηση των αναφορών στη βιβλιογραφία για τη χρήση μορφών τέχνης, καθώς και τεχνικών από διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις οι οποίες στηρίζονται στην τέχνη.

Ωστόσο, επισημαίνονται αρκετά προβλήματα που αφορούν στην ενσωμάτωση και σύνδεση των προαναφερόμενων πρακτικών και μεθόδων που στηρίζονται στην τέχνη με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας έχουν προκύψει εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης, επιμόρφωσης των συμβούλων όσον αφορά στην εφαρμογή δημιουργικών τεχνικών και μεθόδων οι οποίες στηρίζονται σε κάποια μορφή τέχνης.

Οι δημιουργικές τεχνικές έχουν διαμορφωθεί εντός συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά εκείνο που τις διακρίνει έναντι άλλων τεχνικών και μεθόδων είναι η δυνατότητα συνδυασμού τους με ευρύτερες προσεγγίσεις όπως είναι η ψυχοδυναμική, η προσωποκεντρική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερούνται θεωρητικής θεμελίωσης. Σε αυτή την περίπτωση η εφαρμογή τους και η νοηματοδότηση

τους εξαρτάται και από το θεωρητικό υπόβαθρο της προσέγγισης, εντός του ορίζοντα της οποίας χρησιμοποιούνται και εντάσσονται. Ιδιαίτερα, τεχνικές οι οποίες στηρίζονται στο ψυχόδραμα και τη δραματοποίηση, έχουν μακρά παράδοση ως προς τη χρήση τους και ενδεχομένως υπάρχει αρκετή εμπειρία και γνώση σχετικά με την εφαρμογή τους.

Πολλά προβλήματα, επίσης, ενδέχεται να προκύψουν από τη σύνδεση των τεχνικών και μεθόδων μεταξύ τους, καθώς προέρχονται από πολλά επιστημονικά παραδείγματα και στηρίζονται σε διαφορετικές παραδοχές σχετικά με τη φύση της συμβουλευτικής και την μεθοδολογία παρέμβασης με στόχο την επίτευξη της προσωπικής αλλαγής. Ενδέχεται ακόμη να προκύψουν αντιθέσεις, αντιφάσεις σχετικά με την επίτευξη των στόχων της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας. Αυτά τα ζητήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο διαφορετικών μελετών και πολύ περισσότερο να καθοδηγήσουν εμπειρικές έρευνες και εφαρμογές. Η χρήση τεχνικών και μεθόδων που στηρίζονται στη δημιουργικότητα και την τέχνη, αν και δεν στερείται μεθοδολογικών προβλημάτων, ωστόσο, εμπλουτίζει τη μεθοδολογία παροχής συμβουλευτικής, καθιστά πιο ελκυστική την εμπειρία της συμβουλευτικής παρέμβασης, τόσο για το σύμβουλο όσο και για το συμβουλευόμενο. Αυτή η πολύ-παραδειγματική προοπτική, στο επίπεδο της παρέμβασης, προδιαγράφει έναν πιο ενεργό, δυναμικό αλλά και δημιουργικό ρόλο για το συμβουλευόμενο. Τα πρώτα ευρήματα από έρευνες είναι ενθαρρυντικά, καθώς δείχνουν ότι αυξάνεται η συμμετοχή του συμ-

βουλευόμενου και η δέσμευση στη διαδικασία προσωπικής αλλαγής. Ακόμη έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης απόφασης, τη διερεύνηση και ανάληψη προσωπικής ευθύνης για την επίλυση των προβλημάτων μέσα από τη δράση. Η τέχνη και οι δημιουργικές δραστηριότητες ενισχύουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή και την άμεση, αυθεντική σχέση με τον εαυτό, αυξά-

νουν την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής σχέσης και διευκολύνουν την άμεση πρόσβαση στην εμπειρία του συμβουλευόμενου. Το πολύ-παραδειγματικό αυτό πρότυπο επιστημονικής εργασίας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια διαμόρφωσης μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία βρίσκεται σε διαδικασία δυναμικής εξέλιξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arnheim, R. (1966). *Toward a Psychology of Art*. Berkeley: University of California Press
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (Eds.). (1996). *The boundaryless career: A new employment Principle for a new organizational era*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Ardoino, J. (1964). Le psychodrama (ou role Playing), Instrument de formation. *Managemnet International*, 4(5-6), 3-12
- Avron, O. (2010). Psychodrame: la technique du double. *Dialogue*, 3, 95-108
- Booth, R. & O'Brien, P.J. (2008). An Holistic Approach for Counsellors: Embracing Multiple Intelligences. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 30, 79-92
- Brown, D., Brooks, L., & Associates. (1996). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bryant, C. (1977). *Sociology in Action*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Buchalter, S.I. (2009). *Art Therapy and Creative Coping Techniques for Older Adults*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Cameron, L. D., & Nicholls, G. (1998). Expression of stressful experiences through writing: Effects of a self-regulation manipulation for pessimists and optimists. *Health Psychology*, 17, 84-92
- Chope, R.C. (2005). Qualitatively Assessing Family Influence in Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 13 (4), 395-414
- Coholic, D., Lougheed, S. & Lebreton, J. (2009). The Helpfulness of Holistic Arts-Based Group Work with Children Living in Foster Care. *Social Work With Groups*, 32(1-2), 29-46
- Corey, G. (1996). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- DeMaria, R., Weeks, G., & Hof, L. (1999). *Focused genograms: Intergenerational assessment of individuals, couples, and families*. Philadelphia: Taylor & Francis
- Denny, J. (1969). Art counseling in educational settings. *Personnel and Guidance Journal*, 48(2), 119-126.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999α). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός, Τόμ. Α΄ Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: εκδ. Μ. Γρηγόρης, 1999.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός, Τόμ. Β΄ Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: εκδ. Μ. Γρηγόρης,
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709–724.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger.
- Francis, M. E., & Pennebaker, J. W. (1992). Putting Stress into Words: The Impact of Writing on Physiological, Absentee, and Self-Reported Emotional Well-Being Measures. *American Journal of Health Promotion*, 6(4), 280-287.
- Galloway, J. P. (1992). Teaching educational computing with analogies: A strategy to enhance concept development. *Journal of Research on Computing in Education*, 24, 499–512.
- Gladding, S. T. (1992). *The expressive arts in counseling*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 350 528
- Gladding, S. (1998). *Counseling as an art: The creative arts in counseling*. Alexandria, VA: American Counseling Association
- Hall, D. T. (1996). *The career is dead! Long live the career!* San Francisco: Jossey-Bass
- Harber, K. D., & Pennebaker, J. W. (1992). Overcoming traumatic memories. In S. Christianson (ed), *The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory*, (pp.359–387). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammond, L. C., & Gantt, L. (1998). Using art in counseling: Ethical considerations. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 271-276.
- Heppner, P.P., Fitzgerald, K. & Jones, C.A.(1989).Examining Counselor’s Creative Processes in Counseling.In J.Glover,R.R.Ronning &C. R.Reynolds (eds),*Handbbook of Creativity*, (pp.271-280).N.York:Plenum
- Heppner, M. J., O’Brien, K. M., Hinkelman, J. M., & Humphrey, C. F. (1994). Shifting the paradigm: The use of creativity in career counseling. *Journal of Career Development*, 21(2), 77-86.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall
- Inkson, K. (2006). *Understanding careers: The metaphors of working lives*. London:Sage Publications, Incorporated.
- Inkson, K. & Amundson, N.E. (2002). Career metaphors and their application in theory and counseling practice. *Journal of employment counseling*, 39,98-108
- Janis, I. & Mann, L. (1977). *Decision making: Psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Jourard, S.M. (1962). *The Transparent Self*.Princeton: Van Nostrand
- Kelly, G. F.(1972). Guided fantasy as a counseling technique with youth. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 355-361.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago:University of Chicago Press
- Lazarus, A. (1971). *Behavior therapy and beyond*. New York:McGraw-Hill

- Lepore, S.J. & Smyth, J.M. (eds). (2002). *The Writing Cure: How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-being*. Washington, DC: American Psychological Association
- Lopez, F. G. & Andrews, S. (1987). Career Indecision: A Family Systems Perspective. *Journal of Counseling & Development*, 65,304-307
- Malchiodi, C.A (2004). Art Therapy and Career Counseling: Strategies for Art Therapy Job Seekers, *Art Therapy*, 21(1), 30-37.
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: Van Nostrand
- Merry, T. (1997). Counselling and creativity: An interview with Natalie Rogers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25, 263-274.
- Miller, M. J. & Miller, T. A. (2005). Theoretical application of Holland's theory to individual decision-making styles: implications for career counselors. *Journal of Employment Counseling*, 42, 20-28.
- Moreno, J.L. (1965). *Psychotherapie de groupe et psychodrame*. Paris: Presses universitaires de France
- Morgan, J. I. & Skovholt, T. M. (1977).Using inner experience: Fantasy and daydreams in career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5), 391-397
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, G. (1992). *Imaginizationr The art of creative management*. London: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Images of organization*. (Exec. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: CUP
- Nayak, A.K. & Rao, V.K. (2007). *Guidance and Career Counseling*. N. Delhi: APH Publishing corporation
- Nicholls, S. (2009). Beyond Expressive Writing:Evolving Models of Developmental Creative Writing. *Journal of Health Psychology*, 14(2), 171-180
- Okocha, A. A. G. (1998). Using Qualitative Appraisal Strategies in Career Counseling. *Journal of Employment Counseling*, 35, 151-159
- Peavy, R. V. (1979). Therapy and Creativity: A Dialogue. *The Journal of Creative Behavior*, 13, 60-72
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162-166.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. Friedman & R. Silver (Eds.), *Handbook of health psychology*, (pp. 263_284). New York: Oxford University Press.
- Roe, A. (1951). A study of imagery in research scientists. *Journal of Personality*, 19, 459-470
- Rogers, N. (1993). *The creative connection: Expressive arts as healing*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Sarnoff, D. & Remer, P. (1982). The effects of guided imagery on the generation of career alternatives. *Journal of Vocational Behavior*, 21(3), 299-308
- Savickas, M. L. (1999). The Transition From School to Work: A Developmental Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Schützenberger, A.A. (1970). *Précis de psychodrame: introduction aux aspects techniques*. Paris: Éditions universitaires
- Sinick, D. (1976). Counseling Older Persons: Career Change and Retirement. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 18-25.

- Silver, R. (1988). Screening children and adolescence for depression through draw-a-story. *American Journal of Art Therapy*, 26, 19-124.
- Skovholt, T.M., Morgan, J.I. & Negron-Cunningham, H. (1989). Mental Imagery in Career Counseling and Life Planning: A Review of Research and Intervention Methods. *Journal of Counseling & Development*, 67, 287-292
- Snyder, B. A. (1997). Expressive Art Therapy Techniques: Healing the Soul Through Creativity. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 36,74-82
- Soper, B., & Bergen, C. V. (2001). Employment counseling and life stressors: Coping through expressive writing. *Journal of employment counseling*, 38(3), 150-160.
- Spera, S. P., Buhrfeind, E. D. & Pennebaker, J. W. (1994). Expressive writing and coping with job loss. *Academy of Management Journal*, 37, 722-733.
- Stevens, J. W.(1971). *Awareness*. Moab, Utah: Real People Press
- Sueyoshi, L. A., Rivera, L., & Ponterotto, J. G. (2001). The family genogram as a tool in multicultural career counseling. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander(Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (2nd ed., pp. 655-671). Thousand Oaks, CA: Sage
- Suthakaran,V. (2011). Using Analogies to Enhance Self-Awareness and Cultural Empathy: Implications for Supervision. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 39, 206-217
- Thomson, V. (1999). Career Planning-a Psychodramatic Approach. *Australian and New Zealand Psychodrama Association Journal*, (8), 54-59
- Tinsley, H. E. A., Tokar, D. M. & Helwig, S. E. (1994). Client Expectations About Counseling and Involvement During Career Counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 326-336
- Vosniadou, S., & Schommer, M. (1988). Explanatory analogies can help children acquire information from expository text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 524-536.
- Walsh, D., & Allan, J. (1994). Jungian art counseling with the suicidal child. *Guidance & Counseling*, 10, 3-10.
- Walsh, B.W. & Heppner, M.J.(eds) (2008). *Handbook of Career Counseling for Women*. N.Jersey: L.Erlbaum Associates
- Watkins, M. M.(1977).*Waking dreams*. New York: Harper & Row
- Wenz, K., & McWhirter, J. (1990). Enhancing the group experience: Creative writing exercises. *Journal for Specialists in Group Work*, 15(1), 37-42.
- Wilson, W. C. & Eddy, J. (1982). Guided imagery in career awareness. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 25(5), 291-295
- Wolpe, J., & Lazarus, A.(1966). *Behavior therapy techniques*. New York: Pergamon Press
- Zijf,K.& Beamish,P.(2004). Teaching a Course on the Arts and Counseling: Experiential Learning in Counselor Education. *Counselor Education & Supervision*, 44,147-159
- Zunker, G.V. (2011).*Career counseling: a Holistic Approach*. Usa: Cengage Learning, Inc

*Παγόνα-Ξανθή Ψαθοπούλου**
**ΟΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
ΚΑΙ Ο ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται έντονα στα ΕΠΑΛ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός μαθητών /τριών που παρουσιάζουν κάποια μορφή διαταραχής.

Πράγματι, σύμφωνα και με βιβλιογραφικές πηγές, οι διαταραχές που συχνά εμφανίζουν οι μαθητές, φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά και συνολικά στη ζωή των διαταραγμένων μαθητών, επηρεάζοντας την ψυχολογία και την συμπεριφορά τους και καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις και τις επαγγελματικές επιλογές τους.

Προβληματιστήκαμε, από τη θέση μας ως εκπαιδευτικοί, για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε τις διαταραχές των μαθητών παρεμβαίνοντας ουσιαστικά, μέσω κατάλληλων συμβουλευτικών προσεγγίσεων.

Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και καταγραφή των διαταραχών των μαθητών μας, κατά την σχολική περίοδο 2010-2011, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε ένα σχέδιο/project, βασισμένο σε συμβουλευτικές προσεγγίσεις και δράσεις. Η διαδικασία αυτή, βοήθησε να διαπιστώσουμε πως και σε ποιο βαθμό, μπορούν οι έφηβοι μαθητές να υποστηριχθούν σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία καθορίζουν την υπόλοιπη ζωή και τις αποφάσεις τους.

Απαραίτητη προϋπόθεση, είναι ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λειτουργεί ως σύμβουλος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, μέσα από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύεται έντονα η ανάγκη για την εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμβουλευτικής για το σύνολο των ζητημάτων που χρήζουν συμβουλευτικής προσέγγισης. Άλλωστε, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, τα προβλήματα διαταραχών επηρεάζουν τη ζωή των πασχόντων μαθητών στο σύνολο της γενικά και ειδικά στις επαγγελματικές αποφάσεις τους.

Τελικά οι σύμβουλοι - εκπαιδευτικοί, μπορούν να βοηθήσουν, ως ένα βαθμό, προσφέροντας στον/στην έφηβο/η μια προσωρινή ανακούφιση, γνώσεις και εμπειρίες.
Λέξεις-κλειδιά: συμβουλευτική, εκπαιδευτικοί, διαταραχές, διαταραχές διατροφής.

*Pagona-Xanthi Psathopoulou**
**ADOLESCENT DISORDERS
AND THE ADVISORY ROLE OF ACADEMICS**

During the past years, in the secondary technical schools it is observed the increased number of students who present a type of disorder.

* Η Π. Ξ. Ψ. είναι Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας ΠΕ 18.33, Msc Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εργαστηριακός Συνεργάτης στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Αθήνας, 6973518745, xpenny@hotmail.com.

Indeed, according to the bibliography, the disorders that usually have the students seem to influence their whole life by affecting their psychology and their behaviour and by determining, in a great degree, their decisions and their professional choices.

As academics we worry about the way that we should approach the disorders of students by intervening essentially and by exploiting the appropriate advisory approaches that are based on behavioural techniques and by implementing the method of project.

Finally, we could say that the consultants-academics can help in a degree by offering to adolescents a temporary relief, knowledge and experience.

Key words: counselling, academics, disorders, eating

Εισαγωγή - Ο Συμβουλευτικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών στις Διαταραχές των Εφήβων

Μια σύντομη ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, ειδικά των τελευταίων ετών, πιστοποιεί την ύπαρξη και αύξηση περιστατικών μαθητών και μαθητριών, που εμφανίζουν κάποια διαταραχή. Το είδος, η συχνότητα και η ένταση των διαταραχών ποικίλλει και εξαρτάται κάθε φορά από διαφορετικούς παράγοντες.

Οι διαταραχές αυτές επιφέρουν σωματικά ή ψυχολογικά προβλήματα, που προκαλούν περαιτέρω δυσλειτουργίες και προβλήματα στην ζωή, την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού, μέσα από τον ρόλο του ως Συμβούλου, είναι πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση των μαθητών. Αυτός είναι ο διαμεσολαβητής ώστε μέσα από την ανθρωπιστική εκπαίδευση να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να γίνουν πλήρως ενεργοποιημένες και ολοκληρωμένες οντότητες (Αγγελόπουλος κ.α., 2006). Άλλωστε, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, η Συμβουλευτική, αποτελεί μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας, ψυχολογικής υποστήρι-

ξης και παροχής βοήθειας σε θέματα που εμποδίζουν το άτομο να έχει μια ομαλή λειτουργία, τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις του, όσο και σε ότι αφορά τον ίδιο του τον εαυτό και τον τρόπο που αντιμετωπίζει εξωτερικές προκλήσεις και προβλήματα (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2001).

Ειδικότερα, για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μετα-ανάλυση ερευνών που αφορούσαν στην παροχή θεραπευτικής συμβουλευτικής στη Μ. Βρετανία τα τελευταία δέκα χρόνια, ανέδειξαν τα σημαντικά και ευεργετικά αποτελέσματα της συμβουλευτικής σε μαθητές /τριες (Cooper, 2009).

Η εκπαιδευτική κοινότητα, αξιολογώντας τα δεδομένα αυτά, αναπροσαρμόζεται και επαναπροσδιορίζεται, προκειμένου να εφεύρει λύσεις και να προτείνει αλλαγές που να συμβαδίζουν με τη δυναμική των καιρών και, κυρίως, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες συνθήκες των εφήβων μαθητών. Το γεγονός ότι, σχεδόν σε κάθε σχολική χρονιά, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με περιστατικά εφήβων μαθητών που παρουσιάζουν κάποια/ες διαταραχή/ές, καθιστά αναγκαία και απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος και την πρόταση εκπαι-

δευτικών και συμβουλευτικών σχεδίων/δράσεων προκειμένου να αντιμετωπιστεί κάθε διαταραχή.

Περιγραφή Φαινομένου (Συχνότητα Εμφάνισης, Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Συνέπειες)

Οι πιο σημαντικές διαταραχές που καταγράφονται στις σχολικές μονάδες είναι οι ακόλουθες: διαταραχές διατροφής, αγχώδεις διαταραχές, διαταραχές διάθεσης κ.λπ. Αυτές οφείλονται, κατά κύριο λόγο, σε ένα χαοτικό οικογενειακό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Σιδέρης, 2009), σε συνδυασμό με ένα προβληματικό, χαοτικό ή μη αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον.

Για τις ανάγκες τις έρευνάς μας, επιλέξαμε να εστιάσουμε σε μία εξ αυτών των διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε να εστιάσουμε στις διαταραχές διατροφής, εφόσον τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αύξηση των διαταραχών αυτών στο σχολείο που δραστηριοποιούμαστε.

Βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, αναδεικνύουν ως κυριότερους γενεσιουργούς παράγοντες των περιστατικών διαταραχών διατροφής, τα σύγχρονα μέσα ενημέρωσης (Αντωνιάδη, 2008). Πράγματι, τα μέσα φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της εικόνας του “ιδανικού σώματος”, που φαίνεται να εμπλέκεται σε ένα βαθμό στην παθογένεια των διαταραχών διατροφής (Katzman 1997).

Οι πιο σημαντικές ψυχιατρικές διαταραχές διατροφής που καταγράφονται κατά την περίοδο της εφηβείας εί-

ναι οι ακόλουθες: η ψυχογενής ανορεξία, η ψυχογενής βουλιμία, οι άτυπες μορφές αυτών και οι διαταραχές επεισοδιακής υπερφαγίας (Μωρόγιαννης, 2000).

Οι διατροφικές διαταραχές δεν κατανέμονται τυχαία στον πληθυσμό. Οι νεαρές έφηβες γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των ασθενών, καθώς και οι έφηβες που ασχολούνται με συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ χορό, μπαλέτο), (Αγκριθαράκη & Κοντογιαννάκη).

Τα αίτια της εμφάνισης των περιστατικών αυτών, φαίνεται να είναι πολυπαραγοντικά (Bowers, Evans, & Cleve, 1996; Fairburn, Marcus, Wilson, 1993; Μπακομήτρου, 2003) και συνήθως δεν υπάρχει δυνατότητα να μελετηθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Τα συμπτώματα των ατόμων με διατροφικές διαταραχές, ποικίλουν σε αριθμό και ένταση. Ειδικότερα, στην εκπαίδευση παρατηρούνται περιστατικά με σοβαρή απώλεια βάρους, παθολογική αντίληψη για το βάρος και το σχήμα του σώματος, υπερβολική σωματική άσκηση, πρόκληση εμετών, σοβαρές ψυχολογικές και συμπεριφορικές δυσκολίες κ.ά. (Κυριάκου και συν., 2010; www.WebMDEatingDisordersAmorexiaandBulimia.thm).

Παρόλα αυτά, η άγνοια των εκπαιδευτικών στον τρόπο χειρισμού (πρόληψης και αντιμετώπισης) των περιστατικών αυτών, καθιστούν -τις περισσότερες φορές- τις προσπάθειες για επίλυση των διαταραχών διατροφής άστοχες ή επικίνδυνες. Τούτο συμβαίνει, εξαιτίας της ανυπαρξίας ενός πλαισίου ικανού να μορφώνει ή/και να επιμορφώνει τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, για το φαινόμενο, τις προε-

κτάσεις του και τον τρόπο μείωσης της έντασης ή / και της εξάλειψης των περιστατικών.

Ως συνέπεια, οι διαταραχές διατροφής, επιδρούν καταστροφικά στη ζωή του εφήβου και του περιβάλλοντος του. Οι έφηβοι παρουσιάζονται αδιάφοροι για τα μαθήματα, τις επιδόσεις τους, τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, είναι απομονωμένοι, απόμακροι, αρνητικοί, ακόμη και επιθετικοί, απρόθυμοι να δημιουργήσουν φιλίες και σχέσεις εμπιστοσύνης. Για το λόγο αυτό, συχνά, καθίσταται δύσκολη η προσέγγισή τους και κατ'επέκταση, η αντιμετώπιση κάθε τέτοιου φαινομένου.

Πως θα αποφευχθούν όσα παραπάνω περιγράψαμε; Η εφαρμογή ενός μαθητικού διατροφικού project, το οποίο βασίζεται σε συμβουλευτικές προσεγγίσεις, θεωρούμε (κατόπιν εφαρμογής και αξιολόγησης του για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας), ότι αποτελεί μια καλή παιδαγωγική πρακτική.

Διεξαγωγή Έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας μας, επιλέξαμε την εφαρμογή των ομαδικών μαθητικών project, επειδή θεωρήσαμε ότι έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: η εξοικείωση των μαθητών με τη μέθοδο project και τις λειτουργίες της. Επίσης, το γεγονός ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη του project είναι η ελεύθερη συμμετοχή στο πρόγραμμα, αρχή που συνάδει με τις αρχές που διέπουν κάθε συμβουλευτική προσέγγιση.

Η έρευνα διεξήχθη σε ΕΠΑ.Λ., κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Στην έρευνα συμμετείχαν κατόπιν παρότρυνσης των εκπαιδευτικών, 15 μαθητές.

Στο δείγμα που μελετήθηκε, καταγράφηκε μία περίπτωση μαθήτριας που παρουσίαζε συμπτώματα διαταραχών διατροφής και, πιο συγκεκριμένα, συμπτώματα νευρικής ανορεξίας. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, στο σύνολό τους οι μαθητές/τριες, δεν παρουσίαζαν σταθερές διατροφικές συνήθειες.

Το δείγμα μελετήθηκε στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, σε σχολικές μέρες και ώρες. Για τις ανάγκες της έρευνας, τηρήθηκε ημερολόγιο (όπου καταγράφηκαν συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες και δικές μας παρατηρήσεις) και ακολουθήθηκαν τα στάδια του project.

Σύμφωνα με όσα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν, το άτομο που παρουσίαζε διαταραχές διατροφής, εμφάνιζε μια έντονη άρνηση να διατηρήσει το βάρος του σώματος του, στο ελάχιστο φυσιολογικό βάρος, για την ηλικία και το ύψος του. Το άτομο καταγράφηκε να αναζητά επανειλημμένως νέες δίαιτες, σε περιοδικά και στο διαδίκτυο. Η συμπεριφορά αυτή μας προβληματίσε, εφόσον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα άτομα με διατροφικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από μια γενικότερη διαταραχή στον τρόπο που βιώνουν το βάρος ή το σχήμα του σώματός τους (Κυριάκου και συν., 2010).

Από ψυχολογική άποψη, το άτομο αυτό εμφανιζόταν ευάλωτο, ανικανοποίητο, αδύναμο να βρει μέσα από τον εαυτό του την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση. Συχνά, αντιδρούσε με επιθετικότητα και θυμό.

Όσον αφορά τα χόμπι και τις δραστηριότητες, παρατηρήθηκε ότι το άτομο αυτό προτιμούσε μοναχικές δραστηριότητες, σχετικές κυρίως με την καταπόνηση του σώματος και την κατανάλωση θερμίδων. Σπάνια συμμετείχε σε συζητήσεις.

Δεν παρατηρήθηκε και δεν αναφέρθηκε παθολογικό σύμπτωμα.

Στην παρούσα έρευνα, δεν μελετήθηκε η σχέση των συμμετεχόντων στην έρευνα, με την οικογένειά τους αν και η συνεργασία αυτή είναι καθοριστική για πολλούς λόγους (Χατζηκαλλία, 2009, Μπίμπου-Νάκου, 2003. Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006α). Παρόλα αυτά, οι οικογένειες ενημερώθηκαν για το project και τον τρόπο δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στόχοι και Επιμέρους Δράσεις του Διατροφικού Project

Η εφαρμογή του συμβουλευτικού - διατροφικού project που εφαρμόσαμε, περιελάμβανε τα ακόλουθα σημεία παρέμβασης, τα οποία βασίστηκαν σε γνωσιακές - συμπεριφοριστικές τεχνικές για τη θεραπεία των διαταραχών πρόσληψης τροφής σε εφήβους (Stassart):

Συνάντηση των μελών της ομάδας και δημιουργία «συμβολαίου δέσμευσης», όπου κάθε εμπλεκόμενο άτομο δεσμεύεται ότι, θα συμμετάσχει ειλικρινά και αυτοβούλως στο πρόγραμμα.

Τακτική συνάντηση των μελών κάθε εβδομάδα για συζήτηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν ή οργανώθηκαν για να εφαρμοστούν. Κατά τις τακτικές συναντήσεις, υπήρχε ενθάρρυνση των εφήβων, να μιλήσουν και να περιγράψουν

τα συναισθήματα τους, προσδιορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται. Σε κάθε συνάντηση καταγράφονταν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Συζητούσαμε σχετικά με αυτά και τους παράγοντες που επηρέαζαν τα συναισθήματά τους και παρατηρούσαμε την εξέλιξή τους. Η δράση αυτή σχεδιάστηκε βάσει της θεωρίας σύμφωνα με την οποία, η εκπαίδευση των εφήβων στην χρήση συμπεριφοριστικών τεχνικών, και, ειδικότερα, στην χρήση εναλλακτικών τρόπων κατανόησης των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών, τους βοηθά να ελέγξουν σε έναν βαθμό την ένταση που αισθάνονται (π.χ. χαλάρωση, ανταμοιβή κ.λπ.).

Καταγραφή των απόψεων για την ομάδα. Κάθε ομάδα θα αποτελείται τουλάχιστον από δύο άτομα, τα οποία θα πρέπει: α) να γευματίζουν μαζί τουλάχιστον 2 φορές το μήνα και β) να συμμετέχουν σε δραστηριότητες (δημιουργία γεύματος, οργάνωση δραστηριοτήτων κ.ά.).

Καταγραφή τους είδους και των ποσοτήτων των τροφών που καταναλώνουν.

Παροχή πλήρους ενημέρωσης αναφορικά με ζητήματα άσκησης και διατροφής. Εδώ εντάξαμε την παροχή αναλυτικής ενημέρωσης, αναφορικά με τη συμπτωματολογία των διατροφικών διαταραχών και τις σοβαρές επιπτώσεις της δίαιτας, της υπερφαγίας. Στόχος μας ήταν να ενημερώσουμε επαρκώς τους μαθητές και να τους προβληματίσουμε, ώστε να εστιάζουν στις δικές τους διατροφικές συνήθειες.

Στο ίδιο πλαίσιο, εντάχθηκε η ενθάρρυνση των εφήβων ώστε να υιοθετήσουν ένα σχέδιο βασισμένο σε «υγιείς» διατροφικές συνήθειες (π.χ. τρία

γεύματα την ημέρα, σταδιακή εισαγωγή «απαγορευμένων» τροφών κ.λπ.). Κάθε συμμετέχων δεσμεύτηκε στην ειλικρινή αυτοπαρατήρηση και τήρηση ημερολογίου διατροφής (τήρηση αυτοελέγχου). Για να διατηρήσουμε και να βελτιώσουμε το ενδιαφέρον τους, εξασφαλίσαμε ενισχυτές που θα επιβράβευαν την επιθυμητή διατροφική συμπεριφορά, με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Έτσι κάθε εβδομάδα, κάθε μαθητής που τηρούσε το διατροφικό σχέδιο, επιβραβεύονταν με βιβλία ή dvd άσκησης, μαγειρικής, συνάντηση με σεφ, παρακολούθηση μαθημάτων μαγειρικής κ.λπ.

Παράλληλα, θέσαμε σχέδιο σωματικής άσκησης, με στόχο να επιτύχουμε την σωματική εξάσκηση καθώς και την καλύτερη επικοινωνία και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Τούτο επιτεύχθηκε μέσω χορηγίας από σχολή χορού, για μαθήματα λάτιν.

Αποτελέσματα Έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι μαθητές, που βιώνουν ως ένα βαθμό δυσαρέσκεια για το βάρος και τις σωματικές τους διαστάσεις, μπορούν να υποστηριχθούν από τους εκπαιδευτικούς τους και να λάβουν μία άμεση βοήθεια, μετά την εφαρμογή δράσεων σε επίπεδο διατροφικών project.

Οι δράσεις αυτές φαίνεται να βελτιώνουν τον έφηβο συνολικά. Ειδικότερα, διαπιστώσαμε ότι τον βελτιώνουν ως προς την καλύτερη γνώση του εαυτού του, την αντιμετώπιση ψυχολογικών προβλημάτων, τη γνώση του σώματός του, την συμμετοχή του σε ομαδικές

δραστηριότητες, τον επαναπροσδιορισμό της στάσης ζωής του και των επαγγελματικών επιλογών/ επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Αυτός άλλωστε είναι και ο ρόλος του συμβούλου εκπαιδευτικού: να λειτουργήσει ως εμπνευστής, αξιοποιώντας τις θεωρητικές γνώσεις του και βοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους και να ενισχύσουν την αυτο-εκτίμησή τους (Καραγεώργου & Μπαρμπάτσης, 2010), ώστε να είναι ικανοί να λαμβάνουν όσο το δυνατό πιο σωστές αποφάσεις για την ζωή τους και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Επιπλέον, η διαπίστωση του προβλήματος, η αποδοχή του και η επιθυμία για την αντιμετώπιση του, φαίνεται να αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στην οριστική θεραπεία των διατροφικών διαταραχών, μέσω της συνεργασίας με ειδικούς συμβουλευτικούς φορείς (γεγονός που επιτεύχθηκε).

Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο εγχείρημα ανέδειξε πολλαπλά οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς. Μέσω της εμπλοκής τους σε δράσεις συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται επαρκέστερα σε ζητήματα συμβουλευτικών προσεγγίσεων (τρόπων και χειρισμών) και επιτυγχάνουν επαρκέστερη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς (γονείς, υπηρεσίες κ.λπ.)

Περιορισμοί Επίλυσης του Προβλήματος

Το δυσάρεστο είναι ότι η χώρα μας εμφανίζει σημαντικά κενά σε υποδομές

για τη θεραπεία του προβλήματος. Δεν υπάρχουν ειδικές μονάδες, στελεχωμένες με επιστημονικό προσωπικό όλων των ειδικοτήτων (Αντωνιάδη, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να επιτύχουν τη διατήρηση της θετικής εξελικτικής πορείας του πάσχοντος.

Όπως προαναφέρθηκε, στην παρούσα έρευνα, δεν μελετήθηκε η σχέση των συμμετεχόντων εφήβων με την οικογένειά τους. Έτσι, δεν κατέστη δυνατόν να διερευνηθεί το κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. οικογένεια, στάσεις και «πεποιθήσεις» της οικογένειας καταγωγής κ.λπ.), μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι δυσλειτουργικές στάσεις και οι στρεβλές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων εφήβων.

Τέλος, δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για την ειλικρινή συμμετοχή όσων μαθητών έλαβαν μέρος στις δράσεις.

Προτάσεις

Η έρευνά μας ανέδειξε την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των κλάδων της Σχολικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στη χώρα μας, ώστε να επιτευχθεί (α) η θεσμοθέτηση των ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντός των σχολικών μονάδων, (β) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών (σε μοντέλα συμβουλευτικής διάγνωσης και παρέμβασης διαταραχών) που είτε λειτουργούν ως σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, είτε ασκούν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των μαθητών/τριών, του σχολείου και των ψυχολογικών υπηρεσιών, (γ) η διεύρυνση των ψυχολογικών υπηρεσιών στους τομείς

της πρόληψης, της διαλεκτικής συμβουλευτικής, της διαφορετικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης και, τέλος, (δ) η επίτευξη των βασικών στόχων της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλοι από την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Αθανασιάδου, 2011):

Ειδικότερα, η έρευνά μας ανέδειξε την αναγκαιότητα της ύπαρξης στη χώρα μας, εξειδικευμένων μονάδων για τη θεραπεία παιδιών που εμφανίζουν διαταραχές διατροφής. Η αδυναμία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, να προτείνει λύσεις ή δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης, οδηγεί στη διατήρηση φαινομένων διατροφικών διαταραχών.

Για το λόγο αυτό, σε ένα πρώτο επίπεδο, θα μπορούσε να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα πρόληψης, σε κάθε σχολική μονάδα, με στόχο την ενημέρωση των εφήβων μαθητών. Μέσω αυτού, θα επιτευχθεί η πλήρης κατανόηση των χαρακτηριστικών και των συνεπειών που έχουν οι διατροφικές διαταραχές, βάση των θεωριών, αλλά και των καταγεγραμμένων εμπειριών που υπάρχουν (Κυριάκου και συν., 2010).

Αναμφίβολα, στο σύνολό τους οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να γνωρίζουν σε ποιους φορείς μπορούν να απευθυνθούν για να ζητήσουν βοήθεια, ενώ σημαντική και απαραίτητη κρίνεται και η συγκρότηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Η ύπαρξη συμβούλων εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, ώστε να αντιμετωπιστούν οι συναισθηματικές συγκρούσεις και τα προβλήματα, που οι διαταραχές συμπεριφοράς έρχονται να εκτονώσουν. Από την άλλη πλευρά, το έργο των συμβούλων μέσα στα scho-

λεία φαίνεται ότι εξαρτάται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι σύμβουλοι αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς και από την υποστήριξη που έχουν στη δουλειά τους τόσο από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου (Cromarty & Richards, 2009. Harris, 2009).

Η οικογενειακή δυναμική προβληματική, θα προσεγγιστεί σε ένα δεύτερο χρόνο. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην συνεργασία με την οικογένεια.

Παράλληλα, η συνεργασία ενός κλινικού διαιτολόγου με τις σχολικές μονάδες κρίνεται απαραίτητη σε κάθε στάδιο της θεραπείας (Κυριάκου και συν., 2010).

Συμπερασματικές Επισημάνσεις

Από όσα συζητήθηκαν έως τώρα, αλλά και λαμβάνοντας υπόψη μας τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα, συμπεραίνουμε ότι τα σχολεία εκείνα, τα οποία παρέχουν ψυχολογικές-συμβουλευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας είναι καλύτερα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και αβέβαιο μέλλον (Lairio & Nissila, 2002). Ωστόσο, για την παροχή τέτοιου είδους υπηρεσιών, θεωρείται απαραίτητη η δέσμευση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας ως προς την εφαρμογή καθολικών προγραμμάτων συμβουλευτικής, ενσωματωμένων στο σχολικό σύστημα, σύμφωνα με τα οποία θα υπάρχει μία σαφής κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθυνών, ανάλογη των γνώσεων και της εμπειρίας των εμπλεκομένων.

Ο στόχος μας, μέσα από την παρούσα εργασία, ήταν να αναδείξουμε τον πρωτεύοντα ρόλο των συμβούλων εκπαιδευτικών στην διάγνωση περιστατικών διαταραχών διατροφής. Σε δεύτερο επίπεδο, θέσαμε ως στόχο την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, εφόσον έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών, αναδείξαμε την ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών μονάδων με φορείς συμβουλευτικής ή συμβούλους, προκειμένου να επιλύονται άμεσα, μεθοδευμένα και επαρκώς, προβλήματα που σχετίζονται με τους έφηβους και τις διατροφικές τους συνήθειες.

Σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι στόχοι μας επιτεύχθηκαν, εφόσον θέσαμε το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο ήταν απαραίτητο για να πληροφορείται κάθε εκπαιδευτικός για το φαινόμενο και να μπορεί να διαπιστώσει περιστατικά μέσα στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, προσφέραμε μια πρώτη ανακούφιση στον πάσχοντα και δόθηκαν οδηγίες για παραπομπή του ατόμου σε ειδικό, ώστε να είναι οριστική η επίλυση της διαταραχής.

Αναμφίβολα στην εκπαίδευση, ο ρόλος της «ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π» θεωρούμε ότι είναι αναγκαίος, εφόσον θα μπορούσε να συμβάλλει στην επικοινωνία των σχολείων με φορείς Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, στην ενημέρωσή τους πάνω σε ποικίλα ζητήματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, στην ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με τα προβλήματα που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό χώρο τους (μέσα από τη διεξαγωγή μελετών και

ερευνών), στην εξασφάλιση συνεργασίας με φορείς επιστημονικούς και επαγγελματικούς.

Η προβληματική των διαταραχών διατροφής, οδηγεί στην υιοθέτηση συμπληρωματικών μεταξύ τους συμβου-

λευτικών προσεγγίσεων καθώς και στη διεύρυνση της θεραπευτικής παρέμβασης (Μπακομήτρου & Καλαντζη-Αζίζι, 2008) εκ μέρους των εκπαιδευτικών συμβούλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Αγκριθαράκη Μ., Κοντογιαννάκη Μ., (χ.χ.). *Νευρική Ανορεξία*. Πτυχιακή εργασία. Κρήτη: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο Σχολικό Πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8. pp. 289-308.
- Αντωνιάδη, Κ. (2008, Οκτώβριος 7). *SOS Ειδικών για τη Νευρογενή ανορεξία και τις διαταραχές διατροφής: Στην πείνα, για να αρέσουν*. Ελευθεροτυπία. http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,id=47759792.
- Bowers, A.W., Evans, K., & Cleve, V.L. (1996). *Treatment of adolescent Eating Disorders*. In M.A. Reinecke, F.M. Dattilio & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (pp.227-250). New York: Guilford Press.
- Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 137-150.
- Cromarty, K., & Richards, K. (2009). How do secondary school counsellors work with other professionals? *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 182-186.
- Fairburn, C. G., Marcus, M.D., & Wilson, G.T. (1993). Cognitive – behavioural therapy for binge eating and bulimia nervosa: *A comprehensive treatment manual*. In C. G. Fairburn & G.T. Wilson (Eds.), *Binge Eating: Nature, assessment and treatment* (pp. 361-404). New York: Guilford Press.
- Harris, B. (2009). 'Extra appendage' or integrated service? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 174-181.
- Καραγεώργου, Ε. & Μπαρμπάτσος, Ι (2010). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού, πιλοτικό πρόγραμμα e bug & Συμβουλευτική*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: Βιβλιοθήκη ΠΕΣΥΠ – ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Katzman, M. (1997). *Getting the difference Right: It's Power Not Gender that Matters*. *Eur. J. of Eating Disorders*, Vol 5 No2, 71-74.
- Lairio, M., & Nissila, P. (2002). Towards networking in counselling: A follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(2), 159-172.
- Μαλικιώση – Λοζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Από τη Θεωρία στην Πράξη* (1^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπακομήτρου & Καλαντζή, (2008). *Διαταραχές πρόληψης τροφής στην παιδική και εφηβική ηλικία*. Στο Η. Κουκούτας & J. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (Β έκδοση, σ. 137-146). Αθήνα: Τόπος.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2003). Γονεϊκή ψυχική ασθένεια και ανάγκες των παιδιών: Προϋποθέσεις συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. *Ψυχολογία*, 10(4), 497-514.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (Επ. Έκδ.) (2006α). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Μωρόγιαννης, Φ. (2000). *Διαταραχές Διατροφής και Ψυχοπαθολογία (Επιδημιολογική έρευνα σε μαθητές Λυκείου στο Νομό Ιωαννίνων)*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιατρική Σχολή. Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας. Ψυχιατρική Κλινική.
- Σιδέρης, Ν. (2009). *Τα παιδιά Δεν Θέλουν Ψυχολόγο – Γονείς Θέλουν! Εμπιστευτική Επιστολή σε Γονείς που Σκέφτονται*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stassart, M. (n.d.). *Εξαρτήσεις και διαταραχές διατροφής μια ψυχοδυναμική προσέγγιση των παρεμβάσεων*. Τμήμα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Λιέγης, μτφ.: Ε. Κουρκουτάς.
- Χατζηκαλλία, Κ. (2009). *Προβλήματα Συμπεριφοράς των Παιδιών, Συνεργασία Εκπαιδευτικών –Γονέων*. Διαθέσιμο στο: <http://www.specialeducation.gr/files/xatzikallia.doc>.

*Ελευθερία Μπιλανάκη**

**«Η ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕΠ (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ) ΣΤΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΘΩΣ
ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ»**

Στην παρούσα εργασία επισκοπείται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τις σχολικές δραστηριότητες (προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας), όπως επίσης για τις ερευνητικές εργασίες (project), καθώς και για τα φιλολογικά μαθήματα. Επισημαίνονται τα κοινά τους στοιχεία και προτείνεται ένα πολυδύναμο διδακτικό σχέδιο για ερευνητική εργασία (δοκιμάστηκε στην πράξη) που μπορεί να διευρυνθεί με την ανάπτυξη ενός διδακτικού σχεδίου για την υλοποίηση προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας.

Επίσης επισημαίνονται κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Νεοελληνικής Γλώσσας (Τρίτης Γυμνασίου και Πρώτης Λυκείου) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως (δραματοποίηση, χρήση νέων τεχνολογιών) για να υποστηρίξουν την υλοποίηση ενός προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας.

Τέλος διαπιστώνεται ότι η μεθοδολογία του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, όσον αφορά στα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας διαχέεται στα προαναφερθέντα μαθήματα τα οποία εμπλουτίζονται αμοιβαία και διευρύνονται οι ορίζοντες των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: νομοθεσία, μεθοδολογία, ερευνητική εργασία, λογοτεχνία

*Eleftheria Bilanaki**

**DISSEMINATION OF METHODOLOGY SEP (CAREER EDUCATION
PROGRAMS) IN LITERATURE COURSES AND ON PROJECT**

In this paper it is reviewed the current legislative framework for school programs (career education), as well as for project, and on literary subjects. It highlights common elements and it is proposed a versatile teaching plan for research work (it has been tested in practice) that can be expanded by developing a teaching plan for implementing the program career education.

Also it is highlighted texts of Modern Literature and Modern Language that can be used in many ways (dramatization, use of new technologies) to support a program of career education.

Finally it is found that the methodology of the school guidance concerning career education programs diffused in the aforementioned courses which mutually enriched and broadened the horizons of students.

Key words: legislation, methodology, project, literature

* Η Ε.Μ. είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ02), ψυχολόγος, σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού ΚΕΣΥΠ Περιστερίου.

1. Νομοθετικό Πλαίσιο για τις Σχολικές Δραστηριότητες

Με μια σύντομη επισκόπηση στο νομοθετικό πλαίσιο που σχετίζεται με τις σχολικές δραστηριότητες και τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας διαπιστώνουμε ότι οι βασικές αρχές που διέπουν τη μεθοδολογία υλοποίησης των προγραμμάτων είναι: «η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και οι αρχές της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη».

Ακόμη και ο σχεδιασμός υλοποίησης του προγράμματος περιλαμβάνει προετοιμασία δραστηριοτήτων στο χρόνο: «ο σχεδιασμός του προγράμματος περιλαμβάνει τον τίτλο, τα υποθέματα, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων». (121118/Γ7/08-10-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του εγκεκριμένου προγράμματος προβλέπεται συνεργασία με φορείς και η παραγωγή έργου με τη μορφή έρευνας, συνέντευξης, project. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: η παιδαγωγική ομάδα (εκπαιδευτικοί ή και οι μαθητές) μπορεί να συνεργαστεί και με φορείς εκπαίδευσης, απασχόλησης, πρόνοιας, τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ά., να πραγματοποιήσει επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις, τηλεφωνικές, γραπτές και διαδικτυακές επικοινωνίες, μικρές έρευνες πεδίου, συνεντεύξεις, μικρά

project, και ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο και ωφέλιμο για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

2. Τα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας

Τα προγράμματα Α.Σ. αποτελούν μέρος της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας που συνιστά μια δυναμική, συνεχή και δια βίου επικούρηση του ατόμου (Δημητρόπουλος, Ε., 1999). Υλοποιούνται στα πλαίσια του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού που έχει ως σκοπό «να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, έτσι ώστε να μπορούν οι ίδιοι να διαχειρίζονται τα θέματα της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης».

Η παρουσίαση των υλοποιημένων προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας μπορεί να γίνει, είτε, αυτόνομα στο πλαίσιο των γενικότερων εκδηλώσεων του σχολείου, είτε, να συμπεριληφθεί στις δραστηριότητες των «Ημερών Σταδιοδρομίας», σύμφωνα με την με αριθμ. πρωτ. Γ2/5088/1-10-01 Υ.Α. «Οργάνωση Εκδηλώσεων με θέμα “Ημέρες Σταδιοδρομίας” στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και στο διήμερο παρουσίασης-προβολής των προγραμμάτων του σχολείου.

3. Το Νομοθετικό Πλαίσιο για τις Ερευνητικές Εργασίες

Το νομοθετικό πλαίσιο καθιερώνει τις ερευνητικές εργασίες (Υ.Α. 47143/Γ2/27-4-2012) με παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως: την εποπτεία, την ομα-

δικοσυνεργατική μέθοδο, τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, τη διαθεματικότητα, τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, αλλά και μεταξύ δασκάλου και συμμαθητών, την προετοιμασία των δραστηριοτήτων στο χρόνο με κατανομή εργασιών στις ομάδες και ανάδειξη μαθησιακών προϊόντων (τεχνήματος) στους μαθητές, τη δημόσια παρουσίαση και αξιολόγηση.

4. Παράδειγμα Ερευνητικής Εργασίας (project) – Διασύνδεση με Ανάπτυξη Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας

Η ερευνητική εργασία με θέμα: «Η μηχανή του χρόνου» σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και παρουσιάστηκε στο 1^ο ΓΕΛ Χαϊδαρίου το σχολικό έτος 2011-12. Το παρόν πλαίσιο εργασίας είναι ανοιχτό για επιμέρους εφαρμογές και εστίαση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις επιλογές του διδάσκοντα.

4.α. Προϋποθέσεις Διεξαγωγής Ερευνητικής Εργασίας

Η επιλογή του θέματος της ερευνητικής εργασίας εντάσσεται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του Νέου Σχολείου και υλοποιεί βασικές αρχές, όπως αυτές εξειδικεύονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού με τίτλο: «Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο» και στο αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο.

4.β. Σκοπός και Μεθοδολογία Ερευνητικής Εργασίας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η σύνδεση παρελθό-

ντος- παρόντος-μέλλοντος και συγκεκριμένα η διερεύνηση του συνδυασμού πολιτισμού και τεχνολογίας: αντιθετική ή συζευκτική σχέση; Ο τίτλος ορίστηκε ως: «Ταξίδι με τη μηχανή του χρόνου».

Καθορίστηκαν επίσης ειδικοί στόχοι ανά γνωστικό τομέα:

- ▶ *Γνωστικοί στόχοι ως προς την Ιστορία:* Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.
- ▶ *Γνωστικοί στόχοι ως προς τα Αρχαία Ελληνικά:* «Στόχος της διδασκαλίας είναι η επικοινωνία των μαθητών με σημαντικά έργα της ελληνικής αρχαιότητας, η μελέτη των οποίων αξίζει όχι μόνο επειδή αποτέλεσαν τη βάση του ευρωπαϊκού και νεοελληνικού πολιτισμού, αλλά και γιατί οι προβληματισμοί και οι αξίες τους ενδιαφέρουν και τη δική μας εποχή. Για το σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης, η αρχαιογνωσία και η αρχαιογλωσσία οικοδομούν ταυτότητα». (Υ.Α. 70001/Γ2 Αρ. Φύλλου 156227 Ιουνίου 2011, Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου
- ▶ *Γνωστικοί στόχοι ως προς τη Νεοελληνική γλώσσα:* «Να κατανοήσουν ότι η κειμενική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών και συναρτάται άμεσα με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων, όπου ανήκουν και κατανοούνται τα κεί-

μενα». (Υ.Α. 70001/Γ2 Αρ. Φύλλου 1562 /27 Ιουνίου 2011, Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου).

- ▶ **Γνωστικοί στόχοι ως προς ΤΠΕ**
Ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική ζωή, εξοικείωση μαθητών με τη χρήση της πληροφορικής, κριτική αποτίμηση και αξιολόγηση πληροφοριών.
- ▶ **Γνωστικοί στόχοι ως προς την τεχνολογία**
«Οι μαθητές επιδιώκεται να διαμορφώσουν σαφή αντίληψη σχετικά με:
την ιστορία και τη φύση της τεχνολογίας (τα πρώτα στάδια και την εξέλιξη της τεχνολογίας, την προσφορά της στο σύγχρονο πολιτισμό, τα διάφορα επαγγέλματα στο χώρο της τεχνολογίας, καθώς και την καλλιέργεια πρακτικών ικανοτήτων με την πραγματοποίηση κατασκευών στην πράξη)».
- ▶ **Γνωστικοί στόχοι ως προς τον πολιτισμό**
Γνωριμία με τα σημαντικότερα μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς σε Ελλάδα και ευρύτερο μεσογειακό χώρο: συγκέντρωση φωτογραφιών, πληροφοριών. Διαπιστώσεις: Η συνομιλία των λαών και των πολιτισμών και η εξέλιξη των τεχνικών και εργαλείων. Οι μεγάλοι εφευρέτες και ο ρόλος της προσωπικότητας.
- ▶ **Συναισθηματικοί – κοινωνικοί στόχοι:** ανάπτυξη συνεργασίας και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.
Συνδεδεμένα μαθήματα: τεχνολογία,

ιστορία, γλώσσα, αρχαία ελληνικά (βασικές διαθεματικές έννοιες: χώρος, χρόνος, μεταβολή, παράδοση, πολιτισμός), ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του, στοιχεία θεατρολογίας,

Προαπαιτούμενοι πόροι: εργαστήριο πληροφορικής, βιβλιογραφία και δικτυογραφία.

Μεθοδολογία: διερευνητική και βιωματική μάθηση, ομαδικοσυνεργατική προσέγγιση με χρήση ΤΠΕ, εποικοδομιστική μάθηση, έρευνα πεδίου.

4.γ.: Αναλυτικά οι Ειδικότεροι Στόχοι ανά Φάση

α φάση: περιγραφή μαθήματος, (στόχοι – τρόπος αξιολόγησης – διαδικασία), διερεύνηση εννοιών, ανάκληση προγενέστερων γνώσεων, χωρισμός σε ομάδες, παιδαγωγικό συμβόλαιο.

β φάση: αναζήτηση και συγκέντρωση υλικού από πηγές, χρήση εργαστηρίου πληροφορικής και βιβλιοθήκης, αξιολόγηση υλικού

γ φάση: επεξεργασία σε ομαδικοσυνεργατικό επίπεδο, ανταλλαγή γνώσεων, αξιολόγηση συνεργασίας, αναστοχασμός- ανατροφοδότηση- βελτίωση εργασιών

δ φάση: παρουσίαση εργασιών, τελική αξιολόγηση σε ατομικές και ομαδικές εργασίες

4.δ. Υποενότητες Ερευνητικής Εργασίας

- Τεχνολογία και εργασία
- Τεχνολογία και επικοινωνία
- Γεωργική τεχνολογία
- Τεχνολογία τροφίμων και βιοτεχνολογία
- Τεχνολογία και νέες μορφές ενέργειας

- Τεχνολογία σε άτομα με ειδικές ανάγκες
- Τεχνολογία και κατασκευές
- Τεχνολογία στο σχολείο
- τεχνολογία στην κλασική αρχαιότητα, στο Βυζάντιο, στη νεώτερη Ελλάδα

4.ε. Ανάπτυξη Δραστηριοτήτων Μαθητών στην Πράξη

1. Δημιουργία ομάδας και παιδαγωγικού συμβολαίου, καταμερισμός εργασιών, βιωματικές ασκήσεις επικοινωνίας.
2. Γνωριμία με την έννοια και τα βήματα της ερευνητικής εργασίας.
3. Αναζήτηση, αξιολόγηση και συγκέντρωση επιλεγμένου υλικού.
4. Συζήτηση στην ολομέλεια της ομάδας και καταγραφή προσωπικού ημερολογίου.
5. Επιτόπιες επισκέψεις σε σχετικούς χώρους (Μουσείο Ακρόπολης: η συντήρηση των αρχαιοτήτων με τη βοήθεια της τεχνολογίας).
6. Κατασκευές (τέχνημα): μακέτες γέφυρας, ανελκυστήρας, αυτοκίνητο κλπ.
7. Χρησιμοποίηση σχολικών βιβλίων και πλατφόρμας ψηφιακού σχολείου.
8. Χρήση εργαστηρίου πληροφορικής και εξοικείωση με νέες τεχνολογίες, οπτικοακουστικό υλικό από την τέχνη της μουσικής, της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου.
9. Κατασκευή προγράμματος εκδήλωσης και παρουσίασης εργασιών (ppt) από τους μαθητές για τις ανάγκες της σχολικής εκδήλωσης.
10. Αξιολόγηση από τους μαθητές και από το διδάσκοντα τόσο της διαδικασίας, όσο και του αποτελέσματος με σκοπό την ανατροφοδότηση

της μαθησιακής διαδικασίας και των διδασκόντων.

4.στ. Μαθησιακά Οφέλη

Οι μαθητές, ευαισθητοποιήθηκαν στις συνέπειες και στο ρόλο της τεχνολογίας. Επιπλέον προσέγγισαν τη τεχνολογία από την εξελικτική πλευρά του χρόνου (κατασκευές στην αρχαιότητα). Διερεύνησαν διάφορους τεχνολογικούς τομείς από την άποψη της επιστημονικής έρευνας. Σε γνωστικό επίπεδο ασκήθηκαν στην κατανόηση πολυτροπικών κειμένων και στη δημιουργία/ αξιοποίηση κειμένου. Επιπλέον οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες και κατέστη δυνατό να αναπτυχθεί στην τάξη συνεργατικό πνεύμα. Τέλος εξοικειώθηκαν με τις νέες τεχνολογίες και με το εργαστήριο πληροφορικής και τα μαθησιακά προϊόντα αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου.

5. Διαπιστώσεις ως προς την Ερευνητική Εργασία

Η παραπάνω ερευνητική εργασία μπορεί να κατευθυνθεί προς το παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον στον άξονα του χρόνου, να διερευνηθούν τα μέσα μεταφοράς στο χρόνο, αλλά και ο ταξιδιώτης καθώς και ο σκοπός του ταξιδιού ή τα στοιχεία που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τον ταξιδιώτη

6. Η Αγωγή Σταδιοδρομίας

Πιο συγκεκριμένα η αγωγή σταδιοδρομίας οργανώνεται μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαί-

σια προγραμμάτων και έχει στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητή στο θέμα της αυτογνωσίας και πληροφόρησης. Επίσης έχει σκοπό να συμβάλλει στην επαγγελματική, αλλά και ολική ανάπτυξη του ατόμου καθώς και στη διευκόλυνση του στη λήψη αποφάσεων.

Στα πλαίσια της παραπάνω ερευνητικής εργασίας θα μπορούσαν να τεθούν σκοποί και στόχοι που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό (π.χ. διερεύνηση της διαδικασίας λήψης απόφασης ή η αξιολόγηση της πληροφόρησης, η σύνθεση της ομάδας επαγγελματιών που σχετίζονται με έναν τομέα/ επάγγελμα και οι προαπαιτούμενες σπουδές, η συγγραφή μιας επαγγελματικής μονογραφίας). Θα μπορούσαν να δημιουργηθούν υποθέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ομάδων και να αρχίσει η επεξεργασία τους. Επιπλέον με την αξιοποίηση παιχνιδιών (παιξίμο ρόλων, προσομοιώσεις κλπ) είναι δυνατό να κερδηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Κοσμίδου, 2008). Αξίζει να επισημάνουμε ότι ο σκοπός της αυτογνωσίας πρέπει να διαπερνά το πρόγραμμα από τη συγκρότηση της ομάδας μέχρι την ανάθεση εργασιών στα μέλη.

6.1. Παράδειγμα Διδακτικού Σχεδίου με Σκοπό την Ανάπτυξη Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας

- ▶ Τίτλος: «το ταξίδι του Οδυσσέα στη χώρα των επαγγελματιών»,
- ▶ Στόχος: η λήψη απόφασης,
- ▶ Μεθοδολογία: βιωματική μέθοδος, ερευνητική, ομαδικοσυνεργατική
- ▶ Α. Προγραμματισμός δραστηριοτήτων στον άξονα του χρόνου
- ▶ Β. Βιωματικές ασκήσεις αυτογνωσίας και επικοινωνίας

- ▶ Προετοιμασία δρώμενου με σκοπό την απόφαση του Οδυσσέα να ακολουθήσει τις οδηγίες του θεού ή όχι, να γυρίσει στην Ιθάκη ή όχι, να προχωρήσει στο νησί του Πολύφημου ή όχι.
- ▶ Συζήτηση –αναστοχασμός ως προς τις εναλλακτικές λύσεις.
- ▶ Γ. Γραπτή εργασία
- ▶ Επικέντρωση στα επαγγέλματα π.χ. πράσινα, της θάλασσας κλπ
- ▶ Συζήτηση και ερωτήματα (τα επαγγέλματα της θάλασσας στον άξονα του χρόνου)
- ▶ συνεντεύξεις για τις αλλαγές που χρειάστηκαν να γίνουν στα προαναφερθέντα επαγγέλματα εξαιτίας των νέων τεχνολογιών.
- ▶ Σύνθεση και παρουσίαση των εργασιών των μαθητών (γραπτές, ppt).

6.2. Σχέση Φιλολογικών Μαθημάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων (Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας).

Η ερευνητική εργασία (project) εισάγεται και στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Υ.Α.115376/Γ2/28-09-2012) «επειδή είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης που εξελίσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση και το βάρος πέφτει στη μάθηση κι όχι στη διδασκαλία». Άλλωστε η ομαδικοσυνεργατική μάθηση ως μέθοδος συμφωνεί με τα νέα δεδομένα στην παιδαγωγική επιστήμη που αναφέρονται στη δυναμική της μαθητικής ομάδας και των διαμαθητικών σχέσεων, αρκεί να υπάρχει κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2007), προγραμματισμός και προετοιμασία δραστηριοτήτων.

Για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (βλ. προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας και αγωγής υγείας) θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν έργα από τη σύγχρονη λογοτεχνία: π.χ. από το βιβλίο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της τρίτης γυμνασίου: «Η τελευταία αρκούδα της Πίνδου» (για την έννοια του ξένου, του Δ. Χατζή, «Ζητείται ελπίς» του Α. Σαμαράκη (για την έκφραση συναισθημάτων), «Η μεταμπίηση» της Ρ. Γαλανάκη (σχέσεις των δυο φύλων, η απόφαση και οι δυσκολίες), «Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά» του Ν. Καζαντζάκη (παλιά επαγγέλματα- προϋποθέσεις επιχειρηματικότητας), «Το μόνον της ζωής του ταξίδιου» του Γ. Βιζυηνού, αυτοβιογραφία Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, «Ζητιάνος» του Καρκαβίτσα (ειδικές ομάδες πληθυσμού).

Από το βιβλίο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β Λυκείου θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμη για τα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας τα θεατρικά έργα του Γ. Ξενοπούλου («Στέλλα Βιολάντη», «Το μυστικό της κοντέσας Βαλέραϊνας») σε σχέση με τα δυο φύλα και την ισότητα ή τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ή το δικαίωμα της επιλογής..

Θα μπορούσαν ακόμη οι μαθητές

με τη βοήθεια του καθηγητή τους να αλλάξουν το κείμενο της ιστορίας, να φανταστούν ένα άλλο τέλος και να το παρουσιάσουν με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών ως παιχνίδι φαντασίας, εξερεύνησης, ή ανακάλυψης ή να «αντίσσουν» εικόνες με μουσική δημιουργώντας μια δική τους «ταινία» με βάση τη στοχοθεσία του προγράμματος.

Θα μπορούσαν ακόμη να ανταλλάξουν πληροφορίες ή τις εργασίες τους με άλλα σχολεία διαδικτυακά π.χ. αποστέλλοντας ηλεκτρονικό μήνυμα μέσω του Πανελληνίου σχολικού δικτύου και γενικά να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες (αναζήτηση και σχολιασμός πληροφοριών, παρακολούθηση ταινιών κλπ).

7. Επίλογος

Η μεθοδολογία των προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας διατρέχει πλέον τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος με τα οποία διαπλέκεται ανανεώνοντας την αξία της. Νέοι ορίζοντες διαφαίνονται ως προς την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας, έτσι ώστε η διδακτική μεθοδολογία να προσαρμοστεί στη οπτικοποιημένη εποχή μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γκιάστας, Ι., Δημητρώπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., Τσέργας, Ν. (2007). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Δημητρώπουλος, Ε., 1999. *Συμβουλευτική προσανατολισμός τ. Β.*, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., 2008. *Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό*, Πάντειο.
- Ματσαγγούρας, Η., 2007. *Στρατηγικές διδασκαλίας*, 5^η εκδ. Gutenberg.

- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012 (Υ.Α.Αριθ. Πρωτ. 97364/Γ2 30-08-2011).
- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής εργασίας της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2012-13, (Υ.Α. 47143/Γ2/27-4-2012).
- Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2012 (Υ.Α.115376/Γ2/28-09-2012).
- «Οργάνωση Εκδηλώσεων με θέμα “Ημέρες Σταδιοδρομίας”» στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (5088/ Γ2 /1-10-01 Υ.Α).
- Παπαδάκης, Σπ., Χατζηπέρης, Ν. (2007). *Βασικές δεξιότητες στις τεχνολογίες της πληροφοροφίας και της επικοινωνίας*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι-ΕΑΙΤΥ
- Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius- Leonardo da Vinci και eTwinning) για το σχολικό έτος 2012-2013 (Αρ.Πρωτ.121118/Γ7/08-10-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ).
- Τροποποίηση και συμπλήρωση της με αρ. πρωτ. 47143/Γ2/27-04-2012 εγκυκλίου του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α με θέμα «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013» (Υ.Α. Αρ. Πρωτ. 105847/Γ2/13-09-2012)

*Νίκος Α. Δεμερτζής**

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΛΑΝΟΥ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΓΙΑ ΕΦΗΒΟΥΣ

Βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία θεωρώ ότι είναι η διαμόρφωση ενός σχεδίου, ενός πλάνου, εάν προτιμάτε, σταδιοδρομίας. Η ενέργεια αυτή καθίσταται επιβεβλημένη για τον έφηβο, διότι του δίνει τη δυνατότητα: Να τοποθετηθεί ο ίδιος με υπευθυνότητα και σοβαρότητα απέναντι στο μέλλον του. Να δώσει σάρκα και οστά στα όνειρά του. Να υλοποιήσει τον επαγγελματικό του στόχο. Να χαράξει μια εύστοχη επαγγελματική πορεία. Το πλάνο σταδιοδρομίας που προτείνεται μέσα από την εισήγηση αυτή περιλαμβάνει 15 δραστηριότητες και βοηθά τον έφηβο να χαράξει μια εύστοχη επαγγελματική πορεία ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα: 1. Να ανακαλύψει τον εαυτό του (αυτογνωσία). 2. Να πληροφορηθεί για την αγορά εργασίας και τα επαγγέλματα (πληροφόρηση). 3. Να συσχετίσει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του με επαγγέλματα. 4. Να πάρει τις καλύτερες για τον ίδιο εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις (λήψη απόφασης).

*Nikos A. Demertzis**

TEENAGE CAREER PLANNING PROPOSAL

Basic prerequisite for a successful career planning is considered to be the right career plan setting. This is highly recommended for the teenager because it gives him the opportunity: to be responsible and get involved seriously about his future. Make his dreams come true. Achieve his career goals. Build a successful business career. This particular career planning suggested through our proposals involves 15 activities which help teenagers find the most appropriate future career following these steps: 1. Gain self awareness. 2. Be informed about the business market and relevant occupations. 3. Relate his personality to the right professions. 4. Decision making based upon the best educational and professional options.

* Ο Ν.Α. είναι Δ/ντής στο 1ο Γυμνάσιο Ν. Σμύρνης και σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού στο δήμο Ν. Σμύρνης. *Επικοινωνία:* Δαρνανελλίων 142, 171 73, Ν. Σμύρνη. Τηλ. 210 9351507, e-mail: nickdemertzis@gmail.com.

Το πλάνο σταδιοδρομίας που προτείνεται μέσα από την εισήγηση αυτή περιλαμβάνει 15 δραστηριότητες και βοηθά τον έφηβο να χαράξει μια εύστοχη επαγγελματική πορεία ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα:

1. Ανακάλυψη του Εαυτού του (Αυτογνωσία)

Το πρώτο και καθοριστικό βήμα του εφήβου για μια σωστή εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή αφορά τη γνώση του εαυτού του. Ο μεγαλύτερος φιλόσοφος όλων των εποχών, ο Σωκράτης, θεωρούσε το «γνώθι σαυτόν» ακρογωνιαίο λίθο της φιλοσοφίας του. Ανακαλύπτω τον εαυτό μου, για τον έφηβο, σημαίνει ότι απαντώ σε μια σειρά ερωτημάτων που έχουν να κάνουν με το:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου;

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι αυτά που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που σκέπτεται, που αισθάνεται, που αντιδρά και συμπεριφέρεται ο έφηβος. Είναι αυτά που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους και τον κάνουν μοναδικό. Επομένως είναι επιβεβλημένη η απάντησή του στο ερώτημα αυτό, εάν επιθυμεί να γνωρίζει ποιος είναι, τι θέλει, ποια επαγγέλματα του ταιριάζουν.

Δραστηριότητα 1 (τα χαρακτηριστικά μου)

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται μερικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Σημείωσε με «χ» σε ποιο βαθμό σε αντιπροσωπεύουν, προσθέτοντας στο τέλος και μερικά άλλα που δεν αναφέρονται.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Κοινωνικός				
Ειλικρινής				
Επιμελής				
Αυθόρμητος				
Δραστήριος				
Ευχάριστος				
Οργανωτικός				
Επίμονος				
Σοβαρός				
Χαρούμενος				
Περίεργος				
Υπομονετικός				
Ριψοκίνδυνος				
Εγκάρδιος				
Ανεξάρτητος				
Αποφασιστικός				
Ντροπαλός				
Μοναχικός				
Ορθολογιστής				

Καθόλου	Λίγο	Μετρία	Πολύ	Πάρα πολύ
Εργατικός				
Φιλόδοξος				
Υπεύθυνος				
Ευαίσθητος				
Ενθουσιώδης				
Αλτρούιστής				
Φιλικός				
Φιλότεχνος				
Εσωστρεφής				
Συμπονετικός				
Συνεργάσιμος				
Δημιουργικός				
Δημοφιλής				
Αναλυτικός				
Ψύχραιμος				
Ευέλικτος				
Εχέμυθος				
Ευθυνόφοβος				
Πρακτικός				
Ιδεαλιστής				
Τολμηρός				
Προνοητικός				
Παρατηρητικός				
Αγχώδης				
Επικοινωνιακός				
Αποτελεσματικός				
Ήρεμος				
Δυναμικός				
Κλειστός				
Μεθοδικός				
Συνεπής				
Εξυπηρετικός				
Πειστικός				
Με αυτοπεποίθηση				
Με φαντασία				
Να βοηθάω				
Να διοικώ				
Πιάνουν τα χέρια μου				

Δραστηριότητα 2 (τα δυνατά μου σημεία)

Ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του πίνακα περιλαμβανομένων και αυτών που εσύ προσέθεσες, αποτελούν το δυνατό σου σημείο και θέλεις να τα κρατήσεις;

.....
.....
.....

Δραστηριότητα 3 (τα σημεία μου για βελτίωση)

Ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του πίνακα, περιλαμβανομένων και αυτών που εσύ προσέθεσες, θεωρείς ότι τα κατέχεις αλλά νομίζεις ότι χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση;

.....
.....
.....

Δραστηριότητα 4 (τα σημεία που οφείλω να αλλάξω)

Ποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του πίνακα περιλαμβανομένων και αυτών που εσύ προσέθεσες, αποτελούν το αδύνατό σου σημείο, παρακωλύουν (εμποδίζουν) την πορεία σου και θέλεις να τα αλλάξεις, εφόσον είναι εφικτό;

.....
.....
.....

2. Ποια είναι τα ενδιαφέροντά μου;

Είναι πολύ σημαντικό για τον έφηβο να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα, γιατί αυτό θα του δώσει τη δυνατότητα να γνωρίζει ποιες δραστηριότητες του αρέσουν, ποια πράγματα τον ελκύουν, του τραβούν την προσοχή, τον κάνουν να δράσει. Μία πολύ γνωστή ομαδοποίηση ενδιαφερόντων αφορά την τυπολογία του Holland (1985), στην οποία βασίζεται και η παρακάτω δραστηριότητα:

Δραστηριότητα 5 (δράσεις που μου αρέσουν)

Τσεκάρισε τις δραστηριότητες που σε εκφράζουν και θα σου άρεσε να κάνεις σε κάθε ομάδα. Στη συνέχεια άθροισε και δες σε ποια ή ποιες ομάδες έχεις τη μεγαλύτερη βαθμολογία.

1η ομάδα: Ρεαλιστικός - πρακτικός τύπος:

Μου αρέσει να...

- Φτιάχνω πράγματα με τα χέρια μου.
- Καλλιεργώ τη γη, εκτρέφω ζώα, ψαρεύω.
- Επισκευάζω αυτοκίνητα, μηχανές κλπ.
- Εργάζομαι στην κατασκευή σπιτιών, γεφυρών, δρόμων κλπ.
- Κατασκευάζω μεταλλικά ή ξύλινα έπιπλα.
- Επισκευάζω ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές.
- Οδηγώ φορτηγό, ταξί, η λεωφορείο.

2η ομάδα: Ερευνητικός τύπος:

Μου αρέσει να...

- Μελετώ και να ερευνώ τη ζωή των ανθρώπων και των ζώων.
- Κάνω πειράματα και εργαστηριακές αναλύσεις.
- Ασχολούμαι με τη Βιολογία, Φυσική, Χημεία.
- Εξερευνώ τον κόσμο που με περιβάλλει.
- Ασχολούμαι με αριθμούς και μαθηματικούς υπολογισμούς.
- Αναζητώ, να γνωρίζω και να ανακαλύπτω πράγματα.
- Μελετώ σε βάθος ένα επιστημονικό αντικείμενο.

3η ομάδα: Κοινωνικός τύπος:

Μου αρέσει να...

- Κατανοώ και να επιλύω τα προβλήματα των άλλων.
- Εκπαιδεύω και να διαπαιδαγωγώ.
- Επικοινωνώ και να συνεργάζομαι με ανθρώπους.
- Εξυπηρετώ το κοινό.
- Παρέχω συμβουλευτική στήριξη και καθοδήγηση.
- Ενημερώνω το κοινό μέσα από τα Μ.Μ.Ε.
- Παρέχω φροντίδα σε ασθενείς και πάσχοντες.

4η ομάδα: Καλλιτεχνικός τύπος:

Μου αρέσει να...

- Ζωγραφίζω, σχεδιάζω, διακοσμώ.
- Συμμετέχω σε μουσικές παραστάσεις
- Διαβάζω ή να γράφω θεατρικά έργα, ποίηση, λογοτεχνία.
- Υποδύομαι ρόλους στο θέατρο τον κινηματογράφο την τηλεόραση.
- Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου.
- Ασχολούμαι με τις τέχνες.
- Εκφράζομαι με το τραγούδι και το χορό.

5η ομάδα: Επιχειρηματικός τύπος

Μου αρέσει να...

- Κατέχω ηγετικές θέσεις σε μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό.
- Παίρνω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες.
- Οργανώνω και να συντονίζω την εκτέλεση ενός έργου.
- Πείθω τους άλλους πουλώντας προϊόντα.
- Αναλαμβάνω επιχειρηματικές δράσεις.
- Υπερασπίζομαι φυσικά ή νομικά πρόσωπα.
- Ασχολούμαι με το εμπόριο.

6η ομάδα: Οργανωτικός - Διοικητικός τύπος

Μου αρέσει να...

- Υπάρχει τάξη και τα πράγματά μου να είναι τακτοποιημένα.
- Χειρίζομαι και να περνάω δεδομένα στον υπολογιστή.
- Εκτελώ καθήκοντα που μου αναθέτουν άλλοι.
- Διανέμω αγαθά.
- Κάνω λογαριασμούς και να τηρώ λογιστικά βιβλία.

- Συντάσσω φορολογικές δηλώσεις.
- Διεκπεραιώνω υποθέσεις κοινού, πελατών.

ΟΜΑΔΕΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1η ομάδα. Ρεαλιστικός - Πρακτικός	<input type="checkbox"/>
2η ομάδα. Ερευνητικός	<input type="checkbox"/>
3η ομάδα. Κοινωνικός	<input type="checkbox"/>
4η ομάδα. Καλλιτεχνικός	<input type="checkbox"/>
5η ομάδα. Επιχειρηματικός	<input type="checkbox"/>
6η ομάδα. Οργανωτικός - Διοικητικός	<input type="checkbox"/>

Ποιες είναι οι ικανότητές μου;

Μπορεί η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα σχετικά με τα ενδιαφέροντά μας να είναι πρωταρχικής σημασίας, αλλά αυτό πρέπει να συνδυάζεται με τη δυνατότητά μας να μπορούμε να πετυχαίνουμε αυτά που μας αρέσουν. Διαφορετικά δεν έχουν κανένα νόημα. Επομένως, πολύ σημαντικό είναι, να γνωρίζουμε τις ικανότητές μας, πού δηλαδή τα καταφέρνουμε καλά και πού όχι. Όλοι οι άνθρωποι έχουμε δυνατότητες και μπορούμε να τα καταφέρουμε σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων, σε κάποιους πολύ καλά, σε άλλους λιγότερο καλά και σε άλλους πολύ λίγο ή και καθόλου.

Δραστηριότητα 6 (ταξινόμηση ικανοτήτων)

Υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις των ικανοτήτων. Μία από αυτές, διακρίνει τις ικανότητες σε:

- Αισθητήριες (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση, γεύση).
- Σχέση με τα σωματικά χαρακτηριστικά (αντοχή, δύναμη, συντονισμός, επιδεξιότητα στις κινήσεις, αθλητικές επιδόσεις).
- Μηχανικές (επιδεξιότητα και χειρισμός μηχανών).
- Διανοητικές (γλωσσική, μαθηματική, αντίληψη του χώρου, δημιουργική, μνήμη, φαντασία, παρατηρητικότητα, κλπ.).
- Καλλιτεχνικές (χορός, μουσική, ζωγραφική, υποκριτική, κλπ.).
- Ποιες από τις ικανότητες αυτές έχεις σε ικανοποιητικό βαθμό;

1.
2.
3.
4.
5.

Δραστηριότητα 7 (δράσεις που μπορώ να ολοκληρώσω με επιτυχία)

Με βάση την τυπολογία του Holland (1985), όπως κάναμε και στη δραστηριότητα 5, τσεκάρισε αυτή τη φορά τις δραστηριότητες που θα μπορούσες να ολοκληρώσεις με επιτυχία (άσχετα αν σου αρέσουν ή όχι). Στη συνέχεια άθροισε και δες σε ποια ή ποιες ομάδες έχεις τη μεγαλύτερη βαθμολογία.

1η ομάδα: Ρεαλιστικός - πρακτικός τύπος:

Είμαι ικανός να...

- Φτιάχνω πράγματα με τα χέρια μου.
- Καλλιεργώ τη γη, εκτρέφω ζώα, ψαρεύω.
- Επισκευάζω αυτοκίνητα, μηχανές κλπ.
- Εργάζομαι στην κατασκευή σπιτιών, γεφυρών, δρόμων κλπ.
- Κατασκευάζω μεταλλικά ή ξύλινα έπιπλα.
- Επισκευάζω ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές.
- Οδηγώ φορτηγό, ταξί, ή λεωφορείο.

2η ομάδα: Ερευνητικός τύπος:

Είμαι ικανός να...

- Μελετώ και να ερευνώ τη ζωή των ανθρώπων και των ζώων.
- Κάνω πειράματα και εργαστηριακές αναλύσεις.
- Ασχολούμαι με τη Βιολογία, Φυσική, Χημεία.
- Εξερευνώ τον κόσμο που με περιβάλλει.
- Ασχολούμαι με αριθμούς και μαθηματικούς υπολογισμούς.
- Αναζητώ, να γνωρίζω και να ανακαλύπτω πράγματα.
- Μελετώ σε βάθος ένα επιστημονικό αντικείμενο.

3η ομάδα: Κοινωνικός τύπος:

Είμαι ικανός να...

- Κατανοώ και να επιλύω τα προβλήματα των άλλων.
- Εκπαιδεύω και να διαπαιδαγωγώ.
- Επικοινωνώ και να συνεργάζομαι με ανθρώπους.
- Εξυπηρετώ το κοινό.
- Παρέχω συμβουλευτική στήριξη και καθοδήγηση.
- Ενημερώνω το κοινό μέσα από τα Μ.Μ.Ε.
- Παρέχω φροντίδα σε ασθενείς και πάσχοντες.

4η ομάδα: Καλλιτεχνικός τύπος:

Είμαι ικανός να...

- Ζωγραφίζω, σχεδιάζω, διακοσμάω.
- Συμμετέχω σε μουσικές παραστάσεις.
- Διαβάζω ή να γράφω θεατρικά έργα, ποίηση, λογοτεχνία.
- Υποδύομαι ρόλους στο θέατρο τον κινηματογράφο την τηλεόραση.
- Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου.
- Ασχολούμαι με τις τέχνες.
- Εκφράζομαι με το τραγούδι και το χορό.

5η ομάδα: Επιχειρηματικός τύπος:

Είμαι ικανός να...

- Κατέχω ηγετικές θέσεις σε μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό.
- Παίρνω πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες.
- Οργανώνω και να συντονίζω την εκτέλεση ενός έργου.
- Πείθω τους άλλους πουλώντας προϊόντα.
- Αναλαμβάνω επιχειρηματικές δράσεις.

- Υπερασπίζομαι φυσικά ή νομικά πρόσωπα.
- Ασχολούμαι με το εμπόριο.
- βή ομάδα: Οργανωτικός - Διοικητικός τύπος
- Είμαι ικανός να...
- Βάζω τάξη στα πράγματά μου και να είναι τακτοποιημένα.
- Χειρίζομαι και να περνάω δεδομένα στον υπολογιστή.
- Εκτελώ καθήκοντα που μου αναθέτουν άλλοι.
- Διανέμω αγαθά.
- Κάνω λογαριασμούς και να τηρώ λογιστικά βιβλία.
- Συντάσσω φορολογικές δηλώσεις.
- Διεκπεραιώνω υποθέσεις κοινού, πελατών.

ΟΜΑΔΕΣ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
1η ομάδα. Ρεαλιστικός - Πρακτικός	<input type="checkbox"/>
2η ομάδα. Ερευνητικός	<input type="checkbox"/>
3η ομάδα. Κοινωνικός	<input type="checkbox"/>
4η ομάδα. Καλλιτεχνικός	<input type="checkbox"/>
5η ομάδα. Επιχειρηματικός	<input type="checkbox"/>
6η ομάδα. Οργανωτικός - Διοικητικός	<input type="checkbox"/>

Ποιες είναι οι Αξίες μου; (Τι θέλω να κερδίσω από την εργασία μου;)

Από τη στιγμή που οι αξίες καθοδηγούν τις στάσεις και καθορίζουν τις συμπεριφορές μας, θεωρώ, ότι είναι επιτακτική ανάγκη για τον έφηβο η διερεύνηση και ο εντοπισμός τους. Έχει μεγάλη σημασία, νομίζω, να γνωρίζει τι είναι σημαντικό γι αυτόν, γιατί έτσι θα ξέρει τι θέλει και πού βαδίζει και θα κάνει τις όποιες επιλογές του.

Δραστηριότητα 8 (τι θέλω να κερδίσω από την εργασία μου)

Στον παρακάτω πίνακα που αναφέρεται σε εργασιακές αξίες ή αμοιβές που τυχόν επιδιώκεις από την εργασία σου βάλε δεξιά στο κουτάκι τον αριθμό που αντιστοιχεί στην επιθυμία σου:

- 1: Εάν δεν είναι καθόλου σημαντική για σένα η αξία αυτή
 - 2: Λίγο σημαντική
 - 3: Μέτρια σημαντική
 - 4: Πολύ σημαντική
 - 5: Πάρα πολύ σημαντική
- Η εργασία που θα κάνω θέλω να μου προσφέρει:
- Δόξα, φήμη, γόητρο
 - Αρκετά χρήματα
 - Ευχάριστο περιβάλλον εργασίας
 - Ταξίδια
 - Ευκαιρίες για εξέλιξη (προαγωγή)
 - Επαγγελματική σταθερότητα (μονιμότητα)

- Δυνατότητα να βοηθάω ανθρώπους
- Ανεξαρτησία
- Δημιουργικότητα
- Ικανοποιητικό ελεύθερο χρόνο
- Δυνατότητα για δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών
- Απόκτηση γνώσεων
- Καλές σχέσεις με συναδέλφους
- Δυνατότητα αξιοποίησης ικανοτήτων δεξιοτήτων μου
- Γνωριμίες
- Προσωπική ικανοποίηση
- Διασκέδαση
- Ηγετική θέση (δυνατότητα να άρχω)
- Σωματική δραστηριότητα
- Πνευματική δραστηριότητα
- Ποικιλία και δράση
-
-
-
-
-

Δραστηριότητα 9 (αξίες που με εκφράζουν)

Λαμβάνοντας υπόψη τις εργασιακές αξίες του προηγούμενου πίνακα, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που εσύ προσέθεσες, σημείωσε τις αξίες που σε εκφράζουν, ιεραρχώντας τις κατά σειρά σπουδαιότητας

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

3. Συσχέτιση Στοιχείων Προσωπικότητας με Επαγγέλματα

Μετά την εξερεύνηση του εαυτού του (αυτογνωσία) και την πληροφόρηση για την αγορά εργασίας και τα επαγγέλματα, ήρθε η ώρα ο έφηβος να προχωρήσει στο τρίτο βήμα του σχεδίου του να συσχετίσει τα στοιχεία της προσωπικότητάς του με αυτά των διαφόρων επαγγελμάτων.

Δραστηριότητα 10 (σε ποιο τύπο προσωπικότητας ανήκω)

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσες στις δραστηριότητες 5, 6 και 7, βάλε σε κύκλο τον τύπο ή τους τύπους (μέχρι τρεις) προσωπικότητας, που θεωρείς ότι ανήκεις. Ανήκω στους παρακάτω τύπους προσωπικότητας:

ΤΥΠΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

- Πρακτικός
- Ερευνητικός
- Κοινωνικός
- Καλλιτεχνικός
- Επιχειρηματικός
- Οργανωτικός

Δραστηριότητα 11 (συσχέτιση με επαγγέλματα)

Συσχέτισε τα στοιχεία της προσωπικότητάς σου με αυτά των διαφόρων επαγγελμάτων που παρατίθενται στους πίνακες. Με κριτήρια το πόσο σου αρέσουν και το πόσο μπορείς να τα ασκήσεις με επιτυχία, βάλε δεξιά στο κουτάκι τα παρακάτω γράμματα:

Κ: καθόλου, Λ: λίγο, Μ: μέτρια, Π: πολύ, ΠΠ: πάρα πολύ

ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ / ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ	
Μηχανικός αεροπλάνων	<input type="checkbox"/>
Ιχθυολόγος	<input type="checkbox"/>
Μηχανικός αυτοκινήτων	<input type="checkbox"/>
Επιπλοποιός - ξυλουργός	<input type="checkbox"/>
Μηχανολόγος - Μηχανικός	<input type="checkbox"/>
Τοπογράφος	<input type="checkbox"/>
Πιλότος	<input type="checkbox"/>
Αγρότης	<input type="checkbox"/>
Ηλεκτρονικός	<input type="checkbox"/>
Δασολόγος	<input type="checkbox"/>
Οδηγός	<input type="checkbox"/>
Γεωπόνος	<input type="checkbox"/>
Οδοντοτεχνίτης	<input type="checkbox"/>
Ηλεκτρολόγος	<input type="checkbox"/>
Υδραυλικός	<input type="checkbox"/>
Βιβλιοδέτης	<input type="checkbox"/>
Πυροσβέστης	<input type="checkbox"/>
Ράπτης	<input type="checkbox"/>
Κομμωτής	<input type="checkbox"/>
Φύλακας	<input type="checkbox"/>
Σερβιτόρος	<input type="checkbox"/>
Ζαχαροπλάστης	<input type="checkbox"/>
Τηλεφωνητής	<input type="checkbox"/>

Ταχυδρόμος	<input type="checkbox"/>
Καμεραμάν	<input type="checkbox"/>
Μετεωρολόγος	<input type="checkbox"/>
Βιολόγος	<input type="checkbox"/>
Αστρονόμος	<input type="checkbox"/>
Γιατρός	<input type="checkbox"/>
Ανθρωπολόγος	<input type="checkbox"/>
Ζωολόγος	<input type="checkbox"/>
Χημικός	<input type="checkbox"/>
Κοσμετολόγος	<input type="checkbox"/>
Αναλυτής συστημ. Η/Υ	<input type="checkbox"/>
Προγραμματιστής Η/Υ	<input type="checkbox"/>
Περιβαντολόγος	<input type="checkbox"/>
Γεωλόγος	<input type="checkbox"/>
Βοτανολόγος	<input type="checkbox"/>
Πυρηνικός φυσικός	<input type="checkbox"/>
Φυσικός	<input type="checkbox"/>
Πιλότος	<input type="checkbox"/>
Πειραματικός ψυχολόγος	<input type="checkbox"/>
Διαιτολόγος	<input type="checkbox"/>
Βιοχημικός	<input type="checkbox"/>
Γενετιστής	<input type="checkbox"/>
Αρχαιολόγος	<input type="checkbox"/>
Οδοντίατρος	<input type="checkbox"/>
Αρχιτέκτων	<input type="checkbox"/>
Τοπογράφος	<input type="checkbox"/>
Μαθηματικός	<input type="checkbox"/>

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΣ / ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟΣ

Επενδυτής	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής επιχειρήσεων	<input type="checkbox"/>
Υπεύθυνος διαφήμισης	<input type="checkbox"/>
Ασφαλιστής	<input type="checkbox"/>
Δ/ντής τηλεοπτικού σταθμού	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής ξενοδοχείου	<input type="checkbox"/>
Στέλεχος επιχ/σης, οργ/μού	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής πολυκ/στήματος	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής πωλήσεων	<input type="checkbox"/>
Τραπεζικός	<input type="checkbox"/>
Υπεύθ. δημοσίων σχέσεων	<input type="checkbox"/>
Μάνατζερ αθλητισμού	<input type="checkbox"/>
Βιοτέχνης	<input type="checkbox"/>
Πωλητής	<input type="checkbox"/>

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ / ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ

Καθηγητής	<input type="checkbox"/>
Ψυχολόγος	<input type="checkbox"/>
Ειδικός για θέματα εφηβείας	<input type="checkbox"/>
Λογοθεραπευτής	<input type="checkbox"/>
Σύμβουλος γάμου	<input type="checkbox"/>
Δάσκαλος	<input type="checkbox"/>
Κοινωνιολόγος	<input type="checkbox"/>
Νηπιαγωγός	<input type="checkbox"/>
Υπεύθ. πρόσλ. προσωπικού	<input type="checkbox"/>
Κλινικός ψυχολόγος	<input type="checkbox"/>
Σύμβουλος-Ψυχοθεραπευτής	<input type="checkbox"/>
Ψυχίατρος	<input type="checkbox"/>
Σύμβουλος Επαγγ. Προ/σμού	<input type="checkbox"/>
Κοινωνικός λειτουργός	<input type="checkbox"/>
Νοσοκόμος	<input type="checkbox"/>
Ιερέας	<input type="checkbox"/>
Γιατρός	<input type="checkbox"/>
Ξεναγός	<input type="checkbox"/>
Πυροσβέστης	<input type="checkbox"/>
Διαιτολόγος	<input type="checkbox"/>
Αεροσυνοδός	<input type="checkbox"/>
Δημοσιογράφος	<input type="checkbox"/>
Αστυνόμος	<input type="checkbox"/>
Εργοθεραπευτής	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνιολόγος	<input type="checkbox"/>
Φυσικοθεραπευτής	<input type="checkbox"/>
Λογιστής	<input type="checkbox"/>
Φοροτεχνικός	<input type="checkbox"/>
Δικαστικός υπάλληλος	<input type="checkbox"/>
Βιβλιοθηκάριος	<input type="checkbox"/>
Επόπτης	<input type="checkbox"/>
Ταμίας σε τράπεζα	<input type="checkbox"/>
Βοηθός λογιστή	<input type="checkbox"/>
Αποθηκάριος	<input type="checkbox"/>
Διορθωτής	<input type="checkbox"/>
Χειριστής μηχαν/φησης	<input type="checkbox"/>
Οικονομολόγος-αναλυτής	<input type="checkbox"/>
Κοστολόγος	<input type="checkbox"/>
Υπάλληλος γραφείου	<input type="checkbox"/>
Αρχαιοθήτης	<input type="checkbox"/>
Ταχυδρομικός	<input type="checkbox"/>
Τελωνιακός	<input type="checkbox"/>

Αξιολόγηση των Επιλογών

Μετά τον εντοπισμό όλων των εναλλακτικών επαγγελματικών του επιλογών, ο έφηβος προχωρά στην αξιολόγησή τους. Σίγουρα όλες οι επιλογές του ταιριάζουν με την προσωπικότητά του, από τη στιγμή που έγινε η συσχέτισή τους στο δεύτερο βήμα. Στο στάδιο, όμως αυτό χρειάζεται να τις επανεκτιμήσει, συγκρίνοντας τη μία με την άλλη, με την ανάλυση και επεξεργασία όλων των πληροφοριών που έχει συγκεντρώσει από προηγούμενα βήματα.

Δραστηριότητα 13 (αξιολόγηση επιλογών)

Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα με τις εναλλακτικές επαγγελματικές σου επιλογές που προέκυψαν από τη δραστηριότητα 12. Στη συνέχεια, συνεκτιμώντας τις απαντήσεις που έδωσες στη δραστηριότητα 9, κατάγραψε τις πιθανές επιπτώσεις και τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που θα μπορούσαν να προκύψουν από την υλοποίηση καθεμιάς.

1. εναλλακτική επαγγελματική επιλογή
-
- Εμπόδια - Δυσκολίες:
-
- Θετικές επιπτώσεις:
-
- Αρνητικές επιπτώσεις:
-

Επιλογή

Έχοντας καταγράψει και αξιολογήσει, από το προηγούμενο στάδιο, ο έφηβος, τις εναλλακτικές επαγγελματικές του επιλογές, μπορεί, νομίζω, τώρα να επιλέξει και να θέσει ως πρώτο του επαγγελματικό στόχο, αυτόν που παρουσιάζει τα περισσότερα πλεονεκτήματα και τα λιγότερα μειονεκτήματα (οι επιπτώσεις και τα εμπόδια, για κάθε εναλλακτική επιλογή, που θα καταγραφούν στη δραστηριότητα 13, σίγουρα θα βοηθήσουν).

Δραστηριότητα 14 (οι επαγγελματικοί μου στόχοι)

Συμπλήρωσε την αριστερή στήλη του παρακάτω πίνακα με το βασικό επαγγελματικό σου στόχο και τους εναλλακτικούς, μετά την αξιολόγηση των ήδη καταγεγραμμένων, στη δραστηριότητα 13. Σε περίπτωση που δεν είσαι σε θέση να επέλεξεις ένα στόχο, συμπλήρωσε τη δεξιά στήλη με τη βασική ομάδα (δέσμη) επαγγελμάτων και τις εναλλακτικές, ιεραρχώντας και αυτές κατά σειρά σπουδαιότητας.

Βασικός επαγγελματικός
στόχος

.....
.....
.....
.....

Βασική ομάδα (δέσμη)
επαγγελματιών

.....
.....
.....
.....

Εναλλακτικοί
επαγγελματικοί στόχοι

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Εναλλακτικές
ομάδες επαγγελματιών

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Δέσμευση – Στρατηγική επίτευξης των στόχων

Ο έφηβος, αφού επιλέξει, τελικά, το βασικό και τους εναλλακτικούς επαγγελματικούς στόχους, οφείλει να δεσμευτεί, να κάνει ένα συμβόλαιο με τον εαυτό του, για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει και να εστιάσει τις προσπάθειές του στην επίτευξή τους. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να προσδιορίσει βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα βήματα, τα οποία θα ακολουθήσει προκειμένου να πετύχει τους στόχους του.

Δραστηριότητα 15 (οι στρατηγικές μου)

Στον παρακάτω πίνακα προσδιόρισε τις στρατηγικές που θα ακολουθήσεις, προκειμένου να πετύχεις το βασικό και τους εναλλακτικούς επαγγελματικούς σου στόχους, τους οποίους έχεις μεταφέρει από τη δραστηριότητα 14.

1. Βασικός επαγγελματικός
στόχος

.....
.....
.....
.....

Στρατηγική επίτευξης
του στόχου

.....
.....
.....
.....

Βραχ/θεσμα βήματα:

.....

Μεσ/θεσμα βήματα:

.....

Μακρο/θεσμα βήματα:

Βραχ/θεσμα βήματα:

Μεσ/θεσμα βήματα:

Μακρο/θεσμα βήματα:

Επαναξιολόγηση – Διά βίου Επαγγελματική εξέλιξη

Με τη δραστηριότητα 15 ολοκληρώνεται η διαμόρφωση του πλάνου σταδιοδρομίας που οφείλει να κάνει ο έφηβος, προκειμένου να χαράξει μια εύστοχη επαγγελματική πορεία. Το σχέδιο αυτό δεν θα είναι στατικό, αλλά θα υπόκειται σε έναν διά βίου επαναπροσδιορισμό και επανασχεδιασμό, είτε γιατί η προσωπικότητα του εφήβου εξελίσσεται, έχει, δηλαδή, δυναμικό χαρακτήρα, είτε γιατί οι ραγδαίες εξελίξεις και η ρευστότητα που χαρακτηρίζουν τη σημερινή κοινωνία και την αγορά εργασίας απαιτούν τροποποίηση ή αναθεώρησή του.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η λήψη απόφασης για επιλογή επαγγέλματος είναι μια από τις σημαντικότερες αποφάσεις που έχει να πάρει το άτομο στη διάρκεια της ζωής του. Δεν είναι μία απόφαση της στιγμής, αλλά μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη διαδικασία, που μπορεί με διάφορες αναπροσαρμογές να συνεχιστεί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (διά βίου επαγγελματική εξέλιξη).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δεμερτζής, Ν. (2011). *Επαγγελματικός προσανατολισμός στην πράξη...στο πέραςμα της εφηβείας...στο διάβα της ζωής*. Αθήνα: Σαββάλας
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Μέρος Β'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Holland J. (1985). *Making Vocational Choices: A theory of Vocational Personalities and Environments*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall
- Κασσωτάκης Μ. Επιμέλεια (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Κεδράκα Α. και άλλοι (2005). *Ετοιμάζομαι για τη ζωή. Σ.Ε.Π. για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ρέππα Ε. και Φωτιάδου-Ζαχαρίου Τ. (1997). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Τετράδιο μαθητή Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ιωάννης Σ. Παντελίδης
**Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ ΤΟΥ ΕΦΗΒΟΥ**

Ο σκοπός αυτού του άρθρου που εντάσσεται στον κεντρικό άξονα «Ερευνητικές και πρακτικές εφαρμογές του θεσμού» του διεθνούς συνεδρίου της ΕΛΕΣΥΠ, είναι να παρουσιάσει την προσέγγιση του συγγραφέα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εφήβου μαθητή /τριας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη θητεία του σε δομές ΣΕΠ της Δ/θμιας Εκπ/σης το χρονικό διάστημα 2002-2012.

Ioannis S. Pantelidis
**ADOLESCENTS EDUCATIONAL
AND VOCATIONAL CAREER PLANNING**

The purpose of this article is to present the author's approach to adolescents' educational and vocational career planning within Secondary Education during his service in Counseling and Guidance offices and regional centers in Secondary education in Greece during the period 2002-2012.

**Ανάπτυξη της Προσωπικότητας
του Ατόμου – Συναισθηματική
Ανάπτυξη.**

Σε μία παρουσίαση δύο ανέκδοτων λογοτεχνικών κειμένων προβάλλονται οι προβληματισμοί της εναλλαγής των καταστάσεων, της διαχείρισης των καταστάσεων αλλά και της μετάβασης μεταξύ των καταστάσεων, την πρόληψη δύσκολων καταστάσεων, της γνώσης του εαυτού, της εφαρμογής σχεδίου

ζωής και της παρείσφησης του απρόβλεπτου. Η σύνθεση της προσωπικότητας του ατόμου αποτελείται από τον ψυχολογικό τομέα, τον γνωστικό τομέα, τον συναισθηματικό τομέα, τον κοινωνικό τομέα, τον επαγγελματικό τομέα και άλλους τομείς (Δημητρόπουλος, 2000 τ. 2^{ος}). Για την προσωπική ανάπτυξη του /της μαθητή /τριας η πολιτεία διατυπώνει ως σκοπούς την συμβολή της εκπαίδευσης στην ολόπλευρη, αρμονική ανάπτυξη των δια-

* Ο Ι.Π. είναι Εκπαιδευτικός. *Επικοινωνία:* ipantelides@shc.gr.

νοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (άρθρο 1 Άρθρο 1 «Σκοπός – Γλώσσα» του Α' Κεφαλαίου «Γενικές Διατάξεις» του Ν. 1566 /1986 ΦΕΚ 167 τ. Α') και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη να τους καταστήσει ικανούς να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (παρ. 1 του άρθρου 10 «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Ν. 2525 /1997 ΦΕΚ 188 τ. Α').

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη θετική ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου, όπως διατυπώνονται από την American Psychological Association και υιοθετούνται από the Maternal and Child Health Bureau, Health Resources and Services Administration, U.S. Department of Health and Human Services (2002), εμφανίζονται εντός της οικογένειας ότι γονείς θερμοί και συμμετοχικοί που παρέχουν σταθερές κατευθύνσεις και όρια ενεργειών, έχουν τις κατάλληλες εξατομικευμένες προσδοκίες για τα παιδιά τους και ενθαρρύνουν τους εφήβους να αναπτύξουν τα δικά τους πιστεύω τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί. Έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση συμπεριφοράς τείνουν να πετυχαίνουν περισσότερα πράγματα και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, παρουσιάζουν λιγότερη πίεση και άγχος, επιτυγχάνουν μεγαλύτερη στάθμη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης και κατά βάση δεν εμπλέκονται σε παραβατικές συμπεριφορές και κατάχρηση ουσιών (Carlson et al., 2000,

Dornbusch, Ritter, Liderman, & Fraleigh, 1987, Sessa & Steinberg, 1991, Steinberg, 2001: 23. Εντός του σχολείου ως παράγοντες εμφανίζονται, η ενθάρρυνση των ενηλίκων για ανάπτυξη συζητήσεων για το πώς θα εκκινήσουν συνομιλίες με συνομηλίκους, η ενθάρρυνσή τους με αυθεντικές φιλοφρονήσεις, το να είναι οι ενήλικες καλοί ακροατές για τους εφήβους, το να μοιράζονται τις εκμυστηρεύσεις τους με την πρόποσα συμπεριφορά και να είναι εχέμυθοι, όλα αυτά μπορούν να βελτιώσουν αποφασιστικά τις κοινωνικές δεξιότητες των εφήβων (Asher & Coie, 1990: 22). Επίσης, μια ισχυρή αίσθηση συμμετοχής, δέσμευσης, του ανήκειν και ένα διάχυτο συναίσθημα ότι το περιβάλλον τους νοιάζεται για αυτούς, χαρακτηρίζουν εφήβους με καλές σχέσεις με τους δασκάλους τους και θετική αντίληψη για το σχολείο. Ένας επιπρόσθετος παράγοντας της αντίληψης που έχει ο έφηβος για την άσκηση από τους δασκάλους του δικαίως συμπεριφοράς χωρίς αρνητικές διακρίσεις εμφανίζεται να συσχετίζεται σημαντικά (Resnick et al., 1997; Klein, 1997, σελ. 24). Και μία επίκαιρη διαπίστωση για τη χώρα μας, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών και ο μικρός αριθμός παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών από παιδαγωγούς, ψυχολόγους, σχολικούς και επαγγελματικούς συμβούλους δυστυχώς εγγυάται αρνητικά ότι πολλοί μαθητές θα βρεθούν εκτός στόχου σε όρους εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, ο.π. 25. Επιπρόσθετοι παράγοντες εντός των ομάδων συνομηλίκων εστιάζονται στην παροχή ενός προσωρινού σημείου αναφοράς για την εκδήλωση της αίσθησης της ταυτότητας (Bishop &

Inderbitzen, 1995), προσδιορίζουν τη διαφοροποίησή τους από τους γονείς τους (Micucci, 1998), παρέχουν στους εφήβους μια πηγή πληροφοριών για τον κόσμο έξω από την οικογένειά τους αλλά και για αυτούς τους ίδιους (Santrock, 2001) και λειτουργούν ως ισχυροί παράγοντες ενίσχυσης συμπεριφοράς στην διάρκεια της εφηβείας (Santrock, 2001: 21).

Σε μία εμπειρική προσέγγιση της συναισθηματικής ανάπτυξης από τον γράφοντα η συναισθηματική ωρίμανση λογίζεται ως σύνθεση των στοιχείων που χαράσσονται στη συνείδηση στα πρώιμα χρόνια, βυθίζονται στο συνειδητό και υποσυνείδητο φλοιό αυτής και προσδιορίζουν τον εαυτό ως διακριτά χαρακτηριστικά. Τα στοιχεία αυτά ενεργοποιούνται από την επίδραση της επιρροής ενός ή περισσότερων σημαντικών για εμάς προσώπων ή καταστάσεων που έλαβαν χώρα συνειδητά ή μη για εμάς. Διαφοροποιούν το άτομο από τους ομοίους του εντάσσοντας όμως παράλληλα την ατομική δραστηριότητα σε συλλογικό επίπεδο. Φέρουν την σφραγίδα του οικογενειακού, τοπικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος ως δεξαμενή καλλιέργειας της πρώιμης προσωπικότητας του ατόμου. Ως εργαλεία σύνθεσης χρήσιμα και σημαντικά για την προετοιμασία ενός νέου για την ενήλικη ζωή νοούνται η συσσώρευση γνώσεων και δεξιοτήτων κατά την μετάβαση από την νεότητα στην ωριμότητα, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η βελτίωση και ο εμπλουτισμός με ακρίβεια οικονομία και ζύγισμα των ενεργειών του, σε μία ολιστική προσέγγιση της διαχείρισης των καταστάσεων που αποσκοπεί στην άμβλυνση

των συγκρούσεων με προσεγγίσεις απορρόφησης των κραδασμών στις στάσεις και συμπεριφορές προς τρίτους.

Επαγγελματική Ανάπτυξη - Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας.

Τα περισσότερα εμπόδια που συναντούμε είναι μικρά και μπορούμε με μικρή προσπάθεια να τα εξουδετερώσουμε. Συνεπώς, η υγεία μας δεν κινδυνεύει διαρκώς από αυτά. Όταν όμως συναντήσουμε σοβαρές ματαιώσεις που προέρχονται από σοβαρά εμπόδια, τότε είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένας τύπος μη υγιούς συμπεριφοράς. Το στρες λοιπόν που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος ως απόρροια τέτοιων εμποδίων, δημιουργείται από τις ματαιώσεις που υφίστανται οι προσδοκίες του, οι επιθυμίες του. Μερικές φορές τα εμπόδια είναι ανυπέρβλητα. Τέτοια που ο άνθρωπος πρέπει να προσαρμόσει την συμπεριφορά του ώστε να εξομαλύνει τα αποτελέσματα των δραστηριών αλλαγών που συνέβησαν (Χιώτης, 1985). Η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς απαιτεί από τα άτομα την προσαρμογή τους σε καινούρια δεδομένα, σε νέες συνθήκες. Η προσαρμογή γενικότερα απαιτεί προσπάθεια, για την επιτυχή μάθηση τρόπων που θα τα βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν επιτυχώς. Η συνδρομή της συμβουλευτικής στη «βελούδινη» εναρμόνιση της συμπεριφοράς του ατόμου που επιχειρείται στην σύγχρονη εποχή κατά την ένταξή του στην κοινωνία (κοινωνικοποίηση), στην εργασία (επαγγελματική είσοδος), στην οικογένεια (οικογενειαρχής) και γενικότερα στην μετάβασή

του κατά τα διάφορα εξελικτικά στάδια (Buehler 1933, Super 1963 & 1984, Κάντας & Χατζή 1991, Δημητρόπουλος 2000 τ. 2ος) προβάλλει επιτακτική την ανάγκη εμφάνισης θεσμών επαγγελματικής επικούρησης στην κοινωνία της συγχώνευσης των αγορών και της εξατομίκευσης. Οι πολιτικές ευελιξίας στις εργασιακές σχέσεις και οι επιπτώσεις τους (Μελάς, 2007), οι κοινωνικές διαδικασίες προσαρμογής κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας (Πατινιώτης, 2007), η επαγγελματική αναποφασιστικότητα των ατόμων (Μέλλον 2007), η διά Βίου Εκπαίδευση και η προοπτική της αλλαγής εργασιακού αντικειμένου αλλά και επαγγέλματος κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής προβάλλουν απειλητικά για τους ενήλικες εργαζομένους που αντικρίζουν ως δυσοίωνα προοπτική την ανεργία και την περιθωριοποίηση. Οι γυναίκες καθώς εντάσσονται στις ευπαθείς ομάδες, όπως και όλα τα μέλη των ευπαθών ομάδων ανεξαρτήτως φύλου, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής καθώς πολύ εύκολα γίνονται στόχοι και αποτελούν θύματα των δύσκολων περιόδων (π.χ. απολύσεις) στους οργανισμούς – επιχειρήσεις (Μουσουρού, 2005). Σήμερα, οι θεσμοί επικούρησης αναδύονται ως αρωγοί του σύγχρονου ανθρώπου στην διάρκεια της κοινωνικοποίησής του, της προσωπικής του ανάπτυξης, στις μεταβάσεις του στα διάφορα στάδια της ζωής του και γενικότερα στην πορεία του. Η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός εντάσσονται στους θεσμούς επικούρησης προσφέροντας ποικίλες λειτουργίες προς αυτή την κατεύθυνση. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν η Εαυτογνωσία – Εαυτοαντίληψη, η Πληρο-

φόρηση, η Λήψη Αποφάσεων, η Διδασκαλία Δεξιοτήτων Ζωής, η Μετάβαση, η Προσαρμογή, η Τοποθέτηση, η Παραπομπή, Η Μεταπαρακολούθηση, Η Συμβουλευτική και Ψυχολογική Στήριξη, Η Αξιολόγηση και Έρευνα, Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του ατόμου και Άλλες Λειτουργίες (Δημητρόπουλος, 2000 τ. 2ος).

Οι αποφάσεις που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου αποτυπώνονται σε ένα μοντέλο τεσσάρων εκπαιδευτικών – επαγγελματικών – εργασιακών αποφάσεων συν μία πέμπτη ενδοεργασιακή από τον Δημητρόπουλο (2000 τ. 2ος). Ενδεικτικά το μοντέλο λήψης αποφάσεων του Hilton (1962) στηρίζεται στην λογική επιλογή (rational choice) – με επιρροή από τα Οικονομικά, και στην έννοια της λογικής ασυμφωνίας (cognitive dissonance) – με επιρροή από την Γνωστική Ψυχολογία. Η γνωστική ασυμφωνία, όπως παρουσιάστηκε από τον Festinger (1957), εμφανίζεται όταν το άτομο υιοθετεί στάσεις που είναι μη συμβατές μεταξύ τους, προκαλούν δηλαδή μία γνωστική δυσαρμονία στο άτομο. Για να μην ανατραπεί η «ψυχική ισορροπία» στο άτομο θέτονται σε λειτουργία μηχανισμοί εξισορρόπησης, που λειτουργούν καθοριστικά ως επιθυμία του ατόμου για αποκατάσταση της νοητικής ισορροπίας. Στο μοντέλο του GELATT το άτομο συλλέγει τα σχετικά στοιχεία και εκτιμά τα πιθανά αποτελέσματα μέσω του συστήματος πρόβλεψης που διαθέτει. Σε δεύτερη φάση το άτομο χρησιμοποιεί το αξιολογικό του σύστημα και κάνει μία εκτίμηση της κατάστασης και των αποτελεσμάτων που τυχόν έχουν προκύψει. Στο επόμενο στάδιο το άτομο καταλή-

γει σε μία απόφαση η οποία όμως μπορεί να είναι είτε τερματική είτε διερευνητική. Αν είναι τερματική λήγει η πορεία της διαδικασίας λήψης απόφασης. Αν είναι διερευνητική ξεκινά ένα νέο κύκλο και αναζητά επιπρόσθετα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να καταλήξει σε μία τερματική απόφαση (Gelatt, 1962). Για τη λήψη μίας απόφασης ο Δημητρόπουλος (2000 τ. 2^{ος}) διατυπώνει τα κριτήρια σημαντικότητας αυτής που επηρεάζουν τη λήψη της μέσα από την γνωστική και συναισθηματική θεώρηση ως τρόποι λήψης της απόφασης.

Στην έννοια της μετάβασης εμπειρεύεται η αλλαγή. Η μεταπήδηση από μία κατάσταση σε μία άλλη. Οι καταστάσεις αυτές κατά τις οποίες συντελείται μία αλλαγή είναι πολλές και λαμβάνουν χώρα σε πολλούς τομείς όπως ο εξελικτικός-ψυχολογικός, ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός, ο οικονομικός, ο εκπαιδευτικός, ο επαγγελματικός. Η μετάβαση δεν περιορίζεται μόνο σε ένα τομέα αλλά περιλαμβάνει κατά κανόνα στοιχεία από περισσότερους τομείς. Οργανωτικές πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί στις διάφορες χώρες για την παρέμβαση και επικούρηση του ατόμου κατά την μετάβασή του από τον εκπαιδευτικό στον επαγγελματικό-εργασιακό χώρο. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαδικασία μακρόχρονη, αναπτυξιακή και συμβαδίζει με την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου. Όταν αναφερόμαστε στην Επαγγελματική Ανάπτυξη αναφερόμαστε σε μία εξελικτική ανάπτυξη και ειδικά για το πεδίο της Σταδιοδρομίας στην Εξελικτική Σταδιοδρομία. Μεταξύ των πρώτων επαγγελματικών προτιμήσεων και της τελικής επαγγελ-

ματικής επιλογής μεσολαβεί κάποιος χρόνος. Χρόνος που αναλώνεται στην εκπαίδευση και στην διεύρυνση των επαγγελματικών του ευκαιριών ώστε η επαγγελματική του είσοδος (Occupational entry) να γίνει σε συνθήκες άνεσης και γενικότερα σε επαγγελματικά πλεονεκτική θέση (Κάντας & Χατζή, 1991).

Ο Super (1981, όπως αναφέρεται στο Κάντας & Χατζή, 1991) διακρίνει τρεις κατηγορίες θεωριών (Ταιριάσματος, Εξελικτικές, Λήψης Αποφάσεων). Η ταξινόμηση αυτή βασίζεται στην διαπίστωσή του ότι οι θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης ουσιαστικά είτε:

α) ταιριάζουν ανθρώπους και επαγγέλματα, τις οποίες και διακρίνει επιμέρους σε 1) Διαφορικές, που εξετάζουν τις δεξιότητες του ατόμου και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, 2) Συγκυριακές (situational), που ασχολούνται κυρίως με την οικονομική δομή, το άτομο στο κοινωνικό του περιβάλλον και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και 3) Φαινομενολογικές, οι οποίες εξετάζουν την εαυτοαντίληψη ή τη σύμπτωση ανθρώπου και περιβάλλοντος.

β) περιγράφουν μια εξελικτική διαδικασία που επίσης οδηγεί στο τελικό ταίριασμα ανθρώπου και επαγγέλματος, καθώς εξετάζουν τα στάδια ζωής. Είτε εξετάζουν τις διαδικασίες ταύτισης και διαφοροποίησης είτε τις προσωπικές εννοιολογοποιήσεις ή την αντίληψη για τον εαυτό, για τους άλλους, είτε ασχολούνται με τις έννοιες του διαστήματος ζωής ή του ρόλου και

γ) επικεντρώνονται στην διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς μπορούν να συνυπάρχουν με κάποιες από τις

άλλες θεωρίες γιατί προσπαθούν να περιγράψουν πως γίνεται το ταίριασμα ή η εξελικτική διαδικασία στα σημεία λήψης αποφάσεων.

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός ως μάθημα στην Γ΄ Γυμνασίου και ειδικότερα στην ενότητα «Ανακαλύπτω τον εαυτό μου» επικεντρώνεται στις έννοιες εαυτογνωσία, εαυτοαντίληψη, εαυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ικανότητες, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, αξίες –προσωπικές και επαγγελματικές, ανάληψη αρμοδιοτήτων, θετική ανατροφοδότηση –ενίσχυση, αντιλήψεις για τους συνανθρώπους.

Η επαγγελματική επιλογή σύμφωνα με τη Roe (1956) έχει σχέση με τις πρώτες εμπειρίες του ατόμου μέσα στην οικογένεια. Η μέθοδος ανατροφής του παιδιού, ο τρόπος ικανοποίησης των αναγκών, το ψυχρό ή θερμό οικογενειακό κλίμα έχουν επιπτώσεις στις μεταγενέστερες επαγγελματικές επιλογές του ατόμου.

Η ανάπτυξη των επαγγελματικών τύπων προσωπικότητας προϋποθέτουν ότι σπίτι, σχολείο, σχέσεις και φίλοι παρέχουν ευκαιρίες και ενισχύσεις σύμφωνα με τους τύπους που κυριαρχούν στα αντίστοιχα περιβάλλοντα. Η προσωπικότητα λειτουργεί ως ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο ανάληψης ρόλων (ρεπερτόριο) στο οποίο δρουν η κληρονομικότητα, οι δραστηριότητες τα ενδιαφέροντα, οι αρμοδιότητες, η προδιάθεση (τάση), η αυτοαντίληψη, η αντίληψη του εαυτού και του κόσμου, οι αξίες και η ευαισθησία στις επιρροές του περιβάλλοντος (Holland, 1997).

Ο Super (1984) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην άσκηση ρόλων και στη λήψη

αποφάσεων. Παρομοιάζει τη συνολική σταδιοδρομία στο διάστημα της ζωής του ατόμου με ένα ουράνιο τόξο, το ουράνιο τόξο της σταδιοδρομίας (career rainbow), που το μήκος του αποτελούν τα εξελικτικά στάδια όπως αρχικά διατυπώθηκαν από τον Super: ανάπτυξη, διερεύνηση, καταστάλαγμα, συντήρηση, παρακμή (Κάντας & Χατζή, 1991).

Η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά την ικανότητά του να ακολουθήσει μια πορεία ενεργειών που θα αποδειχτεί αποτελεσματική σε μία συγκεκριμένη κατάσταση αποδίδεται από τον Bandura (1971, 1977) ως ο ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy). Με άλλα λόγια η εκτίμηση που έχουμε, αν θα μπορέσουμε να αντεπεξέλθουμε στις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας ή ενός επαγγέλματος. Οι προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις ενός προσώπου όσον αφορά την ικανότητά του να καταπιάνεται επιτυχώς με ένα δοθέν καθήκον ή συμπεριφορά προβλήθηκαν ως οι κύριοι μεσολαβητές της συμπεριφοράς και της αλλαγής της συμπεριφοράς. Παράλληλα προτείνονται παρεμβάσεις, που διευκολύνουν συμπεριφορές προσέγγισης στην επίτευξη υψηλής στάθμης αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από επιτεύγματα επίδοσης, έμμεση μάθηση, λεκτική πειθώ και συναισθηματική διέγερση (Bandura, 1977).

Η σκιαγράφηση του εργασιακού χώρου από τον Σταλικά (2007) ως πυραμίδα δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε επιμέρους δραστηριότητες, καθήκοντα και ρόλους που με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε θέσεις εργασίας στους εργασιακούς χώρους, επιτρέπει την

στοχοθέτηση των εργασιακών αντικειμένων από τον έφηβο – νέο άνθρωπο μέσα από την απόκτηση μιας ιδέας για το πως είναι αυτή η εργασία, από την πλευρά του εργαζομένου που ήδη σταδιοδρομεί επαγγελματικά σε ένα χώρο (Σταλίκας, 2007).

Η Γενική διάκριση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτυπώνεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που οδηγεί στη Δευτεροβάθμια που με τη σειρά της οδηγεί στην Αγορά Εργασίας ή εναλλακτικά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στην συνέχεια στην Αγορά Εργασίας. Μέσα από αυτή τη γενική διάκριση και την πρόσβαση του νέου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατ' εφαρμογή των νόμων 1566 /1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α'), Ν. 2525 /1997 (ΦΕΚ 188, τ. Α'), Ν. 2909 /2001 (ΦΕΚ 90, τ. Α'), του Π.Δ. 60 /30-3-2006 (ΦΕΚ 65, τ. Α'), Π.Δ. 12 /13-2-2009 (ΦΕΚ 22, τ. Α'), την εξαγωγή της βεβαίωσης πρόσβασης και της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού δελτίου ο έφηβος – νέος μπορεί να προχωρήσει στην στοχοθέτηση εργασιακών αντικειμένων κάνοντας χρήση των χαρακτηριστικών στόχου (S.M.A.R.T.): Specific: Συγκεκριμένος & Ευδιάκριτος. Measurable: Μετρήσιμος, Αποτυπώσιμος. Achieved: Επιτεύξιμος. Realistic: Πραγματιστικός. Time: Χρονοδιάγραμμα. (Κωστή Ρένα, 2008). Πολύ σημαντική είναι και η γνώση των μοτίβων συμπεριφοράς καθώς αποτελούν κατά κάποιο τρόπο φίλτρα με τα οποία προσλαμβάνεται και διαθλάται η πραγματικότητα από τον κάθε άνθρωπο. Κάθε καινούριο ερέθισμα (γνώση, γεγονός ή στοιχείο) που «κάνει νόημα» (makes sense) για μας, είναι γιατί το συσχετίζουμε με κάποιο δικό μας μοτίβο. Αν όμως δεν

μπορούμε να το εντάξουμε σε κανένα γνωστό μας μοτίβο, τότε δεν το κατανοούμε και έτσι το διερευνούμε, το ενσωματώνουμε ή το προσπερνάμε, ενώ αρκετές φορές αντιδρούμε σ' αυτό (Μιχιώτης Στέφανος, 2007).

Σχεδιασμός της Εκπαιδευτικής & Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας του Εφήβου

Η παρούσα και κρατούσα προσέγγιση του νέου συνίσταται στην επιλογή σπουδών που αποτελεί και είσοδο σε μια επαγγελματική οικογένεια μέσα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθεί η αναζήτηση εργασιακού αντικειμένου και αξιοποίηση των σπουδών με την επαγγελματική είσοδο του ατόμου σε αντιστοιχία με τις σπουδές.

Μειονεκτήματα αυτής της προσέγγισης αποτελούν τα αναξιοποίητα χρόνια της φοίτησης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του μαθητή. Ο θεσμός του προσανατολισμού λαμβάνει χώρα μόνο κατά την περίοδο της υποβολής του μηχανογραφικού δελτίου. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ελλιπής τεκμηρίωση της επαγγελματικής εκλογής και η μη εμφάνιση ισχυρού ενδιαφέροντος.

Ως εναλλακτική προσέγγιση αξιοποίησης λειτουργιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού προτείνεται η αξιοποίηση των σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της διάχυσης του ΣΕΠ στα άλλα μαθήματα και προσέγγιση πληροφόρησης στην έκτη δημοτικού για την γνωριμία με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η προσέγγιση των δομών ΣΕΠ στο

Γυμνάσιο (ατομικά) και η ευαισθητοποίηση του μαθητή/τριας από τα στελέχη των Δομών ΣΕΠ για το αντικείμενο του ΣΕΠ και τους στόχους του ΣΕΠ είναι ζητούμενο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα).

Στο μάθημα του ΣΕΠ από την Γ' Γυμνασίου λαμβάνει χώρα στοχοθέτηση εργασιακών αντικειμένων και χάραξη εναλλακτικών διαδρομών στην εκπαιδευτική – επαγγελματική σταδιοδρομία με αξιοποίηση των προσωπικών χαρακτηριστικών του μαθητή/τριας (αυτογνωσία). Παράλληλα η χρήση φίλτρων επιλογών με συγχρονικά κριτήρια σε μία δυναμική διαδικασία εμπλουτισμού και αποχαρακτηρισμού στοιχείων στην προσωπικότητα του μαθητή. Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα η επιλογή τύπου Λυκείου μέσα από την εφαρμογή δεξιοτήτων ενεργούς πληροφόρησης. Όπως επίσης και της αξιοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των Δομών ΣΕΠ για την έγκυρη και έγκαιρη πληροφόρηση του νέου και την εφαρμογή δεξιοτήτων λήψης απόφασης με κατανόηση της μετάβασης και των συνεπειών της λήψης της απόφασης.

Στο Λύκειο λαμβάνει χώρα η αποκρυστάλλωση της στοχοθέτησης των εργασιακών αντικειμένων και του σχεδιασμού εναλλακτικών διαδρομών για την ελαστικότητα εφαρμογής μικροδιορθώσεων στους εργασιακούς ορίζοντες του ατόμου έναντι της κατακρήμνισης αξιών και προσδοκιών που οδηγούν σε συμβιβασμό. Προϋπόθεση αυτής της εναλλακτικής προσέγγισης αποτελεί η παροχή κρυστάλλινης ορατότητας στην εκπαιδευτική διαδρομή από την πολιτεία.

ΠΑΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ: η αξιοποίηση της φοίτησης στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του μαθητή, η επίδοση ως ανατροφοδότηση εξωτερικής αξιολόγησης ενταγμένη σε ένα ευρύτερο σχεδιασμό εκπαιδευτικής και επαγγελματικής διαδρομής, η αξιοποίηση των άλλων γνωστικών αντικειμένων, οι απαντήσεις για το αύριο, η εμφάνιση και προβολή ισχυρού ενδιαφέροντος, η ανάπτυξη χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Εφόδια ζωής (εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής - ΣΕΠ).

Σύνθεση Συνεδριών Σταδιοδρομίας

Στην προσέγγιση της εφαρμογής της ατομικής συμβουλευτικής στις δομές ΣΕΠ από τον γράφοντα περιλαμβάνονται η εστίαση στην υποδοχή του /της συμβουλευόμενου-ης, η δημιουργία κλίματος οικειότητας, η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του /της συμβουλευόμενου-ης: Εαυτογνωσία – Εαυτοαντίληψη – Εαυτοεικόνα – Εαυτοεκτίμηση – Αντίληψη του εαυτού και του κόσμου – Αξίες προσωπικές και επαγγελματικές – Ευαισθησία στις επιρροές του περιβάλλοντος, η σκιαγράφηση του κληρονομικού – εκπαιδευτικού – κοινωνικού – τοπικού υπόβαθρου (προσέγγιση κατά Holland), η αποτύπωση δραστηριοτήτων – ενδιαφερόντων – πρωτοβουλιών – προτιμήσεων, η τάση για ανάληψη αρμοδιοτήτων – θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση – προδιάθεση, η αποτύπωση της τάσης – εμφάνισης ισχυρού ή ελάχιστον ενδιαφέροντος (εμπειρική προσέγγιση), η διερεύνηση της συναισθηματικής ανάπτυξης προ-

σανατολισμός προς ανθρώπους – προσανατολισμός προς μη πρόσωπα (προσέγγιση κατά Roe με παράλληλη εμπειρική προσέγγιση), η διδασκαλία ειδικότερου γνωστικού αντικειμένου και ανατροφοδότηση εκμάθησης μέσα από κριτικές ασκήσεις και εφαρμογές μελέτης περίπτωσης, η διερεύνηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η σύνθεση και αποτύπωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (προφίλ συμβουλευόμενου), η στοχευόμενη πληροφόρηση για εργασιακά αντικείμενα – επιστημονικά πεδία εργασιακών αντικειμένων, η ανάθεση εργασίας εκμάθησης ειδικού γνωστικού αντικειμένου ομάδων επαγγελματιών και ειδικότερων εργασιακών αντικειμένων.

Ακολουθώς η σύνθεση φίλτρων διερεύνησης με πρώτο το φίλτρο προσωπικών αξιών και επαγγελματιών αξιών (Οι αξίες είναι συμπαγείς και δυναμικές. Κατά περίπτωση, εμπλουτίζονται και φθίνουν με την πάροδο του χρόνου. Δεν κατακρημνίζονται – αποτελούν τη βάση επιλογής των εργασιακών αντικειμένων) και διερεύνηση των εργασιακών αντικειμένων με συνάντηση - πρόκριση αυτών για τις πολύ σημαντικές αξίες (v-1) με ιεραρχημένη καταγραφή αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια η διερεύνηση των εργασιακών αντικειμένων έναντι των προτιμήσεων και ενδιαφερόντων (εμφάνιση ισχυρού ενδιαφέροντος) και συνάντηση - πρόκριση αυτών που εμφανίζουν ισχυρό ενδιαφέρον με ιεραρχημένη καταγραφή. Ακολουθώς με το φίλτρο της αυτοαποτελεσματικότητας (υψηλή στάθμη) με διερεύνηση των εργασιακών αντικειμένων και συνάντηση – πρόκριση αυτών που εμφανίζεται υψηλή στάθμη αυτοαπο-

τελεσματικότητας με ιεραρχημένη καταγραφή.

Ακολουθώς η σύνθεση των καταγραφών σε αναζήτηση κοινού τύπου με συνάντηση επιλογών με πολλαπλή εμφάνιση σε υψηλές θέσεις στις ανωτέρω ιεραρχημένες καταγραφές. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων της σύνθεσης. Εξέταση των αποτελεσμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες σε συνάρτηση με το προφίλ του/της συμβουλευόμενου/ης.

Βάσει των ανωτέρω αποτελεσμάτων ακολουθεί η στοχοθέτηση των εργασιακών αντικειμένων με Εφαρμογή των χαρακτηριστικών στόχου Specific, Measurable, Achieved, Realistic, Time και ο σχεδιασμός στην διαχείριση πόρων για την προβλεπόμενη εμπάθυση του γνωστικού αντικειμένου και του επιπέδου ειδίκευσης έναντι του στοχευόμενου εργασιακού αντικειμένου και των ζητούμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων με ανάλυση επιλεγμένων εργασιακών αντικειμένων σε αντιστοιχία με την πυραμίδα δεξιοτήτων όπως αποτυπώνεται από τον Σταλίκια (2007) στους εργασιακούς χώρους – θέσεις εργασίας – δραστηριότητες – καθήκοντα – ρόλοι – δεξιότητες – ικανότητες.

Ακολουθεί η εφαρμογή των μοντέλων λήψης απόφασης Hilton – Gellat κ.α. και η εξέταση κριτηρίων λήψης της απόφασης. Στο τελικό στάδιο εξάγεται η λήψη της απόφασης με συνδυασμό γνωστικής και συναισθηματικής θεώρησης. Ακολουθεί ιεράρχηση των επιλεγέντων εργασιακών αντικειμένων που συνάδουν με την αποκρουστικότητα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής διαδρομής. Και των εναλλακτικών διαδρομών αυτής. Τέλος λαμ-

βάνει χώρα η ειδικότερη πληροφόρηση για σπουδές στην Ελλάδα ή το εξωτερικό στη χάραξη της ανωτέρω διαδρομής και η Μετάβαση. Πριν (η ανωτέρω προετοιμασία). Κατά (μεταπαρακολούθηση εντός της διαδρομής). Μετά (η επαγγελματική ανάπτυξη του ενήλικου και συνειδητοποιημένου ατόμου).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Psychological Association (2002). *Developing Adolescents. A Reference for Professionals*. Washington DC. As retrieved from url: www.apa.org.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Buehler D. (1933). *Der Menschliche Lebenslauf als Psychologisches Problem*. Leibzig: Hirzel.
- Γιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα Ε., Τσέργας, Ν., (2007). *Εγχειρίδιο ΣΕΠ Γ' Γ'σίου. Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου μέλλον...* Αθήνα: Π.Ι.
- Caine, R.N. and Caine, G. (1990). Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadership* 48, no. 2, 66-70.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000) τ. 2ος. *Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός, Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Gelatt, A. B. (1962). Decision Making: A Perceptual Frame of Reference for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Hilton, T. L. (1962). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 291-298.
- Holland, L. J. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments-3rd ed*. Florida: Psychological Assessment Research Inc.,
- Κάντας, Α. και Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστή Ρένα (2008). *Επικοινωνία - διαπραγμάτευση: προϋποθέσεις επιτυχίας και αιτίες αποτυχίας*. Ταύρος: ΕΚΔΔΑ.
- Μ. Π. Χιώτης, (1985). *Μηχανισμοί Αμυνας του Εγώ*. Μαρούσι: ΣΕΛΕΤΕ.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. N. York: Harper and Row.
- Μελάς, Κ., (2007). *Ανεργία, Πολιτικές Απασχόλησης, Επαγγελματική Κατάρτιση και Εργασιακές Σχέσεις*, σελ. 391 - 439. Συμβουλευτικοί ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό. ΣΟΣ προσανατολισμός. Αθήνα: Πάντειος.
- Μέλλον, Ρ., (2007). *Η διαχείριση της ενίσχυσης στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής αναποφασιστικότητας*, σελ. 85 - 108. Συμβουλευτικοί ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό. ΣΟΣ προσανατολισμός. Αθήνα: Πάντειος.
- Μιχιώτης Στέφανος (2007). *Τεχνικές Λήψης αποφάσεων*. Ταύρος: ΕΚΔΔΑ.
- Μουσουρού, Λ. Μ., (2005). *Γυναίκα και απασχόληση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. N.Y.: Wiley.

- Παντελίδης, Σ. Ι. Έρευνα, Επόμενης Κατηγορίας: Τσαούσης Ιωάννης, Ph.D., (2002). *Η ψυχομετρική αξιολόγηση ενός Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων και μίας Κλίμακας Επαγγελματικής Αυτοαποτελεσματικότητας*. ΠΕΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ, ΜΑΡΟΥΣΙ.
- Παντελίδης Σ. Ι., Ανέκδοτα αποσπάσματα λογοτεχνικού κειμένου. Απόσπασμα 1ο & 2ο.
- Πατινιώτης, Ν., (2007). *Κοινωνικές διαδικασίες προσαρμογής κατά την ένταξη στην αγορά εργασίας*, σελ. 164 - 186. Συμβουλευτικοί ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό. ΣΟΣ προσανατολισμός. Αθήνα: Πάντειος.
- Σταλίκας, Α, (2007). *Συμβουλευτική Καριέρας. Διαδικασία εξεύρεσης εργασίας και χρήση τεστ στην Συμβουλευτική καριέρας. Συμβουλευτικοί ορίζοντες για τον σχολικό προσανατολισμό*. ΣΟΣ προσανατολισμός. Αθήνα: Πάντειος.
- Super, D. E., (1963). *Career Development. Self-concept theory*. N.Y.: C.E.E.B.
- Super, E. D. (1984). *Career and life development*. Στο D. Brown, L. Brooks et al. (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Αναφορές στην εκπαιδευτική νομοθεσία.

- Η υπ' αριθ. Φ253 /120789 /B6 /1-11-2006 Υ.Α. του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Τύπος, περιεχόμενο, διάρκεια ισχύος και τρόπος υπολογισμού των βαθμών της ΒΕΒΑΙΩΣΗΣ».
- Ν. 1566 /30-9-1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α'). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2525 /1997 (ΦΕΚ 188, τ. Α'). «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2909 /2001 (ΦΕΚ 90, τ. Α'). «Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Π.Δ. 12 /13-2-2009 (ΦΕΚ 22, τ. Α'). «Τροποποίηση του Π.Δ. 60 /2006. Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου».
- Π.Δ. 60 /30-3-2006 (ΦΕΚ 65, τ. Α'). «Αξιολόγηση του μαθητών του Ενιαίου Λυκείου».

*Λία Αλεξίου**

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με τον Goleman και τον Rogers, βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η «ενσυναίσθηση» (empathy).

Η συγκεκριμένη εργασία εφαρμόστηκε στην Α΄ Τάξη της ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, στην ειδικότητα «τεχνιτών ηλεκτρολογικών εργασιών». Στόχος της εργασίας ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές συναισθηματικές δεξιότητες και να τις εφαρμόζουν στην τάξη και γενικότερα στην καθημερινότητά τους.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, που βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές, μετά από τριών μηνών δουλειά με φύλλα εργασίας και δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ικανοποιητικά. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών βελτιώθηκαν σημαντικά, αλλά η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν η διαχείριση συναισθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: τεχνική εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική αγωγή, συναισθηματικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση.

*Lia Alexiou**

THE APPLICATION OF EMOTIONAL CULTURE IN TECHICAL EDYICATION IN GREECE

According Goleman and Rogers, the main characteristic of emotional intelligence is empathy.

This project is practiced in the first class of EPAS, OAED in the Course of "Craftsmen of electrical work". The purpose for the students was to obtain basic emotional skills and be able to practice them in class and life in general. The searching tool was a semi-structured interview, which was based on a questionnaire filled by students, after three month's work with work papers and activities in class. The results produced were satisfied. The development of interpersonal relationships and the climate of cooperation among the students were improved, but the real challenge was the management of emotions.

Key words: Technical education, Emotional intelligence, Emotional culture, Emotional skills, Empathy

* Η Α.Α. είναι Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: Αμαλιάδος 17, Περιστέρι, 12135 Αθήνα, 6970 377372, lilianalexiou@hotmail.com.

Εισαγωγή

Σε αυτή την εργασία διεξάγεται μια ποιοτική έρευνα με τη χρήση της «ημιδομημένης συνέντευξης» και της ανάλυσης περιεχομένου. Με την χρήση της ποιοτικής έρευνας συλλέγονται στοιχεία και πληροφορίες που εμβαθύνουν στις σκέψεις, τα συναισθήματα και κατ'επέκταση και στη συμπεριφορά των ατόμων. Η συγκεκριμένη εργασία εφαρμόζεται στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, η οποία αποτελείται από 25 αγόρια που φοιτούν στην ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, στην ειδικότητα «τεχνιτών ηλεκτρολογικών εργασιών». Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές συναισθηματικές δεξιότητες και να τις εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους. Τα δεδομένα που προκύπτουν, είναι μέσω εφαρμογής φύλλων εργασιών και δραστηριοτήτων όπως η δραματοποίηση και η προβολή ταινίας.

1. Η Τεχνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (στάσεις και απόψεις)

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ) είναι ένα θέμα πάντα επίκαιρο σε κάθε εποχή διότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν είναι στάσιμη και επιπλέον συνδέεται άμεσα με την οικονομία μιας χώρας. Ωστόσο στην Ελλάδα παρότι είναι αναγκαία, λόγω αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων παραμένει υποβαθμισμένη σε σχέση με άλλες χώρες. Η επαγγελματική εκπαίδευση παραμελήθηκε στην Ελλάδα σε αντίθεση με την γενική-θεωρητική εκπαίδευση όπου ανθεί έως σήμερα αλλά πλέον δεν αντα-

ποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρότι ξεκινά από την μεταρρύθμιση του 1929-1932 όπου ιδρύθηκαν για πρώτη φορά σχολεία τεχνικής εκπαίδευσης, ουσιαστικά αναπτύσσεται μετά το 1959. Από το 1828 μέχρι το 1959 η επαγγελματική εκπαίδευση βρισκόταν στα χέρια των ιδιωτών, λειτουργούσε υπό την εποπτεία διαφόρων υπουργείων, αποτελούσε περισσότερο απασχόληση παρά εκπαίδευση γι' αυτό και δεν υπήρχαν ειδικές σχολές για εκπαίδευση, σε διάφορες ειδικότητες που να παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις και τέλος δεν υπήρχαν επιθεωρητές για τα σχολεία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εξαιρέση αποτελεί η Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων όπου παρέχει μια μέση και κατώτερη βιομηχανική, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση το 1927 και λειτουργεί έως σήμερα. Το κράτος το 1959 αναλαμβάνει την ευθύνη λειτουργίας της τεχνικής εκπαίδευσης και αναθέτει την εποπτεία στο υπουργείο Παιδείας που μέχρι τότε ήταν στα χέρια ιδιωτών.

Ορισμένες στάσεις και προκαταλήψεις που συναντάμε στην τεχνική εκπαίδευση σύμφωνα με το άρθρο του (Αδριανουπολίτη Κωνσταντίνου, 19/07/2010 – 09:53 αναδημοσίευση από alfavita.gr: Δέκα μύθοι για την Τεχνική Εκπαίδευση) τόσο από γονείς και μαθητές όσο και από συναδέλφους εκπαιδευτικούς είναι:

«Οι άνθρωποι γεννιούνται χειρόνακτες ή διανοούμενοι.

Στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση πηγαίνουν παιδιά φτωχών οικογενειών, που δεν «παίρνουν» τα

γράμματα και είναι μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας.

Οι κατέχοντες πανεπιστημιακούς τίτλους αποκαθίστανται επαγγελματικά ευκολότερα από εκείνους που δεν τους διαθέτουν».

Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, ως εκπαίδευση Β' κατηγορίας, αναπαράγει την ταξικότητα και την κοινωνική αδικία και πρέπει να καταργηθεί από το σχολικό δίκτυο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι κατέχοντες πανεπιστημιακούς τίτλους αποκαθίστανται επαγγελματικά ευκολότερα από εκείνους που δεν τους διαθέτουν.

1.1 Η ψυχολογική Ανάπτυξη των Μαθητών που Φοιτούν στην Τεχνική Εκπαίδευση.

Συνήθως όπως ανέφερα στην προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές είναι επηρεασμένοι από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονιών τους. Συχνά είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και όχι μαθητές που δεν «παίζουν» τα γράμματα ή είναι μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ομάδα ανομοιογενών διαταραχών (Hammill, 1990). Συνοπτικά τα σημεία που παρουσιάζονται προβλήματα είναι η αισθητηριακή αντίληψη-επεξεργασία, η μνήμη και η λήθη, η προσοχή και οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η συμπεριφορά και τέλος η κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007β). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φοβούνται τόσο την σχολική αποτυχία όπου σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, που βάζουν στόχους και προ-

σπαθούν να τους πετύχουν, εκείνοι παραιτούνται από κάθε προσπάθεια θεωρώντας ότι ούτως ή άλλως δεν θα τα καταφέρουν. Συχνά οι μαθητές που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση, έχουν την πεποίθηση ότι θα αποκτήσουν πιο εύκολα ένα απολυτήριο και επιπλέον θα αποφύγουν τις δυσκολίες στα μαθήματα του Γενικού Λυκείου.

Βέβαια αρκετές φορές κάνουν πολλά λάθη και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους μαθητές αγνοώντας ότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να πλησιάζει και να προσαρμόζει το μάθημά του σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών του.

Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία οδηγεί στο «σφάλμα προσδοκίας». Είναι μία λανθασμένη εκτίμηση του δασκάλου όσον αφορά τις ικανότητες και τη συμπεριφορά μαθητών. Ο δάσκαλος εκδηλώνει μια αντίστοιχη συμπεριφορά και με τον τρόπο του προκαλεί να επαληθευτεί και να επιβεβαιωθεί η λανθασμένη εκτίμησή του, αποδεικνύοντας ότι ήταν αληθής. Η συμπεριφορά μας με άλλα λόγια κάνει τον άλλο να συμπεριφέρεται όπως τον έχουμε χαρακτηρίσει στο μυαλό μας (Δημητρόπουλος 2007).

1.2 Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Σχολική Τάξη στην Τεχνική Εκπαίδευση.

Συχνά η φύση των προβλημάτων, ως προς τη διαχείριση και τη διοίκηση της τάξης, προκύπτουν από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Με την έννοια *έλεγχος τάξης* εννοούμε τη μέθοδο διεύθυνσης μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής τάξης.

Ο σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν την ατομικότητά τους και όχι να την καταπιέσει. Ωστόσο για να είναι παραγωγικός και αποτελεσματικός στο ρόλο του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατανοεί και ο ίδιος την συμπεριφορά του, να έχει αυτοέλεγχο και να συνειδητοποιεί ότι τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη απορρέουν από τον τρόπο που ο ίδιος συμπεριφέρεται.

Πολύ συχνά δημιουργούνται προβλήματα στην σχολική τάξη από την ανάγκη ορισμένων παιδιών να ελκύουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους. Η συνεργασία και η αυτοσυγκράτηση αγνοούνται σαν σχήματα συμπεριφοράς.

Η ανάγκη όπως υποστηρίζει ο Ericson (Erik Ericson, 1963), και ο Maslow (Abraham Maslow, 1970), να κρατήσουμε την προσοχή των άλλων είναι ένα γενικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Χρειαζόμαστε την προσοχή των άλλων όχι μόνο για να καλύψουμε τις βασικές μας βιολογικές ανάγκες αλλά επιπλέον γιατί μας προσφέρουν φιλία, καθοδήγηση και επιδοκιμασία.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την συμπεριφορά των παιδιών είναι η επανειλημμένη αποτυχία που μοιραία καταστρέφει την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, την αυτοαντίληψη. Η θετική αυτοαντίληψη, μας επιτρέπει να διεκδικούμε με ρεαλισμό και αυτοπεποίθηση τα θέλω μας. Αντίθετα η αρνητική αυτοαντίληψη μας οδηγεί στο αίσθημα της ανεπάρκειας, της ανικανότητας και της ηττοπάθειας.

Ένας άλλος λόγος είναι η αδυναμία προσαρμογής που οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς. Η μειωμένη

αυτοεκτίμηση είναι πρόβλημα προσωπικής προσαρμογής. Ο εκπαιδευτικός ζητά από ένα μαθητή συμπεριφορές βασισμένες στην συνεργασία και την συμμόρφωση, ο μαθητής ζητά από την άλλη, καθοδήγηση, αμεροληψία, κατανόηση. Όταν υπάρξει ανισορροπία στην συγκεκριμένη σχέση δημιουργούνται παρανοήσεις και συγκρούσεις.

Επιπλέον τα παιδιά στην εφηβεία βρίσκονται σε ένα αναπτυξιακό στάδιο όπου αμφισβητούν τους ενήλικες και συχνά δοκιμάζουν τα όρια του εκπαιδευτικού όπως συγχρόνως δοκιμάζουν και τα δικά τους εκφράζοντας συχνά την επιθυμία τους για κύρος ακόμη και με λανθασμένες συμπεριφορές.

Μέσα στην τάξη διακρίνονται μαθητές οι οποίοι επηρεάζουν τους συμμαθητές τους και με κάποιο τρόπο τους χειραγωγούν, αυτοί οι μαθητές αποκαλούνται ηγέτες ή αρχηγοί μιας τάξης.

Τέλος διακρίνουμε και τους μοναχικούς τύπους παιδιών όπου δυστυχώς συχνά πέφτουν θύματα ή γίνονται στόχοι από τους άλλους, γελοιοποιούνται, παρενοχλούνται και καταδυναστεύονται από τους συμμαθητές τους.

2. Εισαγωγή στην Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τον (Goleman, 1995 σελ. 67) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως εξής: «Πρόκειται για μια ικανότητα όπως να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις

την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα».

Τα παλαιά πρότυπα συμπεριφοράς και η πεποίθηση ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) ευθύνεται για την επιτυχία του ανθρώπου στη ζωή του και η λογική πρέπει να κυριαρχεί στο συναίσθημα, έχει παραγκωνιστεί. «Ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) συμβάλλει κατά το 20% στους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία στη ζωή και το υπόλοιπο 80% εξαρτάται από άλλους παράγοντες» σύμφωνα με τον (Goleman, 1995). Επιπλέον η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μέσων πληροφόρησης στην εποχή μας, έχουν αυξήσει το μέσο δείκτη νοημοσύνης σε σχέση με παλαιότερες γενιές, επομένως η διαφορετικότητα των ανθρώπων εστιάζεται σε άλλους τομείς. Τέλος τα πιο σύγχρονα μοντέλα συμπεριφοράς μας προτρέπουν να εναρμονίσουμε το μυαλό με την καρδιά μας. Ωστόσο ο δείκτης νοημοσύνης IQ και η συναισθηματική νοημοσύνη EQ δεν αποτελούν δυο αντικρουόμενες έννοιες, αλλά δυο ξεχωριστές ικανότητες που διαθέτει ο άνθρωπος και που μπορεί να χρησιμοποιήσει για την ευτυχία του.

Βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η «ενσυναίσθηση» (empathy), μια έννοια που συναντούμε και στην προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers. Σύμφωνα με τον (Θεοδοσάκη, 2011) «Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να συναισθάνεσαι, να κατανοείς και να συμμετέχεις στα προβλήματα των άλλων χωρίς να ταυτίζεσαι συναισθηματικά, δηλαδή να μην βιώνεις τα συναισθήματα των άλλων απλά να τα κατανοείς. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την ενεργητική

ακρόαση, δηλαδή να ακούς τον συνομιλητή σου χωρίς να τον διακόπτεις εκφράζοντας αποδοχή και όχι κριτική στάση».

Επειδή τα συναισθήματα δύσκολα μπορούν να περιγραφούν, συνήθως εκδηλώνονται με τη γλώσσα του σώματος και με τη μη λεκτική επικοινωνία όπως χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής κ.α. Τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται από την ένταση, τη διάρκεια και την ποιότητα. Επιπλέον παρότι δεν είναι εύκολος ο ορισμός των συναισθημάτων, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η συναισθηματική κατάσταση και η έλλειψη ισορροπίας του ανθρώπου συσχετίζεται με την νοητική του κατάσταση και το αντίστροφο. «Το συναίσθημα επηρεάζει τη νόηση και η νόηση το συναίσθημα» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, σελ. 64, 2007).

Από την άλλη ο Gardner το 1983 αναφέρει στη θεωρία του, ότι ο άνθρωπος διαθέτει τα εξής είδη νοημοσύνης, τη μουσική, τη σωματική – κιναισθητική, τη λογικομαθηματική, τη γλωσσική, την αντίληψη του χώρου ή χωροταξική ικανότητα, τη φυσιογνωστική ή νατουραλιστική, την υπαρκτική, τη διαπροσωπική και τη ενδοπροσωπική.

3. Η Εφαρμογή της Συναισθηματικής Αγωγής στα Πλαίσια μιας Σχολικής Τάξης.

Η συναισθηματική αγωγή είναι μία υποχρέωση των σχολείων προκειμένου να αναπληρώσουν το κενό που δημιουργούν οι οικογένειες παιδιών, οι οποίες απέτυχαν να προσφέρουν κοινωνική και συναισθηματική παιδεία

στα παιδιά τους. Δυστυχώς δεν υπάρχει συγκεκριμένο μάθημα που να διδάσκει τις απαραίτητες συναισθηματικές δεξιότητες όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως. Την υποχρέωση την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός ο οποίος ανεξάρτητα με το μάθημα που διδάσκει, αποτελεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς μόνο και μόνο από το πώς διδάσκει το μάθημά του και διευθύνει την τάξη του. Βέβαια δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ικανοί από άποψη συναισθηματικής επάρκειας να αναλάβουν ένα τέτοιο έργο.

Με τον όρο «συναισθηματική επάρκεια» εννοούμε την ικανότητα ενός ανθρώπου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του κατά την αλληλεπίδρασή του με άλλους. Για την απόκτηση συναισθηματικής επάρκειας όπως αναφέρει (Θεοδοσιάκης, 2008), απαιτείται η ανάπτυξη των παραπάνω συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσω κατάλληλης συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης. Επιπλέον μια βασική ικανότητα της συναισθηματικής επάρκειας είναι η διαχείριση δυσάρεστων καταστάσεων μέσω δεξιοτήτων οι οποίες αποφορτίζουν την ένταση της στιγμής και μειώνουν τη διάρκεια και το άγχος που προκύπτει από δυσάρεστες καταστάσεις.

Όπως προηγουμένως αναφέρθηκε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συχνά είναι μεσολαβητικός με την έννοια της επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει έμπρακτα να αποδεικνύει ότι αποδέχεται όλους τους μαθητές και τους νοιάζεται ειλικρινά, έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ασφάλεια, να αισθάνονται ότι τους σέβονται, τους φροντίζουν στο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή έχει πολλά εκ-

παιδευτικά οφέλη, διότι ο στόχος είναι οι μαθητές να εκπληρώσουν με το καλύτερο τρόπο, το ρόλο τους στη ζωή.

Η συναισθηματική αγωγή διαμορφώνει έναν υγιή άνθρωπο, ο οποίος θα έχει αυτοπειθαρχία και αυτοέλεγχο, τη θέληση να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να κνηγά τους στόχους του. Επιπλέον οδηγεί στην αναθεώρηση πολλών προκαταλήψεων και ενισχύει το αίσθημα της ανεκτικότητας και της αποδοχής της διαφορετικότητας των άλλων. Θεοδοσιάκης, 2012: «Ψυχολογία και Σχολείο, Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα και δραστηριότητες».

Η συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, στην ΕΠΑΣ (Επαγγελματική Σχολή) του ΟΑΕΔ στον Πειραιά.

Το συγκεκριμένο τμήμα, αποτελείται από 25 μαθητές, οι οποίοι είναι αγόρια. Η ειδικότητα του τμήματος είναι «Τεχνικός ηλεκτρολογικών εργασιών». Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται από 17 έως 23 ετών. Οι επτά από τους 25 έχουν ολοκληρώσει τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις. Οι 19 μαθητές έχουν τελειώσει Γενικό Λύκειο, τρεις μαθητές έχουν τελειώσει την Α' Τάξη των ΕΠΑΛ (Επαγγελματικό Λύκειο) και οι τρεις έχουν απολυτήριο ΕΠΑΛ. Το συγκεκριμένο τμήμα παρουσιάζει επίσης και πολιτισμικές διαφορές, μιας και 12% του τμήματος έχουν καταγωγή από την Αλβανία και την Αρμενία.

Οι λόγοι που επέλεξαν τη συγκεκριμένη ειδικότητα σύμφωνα με ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης εργασίας «Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών», στην ερώτηση: «Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών»; (Παρακαλούμε

σημειώστε τους τρεις σημαντικότερους λόγους, σημειώνοντας με 1 το σημαντικότερο και με 3 το λιγότερο σημαντικό).

Οι απαντήσεις σε ποσοστό επί τοις % έχουν ως εξής:

- Το περιβάλλον μου με παρότρυνε να τελειώσω ηλεκτρολόγος (γονείς, φίλοι). Το 40% επέλεξε το 2 ως σημαντικό λόγο.
- Για να έχω ένα πτυχίο. Το 44% επέλεξε το 1 ως το σημαντικότερο λόγο και το 28% το 2 ως σημαντικό λόγο.
- Γιατί μου άρεσε σαν επάγγελμα. Μόλις το 20% επέλεξε το 1 και το 40% το 2.
- Γιατί δεν μπορούσα να τελειώσω το Γενικό Λύκειο και να σπουδάσω. Μόνο το 16% επέλεξε το 1 και 8% το 2. Δικαιολογείται η απάντησή τους γιατί οι 19 μαθητές έχουν τελειώσει το Γενικό Λύκειο.
- Για να βρω πιο εύκολα δουλειά. Το 40% επέλεξε το 1 και το 24% το 2.
- Τυχαία γράφτηκα σε αυτή τη σχολή. Το 16% επέλεξε το 1 και το 12% το 2.

Ο λόγος που παρακολουθούν την συγκεκριμένη ειδικότητα στην ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, είναι κατά πρώτον ότι η ειδικότητα των «Τεχνικών ηλεκτρολογικών εργασιών» έχει ζήτηση στην αγορά εργασίας και δεύτερον η ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν, είναι υποχρεωμένη σαν σχολή να εξασφαλίσει στους μαθητές την απαραίτητη προϋπηρεσία πάνω στην ειδικότητα που έχουν επιλέξει, είτε στον ιδιωτικό τομέα είτε σε δημόσιους φορείς.

3.1 Χρήση Φύλλων Εργασιών και Δραστηριοτήτων

Σε αυτή την ενότητα χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας μέσα στη σχο-

λική τάξη, σύμφωνα με το βιβλίο «Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο», (Θεοδοσιάκης, 2011). Η εφαρμογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων διήρκεσε 12 εβδομάδες. Μέσα από τα συγκεκριμένα φύλλα εργασιών και τις δραστηριότητες στόχος ήταν να παρατηρηθούν αρχικά συναισθηματικές δεξιότητες, να τροποποιηθούν στην πορεία συμπεριφορές και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες συναισθηματικές δεξιότητες, όπως παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω: Η αυτοεπίγνωση, η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναϊσθήση, η αντίληψη, η έκφραση συναισθήματος, η διεκδικητική στάση στην καθημερινότητα, η ποιοτική επικοινωνία, η υπευθυνότητα, η αυτοαντίληψη, η αυτοαποδοχή, ο σεβασμός ως προς τους άλλους και η αποδοχή στην διαφορετικότητα και τέλος η προσαρμογή και το πνεύμα συνεργασίας.

3.2 Ημιδομημένη Συνέντευξη: Η Εφαρμογή της Συναισθηματικής Αγωγής στην Τεχνική Εκπαίδευση.

Στην ενότητα αυτή χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η συνέντευξη έχει αρκετές μορφές, από τις οποίες οι σημαντικότερες είναι: η «δομημένη» συνέντευξη, η «ημιδομημένη» συνέντευξη και η «ελεύθερη» ή η μη δομημένη συνέντευξη (Γιαβρόμης και Παπάνης, 2007).

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι κάτι ενδιάμεσο μεταξύ της δομημένης και της μη δομημένης συνέντευξης. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι όπως και στην εισαγωγή έχω αναφέρει, η εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής στα πλαίσια μίας σχολικής τάξης.

Όπως παρακάτω αναφέρει ο Χατζη-χρήστου, (2003): «Όσον αφορά την συναισθηματική εκπαίδευση, αυτή στοχεύει στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο».

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά το πέρας των φύλλων δραστηριοτήτων, αντιπροσωπεύει τις συναισθηματικές δεξιότητες που μπορεί να μάθει ένας μαθητής, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιλαμβάνει: ερωτήσεις κλειστού τύπου και διαβάθμισης καθώς και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

4. Αποτελέσματα Έρευνας

Σε αυτή την ενότητα αναλύονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές με βάση το ερωτηματολόγιο, σε ποσοστό επί τοις %. Ως προς τη διευκόλυνση της ανάλυσης περιεχομένου της παρούσας εργασίας, παραθέτω τον παρακάτω πίνακα, προκειμένου να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων.

- 1^η ερώτηση: Αναγνωρίζεις στον εαυτό σου πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την αυτοεπίγνωση.
- 2^η ερώτηση: Μπορείς να ελέγξεις τον εαυτό σου σε ένα καυγά και να απομακρυνθείς; Η ερώτηση αυτή εξετάζει τη διαχείριση των συναισθημάτων.
- 3^η ερώτηση: Μπορείς να μπεις στη θέση των άλλων όταν αντιμετωπίζουν μία δύσκολη κατάσταση; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την ενσυναίσθηση.
- 4^η ερώτηση: Μπορείς να καταλάβεις τα συναισθήματα και τις σκέψεις

των άλλων από τις εκφράσεις του προσώπου ή τις κινήσεις τους; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την αντίληψη συναισθημάτων.

- 5^η ερώτηση: Εκφράζεις τις σκέψεις και τα συναισθήματά σου στους άλλους; (γονείς, φίλους) Η ερώτηση αυτή εξετάζει την έκφραση συναισθήματος.
- 6^η ερώτηση: Μπορείς να συγκρατήσεις συναισθήματα όπως το θυμό ή τα νεύρα σου, την απογοήτευση ή τον ενθουσιασμό σου; Η ερώτηση αυτή εξετάζει τη διαχείριση συναισθημάτων.
- 7^η ερώτηση: Διεκδικείς τα δικαιώματά σου στην καθημερινότητα; Η ερώτηση αυτή εξετάζει τη διεκδικητική στάση στην καθημερινότητα.
- 8^η ερώτηση: Όταν κάνεις ένα λάθος, ζητάς συγγνώμη εύκολα; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την ποιοτική επικοινωνία και επιπλέον την υπευθυνότητα.
- 9^η ερώτηση: Αναλαμβάνεις τις ευθύνες των πράξεων σου ακόμη και όταν έρχεσαι σε δύσκολη θέση; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την υπευθυνότητα.
- 10^η ερώτηση: Όταν οι φίλοι σου έχουν πρόβλημα τους ακούς, συζητάς μαζί τους; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την ποιοτική επικοινωνία.
- 11^η ερώτηση: Αντιλαμβάνεσαι ότι η συμπεριφορά και τα συναισθήματα σου, επηρεάζουν τους άλλους γύρω σου; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την αυτοαντίληψη.
- 12^η ερώτηση: Αποδέχεσαι τα αρνητικά σου συναισθήματα και τα εκφράζεις ανάλογα σε κάθε περίπτωση; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την αυτοαποδοχή.

13^η ερώτηση: *Αποδέχεσαι την διαφορετικότητα των άλλων; (φύλο, ηλικία, φυλή, χρώμα, εμφάνιση, βάρος)*
Η ερώτηση αυτή εξετάζει το σεβασμό ως προς τους άλλους και την αποδοχή στην διαφορετικότητα

14^η ερώτηση: *Μπαίνεις στη θέση του άλλου ακόμη και όταν διαφωνείς*

μαζί του; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την ενσυναίσθηση.

15^η ερώτηση: *Με τους συμμαθητές σου συνεργάζεσαι σε μια εργασία ή σε μια δραστηριότητα; Η ερώτηση αυτή εξετάζει την προσαρμογή και το πνεύμα συνεργασίας.*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Αυτοεπίγνωση	0	0	32	56	12
2. Διαχείριση συναισθημάτων	12	24	28	20	16
3. Ενσυναίσθηση	0	8	12	52	28
4. Αντίληψη συναισθημάτων	0	4	28	28	40
5. Έκφραση συναισθήματος	0	8	48	20	24
6. Διαχείριση συναισθημάτων	12	24	20	32	12
7. Διεκδικητική στάση στην καθημερινότητα	0	0	36	44	20
8. Ποιοτική επικοινωνία και υπευθυνότητα	4	16	24	28	28
9. Υπευθυνότητα	0	4	8	52	36
10. Ποιοτική επικοινωνία	4	0	0	40	56
11. Αυτοαντίληψη	0	16	8	52	24
12. Αυτοαποδοχή	0	16	64	12	8
13. Το σεβασμό ως προς τους άλλους και την αποδοχή στην διαφορετικότητα	4	4	28	36	28
14. Ενσυναίσθηση	16	24	36	20	4
15. Προσαρμογή - πνεύμα συνεργασίας	8	12	24	36	20

Συμπεράσματα Έρευνας

- Ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών.
- Αλλαγή και η τροποποίηση προβληματικών συμπεριφορών με την εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής.
- Αλλαγή στάσεων και απόψεων όσον αφορά τη διαφορετικότητα.
- Δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.
- Όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να

περιγράψουν σε ικανοποιητικό βαθμό τον εαυτό τους.

- Αναγνωρίζουν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν κάποιες αρνητικές πλευρές του εαυτού τους.
- Οι μαθητές νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και εμπιστοσύνη με αποτέλεσμα να μιλούν περισσότερο για τον εαυτό τους.
- Προσεγγίζουν και εμένα σαν καθηγήτρια περισσότερο και συζητώντας μαζί μου τα προβλήματά τους και

- επιπλέον συνεργάζονται μεταξύ τους περισσότερο και με καλύτερη διάθεση.
- Το 'πείραγμα' και το 'χιούμορ' αναπτύχθηκε περισσότερο με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας ευχάριστης και φιλικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη.
 - Μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και ενεργητικής ακρόασης στη σχολική τάξη πολλοί μαθητές με τον καιρό μοιραστήκαν προσωπικές τους εμπειρίες όπου είχαν εμπλακεί σε καυγά και κάποιες περιπτώσεις ξυλοδαρμού.
 - Ωστόσο θεωρώ ότι σε σημαντικό βαθμό προβληματίστηκαν για την συμπεριφορά τους σε καταστάσεις συγκρούσεων και διαπίστωσα την «άγνοια κινδύνου» από τη πλευρά τους.
 - Εκφράζουν ανοιχτά μέσα στην τάξη, αρνητικές και επώδυνες εμπειρίες ή στιγμές που βίωσαν αρνητικά συναισθήματα.
 - Όσον αφορά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών ως προς τις αξίες, τον τρόπο σκέψης και τον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων στην καθημερινότητα είναι πιο διαλεκτικοί.
 - Προκύπτουν δυσκολίες στον αυτοέλεγχο.
 - Είναι σε θέση να καταλάβουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων από τις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου.
 - Είναι σε θέση να καταλάβουν πώς η συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους επηρεάζουν ανάλογα και τη συμπεριφορά των άλλων.
 - Έχουν μια υγιή διεκδικητική στάση και μπορούν να δείξουν κατανόηση και αποδοχή ως προς τους άλλους.
 - Η πλειοψηφία της τάξης σέβεται τις ιδέες και τα δικαιώματα των άλλων.
 - Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι σε θέση να αναλαμβάνουν τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις τους στην καθημερινότητα.
 - Τέλος οι μετρήσεις δείχνουν ότι γνωρίζουν την αξία και τα οφέλη της φιλίας και επιπλέον ότι απολαμβάνουν τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω της φιλίας και γενικότερα τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με τους άλλους.

Επίλογος

Βασικές αρχές που διευκολύνουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του σύμφωνα με τον Rogers (1942, 1951) είναι οι εξής:

- ▶ *Ενσυναίσθηση - Κατανόηση:*
- ▶ *Ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση:*
- ▶ *Αυθεντικότητα και Αυτοαποκάλυψη*
Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους θα πρέπει να τους διδάξει και τον τρόπο να τα διαχειρίζονται (Δεληκανάκη Ν., 2005):
- ▶ Θα πρέπει να φροντίζει να δημιουργεί ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές του.
- ▶ Να διευκολύνει τους μαθητές του να αποφορτίζονται από αρνητικά συναισθήματα και όχι να τα απαλείφει π.χ. λύπη.
- ▶ Θα πρέπει στην τάξη του να προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας και δημοκρατίας και όχι αυταρχισμού.
- ▶ Να προετοιμάζει τους μαθητές του να αντιδρούν αποτελεσματικά σε δυσάρεστες καταστάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αδριανουπολίτη Κωνσταντίνου, Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα 19/07/2010 – 09:53 αναδημοσίευση από alfavita.gr: Δέκα μύθοι για την Τεχνική Εκπαίδευση.
- Δεληκανάκη Ν., 2005. *Συναισθηματική αγωγή, κατανόηση και βιωματική προσέγγιση συναισθημάτων*. Αθήνα 2005, copyright Ταξιδευτής.
- Δημητρόπουλος Ευστάθιος, 2007. *Αποφάσεις Λήψη Αποφάσεων, Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ.157
- Erikson E., *Childhood and Society*, New York:Norton (2nd edn), 1963
- Gardner,H.,(1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y. Basic Books
- Gelso,C.& Fretz, B.,(2001). *Counseling Psychology*, 2nd Ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- Goleman Daniel 1995: *Emotional Intelligence*, Bantam Books, *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; copyright Αθήνα 1998, εκδ. Ελληνικά γράμματα.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Θεοδοσάκης Δ., (2011): *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2008) *Διαχείριση συναισθηματικού τομέα στο «Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης»*, τόμος Β΄, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠΕΠΘ
- Θεοδοσάκης Δ. *Ψυχολογία και Σχολείο.Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη. Μέσα και δραστηριότητες* - Τεύχος 74, «Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού», Μάρτιος-Απρίλιος 2012
- Καλούρη –Αντωνοπούλου Ράνυ, (2007): *Γενική Ψυχολογία*, 4η έκδοση, ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.
- Maslow A.H., *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row (2nd edn), 1970
- Μπόκας Νικόλαος, 2007: *Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θεωρίες και Πρακτικές*. Εκδόσεις Νικόλαος Μπόκας, Σέρρες 2007
- Μπάτσας, Γ. & Παντελίδου, Σ. (2007β). *Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και χαρακτηριστικά* (σ. 21-41), Βέλος.
- Παναγιώτης Γιαβρίμης και Ευστράτιος Παπάνης, *Στάδια σχεδιασμού προγράμματος δευτερογενούς πρόληψης για την ψυχική υγεία των μαθητών*
- Rogers, C.R. (1942), *Counseling and psychotherapy*. Bonston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C.R. (1951), *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton-Mifflin.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Απολογισμός του απερχόμενου Προέδρου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., Καθηγητή Κατσανέβα Θ.

Απολογισμός του απερχόμενου Προέδρου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στο διεθνές συνέδριό μας στις 7/12/2012.

Τα τρία δύο τελευταία χρόνια βιώνουμε μια πρωτόγνωρη κρίση που έχει γονατίσει την ελληνική οικονομία και κοινωνία, με την ανεργία να καλπάζει σε πρωτόγνωρα επίπεδα. Ποτέ στη σύγχρονη ιστορία της, η χώρα δεν έζησε παρόμοια τραγωδία, με εξαίρεση περιόδους πολέμων ή εμφυλίων. Ένα επιμέρους σημαντικό μέτρο – ανάχωμα στην ανεργία είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Όμως, η Πολιτεία αντί να ενισχύσει και να αναβαθμίσει το θεσμό, ιδιαίτερα τώρα στην τρέχουσα περίοδο της μεγάλης οικονομικής κρίσης, τον αποδόμησε. Κατήργησε όχι μόνο το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και τις περισσότερες δομές ΓΡΑΣΥ, ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ύστερα από 28 χρόνια λειτουργίας. Εκατοντάδες εκατομμύρια ευρώ που δαπανήθηκαν για την ανάπτυξη των δομών αυτών και την εκπαίδευση των στελεχών, απεμπολήθηκαν. Το ίδιο ισχύει και για κονδύλια της τάξης των 100 εκ. ευρώ που είχαν προγραμματιστεί να εκχωρηθούν στη χώρα μας για δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. δεν είναι συνδικαλιστικό όργανο. Είναι επιστημονικός φορέας-επιστημονική εταιρεία σωματειακού μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με κύριο σκοπό την προαγωγή, την αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό του θεσμού που υπηρετεί. Ο Πρόεδρος και το Διοικητικό της Συμβούλιο, στη διάρκεια των δύο τελευταίων χρόνων, είχαμε επανειλημμένες επαφές και συζητήσεις με αρμόδιους υπηρεσιακούς παράγοντες, με επικεφαλείς φορέων όπως το Ε.Κ.Ε.Π. και αργότερα Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, του ΟΑΕΔ, καθώς και με τις πολιτικές ηγεσίες των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας. Στις συναντήσεις αυτές, από πλευράς των αρμοδίων, ακούσαμε πολλές θετικές υποσχέσεις και θετικές δεσμεύσεις. Στην πράξη, προωθήθηκαν ενέργειες κατά κανόνα αρνητικές έως καταστροφικές για το θεσμό της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού. Πρόκειται για πρωτοφανείς αντιφάσεις ανάμεσα σε λόγια και πράξεις. Είναι γνωστή η δήλωση της τ. Υπουργού Παιδείας προς το ΔΣ της ΕΛΕΣΥΠ, ότι, θεωρεί πως «δεν μπορεί να υπάρξει παιδεία χωρίς επαγγελματικό προσανατολισμό». Η ίδια Υπουργός, σε αντίθεση με τη δήλωσή της, έβαλε την προσωπική της σφραγίδα στην αποδόμηση του θεσμού, γεγονός το οποίο η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κατήγγειλε ηχηρά. Ο Πρόεδρος και μέλη του ΔΣ σε δημόσιες παρεμβάσεις, επιστολές και άρθρα τους σε ΜΜΕ, προέβαλλαν ευρέως αυτές τις διαλυτικές ενέργειες. Για τον ίδιο σκοπό,

η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. όπως και μέλη της, προώθησαν σχετικές ερωτήσεις που κατατέθηκαν από Βουλευτές στη Βουλή.

Ο Πρόεδρος και το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κατανοούν ασφαλώς τη δεινή οικονομική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα και τις ανάγκες οικονομικών περικοπών. Όμως, η κατεδάφιση του θεσμού που υπηρετεί κατ' εξοχήν τη μάχη ενάντια στην ανεργία, εκτός από αντιδεοντολογική, έχει σοβαρά αρνητικές οικονομικές συνέπειες. Ύστερα από εκτεταμένες συζητήσεις και συνεννοήσεις με ιστορικά μέλη μας αλλά και με εκπροσώπους συνδικαλιστικών φορέων, μεταξύ άλλων ενεργειών, προωθήθηκε η ακόλουθη καταγγελία, η οποία διανεμήθηκε σε ΜΜΕ και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα μας:

«Το Δ. Σ. της ΕΛΕΣΥΠ καταγγέλλει την κατεδάφιση του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού από το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από τριάντα πέντε χρόνια λειτουργίας και δαπάνες εκατοντάδων εκατομμυρίων Ευρώ από Κοινοτικά και εθνικά κονδύλια. Η καταστροφική αυτή ενέργεια, ενώ γίνεται με το πρόσχημα της γενικότερης λιτότητας που επαγγέλλεται το Μνημόνιο, στην πράξη έχει το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα αφού πλήττει ένα καίριο θεσμό, άγχωμα της ανεργίας, η οποία αυξάνεται σήμερα σε τραγικά επίπεδα. Επιπλέον, η Υπουργός κα Άννα Διαμαντοπούλου, η οποία ευθύνεται για την πενιχρή απορροφητικότητα προγραμμάτων του ΕΣΠΑ 2007-2013 από το Υπουργείο Παιδείας της τάξης μόλις του 15%, δείχνει να αδιαφορεί για την απώλεια των περίπου 100 εκ. Ευρώ που προορίζει η Κοινότητα για προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και για την πιθανή αναζήτηση των 80-90 εκ. Ευρώ που έχουν απορροφηθεί από την Ε.Ε. στο παρελθόν για τον ίδιο σκοπό. Και βέβαια, ούτε λόγος να γίνεται για τις ανάλογες δαπάνες του ελληνικού δημοσίου ή για τις καταστροφικές συνέπειες με εκπαιδευτικές και οικονομικές προεκτάσεις, από την κατάργηση των δομών ΣΕΠ που χρειάστηκε πάνω από τρεις δεκαετίες για να χτιστούν. Η ΕΛ,Ε.ΣΥ.Π. έχει καταθέσει στο Υπουργείο εποικοδομητικές προτάσεις που παίρνουν υπόψη τους τις σημερινές ανάγκες περιορισμού των δημόσιων δαπανών, που όμως έπεσαν στο κενό, παρά τις αρχικές διαβεβαιώσεις της Υπουργού και συνεργατών της. Αυτές τις κρίσιμες ώρες, το Υπουργείο Παιδείας όφειλε να αναβαθμίσει και όχι να κατεδαφίζει το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό όπως γίνεται παντού διεθνώς και αποτελεί πρώτιστη ανάγκη για το σήμερα και το αύριο της χώρας μας.»

Στην περίοδο των δύο τελευταίων χρόνων, παρ' όλη την πολύ αρνητική συγκυρία, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατήρησε και ανέπτυξε στο μέτρο του εφικτού, τις δραστηριότητές της και ειδικότερα:

- Συνέχισε την επιτυχημένη διοργάνωση πανελλήνιων και διεθνών συνεδρίων, η ποιότητα των οποίων έχει γενικότερα αναγνωριστεί. Διοργάνωσε συνέδριο σε συνεργασία με την ΑΣΠΑΙΤΕ στις 11/2/2012, καθώς και ημερίδα με την αρωγή του εκπαιδευτικού ομίλου ΑΚΜΗ στις 29-30 Μαΐου 2011
- Αναμόρφωσε το περιοδικό με την προσέλκυση σημαντικών επιστημονικών

άρθρων και στην αγγλική γλώσσα και την ενίσχυση της κριτικής επιστημονικής επιτροπής

- Διοργάνωσε επαφές με στελέχη ΣΕΠ, καθώς και εκπαιδευτικές ημερίδες
- Μέλη της συμμετείχαν σε διεθνή συνέδρια
- Αναβάθμισε την ιστοσελίδα, με την προοπτική να δημιουργηθεί ισχυρή διαδραστική πλατφόρμα, ύστερα από σχετική πρόταση μέλους της και με την προϋπόθεση ότι θα διασφαλιστεί σχετική χορηγία
- Δημιούργησε αγγλόφωνη έκδοση του επιστημονικού της περιοδικού που έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα
- Είχε επαφές και συζητήσεις με πολιτικούς και υπηρεσιακούς παράγοντες, αρμόδιους για το θεσμό του επαγγελματικού προσανατολισμού και υπέβαλε υπομνήματα με εποικοδομητικές προτάσεις στις ηγεσίες των αρμόδιων Υπουργείων
- Συνέβαλε με τις ενέργειές της στη μη κατάργηση του Ε.Κ.Ε.Π. με την υιοθέτηση μιας μέσης λύσης, αυτή της συγχώνευσής του με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
- Επέμενε στην ανασύσταση των δομών ΣΕΠ, με μερική επιτυχία και ελπιδοφόρες προοπτικές

Η ΕΛΕΣΥΠ εμμένει σε βασικές θέσεις όπως:

- Επαναλειτουργία των δομών ΣΕΠ,
- Πιστοποίηση των συμβούλων, η αξιολόγηση και η δημιουργία κλάδου ΣΕΠ
- Πιστοποίηση των ιδιωτικών γραφείων συμβουλευτικής ΕΠ
- Καθιέρωση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. ως θεσμικού συμβούλου της Πολιτείας για ζητήματα ΕΠ
- Εξοχρονισμός των εργαλείων, των υποδομών και των τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, η οργάνωση ψηφιακών συστημάτων που δεν υποκαθιστούν τη διαπροσωπική συμβουλευτική
- Εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των συμβούλων
- Σύνδεση της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού με την απασχόληση και δημιουργία χάρτη αναγκών της αγοράς εργασίας

Με ομόφωνη απόφαση της γενικής μας συνέλευσης, αποφασίστηκε όπως το τρέχον συνέδριό να αφιερωθεί στη μνήμη του εκλεκτού συναδέλφου, φίλου, εξαίρετου επιστήμονα και ανθρώπου, πρώην Προέδρου του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθηγητή Χρήστου Τζεκίνη, ο οποίος έφυγε από τη ζωή μέσα στο 2012.

Καταλήγοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι, σε πείσμα των δύσκολων καιρών, οφείλουμε να παραμείνουμε παρόντες στις επάλξεις για τη διαφύλαξη και αναβάθμιση του θεσμού της συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού. Για το σκοπό αυτό, καλούμε τα μέλη μας να παραμείνουν ενεργοί στην υπηρεσία του θεσμού, σε πείσμα των πολλών αντιξοοτήτων και της γκριζας εποχής που βιώνουμε. Αυτή είναι η μόνη μας επιλογή.

Θεόδωρος Κατσάνεβας
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

**ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΛΟΓΟΑΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΕΛΕΣΥΠ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ
ΠΕΡΙΟΔΟΥ ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2010- ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2012**

ΕΣΟΔΑ: 17.589,30 ευρώ

ΕΞΟΔΑ: 15.268,89 ευρώ

ΥΠΟΛΟΙΠΟ ΤΑΜΕΙΟΥ: 2.320,41 ευρώ

Ειδικότερα:

ΕΣΟΔΑ ΑΠΟ ΧΟΡΗΓΙΕΣ: 12.500 ευρώ (ειδικότερα: ΕΚΕΠ (7.000), ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΑ (3.000 για έκδοση πρακτικών), NEW YORK COLLEGE (1000), ΑΚΜΗ (1000).

ΕΣΟΔΑ ΑΠΟ ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ ΜΕΛΩΝ: 5.089,00

ΕΞΟΔΑ ΓΙΑ ΤΗ ΕΚΔΟΣΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΥ: 12.528,29 (α. εκτύπωση/αναπαραγωγή: 8850,06, β. ταχυδρομικά: 3678,23)

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Στον προαναφερόμενο απολογισμό, δεν έχουν υπολογιστεί έσοδα/έξοδα για την πραγματοποίηση του συνεδρίου καθώς και τα έξοδα αποστολής του τ. 100 που δόθηκε στα μέλη στο συνέδριο και θα πρέπει να αποσταλεί στους μη παρόντες/ούσες.