

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

Ειδικό τεύχος:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αθήνα 2-3 Δεκεμβρίου 2000

PROCEEDINGS of the PANHELLENIC CONFERENCE
ON COUNSELLING AND GUIDANCE

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 COUNSELLING AND GUIDANCE
Address: 3 K. Flori str. Athens 113 63, HELLAS

Τεύχος 58-59 Οκτώβριος & Δεκέμβριος 2001
Volume 58-59 October & December 2001

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2), Πόντου 52 Αθήνα, τηλ. 7779122
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ) Τ.Θ. 600 77, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 6390497.
- Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy (Σχολική Σύμβουλος, Ειδική Επιστήμων, συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 01/8234354
- Παν. Α. Σαμοίλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

Υπεύθυνος Συντονιστής: Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Ιλίσια, 15784 Αθήνα, τηλ. 01/7277527 e-mail: M. Kassot@ppp.koa.gr. Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον Παναγ. Α. Σαμοίλη, Φλώρη 3 11363 Άνω Κυψέλη, τηλ. 01/8828095.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Παν. Α. Σαμοίλης
- Αντιπρόεδρος: Μιχάλης Κασσωτάκης
- Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
- Ταμίας: Ιωάννα Κούρη
- Μέλος: Κώστας Σάλτας

Κεντρική Διάθεση:

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Εμμ. Μπενάκη 59, 10681 Αθήνα. Τηλ. 3302033 - fax: 3817001
Μοναστηρίου 83, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ. (031) 500035 - fax: (031) 500034
Μαϊζώνος 1 & Καρόλου 32, 26 223 Πάτρα. Τηλ: (061) 620384 - fax: (061) 272072

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

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας: βλ. καταστατικό στο τ. 1 του περιοδικού.

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» (από τεύχη 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.
Λιανική πώληση (για το 2001): τιμή απλού τεύχους δρχ. 1.500, διπλού τεύχους δρχ. 2.500
3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»):
Ετήσια (2001) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ. δρχ. 5.000. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.
Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 1997: «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» – ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

ISSN 1105-2449

Ειδικό Τεύχος

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Με θέμα

**«Διαφορετικότητα και Ισότητα στον 21ο Αιώνα
και ο Ρόλος της Συμβουλευτικής»**

Αθήνα

Αίθουσα του Ε.Β.Ε.Α.

Σάββατο-Κυριακή 2 & 3 Δεκεμβρίου 2000

Οργάνωση:

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Επιστημονική Επιμέλεια και Επιμέλεια Έκδοσης

Ευστ. Δημητρόπουλος, Μιχ. Κασσωτάκης, Χρ. Κοσμίδου-Hardy,
Παν. Σαμοΐλης

Συντονιστής

Μιχάλης Κασσωτάκης

**ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Αθήνα, 2-3 Δεκεμβρίου 2000

**Γενικό θέμα
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ
21ο ΑΙΩΝΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ
ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ**

**Οργάνωση
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ – ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Σαμοΐλης Α. Παναγιώτης
Μέλη: Δρούλια Τέτα
Ζαννή-Τελιοπούλου Κασσάνδρα
Κασσωτάκης Μιχάλης
Κουμή Ιωάννα
Κρίβας Σπύρος

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Γιώργος Κίσσας, *Ψυχολόγος, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού*
Ιωάννα Κούρτη, *Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού*
Χαράλαμπος Μάρης, *Φυσικός, π/Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών*
Πατεστή Άννα, *Ψυχολόγος, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού*
Αικατερίνη Πονηρού, *Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού*

PROCEEDINGS
of the PANHELLENIC CONFERENCE
ON COUNSELLING AND GUIDANCE
Athens, 2-3 December 2000

General Theme
DIVERSITY AND EQUALITY IN THE
21ST CENTURY: THE ROLE OF
COUNSELLING AND GUIDANCE

Organizer:
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING
AND GUIDANCE (HE.S.CO.G)

SCIENTIFIC – ORGANIZING COMMITTEE

Chairman: Panos Samoilis

Members: Teta Droulia

Kassandra Zanni-Teliopoulou

Pr. Michalis Kassotakis

Ioanna Koumi

Dr. Spyros Krivas

ORGANISING SECRETARIAT

George Kissas, *Psychologist, Career Counsellor*

Ioanna Kourti, *Teacher, Career Counsellor*

Charalambos Maris, *Physicist*

Anna Patesti, *Psychologist, Career Counsellor*

Aikaterini Ponirou, *Teacher, Career Counsellor*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

(Articles in Parts B and Γ with Abstracts in English, French or German)

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

1. Πρόγραμμα Εργασιών Συνεδρίου 10-13
2. Προσφώνηση του Προέδρου της Επιστημονικής – Οργανωτικής Επιτροπής και της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. 15-16
3. Χαιρετισμός της Γ. Γραμματέως Ισότητας 17-18
4. Χαιρετισμός του Προέδρου της Ο.Λ.Μ.Ε. 18-19
5. Χαιρετισμός του Γ. Γραμματέα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 20
6. Επιστολή του Προέδρου του ΕΚΕΠ προς τον Πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π 21

B. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ Α' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

1. Κρουσταλάκης, Γ., Διαφορετικότητα και Προσωπική Υπέρβαση
Θεωρητική-Μεταφυσική Διάσταση 25-30
2. Καλαβά-Μυλωνά, Ν., Παράλληλισμός των Αρχών της Συμβουλευτικής
με την Παγκόσμια Αντίληψη Αναφορικά με τη Διαφορετικότητα
και την Ισότητα 31-39
3. Κοφιδά-Βρεττού, Π., Η Έννοια της Ετερότητας Τεκμηριώνει
την Ανισότητα στη Σύγχρονη Πολυπολιτισμική Ελληνική Κοινωνία;
Ενδείξεις από μια Εμπειρική Έρευνα. Η Διάσταση της
Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού 40-55
4. Κανελλόπουλος, Χ., Παρέμβαση-Ερώτηση προς το Προεδρείο
του Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π 56

Γ. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗ Β' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

1. Κρίβας, Σπ., Η Αντίληψη των Εμποδίων από Εφήβους (μαθητές και
μαθήτριες) διαφορετικών πολιτισμών σχετικά με την επαγγελματική
τους ανάπτυξη ως Στοιχείο Ανισότητας και η Ανάγκη Αντιμετώπισης
Αυτής από τη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία 59-74
2. Μπρούζος, Α., Ράπτη, Κ., Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού
στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο 75-90
3. Κοφιδά, Α., Ανισότητες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μια Άλλη
Δυναμική στο Χώρο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού 91-96
4. Αργυροπούλου, Κ., Επαγγελματικές Επιλογές Δυσλεξικών Μαθητών
μέσα από το Πρίσμα του Σεβασμού της Διαφορετικότητας
και η Συμβουλευτική Παρέμβαση 97-108

5. *Κιτσάκη, Β.*, Συγκριτική Διευρέυνση Επαγγελματικών Αξιών Μαθητών Ημερησίων και Εσπερινών Σχολείων 109-130
6. *Καγκαλίδου, Ζ., Σιαλιάκη, Ε.*, Αυτοεκτίμηση και Επαγγελματικές Προτιμήσεις Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών 131-132

Δ. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ ΣΤΗΝ Γ' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

1. *Γκιζιάκης, Κ. Μπαρδής, Ερ. Καρλής, Θ., Ρεΐσης, Ν.*, Το Φύλο Παράγων Διαφοροποίησης Επαγγελματικών Ευκαιριών; Η περίπτωση των Αποφοίτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς 135-143
2. *Τριπερίνα, Ι.*, Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Ένα Πρόγραμμα Ενσωμάτωσης των Προσφύγων στην Ελληνική Κοινωνία και Αγορά Εργασίας 144-167
3. *Βλαχάκη, Φ.*, Ο Ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στη Διατήρηση της Επαγγελματικής Ετοιμότητας και την Αντιμετώπιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού 168-176

Ε. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ ΣΤΗΝ Δ' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

1. *Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ.*, Απεξάρτηση και Επαγγελματική Συμβουλευτική: Εφαρμογή Προγραμμάτων στις Θεραπευτικές Κοινότητες 179-192
2. *Χατζηχρήστου, Χ., Καραδήμας, Ε., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου Π., Βαϊτση, Αδ.*, Διασύνδεση Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Συστήματος: Το παράδειγμα της Συνεργασίας Πανεπιστημιακού Κέντρου Σχολικής Ψυχολογίας με Ίδρυμα της Αττικής 193-212
3. *Λιάκου, Αρχ., Ανδρέου, Ε. Ζαφειροπούλου, Μ.*, Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων Επιμόρφωσης και Συμβουλευτικής Ανήλικων Παραβατών 213-224
4. *Κανδυλάκη, Α.*, Διαφορετικότητα και Ισότητα: Ο Ρόλος των Κοινωνικών Υπηρεσιών ενάντια στη Διάκριση και την Καταπίεση 225-236

ΣΤ. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗ Ε' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

1. *Δελλασούδας, Α.*, Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γενικά; 239-250
2. *Δημητρόπουλος, Α.*, Η Άτυπη Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Γυμνάσιο-Δυνατότητες Υποστηρικτικής και Συμβουλευτικής Παρέμβασης στο Πλαίσιο ενός μη Ειδικού Σχολείου 251-262
3. *Μουλαδούδης, Γρ., Σταυρακοπούλου, Α.*, Η Προετοιμασία

του Συμβούλου-Συνόδου ΑΜΕΑ στη Διαδικασία Συμπόρευσης με τη Διαφορετικότητα	263-271
4. <i>Μάρκος, Ηλ.</i> , Παρέμβαση	272-274

Ζ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Πρώτο Εργαστήριο: Διαφορετικότητα – Ισότητα στην Εκπαίδευση: Πρότυπο
Πρόγραμμα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού
LEONARDO DA VINCI-DIANA

1. Συμπεράσματα από το πρώτο εργαστήριο	277
2. <i>Βενιοπούλου, Κ.</i> , Ανακοίνωση στο 1ο Εργαστήριο	278-279
3. <i>Αλμπάνη, Ζ.</i> , Ανακοίνωση στο 1ο Εργαστήριο	280-282
4. <i>Βεργινάδη-Μπούρκουλα, Κ.</i> , Το Θεατρικό Παιχνίδι και τα «Harpepings» στην Υπηρεσία μιας Διαφορετικής Συμβουλευτικής στην Εκπαίδευση	283-287

Δεύτερο Εργαστήριο: Διαφορετικότητα και Ισότητα

στην Επαγγελματική Ζωή: Τεχνικές Συμβουλευτικής	289
1. <i>Βιταλιώτου-Σέττα, Α.</i> , Η Σεξιστική Διαπαιδαγώγηση Μέσα από τη Σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία – Τρόποι Άρσης Στερεοτύπων	291-301
2. <i>Βλαχάκη, Φ.</i> , Διαστάσεις και Εφαρμογές της Συμβουλευτικής σε Αρχηγούς Μονογονεϊκών Οικογενειών	302-311

Τρίτο Εργαστήριο: Διαφορετικότητα – Ισότητα στα Πλαίσια

των Κοινωνικών Υπηρεσιών: Τεχνικές Συμβουλευτικής	313
1. Εισαγωγή	315-316
2. <i>Κουνενού, Κ.</i> , Η Αναγκαιότητα Σύστασης και Λειτουργίας Υπηρεσιών για Φοιτητές με Ειδικές Ικανότητες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	317-321
3. <i>Μανρινιαννάκη, Κ.</i> , Πρόγραμμα Κοινωνικής Παρέμβασης και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες	322-325
4. <i>Παλαιολόγου, Ν.</i> , Μορφές Κοινωνικών Διακρίσεων στην Εκπαίδευση κατά τον 21ο Αιώνα: Αναγκαιότητα για Αναδιαμόρφωση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών	326-331

Κλείσιμο των Εργασιών του Συνεδρίου	333
---	-----

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σάββατο, 2 Δεκεμβρίου 2000

09:00 - 09:40': Προσφωνήσεις - Χαιρετισμοί

Α' Συνεδρία

Προεδρεύων: Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Καθηγητής Ψυχοπαιδαγωγικής στη ΣΕΛΕΤΕ Αθήνας

09:40' - 10:00': Γεώργιος Σ. Κρουσταλλάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών: *Διαφορετικότητα και Προσωπική Υπέρβαση.*

10:00' - 10:20': Νίνα-Καλαβά-Μυλωνά, Εκπαιδευτικός, M.Ed. in Counselling and Guidance: *Παραλληλισμός των Αρχών της Συμβουλευτικής με την Παγκόσμια Αντίληψη Αναφορικά με τη Διαφορετικότητα και την Ισότητα.*

10:20' - 10:40': Παρασκευή Κοψιδά, Διδάκτωρ Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ν. Λευκάδας: *Η Έννοια της Ετερότητας Τεκμηριώνει την Ανισότητα στη Σύγχρονη Πολυπολιτισμική Ελληνική Κοινωνία. Ενδείξεις από μίαν Εμπειρική Έρευνα. Η Διάσταση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού.*

10:40' - 11:10': Παρεμβάσεις - Συζήτηση.

11:10' - 11:40': Διάλειμμα. Καφές - Αναψυκτικά

Β' Συνεδρία

Προεδρεύων: Μιχάλης Ι. Κασσωτάκης, Καθηγητής Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών

11:40' - 12:00': Σπύρος Κρίβας, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών: *Η Αντίληψη των Εμποδίων από Εφήβους (Μαθητές και Μαθήτριες) Διαφορετικών Πολιτισμών σχετικά με την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη ως Στοιχείο Ανισότητας και η Ανάγκη Αντιμετώπισης αυτής από τη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία. Μία Ερευνητική Προσέγγιση.*

12:00' - 12:20': Ανδρέας Μπρούζος, Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: *Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο.*

12:20' - 12:40': Άννα Κοψιδά, Φιλόλογος, Υπεύθυνη ΣΕΠ Ν. Λευκάδας: *Ανισότητες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μία άλλη Δυναμική στο Χώρο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.*

12:40' - 13:00': Κατερίνα Αργυροπούλου, Εκπαιδευτικός, Master Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: *Επαγγελματικές Επιλογές Δυσλεξικών Μαθητών μέσα από το Πρίσμα Σεβασμού της Διαφορετικότητας και η Συμβουλευτική Παρέμβαση.*

13:00' - 13:20': Βασιλική Κιτσάκη, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού: *Συγκριτική Διερεύνηση Επαγγελματικών Αξιών Μαθητών Ημερησίων και Εσπερινών Σχολείων. Ο Κοινωνικός Ρόλος της Εκπαίδευσης στη Διαμόρφωση του Αξιακού Συστήματος των Μαθητών.*

13:20' - 14:00': Παρεμβάσεις - Συζήτηση

14:00' - 14:40': Διάλειμμα. Σάντουιτς - Αναψυκτικά

Γ' Συνεδρία

Προεδρεύων: Παναγιώτης Σαμοΐλης, Μαθηματικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

14:40' - 15:00': Κώστας Γκιζιάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς, Ερνεστίνη Μπαρδή, Διδάκτωρ, Υπεύθυνη του Γραφείου Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Πειραιώς, Αθανάσιος Καρλής, M.Sc., Συνεργάτης Γραφείου Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Πειραιώς, Νικόλαος Ρεΐζης, M.B.A., Συνεργάτης Γραφείου Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Πειραιώς: *Το Φύλο Παράγων Διαφοροποίησης Επαγγελματικών Ευκαιριών; Η Περίπτωση των Αποφοίτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.*

15:00' - 15:20': Ιωάννα Τριπερίνα, M.Sc. Εργασιακή και Οργανωτική Ψυχολόγος: *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική για την Ένταξη των Προσφύγων στην Ελληνική Κοινωνία και Αγορά Εργασίας.*

15:20' - 15:40': Φωτεινή Βλαχάκη, Φιλολόγος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας Σ.Β.Ι.Ε.: *Ο Ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στη Διατήρηση της Επαγγελματικής Ετοιμότητας και την Αντιμετώπιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού.*

15:40' - 16:00': Παρεμβάσεις - Συζήτηση

Δ' Συνεδρία

Προεδρεύων: Νικόλαος Μπεζεβέγκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

16:00' - 16:20': Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών: *Απεξάρτηση και Επαγγελματική Συμβουλευτική: Εφαρμογές Προγραμμάτων στις Θεραπευτικές Κοινότητες.*

16:20' - 16:40': Χρυσή Χατζηχρήστου, Ph.D., Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Ευάγγελος Καραδήμας, Διδάκτωρ, Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αδαμαντία Βαϊτση, Παναγιώτα Δημητροπούλου, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Υποψήφιοι Διδάκτορες, Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών: *Σύνδεση Έρευνας και Πολυεπίπεδης Παρέμβασης: Αξιολόγηση Αναγκών και Πρόταση για Εφαρμογή Πρότυπου Προγράμματος Συμβουλευτικής Υποστήριξης σε Συστημικό Επίπεδο.*

16:40' - 17:00': Ντία Λιάκου, Μεταπτυχιακή Σπουδάστρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ελένη Ανδρέου, Λέκτορας στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μαρία Ζαφειροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: *Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων Επιμόρφωσης, Μαθησιακής Κινητοποίησης και Συμβουλευτικής Ανηλίκων Παραβατών.*

17:00' - 17:20': Αγάπη Κανδυλάκη, Διδάκτωρ Κοινωνικής Εργασίας, Επιστημονική Συνεργάτης Π.Δ. 407 Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: *Διαφορετικότητα και Ισότητα: ο Ρόλος των Κοινωνικών Υπηρεσιών ενάντια στη Διάκριση και Καταπίεση..*

17:20' - 17:40': Παρεμβάσεις - Συζήτηση

Κυριακή, 3 Δεκεμβρίου 2000

Ε' Συνεδρία

Προεδρεύων: Ανδρέας Μπρούζος, Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

09:30' - 09:50': Α. Καλατζή-Αξίξη, Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών: *Φοιτητές με Ειδικές Ανάγκες: Υποστηρικτικά Πλαίσια στο Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

9:50' - 10:10': Λαυρέντιος Δελλασούδας, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών: *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμΕΑ ή Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γενικά;*

10:10' - 10:30': Ανδρέας Ευθ. Δημητρόπουλος, Δρ. Ειδικής Αγωγής, Αρχιτέκτονας, Εκπαιδευτικός: *Η Άτυπη Ένταξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Γυμνάσιο. Δυνατότητες Υποστηρικτικής και Συμβουλευτικής Παρέμβασης στο Πλαίσιο ενός μη Ειδικού Σχολείου.*

10:30' - 10:50': Γεώργιος Μουλαδούδης, Καθηγητής Δ.Ε., Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, Α. Σταυρακοπούλου, Υπεύθυνη του Κέντρου Έρευνας, Πληροφόρησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΚΕΠΕΠ-GALAXY του Σωματείου Γονέων Κηδεμόνων και Φίλων ΑμΕΑ «ΕΡΜΗΣ»: *Η Προετοιμασία του Συμβούλου-Συνόδου ΑμΕΑ για μια Διαδικασία Συμπόρευσης με τη Διαφορετικότητα.*

10:50' - 11:10': Παρεμβάσεις - Συζήτηση

11:10' - 11:30': Διάλειμμα. Καφές, Αναψυκτικά

Εργαστήρια (Workshops)

*Τα Εργαστήρια λειτουργήσαν ταυτόχρονα σε τρεις αίθουσες
από 11:30' έως 12:50'*

1ο Εργαστήριο

Διαφορετικότητα-Ισότητα στην Εκπαίδευση: Πρότυπο Πρόγραμμα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού LEONARDO DA VINCI-DIANA

Συντονίστρια: Κύρα Βενιοπούλου, Κοινωνιολόγος με ειδικευση στα Γυναικεία Θέματα.

Ανακοινώσεις πραγματοποίησαν οι: Ζωή Αλμπάνη, Ψυχολόγος, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Κύρα Βενιοπούλου, Κατερίνα Βεργινάδη-Μπούρκουλα, Εκπαιδευτικός.

2ο Εργαστήριο

Διαφορετικότητα και Ισότητα στην Επαγγελματική Ζωή: Τεχνικές Συμβουλευτικής

Συντονίστρια: Αντωνία Βιταλιώτου, Φιλολόγος, Master στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Ανακοινώσεις πραγματοποίησαν οι: Αντωνία Βιταλιώτου, Φωτεινή Βλαχάκη, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Αργυρώ Χαροκοπάκη, Κοινωνιολόγος, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

3ο Εργαστήριο

Διαφορετικότητα-Ισότητα στα Πλαίσια των Κοινωνικών Υπηρεσιών: Τεχνικές Συμβουλευτικής

Συντονίστρια: Καλλιόπη Κουνενού, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Κέντρου Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Ανακοινώσεις πραγματοποιήσαν οι: Καλλιόπη Κουνενού, Κατερίνα Μαυριγιαννάκη, Στέλεχος Προγράμματος Κοινωνικής Παρέμβασης Παντείου Πανεπιστημίου και Νεκταρία Παλαιολόγου, Εκπαιδευτικός Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών.

12:40' - 13:00': Διάλειμμα. Καφές, Αναψυκτικά

Στ' Συνεδρία

Προεδρεύων: Παναγιώτης Σαμοΐλης, Μαθηματικός, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

13:00' - 13:20': Ανακοίνωση Αποτελεσμάτων από τους Συντονιστές/τριες των Εργαστηρίων

13:20' - 13:40': Σύνθεση-Διατύπωση Πορισμάτων.

Λήξη Εργασιών Συνεδρίου

13:40'-16:00': Γ. Σ. των Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απολογισμός του Απερχόμενου Δ.Σ.

Αρχαιρεσίες για την Ανάδειξη Νέου Δ.Σ.

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΕΙΣ – ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

1. Προσφώνηση του Προέδρου της Επιστημονικής – Οργανωτικής Επιτροπής και της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κου Π. Σαμοΐλη

Κε Πρόεδρε της ΟΑΜΕ
Κύριε Πρόεδρε της Ανατάτης Συνομοσπονδίας
Γονέων Μαθητών Ελλάδας

Αγαπητοί συνάδελφοι, Κυρίες-Κύριοι

Με ιδιαίτερη ικανοποίηση απευθύνομαι στους αγαπητούς συναδέλφους-συνεργάτες και εκλεκτούς προσκεκλημένους στο πλαίσιο ενός ακόμη Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στα 15 χρόνια παρουσίας της έχει οργανώσει 11 Επιστημονικές Ημερίδες και 7 Συνέδρια, εκ των οποίων τα δύο διεθνή.

Σήμερα αρχίζουν οι εργασίες του 7ου Συνεδρίου με ένα θέμα επίκαιρο: Διαφορετικότητα και Ισότητα στον 21ο Αιώνα και ο Ρόλος της Συμβουλευτικής. Καλούμαστε στην αυγή του 21ου αιώνα, με τα σύγχρονα δεδομένα, να αναλογιστούμε την έκταση και την πολυμορφία της διαφορετικότητας των συνανθρώπων μας, τις ανάγκες τους, ιδίως σε σχέση με την εκπαίδευση-κατάρτιση, την επαγγελματική απασχόληση και την κοινωνική ένταξη. Καλούμαστε να σκεφθούμε τρόπους ώστε, μέσω της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, να προωθήσουμε, κατά το δυνατόν, ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική-επαγγελματική-κοινωνική ζωή όλων. Επιτρέψτε μου δε να τονίσω την προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλουμε για την εξάλειψη των κοινωνικών προκαταλήψεων: το πρόβλημα δεν είναι τόσο μια μόνιμη αναπηρία ενός ατόμου ή η οικονομική δυσπραγία και η κοινωνική απομόνωση μιας ομάδας πληθυσμού, δεν είναι τόσο η ποιότητα της κρατικής μέριμνας (περίθαλψη, προστασία, επιδοματική πολιτική κ.λπ.), όσο η διάθεση της κοινής γνώμης –όλων μας– απέναντι στο κάθε πρόβλημα τέτοιας μορφής. Είναι το τι πιστεύουμε εμείς οι ίδιοι για τους συνανθρώπους μας αυτούς και τι διδάσκουμε στα παιδιά μας, στους μαθητές μας.

Η ισότητα ευκαιριών για εκπαίδευση, εργασία και κοινωνική ανέλιξη δεν αποτελεί μόνο μέλημα σε σχέση με γυναίκες και άνδρες, αλλά και σε σχέση με άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες και τα απολύτως ικανά άτομα, ανάμεσα σε Έλληνες που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα και σε ελληνικής καταγωγής παλινοστούντες ή μετανάστες διαφορετικών εθνικοτήτων και διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, σε κανονικά εργαζόμενους και άνεργους, σε άτομα εξαρτημένα από ουσίες, κοινωνικά αποκλεισμένα ή περιθωριοποιημένα κ.λπ.

Η ισότητα είναι αίτημα παγκόσμιο και επομένως οι λειτουργοί ενός τόσο ευαίσθητου κοινωνικά θεσμού, όπως ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός, δεν θάπρεπε να υστερούν. Από αρκετά χρόνια ήδη υπάρχει μεγάλη κινητοποίηση στην Ευρώπη και στη χώρα μας, με ποικίλα προγράμματα σχετικά με την ισότητα ευκαιριών για τις γυναίκες, τους νέους, τους μετανάστες, τους άνεργους, τους κοινωνικά αποκλεισμένους και τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες. Σημειώνω απλά ένα σύγχρονο πρόγραμμα, το **Seneca Project** στη Φιλανδία για την κατάρτιση καθηγητών για μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη Σύμβαση στην Αγγλία μεταξύ Υπουργείου Παιδείας, πανεπιστημίων και κοινωνικών φορέων για την εξασφάλιση θέσεων εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η Σύμβαση θα μεταφερθεί και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες μέσω προγράμματος-πιλότος **LEONARDO DA VINCI**.

Κυρίες-Κύριοι

Είμαστε βέβαιοι ότι οι εισηγήσεις των εκλεκτών ομιλητών μας, οι παρεμβάσεις στην ολομέλεια και η συζήτηση καθώς και τα εργαστήρια (workshops) αύριο Κυριακή, θα διευκολύνουν τους συνέδρους να σκεφθούν μεθόδους και τεχνικές για την προώθηση της ισότητας για όλα τα άτομα ή ομάδες πληθυσμού στα πλαίσια των εφαρμογών της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση, στην Απασχόληση, στις Κοινωνικές Υπηρεσίες.

Με την ευκαιρία, θα ήθελα να κάνω έκκληση στα θεσμικά όργανα της πολιτείας και τα πολιτικά πρόσωπα να προβάλουν και να ενισχύσουν το θεσμό Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ως αναγκαιότητα στη σύγχρονη εποχή, ιδιαίτερα για την ανάπτυξη των νέων.

Κυρίες-Κύριοι

Κλείνοντας την προσφώνησή μου επιθυμώ να ευχαριστήσω το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών για την παραχώρηση των αιθουσών όπου πραγματοποιείται το συνέδριο.

- τους κ.κ. εισηγητές, οι οποίες με την ποικιλία των θεμάτων και την επιστημονική πληρότητα, ασφαλώς θα προκαλέσουν γόνιμες συζητήσεις.
- τους χορηγούς μας: **Κολλέγιο IST Studies**, **Σχολές ΣΒΙΕ** για τα οποία έχετε ήδη πάρει πλούσιο υλικό, το **Γραφείο Γενικού Τουρισμού HELLENIC TOURS** που ετοιμάζει πρωτοποριακά προγράμματα για την αγωγή Σταδιοδρομίας Μαθητών και τα **Ελληνικά Γράμματα** που προσφέρουν τα ντοσιέ των συνέδρων.
- Τα μέλη της Επιστημονικής-Οργανωτικής Επιτροπής και της Γραμματείας που βοήθησαν ώστε να έχουμε το ευπρόσωπο αυτό αποτέλεσμα.
- Θα ευχαριστήσω, τέλος, όλους εσάς που τιμάτε την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με την παρουσία σας. Ιδιαίτερα επιτρέψτε μου να ευχαριστήσω τους συναδέλφους καθηγητές ΣΕΠ και τους υπευθύνους ΣΕΠ αλλά και τους φοιτητές και μεταπτυχιακούς που επιδεικνύουν εξαιρετικό ενδιαφέρον για το νέο θεσμό. Η ενεργός συμμετοχή όλων σας, με παρεμβάσεις, συζήτηση στην ολομέλεια και τα εργαστήρια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία των εργασιών του Συνεδρίου μας.

Ευχαριστώ

2. Χαιρετισμός Γενικής Γραμματέως Ισότητας κας Έφης Μπέκου στο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κυρίες και Κύριοι,

Με μεγάλη μου χαρά καλωσορίζω το Πανελλήνιο Συνέδριο που οργανώνει η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού με θέμα «τη Διαφορετικότητα και την Ισότητα στον 21ο αιώνα και το ρόλο της Συμβουλευτικής».

Και η διαφορετικότητα αλλά και η ισότητα αποτελούν έννοιες κλειδιά για την κατανόηση της πολυπλοκότητας και πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζουν τις δομές συγκρότησης και οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών σε ολόκληρο τον κόσμο.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας σε ότι αφορά το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία, τις αντιλήψεις αποτελεί βασική αρχή για την ειρηνική συνύπαρξη, την ανάπτυξη και την πρόοδο των κοινωνιών στις οποίες ζούμε στον 21ο αιώνα.

Το θέμα της ισότητας είναι ακόμα πιο σύνθετο. Μιλάμε για την κοινωνική ισότητα, ως όρο και προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της κοινωνίας. Την ίδια στιγμή μιλάμε και διεκδικούμε την ισότητα των φύλων ως όρο και προϋπόθεση εγκαθίδρυσης μιας πιο δημοκρατικής και αλληλέγγυας κοινωνίας.

Θα επιμείνω στον όρο διεκδικούμε, γιατί η πραγματική ισότητα των φύλων, παρά τα νομικά επιτεύγματα στον τομέα αυτό, στην πραγματικότητα δεν έχει ακόμα επιτευχθεί. Υπάρχει ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, την απασχόληση, τις κοινωνικές υπηρεσίες, στην οικογένεια και εν γένει σε όλους τους τομείς της ζωής. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι που οδηγούν τη Γενική Γραμματεία Ισότητας στη χάραξη πολιτικών και τη λήψη μέτρων και δράσεων για την επίτευξη της *de facto* ισότητας.

Μια από τις βασικές αρχές της Γενικής Γραμματείας για το σκοπό αυτό είναι η αναγκαιότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης των γυναικών για τα θέματα που τις απασχολούν. Και ένα βασικό εργαλείο για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι αυτό της συμβουλευτικής των γυναικών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή, είτε πρόκειται για τον τομέα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας είτε για την υγιή και ισορροπημένη ζωή τους στην οικογένεια, είτε για την προσαρμογή τους στο κοινωνικό σώμα.

Για το λόγο αυτό, στη Γενική Γραμματεία Ισότητας λειτουργούν τα Συμβουλευτικά Κέντρα για τις κακοποιημένες γυναίκες, η Μονάδα Συμβουλευτικής του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας με την παροχή συμβουλευτικής για τις γυναίκες που αναζητούν εργασία ή θέλουν να ανοίξουν δική τους επιχείρηση και με τη δημιουργία δομών συμβουλευτικής μέσα από την υλοποίηση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και πρωτοβουλιών στους τομείς της Απασχόλησης, της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Επίσης, η Γενική Γραμματεία Ισότητας σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί πολιτικές για την εξάλειψη των διακρίσεων ενάντια στα κορίτσια μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (στερεότυπα, πρότυπα ρόλων) τη διάδοση της πολιτικής της ισότητας στον εκπαιδευτικό τομέα όσον αφορά το περιεχόμενο των σπουδών, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη δημιουργία προγραμμάτων γυναικείων σπουδών στα

πανεπιστήμια και τη διεξαγωγή ερευνών και μελετών για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της ισότητας σε όλους τους τομείς, και με πρωτοβουλία της Γενικής Γραμματέως Ισότητας συγκροτήθηκε με απόφαση της Υπουργού Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης κας Βάσως Παπανδρέου, Διυπουργική Επιτροπή για την υλοποίηση πολιτικών με βάση την οπτική του φύλου. Σκοπός της Επιτροπής είναι η εκπόνηση του Εθνικού Προγράμματος Δράσης για την Ισότητα, το οποίο θα έχει τριετή διάρκεια με προοπτική ολοκλήρωσης το 2006 ώστε να λειτουργεί συμπληρωματικά με τις δράσεις για την ισότητα που προβλέπονται στο 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την πρωτοβουλία που είχατε για τη διοργάνωση αυτού του συνεδρίου, το οποίο ελπίζω να είναι η αφετηρία για μια εποικοδομητική συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία για την υλοποίηση δράσεων από κοινού για την επίτευξη της ισότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας στην κοινωνία μας.

Σας ευχαριστώ
Η Γενική Γραμματέας
Έφη Μπέκου

3. Χαιρετισμός του Προέδρου της Ο.Α.Μ.Ε. κ. Νικολάου Τσούλια

Αγαπητό προεδρείο,

Κυρίες και κύριοι,

Χαίρομαι ιδιαίτερα που η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κάνει συστηματικές προσπάθειες ουσιαστικοποίησης της εκπαίδευσής μας. Γιατί δεν πρέπει να «κορφολογούμε» ότι η αντίληψη του «φαιnéσθαι» παρουσιάζει στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων. Γιατί, δεν είναι το σύστημα πρόσβασης από τη Β/βάθμια στην Γ/βάθμια εκπαίδευση το σημαντικότερο ζήτημα του σχολείου, αλλά η διαρκής και επιμελής ενίσχυση του περιεχομένου του και της ποιότητάς του. Γιατί, μας αφορά το όλο «παιδαγωγικό παράδειγμα» και όχι τα δευτερεύοντα και επιμέρους στοιχεία του.

Αγαπητοί φίλοι

Στις ποικίλες μορφές ανισότητας που παράγει ο σύγχρονος πολιτισμός, το σχολείο οφείλει να ενεργοποιήσει αντισταθμιστικούς μηχανισμούς, αλλιώς θα απονομιμοποιείται όλο και πιο έντονα από τις αντιλήψεις της κοινωνικής ηθικής.

Βασικό μας μέλημα είναι η προαγωγή της δημοκρατικής παιδείας, μιας παιδείας κατά της ανισότητας και της αδικίας. Και, αν η ισότητα παρέμενε και παραμένει ως πανανθρώπινη αξία από την εποχή του Διαφωτισμού, σήμερα το κοινωνικό περιβάλλον αναβρύζει νέα πολιτιστικά χαρακτηριστικά όπου η ετερότητα και η διαφορετικότητα γίνονται μήτρες γέννησης μιας νέας γενιάς δικαιωμάτων. Η πολυπολιτισμική συγκρότηση των σύγχρονων κοινωνιών αλλά και η ανάδυση του κοινού Ευρωπαϊκού χώρου, θέτουν το σχολικό μας οικοσύστημα μέσα σε μια νέα πραγμα-

τικότητα. Η «Συμβουλευτική» –κατά τη γνώμη μου– καλείται να απαντήσει σε νέες προκλήσεις, σε πολυσύνθετα προβλήματα. Οφείλει να συμπληρώσει ένα σοβαρό παιδαγωγικό έλλειμμα που προκαλείται από τις στρεβλές λειτουργίες της οικογένειας και από τη σοβαρή ενδυνάμωση του τηλεοπτικού στερεώματος. Οφείλει να αναπτύξει πολλαπλές παιδαγωγικές μεθόδους προσαρμοσμένες σε κάθε ιδιαιτερότητα ομάδας. Να δώσει την αυθεντική εικόνα των πολλαπλών εξελίξεων στο πολιτισμικό, κοινωνικό και επαγγελματικό πεδίο. Να καλλιεργήσει ένα συμανιστικό σύστημα αξιών της αλληλεγγύης και της ισότητας που θα αμφισβητεί τη μονομερή/επαγγελματική χρησιμοθηρική σχέση σχολείου και αγοράς.

Αγαπητέ Πρόεδρε,

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική την προσπάθεια που κάνει η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. για να αναδείξει το ρόλο της Συμβουλευτικής και του προσανατολισμού στον ευρύτερα μορφωτικό και παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Σήμερα μάλιστα που το «σύμπαν» της γνώσης γίνεται όλο και πιο καθοριστικό για τις πολιτιστικές και παραγωγικές εξελίξεις και η σχέση του πολίτη με την εκπαίδευση αποκτά νέα χαρακτηριστικά, απαιτείται πιο δυναμική ανάπτυξη μηχανισμών πληροφόρησης και ενθάρρυνσης των νέων για να έχουν δημιουργική προοπτική στο επαγγελματικό και κοινωνικό πεδίο.

Η επιταγή των «ίσων ευκαιριών» είναι στοιχείο δημοκρατικής παιδείας και παράγοντας δοκιμασίας της ηθικής της παιδαγωγικής. Είμαστε, λοιπόν, υποχρεωμένοι να διαμορφώσουμε ένα άρτιο σχήμα αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής για να αμβλύνονται οι τόσο ποικίλες κοινωνικές ανισότητες που επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία. Σήμερα μάλιστα που «αναφύονται» νέες γενιές δικαιωμάτων των πολιτών τίθεται ακόμα πιο έντονα το αίτημα της ισότητας μέσα από τη διαφορετικότητα. Ο δεδομένος πλέον πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας μας και της εκπαίδευσής μας, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι Rom, οι παλιννοστούντες Έλληνες θέτουν επιτακτικά το ζήτημα των ίσων ευκαιριών και η Συμβουλευτική έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η εποχή μας είναι μεταβατική. Το φορντικό μοντέλο εργασίας και η δομή της μαζικής βιομηχανικής παραγωγής αλλάζει. Νέες αντιλήψεις για τα επαγγέλματα και τον εργασιακό χώρο αναδύονται. Η μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στο επαγγελματικό πεδίο γίνεται ακόμα πιο σύνθετη. Απαιτείται, λοιπόν, καλή και έγκυρη ανάλυση και γνώση αυτών των μεταβολών για να μπορούμε να είμαστε χρήσιμοι στους νέους. Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος των εκπαιδευτικών που εκφράζουν αυτές τις προτεραιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η ευθύνη είναι ακόμα πιο μεγάλη αφού ο επαγγελματικός προσανατολισμός συνδέεται με τα όνειρα και τις φιλοδοξίες των μαθητών μας. Αλλά αυτό δεν είναι μέρος και της γοητείας της παιδαγωγικής και του επαγγέλματός μας;

Ευχαριστώ,
Νίκος Τσούλιας
Πρόεδρος της ΟΛΜΕ

4. Χαιρετισμός δρ.α Νικολάου Πετρουλάκη, Γενικού Γραμματέα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Κύριε Πρόεδρε,

Ευχαριστώ για την ευκαιρία που μου δώσατε να απευθυνθώ στους συνέδρους και να χαιρετίσω το συνέδριό σας.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, είναι αδελφή εταιρεία της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. όχι μόνο γιατί έχει κοινά μέλη με αυτή—αρκετά από τους εισηγητές του συνεδρίου και τους Προέδρους της είναι μέλη της—αλλά και διότι οι σκοποί της «εν πολλοίς» συμπίπτουν με τους σκοπούς της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Ο παιδαγωγός—εκπαιδευτής κάθε βαθμίδας—εκτός από δάσκαλος των μαθητών του είναι συγχρόνως και σύμβουλός τους. Οι μαθητές που έχουν κάθε είδους προβλήματα, θα ζητήσουν ασφαλώς σε πολλές περιπτώσεις τη βοήθεια του δασκάλου τους. Προσωπικά έχω αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις, όταν μαθητές και μαθήτριές μου, μετά το μάθημα στο γραφείο μου ζητούσαν τη βοήθειά μου για τα προσωπικά τους προβλήματα—με τους γονείς, τους συζύγους, τα παιδιά τους κ.λπ.

Ο δάσκαλος λοιπόν είναι και σύμβουλος, επομένως τα πορίσματα του συνεδρίου σας θα είναι πολύτιμα γι' αυτόν.

Ιδιαίτερα το θέμα για τη «διαφορετικότητα και ισότητα» είναι εξαιρετικά σπουδαίο στα χρόνια μας. Οι κοινωνικές συνθήκες, η οικονομική μετανάστευση, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, δημιουργούν δυσάρεστες καταστάσεις στη σχολική τάξη, που πρέπει ο εκπαιδευτικός ν' αντιμετωπίσει. Σοβαρό είναι το πρόβλημα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, που μπήκε τώρα στη σχολική τάξη και με την προσοπή των κοινών σχολείων στο μέλλον—για κανονικά και ειδικά παιδιά—ο δάσκαλος θα βρεθεί σε πολύ δύσκολη θέση, στην προσπάθειά του να ενσωματώσει κανονικά και ειδικά παιδιά στο κλίμα και στην ατμόσφαιρα της τάξης του. Τα πορίσματα του σημερινού συνεδρίου ασφαλώς θα τον βοηθήσουν ν' αντιμετωπίσει και το πρόβλημα αυτό της συμφοίτησης κανονικών και ειδικών παιδιών.

Με τις σκέψεις αυτές χαιρετίζω και πάλι το συνέδριό σας και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του. Με χαρά θα δεχθούμε τον τόμο των πρακτικών του.

Δρ. Νικόλας Πετρουλάκης
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ε.π.
Γενικός Γραμματέας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

**5. Επιστολή του Προέδρου του ΕΚΕΠ Καθηγητή
κ. Χρήστου Τζεκίνη προς τον Πρόεδρο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Π. Σαμοΐλη**

Αγαπητέ κ. Πρόεδρε,

Σας ευχαριστώ για την πρόσκληση να χαιρετίσω και να πάρω μέρος στις εργασίες του Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με θέμα «Διαφορετικότητα και Ισότητα στον 21ο αιώνα και ο Ρόλος της Συμβουλευτικής».

Με λύπη μου σας πληροφορώ ότι την ίδια ημερομηνία έχω ήδη δεσμευτεί να συμμετάσχω στο Διεθνές Συνέδριο που οργανώνει το Ίδρυμα Fulbright στους Δελφούς. Ανειλημμένες υποχρεώσεις έχει, επίσης, και ο Αντιπρόεδρος του ΕΚΕΠ κ. Α. Ζησιμόπουλος.

Το θέμα που έχετε επιλέξει δείχνει ότι αντιμετωπίζετε τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό με κοινωνική ευαισθησία και γνώση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και υπόλοιποι συμπολίτες μας. Σας εύχομαι ολόψυχα κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου. Τα πορίσματα του Συνεδρίου πιστεύουμε ότι θα φωτίσουν πολλές πλευρές των θεμάτων που τίγονται και θα είναι εξαιρετικά χρήσιμα για την πολιτική του ΕΚΕΠ. Θα σας παρακαλούσαμε να μας διαθέσετε ένα αντίγραφο των πρακτικών μόλις αυτά δημοσιευτούν.

Με τιμή

Ο Πρόεδρος
Καθηγ. Χρήστος Τζεκίνης

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
ΣΤΗΝ Α' ΣΥΝΕΔΡΙΑ**

Γεώργιος Κρουσταλάκης*

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ-ΜΕΤΑΦΥΣΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι η προσέγγιση της «διαφορετικότητας» προσώπων που χαρακτηρίζονται ως «ανάπηροι» από φιλοσοφικής-μεταφυσικής σκοπιάς. Αυτά τα πρόσωπα διαφέρουν από τα λεγόμενα «φυσιολογικά» ως προς τις αισθητηριακές, κινητικές, οργανικές και ψυχολογικές τους δυσλειτουργίες.

Στις μέρες μας υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση και ευαισθητοποίηση κοινωνική για τις ανάγκες των προσώπων που προαναφέραμε και κυρίως των ασθενικών παιδιών. Αυτή η θετική στάση και η ευαισθητοποίηση οδήγησε στην οργάνωση ενός διεπιστημονικού κλινικού τομέα, εκείνου της «κλινικής παιδαγωγικής», όπως επίσης και του κλάδου της «Συμβουλευτικής» παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες και των οικογενειών τους.

Η Συμβουλευτική μέσω της κλινικής, καθοδηγητικής και θεραπευτικής σχέσης, που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, είναι δυνατό να βοηθήσει το τραυματισμένο «Εγώ» να ξεπεράσει τα συναισθήματα της τραγικής μοναξιάς που προκαλεί ο πόνος, η φυγή και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Μπορεί επίσης δια της αυτογνωσίας και της άσκησης να καταστήσει ικανό το τραυματισμένο πρόσωπο να μεταστεί σε ένα υψηλό πνευματικό επίπεδο, όπου θα ανακαλύψει τη βαθύτερη ομοιότητά του με το θείο. Έτσι, με τη συνειδητοποίηση αυτή του ιδιαίτερου νοήματος της υπάρξεώς του, είναι δυνατόν το πρόσωπο αυτό να διαγράψει μια τροχιά υπέρβασης της βιολογικής ή ψυχολογικής του διαφορετικότητας και να φθάσει στο μεταφυσικό στάδιο της ελπίδας και της κοινωνικής καταξίωσης.

George Kroustalakis*

DIFFERENCE AND PERSONAL TRANSGRESSION: A THEORETICAL – METAPHYSICAL PERSPECTIVE

The purpose of this presentation is to approach «difference», in regard to people labeled «abnormal», from a philosophical-metaphysical perspective. Those persons are differentiated from the majority of «normal» people because of their sensory, ambulatory, biological, and psychological dysfunctions.

With the years, there has been increased awareness and sensitivity over the needs of such persons, and especially of *children* with special needs. This increased sensitivity gave rise to a wide, interdisciplinary, clinical domain, that of «clinical pedagogy» as well as to the field of «Counselling» children with special needs and their families.

Counselling through the clinical, guiding, and therapeutic relationship, that develops between the counsellor and the client, may help the person with a traumatized «Ego» to overcome the feelings of the tragic loneliness due to pain, escape, and asocial behavior, and through self-knowledge and self-awareness, as well as through practice, to discover his «God-like» quality. It is also possible for such people to be helped by becoming aware that their existence has significant value. Through such awareness, they may follow the therapeutic path of transgressing being «different», being biologically weaker, and being mortal, and thus, reaching the point of the metaphysical stage of hope. From that state, they will be able to interact with others in a fully loving mood and to glorify the entire creation.

* Ο Γ.Κ. είναι καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επικοινωνία: Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, τηλ. 7277526

Ο R. Laing, από τους εκπροσώπους της αντιψυχιατρικής Σχολής, γράφει στο βιβλίο του «*Η πολιτική της εμπειρίας*»:

«Η κατάσταση του να είναι κανείς αλλοτριωμένος, κοιμισμένος, να έχει χάσει τις αισθήσεις του, να είναι εκτός εαυτού, είναι η κατάσταση του φυσιολογικού ανθρώπου. Η κοινωνία αποδίδει τρομακτική αξία στο φυσιολογικό της άνθρωπο. Εκπαιδεύει τα παιδιά να χάνουν τον εαυτό τους και να γίνονται παράλογα, και κατ' αυτό τον τρόπο φυσιολογικά. Οι φυσιολογικοί άνθρωποι έχουν σκοτώσει γύρω στους 100.000.000 φυσιολογικών συνανθρώπων τους στα τελευταία πενήντα χρόνια».

Ο λόγος μου θα στραφεί σήμερα στο θέμα της διαφορετικότητας των ανθρώπων αυτών που συνήθως χαρακτηρίζουμε ως «*μη φυσιολογικούς*». Είναι όλοι εκείνοι οι άνθρωποι τους οποίους εμείς οι υπόλοιποι, οι λεγόμενοι «φυσιολογικοί», αξιολογώντας τους από ορισμένα εξωτερικά συνήθως, μορφολογικά στοιχεία, ή ακόμη από δυσλειτουργίες που παρατηρούνται στον αισθητηριακό, τον αντιληπτικό, τον ευρύτερο βιολογικό, αλλά και τον ψυχικό τους κόσμο, τους διακρίνουμε –τους ξεχωρίζουμε– από την *ολότητα των «φυσιολογικών»*, τους περιθωριοποιούμε ή τους απορρίπτουμε άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνειδητά, με τον οίκτο μας, με την υπερπροστασία, με την δήθεν φιλανθρωπική διάθεσή μας, αλλά και την αδυναμία μας να πιστέψουμε στη «δύναμη» και τη δημιουργικότητά τους.

Περιδείξ η συνειδηση του πολιτισμένου κόσμου, εδώ και μερικές δεκαετίες, πιεζόμενη από συλλογικές

ενοχές, προσπαθεί να απαμβλύνει τη ρατσιστική της ταυτότητα. Έτσι, μέσα στη χαώδη ομίχλη των διαφόρων ψυχολογικών ασαφειών, χρησιμοποίησε κατά καιρούς για τα «*μη φυσιολογικά*» αυτά πρόσωπα, και κυρίως για τα παιδιά, ονομασίες, που είχαν ως σκοπό να εκτονώσουν κοινωνικά τη συναισθηματική φόρτιση που περιείχαν οι αποδιδόμενοι στα πρόσωπα αυτά όροι. Έτσι, από τα «*ανώμαλα*», τα «*ψυχανώμαλα*», τα «*απροσάρμοστα*», τα «*δυσπροσάρμοστα*», τα «*δύσκολα*», τα «*προβληματικά παιδιά*», φθάσαμε, στα «*ανάπηρα*», στα «*αποκλίνοντα*» τα «*ειδικά*» και, τέλος, τα «*άτομα με ειδικές ανάγκες*».

Όλες αυτές είναι ονομασίες που, όπως παρατηρούμε στη διεθνή βιβλιογραφία, με την πάροδο του χρόνου γίνονταν πιο υποτονικές, ή αντικαθίσταντο από άλλους όρους πιο δόκιμους, που απέρρεαν από την εκάστοτε κοινωνική ευαισθησία και αποσκοπούσαν στην εξάλειψη της δηλούμενης δι' αυτών διαφορετικότητας των προσώπων.

Αλλ' η διεθνής κοινότητα έκανε ένα ακόμη βήμα πιο ουσιαστικό, για να μειώσει τις αποστάσεις μεταξύ των ανθρώπων στην εποχή μας, περίοδο πνευματικής πενίας, βίας και ευτελισμού της ανθρώπινης αξίας, έστρεψε με ενδιαφέρον το βλέμμα της στο ασθενικό και μειονεκτικό παιδί, με σκοπό να το βοηθήσει να ξεπεράσει τη μειονεξία του *με την αγωγή και την παιδεία*:

«Στο παιδί που μειονεκτεί σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά πρέπει να παρέχεται ειδική θεραπεία, μόρφωση και περίθαλψη, που απαιτεί η περίπτωση ή η κατάστασή του» (Ο.Η.Ε. *Διακήρυξη των δικαιωμάτων του*

παιδιού, *Γενική Συνέλευση*, 20.11.59 5η αρχή).

Σταδιακά η κοινωνική αυτή ευαισθησία προς το ανθρώπινο πρόσωπο, προς το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες, ισχυροποιήθηκε, έγινε στάση ζωής, μετουσιώθηκε σε επιστημονική αναζήτηση. Σήμερα, στο χώρο των επιστημών του Ανθρώπου, και ιδιαίτερα των Επιστημών της Αγωγής, έχει διαμορφωθεί ένας δυναμικά εξελισσόμενος διεπιστημονικός-κλινικός τομέας εκείνος της «*Ειδικής Παιδαγωγικής*» με διάφορες εξειδικεύσεις, όπως η «*Συμβουλευτική παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες*» (*Orthopädagogik*), η «*Συμβουλευτική της Οικογένειας παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες*».

Όλη αυτή η επιστημονική αναζήτηση έχει ως σκοπό να αντιμετωπίσει προβλήματα σχετικά με τη σωματική και ψυχική υγεία, την αγωγή (σχολική ολοκλήρωση, συνεκπαίδευση, ένα κοινό σχολείο για όλους), την κοινωνική ένταξη και την ειδική επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες.

Η επιστημονική αυτή αναζήτηση επιχειρεί να γεφυρώσει το υφιστάμενο χάσμα, να οδηγήσει έναν περιθωριοποιημένο κόσμο, καταδικασμένο μέχρι χθες στην απραξία και την αφάνεια, στο επίκεντρο της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, στο επίκεντρο της δημιουργίας και της παραγωγικότητας. Να προβάλει, επίσης, και να ενισχύσει τον θεραπευτικό και παιδαγωγικό ρόλο της οικογένειας των παιδιών αυτών.

Το έργο αυτό, στο οποίο αναφερθήκαμε, το θεωρητικό, το ερευνητικό, το πρακτικό-παιδαγωγικό μέρος είναι σημαντικό στις ημέρες μας.

Πολύ πιο αποτελεσματικό όμως,

και ταυτόχρονα περισσότερο επίπονο, είναι το *κλινικό-θεραπευτικό έργο της Συμβουλευτικής*, που αφορά στη ζωή και την εξέλιξη του λεγόμενου «μη φυσιολογικού» ανθρώπου, του παιδιού με τις ιδιαίτερες ανάγκες.

Μόνο μέσω αυτής της πρόσωπο με πρόσωπο κλινικής σχέσης είναι δυνατόν να επιτευχθεί η *άρση της διαφορετικότητας* του προσώπου αυτού και η πορεία προς την *υπέρβαση* του τραύματος που είναι δυνατόν να κυριαρχήσει στη ζωή του για πάντα.

Ζευγμένος στο ζυγό του χρόνου και του χώρου, ο άνθρωπος προσπαθεί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του να κυριαρχήσει στο γύρω του κόσμο και να δημιουργήσει το προσωπικό του βασίλειο. Έτσι, η επίγεια ζωή του δεν είναι τίποτε άλλο, παρά μία αδιάκοπη πάλη με το θάνατο.

Σ' αυτή την πορεία τα πάντα οργανώνονται και υποτάσσονται στο *ανθρωπολογικό ζεύγμα «ηδονή-οδύνη»*. Είναι δύο πόλοι, γύρω από τους οποίους περιστρέφεται ο άνθρωπος βίος. «*Ηδονή και οδύνη*» είναι ο διπλός καρπός της ανθρώπινης αίσθησης και αντιληπτικότητας. «Ο αισθησιακός πόνος και η αισθησιακή ηδονή έχουν την ίδια ρίζα. Κουβαλούν με το σώμα τη σφραγίδα του έγχρονου, όπως και του πεπερασμένου» (T. Kollander, σ. 29).

Ο άνθρωπος, και κυρίως το παιδί και ο έφηβος, δοκιμάζει αίσθημα ικανοποίησης και ηδονής, όταν αντικρίζει την ανατολή, τη δύση, την απεραντοσύνη της θάλασσας και του ουρανού, τη γαλήνη του χιονιού, όταν απολαμβάνει τη βάδισή στα πρώτα χρόνια της ζωής του, την ικανοποίηση της δημιουργίας, του παιχνιδιού, όταν βιώνει αργότερα τις μοναδικές

ερωτικές του στιγμές.

Υπάρχει όμως και το τραύμα, η ασθένεια, η αισθητηριακή δυσλειτουργία, η απόκλιση, η αναπηρία, που μπορεί να λειτουργήσει ως αναίρεση της αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου, ως ανάσχεση της εκδίπλωσης του ενυπάρχοντος δυνάμει σ' αυτό γενετικού στοιχείου.

Τότε ο άνθρωπος είναι δυνατό να εγκλωβιστεί στην περιοχή της απόγνωσης, της άρνησης της ζωής, να απομονωθεί στον προσωπικό του κόσμο της οδύνης. Μπορεί να οχυρωθεί σ' αυτόν και να οργανώνει έτσι τις σχέσεις του με το περιβάλλον με επίκεντρο το μειονέκτημά του, την αδυναμία του, που θα την βιώνει σαν ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο ή σαν ένα ανυπόφορο πλήγμα.

Οι καταστάσεις αυτές συνθέτουν ένα τραγικό σκηνικό, που θεμελιώνεται πάνω στο απροσδόκητο, στο ασυνήθιστο, στο μη κανονικό, στο αποκρουστικό, στην ανατροπή της ναρκισσιστικής διάθεσης του ανθρώπου, στη ματαίωση της ελπίδας και της προσδοκίας, που αποτελούν ουσιαστικά χαρακτηριστικά του τραύματος, αλλά ταυτόχρονα και συστατικά στοιχεία του φαινομένου της τραγικότητας. Τα στοιχεία αυτά προκαλούν συναισθηματικά φόβου, οδύνης, πάθους, πόνου και πένθους, κατάθλιψη, κατωτερότητας, κοινωνικής δειλίας και φυγής.

Η συμβουλευτική του προσώπου είναι δυνατόν να βοηθήσει τον άνθρωπο με το τραυματισμένο «Εγώ» να ελευθερωθεί από την τραγική αυτή περιδίνηση, κατανοώντας την βαθύτερη αξία της υποστατικής του αρχής.

Το ίδιο μπορεί να επιτευχθεί και με τη συμβουλευτική της οικογένειάς του.

Σε αντίθετη περίπτωση ο άνθρωπος παραμένει βουτηγμένος στην τραυματισμένη μοναξιά του. Ο πόνος του είναι ο πόνος του μοναχικού ανθρώπου. «Ο χώρος όπου μένει δεμένος μ' αυτόν περιζώνεται απ' όλες τις μεριές με ερημιά. Η φωνή που βγάζει ζητώντας βοήθεια σβήνει χωρίς ηχώ». Μια τέτοια εμπειρία είναι όλη μια απέραντη παγωνιά» (T. Kolliander, σελ. 27).

Επιδιώκοντας την κάθαρση από τα παθήματά του ο άνθρωπος, οδηγείται πολλές φορές διά της λογικής ερμηνείας στην *απόγνωση*, στην *επίθεση*, στη *φυγή*, στην *αντικοινωνικότητα*, στις *κραυγές* ή *ακόμη στην αυτοκτονία*. Γιατί ο πόνος «δεν νικιέται με πειστική επιχειρηματολογία» της ανθρώπινης λογικής, ούτε με επιστημονικές παρεμβάσεις, αλλά με την «υπερβάλλουσας της γνώσεως αγάπης του Χριστού» (Εφεσ. 3, 19).

Για να φθάσεις στο σημείο να πεις, όταν διαγνώσουν και σου ανακοινώσουν ότι πάσχεις από καρκίνο, όπως είπε τότε ο όσιος Γέροντας Παΐσιος ο Αγιορείτης, «ευλογημένος καρκίνος. Γέμισε καρκινοπαθείς ο Παράδεισος», χρειάζεται μακρύς και ανηφορικός δρόμος αυτογνωσίας και αγάπης, πορεία «εσωτερικής βίας» και άσκησης.

Ο ανθρωπολόγος Ο. Schwartz λέγει:

«Η ικανότητα να υποφέρει, αποτελεί προνόμιο του ανθρώπου».

Αλλ' όπως είπαμε, υπάρχει και η άλλη όψη: Η *Μίρα Ρόθενμπεργκ* γράφει σχετικά στο βιβλίο της «*Παιδιά με πέτρινα μάτια*» εκδ. «Κέδρος» (σ. 28):

«Κάθε φορά που κάτι μας πληγώνει, χτίζουμε κι εμείς τείχη γύρω από την πληγή και απομονωνόμαστε, από

το φόβο του πόνου. Η στερεότητα των τειχών εξαρτάται από τη σοβαρότητα της πληγής. Μερικές φορές είναι τόσο λεπτά που γκρεμίζονται εύκολα και βρισκόμαστε στον ελεύθερο αέρα. Όμως μερικά έχουν τέτοιο πάχος που φαίνονται αχάλαστα και μας προστατεύουν υπερβολικά. Κάποτε αυτό διαρκεί σ' όλη μας τη ζωή».

«Τελικά παραμένουν δύο πράγματα να διαλέξεις: το ουρλιαχτό ή η προσευχή—γράφει ο Tito Kollander, *Κουβεντιάζοντας με τον πόνο*—. Το ουρλιαχτό πέφτει πάνω σε τοίχους αφήνοντας να γυρίζουν πίσω σκληροί οι απόηχοί του. Η προσευχή διαπερνάει τους τοίχους, τους γκρεμίζει».

Ακολουθούμε το δεύτερο δρόμο. Μας οδηγεί διά της συμβουλευτικής και θεραπευτικής οδού σε ένα επίπεδο ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ και συγχρόνως ΑΝΤΙΠΡΟΠΗΣΗΣ.

- υπέρβαση της σωματικής-βιολογικής αδυναμίας, του πόνου, της συναίσθησης του τραύματος και της μειονεξίας, υπέρβασης του φάσματος του θανάτου.
- αντιστροφή της σωματικής ή ψυχικής δυσλειτουργίας με μετάσταση του νέου ανθρώπου και των γονέων του στον πνευματικό και μεταφυσικό κόσμο της προσδοκίας.

Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο άνθρωπος, βοηθούμενος από τη συμβουλευτική διαδικασία να προσεγγίσει προηγουμένως και να κατανοήσει τις δύο βασικές σημασίες και λειτουργίες του ανθρώπινου προσώπου, δηλαδή την υποστατική λειτουργία του *Εγώ του*:

α) Αν αντιληφθεί ότι αυτός ο ασθενικός, ο άσημος, ο ανάπηρος ενδεχομένως, ο καθηλωμένος στο ανα-

πηρικό αμαξίδιο είναι πρόσωπο μοναδικό, ανεπανάληπτο και αναντικατάστατο μέσα στην ιστορία του ανθρώπινου γένους. Κατά την ορθόδοξη ανθρωπολογία, καλείται και αυτός, όπως και κάθε άνθρωπος, εις πορείαν αυτοσυνειδησίας, ανακάλυψης του προσώπου του. Το πρόσωπο είναι ζωή, είναι η αληθινή ανθρώπινη υπόσταση. Ανήκει στη δυναμική κατηγορία του «είναι» και όχι στη στατικότητα του «έχειν». Το πρόσωπο είναι φορέας πολιτιστικών αξιών και μπορεί να γίνει δημιουργός πολιτισμού. Έτσι, διανύει μια πορεία εσωτερικής τελείωσης κατά την οποία είναι δυνατόν κάποτε, μετά από αγώνα, να αποκαλυφθεί το μεγαλείο και η θεοειδής ποιότητα του ανθρώπου.

β) Να κατανοήσει πως, ως πρόσωπο, πρέπει να θραύσει το κέλυφος του απομονωτισμού και να προχωρήσει στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με το «σύ» με τον άλλο άνθρωπο ως συνάνθρωπο. Να εκφραστεί με αγαπητική διάθεση προς την κοινωνία και να προσφέρει χωρίς ιδιοτέλεια τον εαυτό του στον απέναντι.

Έτσι, θα κατορθώσει να αντιστρέψει το ζεύγμα, «ηδονή-οδύνη» σε «οδύνη-ηδονή». Τότε θα κατανοήσει ότι δεν υπάρχει πόνος, έτσι όπως μέχρι αυτή τη στιγμή τον θεωρούσε, αλλά μία κατάσταση ευλογίας και χαρμολύπης μέσα σε μία πορεία σταυροαναστάσιμη.

Το επόμενο βήμα: θα απαλλαγεί από την εσώτερη τάση φυγής και θα αντιμετωπίσει τη ζωή ρεαλιστικά. Θα βιώσει βεβαίως το πένθος και θα συνυπάρξει με το τραύμα. Όλα αυτά όμως θα είναι αφετηρία για υπέρβαση της αισθητηριακής-βιολογικής του αδυναμίας και ευκαιρία για εσω-

τερική παιδεία, για ανάπτυξη όλων του των δυνάμεων, για καλλιτεχνική δημιουργία, επιστημονική ανακάλυψη, αλλά και εργασιακή κοινωνική προσφορά.

Θα είναι, τέλος, μια ευκαιρία για ανάπτυξη όλων του των δυνάμεων και εκδίπλωση των δυνατοτήτων, που περιέχει ο γενετικός του προγραμματισμός. *Και οι δυνατότητες αυτές είναι όντως αναρίθμητες και συγχρόνως άγνωστες εκ πρώτης όψεως.*

Η *Helen Keller*, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από την *«Ιστορία της Ζωής της»* αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα –ίσως το περισσότερο γνωστό– στην ιστορία του πανανθρώπινου πολιτισμού *καταξίωσης της «υποστατικής αρχής» του ανθρώπινου προσώπου.*

Κυρίες και Κύριοι συνάδελφοι:

Υπάρχουν άνθρωποι απέναντί μας που βιώνουν πολλές φορές ενο-

χικά τη διαφορετικότητά τους και μας αντικρίζουν ικετευτικά.

Σ' αυτό το δραματικό, το βουβό κάλεσμά τους, ας απαντήσουμε με τη συμπεριφορά μας, η οποία θα είναι σα να τους λέει (*μαζί με τον Carlos Seguin: «Αγάπη και Ψυχοθεραπεία»*):

«Πιστεύω σε σένα· πιστεύω στην οντότητά σου και στην εγγενή σου αξία. Ενδιαφέρομαι, όσο κανένας προηγουμένως, για το κάθε τι που σου έχει συμβεί ή σου συμβαίνει. Σε δέχομαι με αγάπη όπως είσαι, γιατί δεν υπάρχει τίποτε το αμαρτωλό, το άξιο ντροπής ή αηδίας σε σένα. Έχω ανοίξει την καρδιά μου για σένα, όπως κανένας ως τώρα δεν το έχει κάνει, δεν σου ζητώ τίποτε σε ανταπόδοση, ούτε αγάπη, ούτε σεβασμό, ούτε εξάρτηση, ούτε ευγνωμοσύνη, ούτε θαυμασμό. Σε αγαπώ για ό,τι είσαι και σε καλοδέχομαι όπως είσαι χωρίς οποιουσδήποτε περιορισμούς».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ευσεβίου Αρχ. (Βίττη), 1994. *Ηδονή-οδύνη*, ο διπλός καρπός της αίσθησης, «Ακρί-
τας».
- Ζαχαρία Αρχ. (Ζάχαρου), 2000. *Αναφορά στη Θεολογία του Γέροντος Σωφρονίου*, Ι.
Στ. Μονή Τιμίου Προδρόμου, Έσσεξ Αγγλίας.
- Κορναράκη Ι., 1996. *Βία, η οδός του Θεού*, Θεσσαλονίκη, Άδελφοί Κυριακίδη.
- Κουνάβη Γ., 1994. *Ο πόνος*, Αθήνα, Απ. Διακονία.
- Κρουσταλάκη Γ., 2000. *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα.
- Νίλσεν Μ., Παπαδάτου Δ., επιμ., 1998. *Το πένθος στη ζωή μας*, Αθήνα, εκδ. «Μέρι-
μνα».
- Ραγιά Α., 1995. *Βασική Νοσηλευτική*, Αθήνα.
- Ρόθενμπεργκ Μ., 1980. *Παιδιά με πέτρινα μάτια*, μετ. Τ. Γκρίτση-Μιλλίεξ, Αθήνα,
«Κέδρος».
- Φάροου Π. Φ., 1997. *Βάδιζε νηαίνων*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Kolliander T., 1992. *Κουβεντιάζοντας με τον πόνο*, απόδοση αρχ. Ευσέβιος, Αθήνα,
«Ακρίτας».
- Seguin C. A., 1977. *Αγάπη και Ψυχοθεραπεία*, μετ. Γ. Μηνά, Αθήνα, Ταμασός.

Νίνα Καλαβά-Μυλωνά*

ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ

Οι αρχές της ελευθερίας και της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων αποτελούν πανανθρώπινα ιδανικά υψίστης σημασίας η επίτευξη των οποίων είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων και πολισχιδών αγώνων. Αυτές οι μεγάλες ιδέες διατυπώθηκαν, θεμελιώθηκαν και ενέπνευσαν τις επερχόμενες γενεές στην Αρχαία Ελλάδα. Κατά τον Αριστοτέλη «οι αρχές της ελευθερίας και της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων θεωρούνται σύμφυτες προς την ανθρώπινη φύση και αποτελούν την ουσία της Δημοκρατίας».

Στη σύγχρονη εποχή και μετά την οδυνηρή εμπειρία δύο παγκοσμίων πολέμων, για την ευρύτερη καθιέρωση και προάσπιση των ατομικών δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών ιδρύθηκαν Διεθνείς Οργανισμοί παγκόσμιας εμβέλειας με την παράλληλη διαμόρφωση διεθνούς ισχύος κειμένων, διακηρύξεων και διακριτικών συμφωνιών. Δυστυχώς παρά τις τεράστιες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, τα ατομικά δικαιώματα δεν απολαμβάνουν εξίσου όλοι οι άνθρωποι σε κάθε μέρος της γης.

Η σύγχρονη παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με την Ισότητα και τη Διαφορετικότητα εμπεριέχεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ατομικών Δικαιωμάτων η οποία υπογράφηκε στο Palais de Chaillot των Παρισιών το 1948 από όλα τα τότε Κράτη-Μέλη του ΟΗΕ, όπως επίσης και στο τελικό κείμενο που υπογράφηκε στη Σύνοδο της Κοπεγχάγης της Ε.Ε. το 1996.

Οι αρχές και η φιλοσοφία της Οικουμενικής Διακήρυξης μπορούν να συσχετιστούν με τις αρχές και τη φιλοσοφία της Συμβουλευτικής, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε θεωρητική επιστημονική προσέγγιση του Συμβούλου με τον Συμβουλευόμενο. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν πολλά κοινά σημεία εφόσον ο τελικός σκοπός του είναι ο σεβασμός, η εκτίμηση, η κατανόηση, η αποδοχή και προστασία της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου ανεξάρτητα από ιδιότητα, φύλο, φυλή, θρησκεία, προέλευση, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, πολιτικές πεποιθήσεις και οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητα σωματική ή πνευματική, (διατηρώντας το δικαίωμα της ιδιαιτερότητας).

Nina Calava-Mylona*

THE PARALLEL APPROACH OF THE PRINCIPLES OF COUNSELLING AND THE INTERNATIONAL CONCEPT ABOUT DIFFERENTIALITY AND EQUALITY

The principles of equality and freedom constitute humanitarian ideas of ultimate importance the result of which is the product of long and multiple struggles. These great ideas have been originally, established and inspired the forecoming generations in ancient Greece. According to Aristotle "the Natural law considers human beings

* Η Ν. Κ. Μ., εκπαιδευτικός, έχει μεταπτυχιαστεί στις ΗΠΑ στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Guidance and Counselling M.Ed.) και είναι υποψήφια διδάκτωρ στο παιδαγωγικό Τμήμα του Παν/μιού Αθηνών.

equal and free since their birth and political equality and freedom constitute the basic elements of Democracy”.

In the modern era and after the experience of two world wars, for the protection and promotion of human rights and fundamental freedoms all over the world, International Organizations have been established with the parallel provision of international instruments, which consisted of the texts of conventions, declarations and certain recommendations concerning the human rights. All these documents are into force and refer to all the people and all the nations around the world. Unfortunately, regardless the tremendous efforts which we made towards this direction, the human rights are not applied equally to all human beings around the world.

The current international concept about equality and differentiability is included in the Universal Declaration of Human Rights which was signed at the Palais de Chaillot in Paris in 1948 by all the UN Member-States of that time.

The principles and philosophy of the Universal Declaration compared to the principles and philosophy of Counselling, regardless of any of its theoretical scientific approach concerning the counselling relationship and practice, have many common elements. This is derived from the fact that in both cases their ultimate goal is the respect, the understanding, the acceptance, and protection of the personality of any human being regardless of, identity, sex, race, religion, origin, socioeconomic background, political beliefs, and any other kind of uniqueness (physical or mental).

Η αναγκαιότητα για την καθιέρωση των ατομικών δικαιωμάτων εμφανίζεται εδώ και πολλούς αιώνες και η επίτευξή της είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων και πολλαπλών αγώνων της ανθρωπότητας.

Κάθε φορά που θέλουμε να αναζητήσουμε την πηγή έμπνευσης μιας μεγάλης ιδέας ανατρέχουμε στην Αρχαία Ελλάδα. Έτσι και στην προκειμένη περίπτωση, ας θυμηθούμε την εποχή του Σόλωνα, του Κλεισθένη, του Περικλή, του Αριστοτέλη, κ.ά. όπου αναπτύσσεται η ιδέα της ελευθερίας και της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες μάλιστα, κατά τον Αριστοτέλη θεωρούνται ως σύμφυτες προς την ανθρώπινη φύση και αποτελούν την ουσία της Δημοκρατίας.

Οι αγώνες της ανθρωπότητας για

ελευθερία και ισότητα απλώνονται σε όλα τα μήκη και πλάτη του κόσμου. Πολλοί από αυτούς τους αγώνες κατέληξαν με επιτυχία και επισφραγίστηκαν με δεσμευτικά κείμενα παγκοσμίου απήχησης όπως, διεθνείς συμφωνίες, διακηρύξεις κ.λπ., τέτοια είναι η Magna Carta το 1215, οι διακηρύξεις της Γαλλικής και Αμερικανικής Επανάστασης, κ.λπ. Δυστυχώς όμως, τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν τα απολαμβάνουν ακόμα όλοι οι άνθρωποι της γης, οι οποίοι και εξακολουθούν σε πολλές χώρες να χύνουν το αίμα τους για να τα κατακτήσουν.

Σήμερα, όλα τα σύγχρονα δημοκρατικά Συντάγματα, όπως και το Ελληνικό, κατοχυρώνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα μεταξύ των οποίων

είναι η ελευθερία και η ισότητα μεταξύ όλων των πολιτών.

Ισότητα λοιπόν σημαίνει αποδοχή, σεβασμό αλλά και ανεκτικότητα της διαφορετικότητας του άλλου, επομένως κάθε πράξη προσβολής της διαφορετικότητας του άλλου, έρχεται σε αντίθεση προς την αρχή της ισότητας.

Οι αλλοδαποί κάτοικοι μιας χώρας απολαμβάνουν και αυτοί τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά ως προς την ίση μεταχείριση με τους πολίτες της χώρας διαμονής τους, υπάρχουν κάποιες κοινά αποδεκτές εξαιρέσεις, όπως το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, ο διορισμός σε δημόσια αξιώματα, κ.λπ.

Με την εισήγηση αυτή, δίνουμε μια σύντομη περιγραφή της σύγχρονης παγκόσμιας αντίληψης αναφορικά με την Ισότητα και τη Διαφορετικότητα, όπως αυτή διαγράφεται μέσα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ατομικών Δικαιωμάτων, την οποία και συσχετίζουμε με τις αρχές της Συμβουλευτικής και τη σημασία τους. Όπως είναι γνωστό οι αρχές αυτές εμπεριέχονται και σε άλλα διεθνή κείμενα όπως στο κείμενο που υπεγράφη στη Σύνοδο της Κοπεγχάγης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 1996, κ.λπ.

Όπως όλοι γνωρίζουμε, η φυλή, η θρησκεία, οι πολιτικές πεποιθήσεις, οι κοινωνικές ανισότητες, κ.λπ., αποτελούσαν ανέκαθεν προσχήματα για τη δημιουργία διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των ανθρώπων. Αυτοί οι διαχωρισμοί καλλιεργούν στους λαούς έντονα πάθη, μίσση, φανατισμούς και συχνά στερούν από πολλές κατηγορίες ανθρώπων ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα στη ζωή.

Επίσης αυτές οι καταστάσεις δημιουργούν συχνά *αφορμές* είτε για περιορισμένες κοινωνικές αναταραχές είτε για πολεμικές συρράξεις με σκοπό την αλληλοεξόντωση, ενώ γνωρίζουμε πολύ καλά πως οι περισσότερες πραγματικές αιτίες ενός πολέμου πηγάζουν από μεγάλα οικονομικά συμφέροντα.

Όταν οι συγκρούσεις έχουν υποτιθέμενο στόχο την καταδίωξη του άλλου του «διαφορετικού» τότε φυσικό επακόλουθο είναι η επικράτηση του ισχυρότερου επί του αδυνάτοτερου με συνέπεια οι ανισότητες να εντείνονται και να διευρύνονται. Είναι προφανές ότι όσοι επικρατούν σε μια αναμέτρηση έχουν κάθε λόγο να ανατροφοδοτούν τις καταστάσεις, οι οποίες τους συντηρούν σ' αυτήν την επικυριαρχία και τους προσδίδουν δύναμη.

Όπως είναι γνωστό, η ανθρωπότητα έζησε δύο παγκόσμιους πολέμους και εξακολούθει να αντιμετωπίζει συνεχώς πολλές συρράξεις τοπικού χαρακτήρα με κυρίαρχη επιδίωξη την καταδίωξη του άλλου του «διαφορετικού» (εμφύλιοι πόλεμοι, γενοκτονίες κ.λπ.). Οι πόλεμοι αυτοί προκαλούν τεράστιες ζημιές όπως, ανθρώπινες απώλειες, οικονομική καταστροφή, φτώχεια, δυστυχία, μόλυνση του περιβάλλοντος κ.λπ.

Από τα παραπάνω δεινά, το πιο τραγικό το οποίο αναδεικνύεται μέσα από αυτά τα συντρίμια είναι η *εκμηδένιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας*, δηλαδή έχουμε το φαινόμενο «του εξευτελισμού του ανθρώπου από το συνάνθρωπό του».

Οι συνέπειες που προκλήθηκαν, κυρίως από τους δύο παγκόσμιους πολέμους, οδήγησαν τη διεθνή κοι-

νότητα στην ανάγκη δημιουργίας κάποιων μηχανισμών ώστε να προστατεύονται τα ανθρώπινα δικαιώματα (όπως Διεθνείς Οργανισμούς, Συνθήκες κ.λπ.).

Το 1948 στο Palais de Chaillot των Παρισίων υπογράφηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων από όλα τα Κράτη-Μέλη του ΟΗΕ της εποχής εκείνης, και έκτοτε όλα τα Κράτη-Μέλη του ΟΗΕ οφείλουν να την εφαρμόζουν.

Από τα 30 άρθρα αυτής της Διακήρυξης περιορίζομαστε επιλεκτικά σε ορισμένα άρθρα τα οποία συμπίπτουν περισσότερο με τη φιλοσοφία της Συμβουλευτικής, παρόλο που ολόκληρη η Διακήρυξη έχει άμεση σχέση με το θέμα του Συνεδρίου μας.

Στο προοίμιο της Διακήρυξης μεταξύ άλλων αναφέρεται: «Η αναγνώριση της αξιοπρέπειας, που είναι σύμφυτη σε όλα τα μέλη της ανθρωπίνης οικογένειας, καθώς και των *ίσων και αναπαλλοτρίωτων δικαιωμάτων* τους αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο».

Άρθρο 1

Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφότητας.

Άρθρο 2

Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και

όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση...

Άρθρο 7

Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία του νόμου, χωρίς καμία απολύτως διάκριση...

Άρθρο 26 παρ. 2

Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην *πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας* και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιικών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την *κατανόηση, την ανεκτικότητα* και τη *φιλία* ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του ΟΗΕ για τη διατήρηση της ειρήνης.

Άρθρο 29 παρ. 2

Στην άσκηση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών του, ο καθένας υπόκειται μόνο στους περιορισμούς εκείνους οι οποίοι ορίζονται από τους νόμους, με σκοπό να εξασφαλιστεί η *αναγνώριση και ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθε-*

ριών των άλλων, και να ικανοποιούνται οι δίκαιες απαιτήσεις της ηθικής, της δημόσιας τάξης και του γενικού καλού σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε όσα προαναφέραμε από την Οικουμενική Διακήρυξη με τις αρχές της Συμβουλευτικής, δηλαδή να επιστημονούμε τα κοινά σημεία στα οποία επικεντρώνονται αυτές οι αρχές αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα μεταξύ των ανθρώπων και πώς μπορεί να συμβάλει η Συμβουλευτική προς αυτή την κατεύθυνση.

Η Συμβουλευτική

Η Συμβουλευτική έχει άμεση σχέση με την έννοια της «Διαφορετικότητας» και της «Ισότητας» και αυτό προκύπτει από τις ίδιες τις αρχές της, βάσει των οποίων λειτουργεί ως επιστήμη. Όπως γνωρίζουμε, υπάρχει μεγάλη ποικιλία θεωριών και τρόπων προσέγγισης του συμβουλευόμενου από το Συμβούλο. Ο Σύμβουλος ανεξάρτητα από οποιαδήποτε θεωρία, ή μέθοδο ακολουθεί για να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο, σύμφωνα με τη δεοντολογία, τηρεί κάποιες αρχές. Οι κυριότερες από αυτές τις αρχές περιγράφονται στην Ανθρωποκεντρική Θεωρία του Carl Rogers, ο οποίος θέτει στο επίκεντρο προσοχής του Συμβούλου τον άνθρωπο και όχι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Βεβαίως όλοι οι Σύμβουλοι δεν υιοθετούν την Ανθρωποκεντρική θεωρία, όμως μεταξύ πολλών άλλων αξιολογών θεωρητικών

της Συμβουλευτικής, ο Carl Rogers δίνει την πιο γλαφυρή περιγραφή της ανθρώπινης διάστασης μέσα στη Συμβουλευτική διαδικασία, γι' αυτό και αναφέρομαι σ' αυτόν.

Βασικές Αρχές της Συμβουλευτικής

Ο κάθε άνθρωπος χωρίς καμιά διάκριση:

1. Είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με αξία.
2. Γίνεται αποδεκτός με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση.
3. Θεωρείται ικανός να κρίνει και να αποφασίζει για την τύχη του.
4. Αντιμετωπίζεται με πνεύμα ισότητας.
5. Αναγνωρίζεται η ορθότητα της υποκειμενικής του άποψης.

Κατά τον Rogers, η αξιολόγηση του έργου ενός Συμβούλου μπορεί να επιτευχθεί με δύο βασικά κριτήρια:

1. Τη στάση του αναφορικά με την αξία και σημαντικότητα του ανθρώπου.
2. Το βαθμό ενσυναίσθησης που διαθέτει.

Τη στάση του Συμβούλου μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε θετική ή αρνητική ανάλογα με τη σχέση που αναπτύσσει με τον συμβουλευόμενο, συγκεκριμένα:

Α. Θετική Στάση του Συμβούλου είναι όταν:

1. Πιστεύει στην αξία και σημαντικότητα του συμβουλευόμενου.

2. Σέβεται την αξιοπρέπειά του.
3. Αναγνωρίζει την ικανότητά του να σκέφτεται, να κρίνει και να αποφασίζει για τα θέματα που τον απασχολούν.
4. Προσανατολίζει και καθοδηγεί τον συμβουλευόμενο να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα.

Β. Αρνητική Στάση Συμβούλου είναι όταν:

1. Επηρεάζεται από προσωπικές πεποιθήσεις και κριτήρια.
2. Υποτιμάει την ικανότητα του άλλου να σκέφτεται λογικά.
3. Πιστεύει ότι γνωρίζει τα πάντα καλύτερα και επομένως οφείλει να υποδεικνύει τις επιλογές που ο άλλος χρειάζεται.
4. Νιώθει την επιθυμία να διοικεί, να επηρεάζει και να κατευθύνει τους άλλους.
5. Ικανοποιείται όταν εμπνέει το αίσημα της εξάρτησης και της τυφλής υπακοής προς αυτόν.

Το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης ενός Συμβούλου είναι ο βαθμός *ενσυναίσθησης*, που διαθέτει δηλαδή «η ικανότητα του Συμβούλου να αποδεσμεύεται από τον εαυτό του και τις προσωπικές του αντιλήψεις και να μεταφέρεται στη θέση του Συμβουλευόμενου, ώστε να κατανοεί ακριβώς πώς νιώθει, σκέφτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, ο άλλος, ο διαφορετικός από αυτόν». Όταν ο Σύμβουλος προσπαθεί να γνωρίσει, να κατανοήσει ακόμα και να «δει με τα μάτια του άλλου» και μέσα από αυτή την οπτική

γωνία να τον βοηθήσει, είναι αυτόνομο ότι *παραδέχεται και τη διαφορετικότητά του*. Όπως είναι γνωστό στην Αγγλική γλώσσα, η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται με την Ελληνική λέξη «*empathy*», όμως εμείς χρησιμοποιούμε τον όρο «*ενσυναίσθηση*» διότι η λέξη «*εμπάθεια*» όχι μόνο δεν ταιριάζει σ' αυτή την περίπτωση, αλλά εμπεριέχει και αρνητική έννοια.

Η Συμβουλευτική Σχέση Μεταξύ Συμβούλου και Συμβουλευόμενου

Η Συμβουλευτική Διαδικασία Εκτυλίσσεται Μέσα σε Κλίμα:

- αποδοχής
- άνεσης
- εμπιστοσύνης
- σεβασμού
- εκτίμησης
- κατανόησης

Ο Συμβουλευόμενος δεν Απειλείται από:

- απόρριψη
- προσβολή
- περιφρόνηση
- ειρωνεία
- χλευασμό
- οίκτο

Συνοψίζοντας όσα προαναφέραμε, ο Σύμβουλος συμπεριφέρεται με τον κάθε συμβουλευόμενο κατά τον ίδιο τρόπο ανεξάρτητα του:

- Ποιος είναι (ιδιότητα)
- Πώς είναι (σωματική, διανοητική κατάσταση, εξωτερική εμφάνιση, κ.λπ.)
- Ποια είναι η προέλευσή του.

Προσόντα Συμβούλου

Για να μπορεί ο Σύμβουλος να λειτουργεί αποτελεσματικά και να εφαρμόζει τις αρχές της Συμβουλευτικής, χρειάζεται να έχει συγκεκριμένα προσόντα τα οποία σηματοδοτούν και την προσωπική του φιλοσοφία.

Ο Σύμβουλος:

1. Αγαπάει και ενδιαφέρεται για το συνάνθρωπό του.
2. Σέβεται τη διαφορετική γνώμη του άλλου, επομένως και τη διαφορετικότητά του.
3. Είναι απαλλαγμένος από φανατισμούς, πάθη, έμμονες ιδέες και προκαταλήψεις.
4. Είναι ευαισθητοποιημένος με τα προβλήματα της ανθρωπότητας.
5. Είναι ενημερωμένος και προσγειωμένος στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Όλα τα παραπάνω προσόντα έχουν απήχηση μόνο όταν εκφράζονται με ειλικρίνεια και γνησιότητα. Σε καμία περίπτωση ο Σύμβουλος δεν μπορεί να προσποιηθεί όταν δε τα πιστεύει.

Αναφορικά με την παραδοχή της διαφορετικότητας και την εξασφάλιση της ισότητας όλων των ανθρώπων σε όλη την υφήλιο, οι προσπάθειες της Διεθνούς Κοινότητας μέσω των Διεθνών Οργανισμών, συνθηκών, κ.λπ. δεν πρέπει, ούτε να μηδενιστούν, ούτε και να υποτιμηθούν. Μέχρι σήμερα έχουν προωθηθεί πολλά βασικά δικαιώματα όπως των εργαζομένων, των γυναικών, των παιδιών, ατόμων με ειδικές ικανότητες. Είναι γεγονός όμως ότι ακόμα δεν

έχουν κατορθώσει να ολοκληρώσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Χρησιμότητα της Συμβουλευτικής

Όλα όσα προαναφέραμε, δηλαδή οι βασικές αρχές της Συμβουλευτικής, οι διαπροσωπικές σχέσεις Συμβούλου-Συμβουλευόμενου, τα απαιτούμενα προσόντα του Συμβούλου κ.λπ., δεν αποτελούν αποκλειστικά χαρίσματα των Συμβούλων και Ψυχολόγων. Βεβαίως οι Σύμβουλοι και οι Ψυχολόγοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και μυημένοι σ' αυτές τις συμπεριφορές μέσα από τις σπουδές τους και την εμπειρία τους, όπως επίσης σαν επιστήμονες γνωρίζουν μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις και με τους κατάλληλους χειρισμούς να βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους. Αναφορικά όμως με τις αρχές που διέπουν μια ιδανική επικοινωνία μεταξύ «Συμβούλου-Συμβουλευόμενου» αυτές μπορούν να ισχύουν για κάθε σχέση «Ανθρώπου με Άνθρωπο».

Οι αρχές της Συμβουλευτικής, αναφορικά με την ανθρώπινη επικοινωνία, πρέπει να διδάσκονται, να καλλιεργούνται και να εφαρμόζονται μέσα από τα Πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, θα έχουν την ηθική υποχρέωση να τις μεταδίδουν στους μαθητές τους, με προοπτική τη σταδιακή επέκταση αυτών των αρχών σε ολόκληρη την κοινωνία.

Διαφορετικότητα και Ίση Μεταχείριση

Αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι ανθρωποκεντρικές αρχές της συμβουλευτικής, για να έχουν αποτελεσματική επίδραση στη νοοτροπία των ανθρώπων και να καλλιεργούν αντιστάσεις ενάντια στις προτιπές για διαχωρισμούς μεταξύ τους, πρέπει να περιλαμβάνουν μια απαραίτητη προϋπόθεση: την αμοιβαιότητα, δηλαδή «η αποδοχή, ο σεβασμός και τα δικαιώματα του άλλου, του διαφορετικού να βασίζονται στην αρχή της ίσης μεταχείρισης». Αναφέρουμε ένα απλό παράδειγμα: το παιδί του Μουσουλμάνου σε ένα Χριστιανικό περιβάλλον να είναι αποδεκτό από όλους, να έχει ίση μεταχείριση και να απολαμβάνει τα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς κανένα κίνδυνο, κατά τον ίδιο τρόπο που θα μπορεί να τα απολαμβάνει και το παιδί του Χριστιανού σε Μουσουλμανικό περιβάλλον. Σκοπός μας δεν είναι να καταργήσουμε, ούτε καν να περιορίσουμε τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων αλλά να εξασφαλίσουμε τις προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέπουν στους ανθρώπους με τις ιδιαιτερότητές τους και τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους, να ζουν αρμονικά, ειρηνικά, σε πνεύμα ισοτιμίας.

Η αποδοχή, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη προς τον άλλον δεν μπορούν να αναπτυχθούν όταν λειτουργούν μονόπλευρα. Η έλλειψη της αμοιβαιότητας ή της ίσης μεταχείρισης μεταξύ των ανθρώπων, τροφοδοτεί το αίσθημα της αδικίας και καχυποψίας, με αποτέλεσμα ακριβώς το αντίθετο από αυτό που επι-

διώκουμε, δηλαδή τορπιλίζει κάθε προσπάθεια για τη γεφύρωση διαφορετικών ατόμων ή ομάδων.

Τέλος θα αναφερθώ στον όρκο του Μεγάλου Αλεξάνδρου τον οποίο έδωσε στην πόλη Όπις, το 324 π.Χ. όταν τελείωσε την εκστρατεία του. Μεταξύ άλλων ο Μ. Αλέξανδρος λέει:

«Σας εύχομαι, τώρα που τελειώνουν οι πόλεμοι να είστε ευτυχημένοι μέσα σε ειρήνη, όλοι οι θνητοί από δω και πέρα να ζήσουν σαν ένας λαός, μονιασμένοι για την κοινή προκοπή...

Δε χωρίζω του ανθρώπους, όπως κάνουν οι στενόμεναλοι, σε Έλληνες και βαρβάρους. Δε μ' ενδιαφέρει η καταγωγή των πολιτών ούτε η ράτσα που γεννήθηκαν...

Απ' τη μεριά μου όλους σας θεωρώ ίσους, λευκούς και μελαμψούς...»

Επίλογος

Όλα όσα είπαμε και πιθανόν όλα όσα ακουστούν σ' αυτό το συνέδριο, θα μπορούσαν να συνοψιστούν μέσα σε δύο μόνο λέξεις, αυτές που περιέχει το παγκόσμιο Χριστιανικό μήνυμα το «Αγαπάτε Αλλήλους», ένα μήνυμα τόσο απλό στην κατανόησή του, αλλά και τόσο δύσκολο στην εφαρμογή του.

Άραγε ποιος λογικός άνθρωπος σ' αυτή τη γη δεν επιθυμεί να ζει με το συνάνθρωπό του αρμονικά, ειρηνικά και αγαπημένα. Όταν αυτό το συνειδητοποιήσουν και το σεβαστούν και οι ισχυροί που κρατούν τα ηνία και κατευθύνουν την παγκόσμια κοινότητα, τότε, ίσως μπορούμε να ζήσουμε σε ένα καλύτερο κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- International Tribune – Διεθνές Βήμα «Ο Όρκος του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Όπισ 324 π.Χ.». Ινστιτούτο Διαβαλκανικών Σχέσεων, Αθήνα, 2000.
- Καλαβάρ-Μυλωνά, Νίνα. *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*. Αθήνα: Πατάκης, 1989.
- Μυλωνάς, Θάλης. *Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων 1948-1998*. Αθήνα: Άγκυρα, 1998.
- Rogers, Carl. *Client-Centered Theory*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rogers, Carl. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rogers, C. and Stevens, B. *Person to Person*. California: Real People Press, 1967.
- Center of Human Rights, Geneva. *Human Rights A Compilation of International Instruments*. New York: United Nations Publications, 1988.

Παρασκευή Κοψιδά-Βρεττού*

**Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΤΕΚΜΗΡΙΩΝΕΙ ΤΗΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ;
ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ. Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ
ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ.**

Η έντονη κινητικότητα ομάδων και λαών –στο χώρο της Ευρώπης και των Βαλκανίων ειδικότερα– συνυφασμένη με τις ιστορικές μεταβολές στο τέλος της δεκαετίας του '80, χαρτογραφεί μια νέα πραγματικότητα στις αναπτυγμένες χώρες, προς τις οποίες κατευθύνονται μαζικά οι μετακινούμενοι πληθυσμοί.

Το γεγονός μεταβάλλει τη δομή της κοινωνικής στρωματογραφίας των χωρών αυτών. Η κλασική ταξική διαστρωμάτωση στο εσωτερικό μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μεταποιείται σε οριακή διάκριση ανάμεσα στον «δικό μας» και τον «ξένο».

Στην Ελλάδα, χώρα αποστολής μεταναστών, από τα μέσα της δεκαετίας του '70, και κυρίως από το 1990, εισβάλλει κυριολεκτικά ένα ισχυρό ρεύμα ανθρώπων (παλινοοστούντες Έλληνες αρχικά και στη συνέχεια ομάδες αλλοδαπών εργαζομένων), που μεταβάλλει ριζικά τη φυσιογνωμία του τόπου: από χώρα αποστολής γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών.

Πώς ανταποκρίνεται η ελληνική κοινωνία και πώς αντιδρά σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα; Ποια είναι η κοινωνική εικόνα του τόπου και ποιο το «πρόσωπο» της ανισότητας; Αναπτύσσονται μηχανισμοί εξισορρόπησης των αντιθέσεων και των ρατσιστικών στερεοτύπων που αναπαράγονται και λειτουργούν; Ποιες οι αντανάκλασεις αυτής της πραγματικότητας στο ενδοσχολικό περιβάλλον; Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και ξένοι; Συνεκτικότητα ή διάσπαση; Η βίωση της διαφορετικότητας συνεπάγεται βίωση της ανισότητας; Ποιες είναι οι προσδοκίες από τη λειτουργία της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού;

Η εμπειρική έρευνα –που δίνει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα– πραγματοποιήθηκε στα δευτεροβάθμια σχολεία του νομού Λευκάδας, κατά το σχολικό έτος 1999-2000. Σκοπός ήταν η ποσοτική καταγραφή των στοιχείων που αφορούν την εικόνα των «ξένων» μαθητών στα σχολεία του νομού και μια πρώτη ποιοτική «χαρτογράφηση» της πραγματικότητας που διαμορφώνεται μέσα στο σχολείο: μια ποιοτική προσέγγιση των διανθρωπινων σχέσεων που οικοδομούνται στη σχολική κοινότητα και ταυτόχρονα αποτίμηση των προβλημάτων (μαθησιακών, επικοινωνιακών, παιδαγωγικών) που θ' απαιτήσουν άμεση αντιμετώπιση.

Ανιχνεύεται, επίσης, ο ειδικός ρόλος της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού.

Paraskevi Kopsida-Vrettou*

**DOES THE MEANING OF DISSIMILARITY PROVE THE INEQUALITY
IN OUR MODERN MULTICULTURAL GREEK SOCIETY?
INDICATIONS TAKEN FROM AN EMPIRICAL RESEARCH. THE
MEANING OF COUNSELLING AND ORIENTATION**

The intense moving of groups of people and people from several countries –in Europe and especially in the Balkans– interwoven with the historical changes at the late eighties, charts a new reality in the developed countries, towards which the mass removing populations head.

* Η Ρ.Κ.-Β., είναι Φιλόλογος Δ.φ. Υπεύθυνη Π.Ε. Ν. Λευκάδος, Επικοινωνία: Ξεν. Γρηγόρη-Τσεχλιπού 31100 Λευκάδα, Τηλ. 0645-22714.

This fact changes the structure of the social chart of these countries.

The classical strata in the interior of a multicultural society changes in marginal distinction between the «native» and the «foreign».

Greece, a country which exported immigrants, in the mid of seventies and especially after 1990, accepted a lot of people (repatriated Greeks and then groups of foreign workers), who are changing radically the physiognomy of the country: Greece changed from an immigrants exporting country into an immigrants reception country.

How does the Greek society come up to this fact and how does it react to this new reality? Which is the social chart of the country and which is the face of the inequality?

Are mechanisms of balancing of the contrasts and the racist stereotypes, which are reproduced and on function, being developed?

What are the impacts of this reality in the school environment? Teachers-students, native and foreigners. Cohesion or disagreement? Does living between dissimilarity mean living in inequality? What are the expectations from Counselling and Orientation?

The empirical research, which answers all the above questions, took place in the high schools of the prefecture of Lefkada during the school year 1999-2000. The aim of this research was the quantitative recording of elements relative to the image of foreign students in the schools, a qualitative approach of the relations between people, which are built in the school society and at the same time an estimation of the problems (learning problems, communication problems and education problems), which will be confronted immediately.

In this research the special role of Counselling and Orientation is also investigated.

Τα ιστορικά γεγονότα του τέλους της δεκαετίας του '80 και συγκεκριμένα η διάλυση των καθεστώτων της Κεντρικής και Νοτιοανατολικής Ευρώπης (Κόντης, 1998), δημιουργούν ένα συνεχές μαζικών μετακινήσεων των πληθυσμών των χωρών αυτών προς τις δυτικές, ευρωπαϊκές χώρες. Το γεγονός, επιβάλλει αυτόματα επαναπροσδιορισμό των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών δεδομένων των χωρών υποδοχής καθώς και τη σύνταξη του νομικού χάρτη για τη θεσμική οριοθέτηση της νέας πραγματικότητας.

Το φαινόμενο της έντονης κινητικότητας ομάδων και λαών αντιστρέφει την παραδοσιακή φυσιογνωμία της Ελλάδας, η οποία μεταβάλλεται από το τέλος της δεκαετίας του '70 -με την επιστροφή παλιννοστούντων Ελλήνων- αλλά κυρίως από τις αρχές

της δεκαετίας του '90- με τη μαζική είσοδο αλλοδαπών εργαζομένων - από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Τα φυσιογνωμικά τους χαρακτηριστικά: η χώρα προέλευσης, η ένταξή τους στους οικονομικούς μετανάστες και οι προβληματικές συνθήκες -πολιτικές και οικονομικές- των χωρών προέλευσης διαμορφώνουν μια σειρά μακροοικονομικών δεδομένων, που επιτείνει η παράνομη, συχνά, είσοδος και εγκατάστασή τους στην Ελλάδα και η εντεινόμενη, περιοδικά, διασπνοριακή κινητικότητα με όλους τους κινδύνους που αυτή συνεπάγεται. Τη μεταναστευτική διαδικασία ενθαρρύνουν, επιπλέον, τα ίδια τα μακροοικονομικά χαρακτηριστικά της χώρας μας, η οποία εμφανίζεται στις στερεοτυπικές εικόνες που αναπαράγονται ως η ευημερούσα χώρα της σταθερότητας και

της δημοκρατίας έτοιμη ν' αποδεχθεί τη νέα μορφή «μετανάστευσης της προσφοράς», μια καταναγκαστική συνθήκη, στον αντίποδα της «μετανάστευσης της ζήτησης» (Ανθόπουλος, 1998) των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών, συνυφασμένης με τους ρυθμούς ανάπτυξης των δυτικών χωρών και τις σταθμισμένες ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Μια ποσοτική αποτίμηση του συνόλου των αλλοδαπών στην Ελλάδα –παρά τις εννοιολογικές συγχύσεις στη χρησιμοποιούμενη ορολογία και την αναξιπιστία των στατιστικών στοιχείων– ανάγει τον αριθμό τους στις 600.000 με πολυπληθέστερη την εθνική ομάδα των Αλβανών (περίπου 300.000), των Πολωνών (100.000), των Αιγυπτίων (55.000 περίπου) και των Φιλιπινέζων (15.000), Δαμανάκης, 1997).

Η κοινωνική ταυτότητα αυτών των ομάδων μεταναστών, οι αναγκαστικές συνθήκες μετακίνησής τους, τα οικονομικά τους χαρακτηριστικά στη χώρα υποδοχής: ανειδίκευτοι, με χαμηλό ανθρώπινο κεφάλαιο, με υψηλή εποχικότητα απασχόλησης και απασχόλησης σε κλάδους υψηλής παραοικονομίας, καθώς και το χαμηλό κοινωνικό και πολιτισμικό status μαζί με τα προβλήματα ένταξης και το φορτίο των ιδεολογικών προκαταλήψεων του ντόπιου πληθυσμού απέναντί τους, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης και συγκρούσεων, θα διαμορφώνει τις προσεχείς δεκαετίες το δραματικό πρόσωπο ενός κόσμου με βαθύτατα ρήγματα: όχι μόνον ανάμεσα σε πλούσιες και φτωχές χώρες, αλλά προπάντων ανάμεσα σε ολοένα πλουσιότερους και φτωχότερους πολίτες στο

εσωτερικό των αναπτυσσόμενων ή και εύπορων δυτικών χωρών. Η κατάσταση προϋσούσας περιθωριοποίησης εξαιτίας των εκτεταμένων φαινομένων φτώχειας και πολιτισμικής υποβάθμισης των μετακινούμενων πληθυσμών σε ασυμφιλίωτο ανταγωνισμό με την προϋπάρχουσα πενία των ντόπιων κατοίκων, θα συντηρεί και θα εντείνει την απουσία κοινωνικής συνοχής και τα φαινόμενα βίας και παραβατικότητας μεταξύ των περιθωριοποιημένων ομάδων του πληθυσμού.

Η κλασική ταξική διαστρωμάτωση στο εσωτερικό μιας συνεκτικής (με κριτήρια εθνικά) κοινωνίας και οι ιεραρχήσεις ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς, εμπλουτίζεται με νέες μορφές διακρίσεων με οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και ψυχολογικό χαρακτήρα: πρόκειται για την οριακή διάκριση ανάμεσα στην εντοπιότητα και την ετερότητα, ανάμεσα στον «δικό μας» και τον «ξένο». Το γεγονός διαβιβρώσκει καταλυτικά το πνεύμα της διαταξικής αντιπαλότητας, προσανατολίζοντας την ουσία των κοινωνικών συγκρούσεων στην άγονη περιοχή του ενδοταξικού μίσους και υπογραμμίζοντας υπονομευτικά όχι την οικονομικο-κοινωνική αλλά τις εθνοτικές ταυτότητες, ως αιτίες αποσύνθεσης και λύσης της κοινωνικής συνοχής. Το φαινόμενο, χαρακτηριστικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών –και της Ελλάδας σε μεγάλο βαθμό από το τέλος της προηγούμενης δεκαετίας– αναπαράγεται σε όλες τις στερεότυπες αντιλήψεις που τροφοδοτούν τις ποικίλες μορφές ανταγωνισμού και εχθρότητας προς τους μεταναστευτικούς πληθυ-

σμούς, οξύνει το κοινωνικό μίσος προς τις ετερογενείς κοινωνικές ομάδες και διευρύνει τις υφιστάμενες ανισότητες.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι βασικές μορφές ρατσιστικών εκδηλώσεων –όπως ο πολιτισμικός, ο ανταγωνιστικός και ο φοβικός ρατσισμός (Ανθόπουλος, 1998) που εκφράζονται με ακραίες, συχνά, συμπεριφορές ενάντια στην ετερότητα–, εμφανίζονται ανάμεσα στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα του ντόπιου πληθυσμού, όπου και υπάρχει οικονομική και κοινωνική ομοιογένεια σε σχέση με τους ξένους.

Ο πολιτισμικός ρατσισμός εμφανίζεται και στη χώρα μας από τη στιγμή της μαζικής εισροής ξένων και κυρίως του Αλβανικού στοιχείου, οπότε φαίνεται να διαμορφώνεται μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η οποία στο εξής θ' αποτελεί δομικό στοιχείο κάθε κοινωνικής ιεράρχησης, εντείνοντας τις πιέσεις και τους ανταγωνισμούς στο εσωτερικό, με έκδηλη την εχθρότητα μεταξύ των χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων. Τώρα διαμορφώνεται μια συλλογική συνείδηση πολιτισμικής ανωτερότητας της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, ένα είδος άτυπου και υπό ειδικές συνθήκες διαμορφούμενου εθνοκεντρισμού· με παράλληλη υποτίμηση του ξένου στοιχείου, συχνά επικουρούμενη από ιστορικά ιδεολογήματα ή διογκωμένα και παραμορφωμένα περιστατικά από την καθημερινή ζωή των μεταναστευτικών κοινοτήτων με ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση.

Επιπλέον, ο ανταγωνιστικός και ο φοβικός ρατσισμός, με κοινό στοιχείο τις εκδηλώσεις απώθησης και

φόβου απέναντι στους ξένους, απορρέει αφενός από τη διεκδίκηση εκ μέρους τους κοινωνικών προνομίων και πόρων (δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, περίθαλψη, θέσεις στην αγορά εργασίας) και αφετέρου από την παγίωση στη συλλογική συνείδηση μιας κοινωνικής απειλής, η οποία είναι συνδεδεμένη με την παρουσία των ξένων (εγκληματικότητα, ναρκωτικά, μεταδοτικές ασθένειες κ.λπ.) και υπαγορεύει επομένως μιαν ανορθολογική, συχνά, επιταγή αποκλεισμού και απόρριψης.

Έτσι, η πραγματικότητα των ρατσιστικών εκδηλώσεων (Παπαδημητρίου, 2000), καθώς απηχείται ιδιαίτερα στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα του ντόπιου πληθυσμού, τα οποία άλλωστε είναι πάντοτε περισσότερο ευάλωτα σε κάθε ιδεολογική προκατάληψη (Ιωαννίδου-Johnson, 1998) και συναισθηματική επιλογή, φαίνεται να απηχεί επίσης τις επιδεινούμενες συνθήκες στην οικονομία των χωρών υποδοχής και το φάσμα της απειλής για περαιτέρω συρρίκνωση του εισοδήματος των ασθενέστερων κοινωνικών τάξεων. Επομένως κάθε μορφή κοινωνικού ρατσισμού ανάμεσα στον ντόπιο και τον ξένο, στις κοινωνίες χωρίς ομοιογένεια, παρά τον φαινομενικά ανορθολογικό χαρακτήρα και την ιδεολογική φόρτιση, είναι συνυφασμένη με εξαντικειμενισμένες συνθήκες και κυρίως με τις δυνατότητες της οικονομίας σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, όπου μια δημογραφική πίεση συνδεδεμένη κυρίως με την εμφάνιση του «ξένου», που δεν κατοχυρώνει δικαιώματα «φυσικά» στη χώρα υποδοχής, αποτελεί αυξανόμενο κίνδυνο για την επιβίωση του ντό-

πιου πληθυσμού.

Είναι ευνόητο ότι η έκταση του φαινομένου της γεωγραφικής κινητικότητας και οι συνεχιζόμενες μετακινήσεις ατόμων και ομάδων δημιούργησαν και στη χώρα μας μίαν αυξανόμενη κρίση της κοινωνικής συνοχής, η οποία σε συνδυασμό με τις ανακατατάξεις και την κρίση του «κράτους πρόνοιας» (Unesco, 1999), αναφαίνει μορφές ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού, τόσο ανάμεσα στις εθνικές κοινωνικές κατηγορίες όσο και ανάμεσα σ' αυτές και τους νεοεισερχόμενους μετανάστες και πρόσφυγες. Πρόκειται για βαθιά ρήγματα που προάγει η κοινωνική κρίση σε παγκόσμια κλίμακα και ανακλάται στο εσωτερικό των εθνικών κρατών, προκαλώντας την εκπαίδευση να λειτουργήσει ως παράγοντας συνεκτικότητας και μηχανισμός άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σ' αυτή τη νέα διάσταση της εκπαίδευσης μέσα στην πολυπολιτισμική –και ετερογενή πλέον– πραγματικότητα της Ελλάδας, αναπτύσσεται η προβληματική και η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: που στηρίζεται στην αναγνώριση της ισότητας των διαφορετικών πολιτισμών, της ισότητας των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και στη διασφάλιση ενός πλαισίου παροχής ίσων ευκαιριών. (Δαμανάκης, 1997).

Ποια είναι, ωστόσο, η εικόνα αυτής της πολυπολιτισμικότητας στο ενδοσχολικό περιβάλλον και ποιο είναι το «πρόσωπο» της ανισότητας; Ποιοι οι μηχανισμοί εξισορρόπησης των αντιθέσεων και των ενδεχόμενων ρατσιστικών στερεότυπων που

αναπαράγονται και λειτουργούν; Μπορεί το σχολείο να πραγματώσει αυτή τη συνοχή που απουσιάζει δραματικά από κάθε κοινωνικό χώρο; Η βίωση της διαφορετικότητας συνεπάγεται και βίωση της ανισότητας; Ποιες είναι οι προσδοκίες από την εκπαίδευση και ειδικότερα από τη λειτουργία της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού;

Η Έρευνα. Μεθοδολογικά Δεδομένα.

Η έρευνα, τα στοιχεία της οποίας θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στα δευτεροβάθμια σχολεία του νομού Λευκάδας κατά το σχολικό έτος 1999-2000.

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας ήταν να χαρτογραφήσουμε την υπάρχουσα πραγματικότητα στα σχολεία του νομού, με δεδομένη κατά την τελευταία δεκαετία την παρουσία «ξένων» –και κυρίως από την Αλβανία– μαθητών στα σχολεία, και επομένως τη μεταβολή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και την επισήμανση προβλημάτων σχετικών με την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι ήταν:

α) Η ακριβής καταγραφή του αριθμού των ξένων μαθητών και της χώρας προέλευσής τους.

β) Η διερεύνηση πτυχών της ζωής και των προβλημάτων τους έξω από το σχολείο αλλά κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον και

γ) Η διερεύνηση της συμπεριφοράς και των στάσεων των ντόπιων συμμαθητών απέναντί τους, καθώς και τα προσωπικά τους βιώματα από την κοινή ζωή μέσα στο σχολείο.

Η αποτύπωση επομένως μιας σα-

φούς πραγματικότητας είχε τρεις άξονες:

α. Την καταγραφή των ποσοτικών δεδομένων κατά σχολική μονάδα και συγκεκριμένα: Το σύνολο των μαθητών, την κατάταξή τους κατά φύλο και τάξη, την προέλευση (χωριό-πόλη-απέναντι Ακαρνανία-Αλβανία-Τσιγγά-νοι-άλλο). Έτσι είχαμε ακριβή εικόνα της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στα δευτεροβάθμια σχολεία (Γυμνάσια-Λύκεια-ΤΕΕ) του ν. Λευκάδας.

β. Την αποτύπωση της ταυτότητας των ξένων μαθητών, την πραγματικότητα της ζωής τους μέσα και έξω από το σχολείο. Συγκεκριμένα: Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (καταγωγή, διαμονή), τα αίτια και τις συνθήκες απομάκρυνσης από τη χώρα προέλευσης και τις συνθήκες εγκατάστασης και παραμονής τους στην Ελλάδα, τη ζωή τους μέσα στο σχολείο (δυσκολίες και προβλήματα: μαθησιακά, συμπεριφορές, σχέσεις με συμμαθητές-καθηγητές, επίδοση, προσδοκίες, φιλοδοξίες για σπουδές και επαγγέλματα, η γνώμη και οι προσδοκίες τους από το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού).

γ. Τη διερεύνηση των στάσεων και συμπεριφορών των ντόπιων μαθητών απέναντι στους ξένους συμμαθητές τους και τα κριτήρια που διαμορφώνουν τις συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές.

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήσαμε για τη συλλογή των στοιχείων, σε σχέση με τους άξονες της ερευνητικής εργασίας ήταν:

Α. Ειδικά σχεδιασμένος πίνακας

για τη συγκέντρωση των ποσοτικών στοιχείων που αφορούσαν τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα Δευτεροβάθμια σχολεία του νομού Λευκάδας.

Σε κάθετες στήλες ήταν καταχωρημένα τα ονόματα των σχολικών μονάδων και σε οριζόντιες στήλες, αντίστοιχα προς κάθε σχολείο, ζητούσαμε: το σύνολο των μαθητών, τη διάκρισή τους κατά φύλο και τάξη, και τέλος τον τόπο προέλευσης: Χωριό-πόλη-Αλβανία-παρουσία τσιγγάνων-άλλο (συνήθως από Ευρωπαϊκή χώρα σε ορισμένες τουριστικές περιοχές). Οι πίνακες αυτοί απαντήθηκαν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις καταστάσεις που διατηρεί το κάθε σχολείο.

Β. Ερωτηματολόγιο, για τη συγκέντρωση των στοιχείων που αφορούσαν τη συγκρότηση της ταυτότητας και την αποτύπωση της πραγματικότητας των ξένων μαθητών στον τόπο υποδοχής και κυρίως μέσα στο σχολείο, τα προβλήματα και τις προσδοκίες τους, τις σχέσεις με τους ντόπιους συμμαθητές. Ειδικότερος στόχος ήταν η ανίχνευση ιδιαίτερων (ρατσιστικών) συμπεριφορών απέναντί τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον και η ενδεχόμενη βίωση της μειονεξίας και της κοινωνικής κατωτερότητας, συνυφασμένη με την κατάσταση της διαφορετικότητας.

Επισημαίνονται δύο άξονες στη σύνθεση του ερωτηματολογίου:

α. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι συνθήκες απομάκρυνσης από τον τόπο τους, οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι ιδι-

οι και οι οικογένειές τους στη χώρα υποδοχής.

β. Η σχολική πραγματικότητα: Η ζωή των παιδιών μέσα στο σχολείο, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ένταξης και αποδοχής, σχέσεις με συμμαθητές, καθηγητές, επιδόσεις, προσδοκίες από το σχολείο, προσωπικές φιλοδοξίες όσον αφορά την εκπαίδευση, το επάγγελμα.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση σε όλους τους ξένους μαθητές που φοιτούν στα δευτεροβάθμια σχολεία του νομού Λευκάδας, και προέρχονται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους από την Αλβανία.

Γ. Η σύνταξη μιας σύντομης έκθεσης με θέμα: «Εγώ και οι ξένοι συμμαθητές μου», σε έντυπο που ζητούσαμε και τα δημογραφικά δεδομένα των μαθητών. Το τελευταίο, δόθηκε στους ντόπιους μαθητές των σχολείων, οι οποίοι φοιτούσαν στις αντίστοιχες τάξεις των ξένων συμμαθητών τους. Με αυτό το ερευνητικό εργαλείο, βασική επιδίωξη ήταν η αυθόρμητη αποτύπωση συναισθημάτων και στάσεων, αντιλήψεων και ιδεών, η διερεύνηση ενδεχόμενων προκαταλήψεων και η λειτουργία στερεότυπων απέναντι στους ξένους συμμαθητές.

Δ. Η σύνταξη μιας σύντομης έκθεσης με θέμα: «Εγώ ανάμεσα στους ντόπιους συμμαθητές μου». Αντίστοιχα με τα προηγούμενα ζητήθηκαν τα δημογραφικά δεδομένα των ξένων μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία, οι οποίοι και κλήθηκαν ν' αποτυπώσουν αυθόρμητα την πραγματικότητα της ζωής τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, επικεντρώνο-

ντας το θέμα στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, καταγράφοντας ενδεχόμενες ρατσιστικές εμπειρίες τους, με λόγο ή συμπεριφορά, και περιγράφοντας τους κώδικες επικοινωνίας με το ενδοσχολικό περιβάλλον.

Παρουσίαση και Σχολιασμός των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Α. Η σύνθεση του Μαθητικού Πληθυσμού:

Σύμφωνα με τα επίσημα βιβλία των δευτεροβάθμιων σχολείων του νομού Λευκάδας (15 συνολικά σχολεία: 7 γυμνάσια, 6 λύκεια, 2 Τ.Ε.Ε.) από το συνολικό αριθμό των μαθητών (1598: 821 αγόρια-778 κορίτσια) οι 695 μαθητές είναι από χωριό, οι 609 από την πόλη, οι 110 από την απέναντι Ακαρνανία και οι 64 από την Αλβανία. Επιπλέον, οι 38 από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (παιδιά υπαλλήλων που έχουν εγκατασταθεί στη Λευκάδα και ελάχιστοι αλλοδαπών από ευρωπαϊκές χώρες προπάντων, που επίσης για διάφορους λόγους διαμένουν –μόνιμα ή προσωρινά– στη Λευκάδα).

Στο ερωτηματολόγιο, που απευθυνόταν στους «ξένους» μαθητές, απάντησαν 55 μαθητές από την Αλβανία (ποσοστό 85,4% περίπου). Απ' αυτούς οι 38 ήταν μαθήτριες (ποσοστό 69%) και οι 17 μαθητές (ποσοστό 30,9%).

Στην πρώτη έκθεση με θέμα: Εγώ και οι ξένοι συμμαθητές μου απάντησαν 80 μαθητές προερχόμενοι από σχολεία της πόλης και των χω-

ριών. Η αναλογία κοριτσιών-αγοριών ήταν πάλι 67% περίπου κορίτσια και 33% περίπου αγόρια.

Στη δεύτερη έκθεση με θέμα: Εγώ, ανάμεσα στους ντόπιους συμμαθητές μου, απάντησαν οι ίδιοι μαθητές που συμπλήρωσαν και το ερωτηματολόγιο, στο οποίο και ήταν ενσωματωμένη η έκθεση.

Σημειώνουμε ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών που συνεργάστηκαν ήταν μαθητές Γυμνασίου (ποσοστό 92%) και μόνον ένα ποσοστό 8% περίπου μαθητές Λυκείου.

Η κοινωνική εικόνα που αποκαλύπτεται από τα ερωτηματολόγια στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι «ξένοι» μαθητές των δευτεροβάθμιων σχολείων είναι η εξής:

Ο χρόνος άφιξής τους στη Λευκάδα καλύπτει μια περίοδο από το τέλος της δεκαετίας του '80 έως το 1997. Οι τελευταίοι ήρθαν στη Λευκάδα με σχετική καθυστέρηση, αφού είχαν προηγηθεί στενοί συγγενείς και είχαν προετοιμάσει τις συνθήκες εγκατάστασής τους. Κριτήριο γι' αυτούς που πρωτοεγκαταστάθηκαν στον τόπο ήταν η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής και κυρίως η εύρεση σταθερής εργασίας ενώ αυτοί που ήρθαν με σχετική καθυστέρηση αναφέρουν και την κατάσταση πολιτικής εκτροπής και τα προβλήματα που δημιούργησε το καθεστώς των παρατραπεζών στον τόπο τους.

Ο τόπος εγκατάστασης ανταποκρίθηκε σε μεγάλο βαθμό στις προσδοκίες τους. Ως κριτήριο για τη θετική αποτίμηση του τόπου υποδοχής αναφέρεται ιεραρχικά: Η εύρεση εργασίας και για τους δύο γονείς, η δυνατότητα για καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης και η δυνατότητα μεθε-

ξης στα καταναλωτικά αγαθά. Τα στοιχεία αυτά, στις περισσότερες απαντήσεις των μαθητών, προσδιορίζουν το περιεχόμενο ενός περιγραφικού-αναλυτικού ιδανικού –με πολλές νοηματοδοτήσεις– που συνοψίζεται στην έκφραση: «Για μια καλύτερη ζωή».

Ο τόπος καταγωγής, ιδιαίτερα για κείνους που έφτασαν από τους πρώτους στη Λευκάδα, δε φαίνεται να συνδέεται με έντονα βιώματα και συναισθηματικές μνήμες, ούτε θα επιθυμούσαν να ξαναγυρίσουν κάποτε. Μικρό ποσοστό μαθητών δηλώνει ότι θα επέστρεφε με προϋποθέσεις (διασφάλιση ειρήνης και συνθήκες οικονομικής και πολιτικής ασφάλειας). Στοιχείο που τους συνδέει με τον τόπο τους είναι οι στενοί συγγενείς που έχουν μείνει πίσω και σε μικρότερο ποσοστό η αόριστη έκφραση νοσταλγίας για τον τόπο που γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και έκαμαν τους πρώτους φίλους. Χαρακτηριστική, ωστόσο, είναι η απάντηση μαθήτριας στην ερώτηση: Αποζητάτε κάτι από τον τόπο σας και τι; «Αποζητάω την αγνότητα των ανθρώπων».

Σε όλες τις απαντήσεις που αφορούν τις συνθήκες ζωής και εγκατάστασής τους στην Ελλάδα-Λευκάδα, διαγράφεται αφενός η εναγώνια αναζήτηση όρων και προϋποθέσεων κατάλληλων για επιβίωση και αφετέρου ένα αίσθημα ικανοποίησης από την επίλυση βασικών βιοτικών προβλημάτων. Γι' αυτό σε ερωτήματα που απαιτούν την επισήμανση και καταγραφή προσωπικών ή οικογενειακών προβλημάτων, οι μαθητές απαντούν κατά κανόνα αρνητικά (ότι δεν υπάρχουν προβλήματα). Ένας μόνον μαθητής αναφέρεται

στη δυσκολία της οικογένειας να πληρώσει το ενοίκιο και μια μαθήτριά στην πολύωρη και εξουθενωτική εργασία και των δύο γονιών, με αποτέλεσμα να στερείται την παρουσία τους.

Από τις απαντήσεις στα ερωτήματα που συνδέονται με τις συνθήκες ζωής μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η πραγματικότητα που αναδύεται παρουσιάζεται ως εξής: Το σχολείο στην Ελλάδα-Λευκάδα –και αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στις εμπειρίες τους από το Γυμνάσιο– ανταποκρίνεται σε σημαντικό βαθμό στις προσδοκίες τους. Στις τελευταίες εγγράφεται ένας κώδικας αξιών εσωτερικευμένος από το σύνολο, σχεδόν, των παιδιών διαφορετικής εθνο-πολιτισμικής ταυτότητας, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, και συνοψίζεται στο ιδεώδες της μόρφωσης, ιδιαίτερα, και συνακόλουθα της κοινωνικής καταξίωσης «Μορφωνόμαστε για να μπορούμε να είμαστε υπερήφανοι για μας, σημειώνει χαρακτηριστικά μια μαθήτριά». Μικρό ποσοστό μαθητών συνδέει τη μόρφωση με την «καλή συμπεριφορά» και τη βελτίωση της ανθρώπινης ποιότητας. Μαθητής εγγράφει στις προσδοκίες του: «Να γίνω καλός άνθρωπος».

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι παρά τη χαμηλή ή μέση επίδοση του μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών και τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία και Ξένες γλώσσες) αλλά και στη Χημεία και τα Μαθηματικά, εντούτοις εκφράζουν την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συνδέουν

την εκπαίδευση με τις συνθήκες εργασίας αλλά και την ευχερέστερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Σημειώνω, ότι το άγχος της μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης –που αποδίδεται με τη φράση: «να βρω δουλειά»– φαίνεται να διατρέχει όλο το φάσμα επιδιώξεων και προσδοκιών που επενδύουν για το μέλλον: αναπαράγοντας τις εμπειρίες ανασφάλειας και φόβου που βιώνουν μέσα στην οικογένεια και τις κοντινές μνήμες από την περιπέτεια της αναγκαστικής φυγής από τον τόπο τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, βασικό κριτήριο για την επιλογή επαγγέλματος είναι η οικονομική του διάσταση, ιδιαίτερα στις επιλογές των αγοριών, που φαίνεται να στοχεύουν με ρεαλισμό σε τεχνικά επαγγέλματα περισσότερο, σε αντίθεση με τα κορίτσια που έχουν υψηλότερες επαγγελματικές και κοινωνικές φιλοδοξίες. Συγκεκριμένα επαγγέλματα που αναφέρουν τα αγόρια είναι: Υδραυλικός, ηλεκτρολόγος, μηχανικός αυτοκινήτων, λογιστής, θερμοϋδραυλικός. Αντίθετα, στις προτιμήσεις των κοριτσιών αναφέρονται σποραδικά και τα παραδοσιακά επισημονικά επαγγέλματα κύρους: Γιατρός και δικηγόρος· αλλά και φιλόλογος, γυμνάστρια, κολυμβήτρια-γυμνάστρια, αεροσυνοδός, αισθητικός, κομμώτρια.

Ως εμπόδιο στην πραγματοποίηση των ονείρων τους αναφέρουν –με μεγαλύτερη συχνότητα– τον τρόπο προέλευσης και κατά δεύτερο λόγο οικονομικούς παράγοντες, που λειτουργούν αποθαρρυντικά ή και απαγορευτικά. Σε μικρό ποσοστό, αναφέρονται σε προσωπικούς παράγο-

ντες και δεδομένα που σχετίζονται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση ή τη δομή της προσωπικότητάς τους, ιδιαίτερα τα κορίτσια.

Με το πλέγμα των φιλοδοξιών και των προσδοκιών τους μέσα στη σχολική πραγματικότητα αλλά, κυρίως, με τους μελλοντικούς τους στόχους φαίνεται να συνδέεται η παρουσία και η συμβολή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής: Η επιλογή του κατάλληλου σχολείου, η διάγνωση στοιχείων της προσωπικότητας, η διασύνδεση των παραπάνω, η παροχή πληροφόρησης για συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς μέσα σε ένα σύνθετο κόσμο, που φαίνεται να τον αντιμετωπίζουν με έναν ήδη βιωμένο φόβο. Είναι, ωστόσο, ενδεικτική η στερεότυπη απάντηση του μεγαλύτερου ποσοστού μαθητών (72%), που δηλώνουν ότι «δεν περιμένουν τίποτα από το θεσμό του ΣΕΠ», γεγονός που, ενδεχομένως, συνδέεται με τη μέχρι σήμερα σκιά και θεσμικά ατελή λειτουργία του θεσμού στη σχολική πραγματικότητα.

Σε ό,τι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο και την επικοινωνιακή τους ευχέρεια με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές σημειώνονται τα εξής: Προβλήματα επικοινωνίας επισημαίνονται ιδιαίτερα σε σχέση με συμμαθητές, συνυφασμένα με τον τόπο καταγωγής και τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση που αυτό συνεπάγεται. Το γεγονός λειτουργεί στιγματιστικά και εκδηλώνεται με απώθηση, ειρωνεία, απομάκρυνση από τις συντροφικές των συνομήλικων. Σημειώνουν χαρακτηριστικά, σε σημαντικό ποσοστό (48% περίπου) οι μαθητές: Με κο-

ροϊδεύουν Αλβανό (ή Αλβανίδα). Αναφέρονται, ωστόσο, στην σταδιακή εξομάλυνση των σχέσεων με τους συμμαθητές και στη σχετικά αποδοχή τους με το πέρασμα του χρόνου, στη βελτίωση του αρχικού κλίματος καχυποψίας και την ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα. Αντίθετα, οι σχέσεις με τους καθηγητές διέπονται από ένα πνεύμα παιδαγωγικής ευαισθησίας, η οποία διαταράσσεται μόνο όταν δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, σοβαρές παρεκκλίσεις από τη σχολική νόρμα, που δεν σχετίζονται, ωστόσο, με τη λειτουργία κοινωνικών προκαταλήψεων εις βάρος τους.

Αυθεντική εικόνα, ωστόσο, για τις πραγματικές συνθήκες των ξένων μαθητών μέσα στο σχολείο, τις σχέσεις με τους συμμαθητές, τα συναισθήματα που επενδύονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή αντιδράσεις κι ακόμα τη λειτουργία πολιτισμικών στερεοτυπικών και κοινωνικών προκαταλήψεων (Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, 1998) αλλά και την εσωτερίκευση μιας ουμανιστικής φιλοσοφίας ανοχής προσφέρουν τα κείμενα των ντόπιων και ξένων μαθητών, τα οποία επεξεργαστήκαμε συγκριτικά.

Τα κείμενα αποκαλύπτουν την επικοινωνιακή δυναμική του αυθόρμητου λόγου και αποτυπώνουν ανθρωπολογικά θεμελιωμένες αφηγήσεις, από τις οποίες αναδύονται τα προβλήματα, οι σκέψεις, οι ιδέες, τα συναισθήματα, οι βαθύτερες και ουσιαστικότερες πτυχές της ετερότητας και των συγκρούσεων, αλλά και τα σημεία ευγενούς σύγκλισης, συνυφασμένης και με την αυθόρμητη κοινωνικότητα του ίδιου του ανθρώπου.

Από την εξέταση των γραπτών των ντόπιων μαθητών, με θέμα: «Εγώ και οι ξένοι συμμαθητές μου», η πραγματικότητα χαρτογραφείται ως εξής: Οι ντόπιοι μαθητές, σχεδόν στο σύνολό τους, αναπτύσσουν τεκμηριωμένα μια φιλοσοφία ανοχής του ξένου και αποδοχής του στην κοινότητα, συχνά με αξιοσημείωτη συναισθηματική προσέγγιση, η οποία εκδηλώνεται και με την ανάπτυξη αισθημάτων φιλίας και αλληλεγγύης προς τους συγκεκριμένους ξένους συμμαθητές. Αυτή την εσωτερικευμένη ιδεολογία, η οποία στα γραπτά εκφράζεται περισσότερο αφηρημένα ως μια δεοντολογική κατάσταση ενσωμάτωσης της ετερότητας, που δεν διοχετεύεται, ωστόσο, πάντοτε σε αδιαφοροποίητες συμπεριφορές, τεκμηριώνουν οι μαθητές με την εξής επιχειρηματολογία.

α. Δεν αποτελεί η εθνικότητα στοιχείο ρατσιστικού διαχωρισμού των ανθρώπων.

β. Δεν αποτελεί η γλώσσα και η θρησκεία στοιχείο ρατσιστικού διαχωρισμού των ανθρώπων.

γ. Παραδοχή της πολιτισμικής πολυφωνίας αλλά και της βιολογικής ενότητας.

δ. Η σύγκραση των λαών εμπλουτίζει πολιτισμικά και διευρύνει τους ορίζοντες της δικής μας ζωής και σκέψης.

ε. Μετάθεση στις συνθήκες ζωής του ξένου: Μια ενδεχόμενη αναγκαστική μετανάστευση δική μας, πώς θα επιθυμούσατε να αντιμετωπιστεί;

στ. Επίκληση στο ιστορικό παρελθόν της χώρας. Η εικόνα του ξενιτεμένου φτωχού Έλληνα.

Ανιχνεύεται σε σημαντικό αριθμό

γραπτών –ιδιαιτέρως μεταξύ των κοριτσιών– μια ένταση συναισθηματική, η οποία αποτυπώνεται στις παρακάτω φράσεις, ενδεικτικές της διαπροσωπικής εγγύτητας αλλά και των τριβών με τους ξένους συμμαθητές: «Είμαστε σαν αδέρφια που τσακώνονται συνεχώς, αλλά αγαπούν ο ένας τον άλλον», «Είναι ωραίο να αγαπάς και να σε αγαπούν οι φίλοι σου, εγώ δεν ξεχωρίζω κανέναν, τους βλέπω όλους ίδιους, είναι όλοι άνθρωποι, έχουν καρδιά και ψυχή», «Δεν ξεχωρίζουμε τα παιδιά από ξένη χώρα, ούτε υπάρχει μίσος μεταξύ μας, γιατί όλοι μας είμαστε παιδιά του Θεού και ίσοι», «Πρέπει τα παιδιά να είναι ενωμένα γιατί μπορεί στο τέλος μ' αυτά που γίνονται να κυβερνούν τα παιδιά τον κόσμο. Εγώ προσωπικά για να βοηθήσω κάποιον συμμαθητή μου ή και κάποιον άλλον ακόμα, δίνω πολλές φορές και τη ζωή μου, αν είναι να σωθεί η δική του», «Στο σχολείο δεν έχουμε παιδιά που έχουν διαφορετική θρησκεία ή χρώμα. Αλλά εμένα θα μου άρεσε να είχαμε για να τους προσφέρω την αγάπη μου και τη φιλία μου».

Διαχέεται, ωστόσο, μέσα στα γραπτά κείμενα των ντόπιων μαθητών και ένα πνεύμα αρχικής καχυποψίας και επιφυλακτικότητας απέναντι στους ξένους συμμαθητές (Γκότοβος, 1998), η αναπαραγωγή «μύθων» που συνδέονται με κάθε τι ξένο και άγνωστο, αλλά και η αποκάλυψη σημείων ενδοσχολικού-κοινωνικού ανταγωνισμού και τριβών που φορτίζει η ετερότητα (Τσιάκαλος, 2000) και επίσης στοιχείων διαφοροποίησης που κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους – και τους μαθητές ειδικότερα. Αναφέρω ενδεικτικά: «Στην

αρχή βέβαια τους απέφευγα τους ξένους συμμαθητές μου, γιατί δεν τους ήξερα και πιστεύω ότι αυτό είναι φυσικό, γιατί αν δεν ξέρεις ένα άτομο δεν μπορείς να είσαι άνετα μαζί του», «Ξέρω πολύ κόσμο που λέει: “Α, αυτός είναι από την τάδε χώρα, είναι κακός άνθρωπος!”». Εγώ όμως πιστεύω πως δεν είναι ο τόπος καταγωγής κάποιου που τον κάνει κακό αλλά το πώς μεγαλώνει και ζει. Ίσως, όπως λένε, να είναι στο αίμα του να είναι κακός. Αλλά αυτό δεν προσδιορίζεται από τον τόπο καταγωγής του, αλλά από την ψυχή του», «Δεν κρύβω πως και γω έχω αντιπαθήσει κόσμο και εξαιτίας της καταγωγής του, αλλά όχι μόνο γι’ αυτό, αλλά και επειδή «μου τη βιδώνει» που έρχονται όλο ξένοι στο χωριό μου και τους προσλαμβάνουν σε διάφορες δουλειές γιατί παίρνουν λιγότερα...».

Ευδιάκριτες είναι, ωστόσο, στα κείμενα των μαθητών οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις και τα κριτήρια κατάταξης και ιεραρχήσεων που λειτουργούν αυθόρμητα και μέσα στην τάξη, παρά την προσπάθεια που συνειδητά καταβάλλουν για την αμβλυσή τους: Ανάμεσα σ’ αυτά, αναφέρεται η εμφάνιση και η μόδα, η ευφυΐα, η καταγωγή από πόλη ή χωριό, η οικονομική ευπορία. Διαγράφεται –και ερμηνεύεται– η τάση ρατσιστικού υπερτονισμού κοινών ανθρώπων ιδιοτήτων ή συμπεριφορών (όπως η εγκληματικότητα) σε κοινωνικές ομάδες «ξένων» που ανήκουν σε χαμηλές κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες, γεγονός που τεκμηριώνει τη δημιουργία ενός οικονομικού και κοινωνικού υποπρολεταριάτου, στο οποίο εφαρμόζονται όλες οι μορ-

φές κοινωνικού αποκλεισμού: «Τα παιδιά από Αλβανία, Β. Ήπειρο είχαν έρθει σαν πρόσφυγες και ήταν και αρκετά φτωχοί μέχρις οι γονείς τους να συνηθίσουνε. Και τα λεφτά παίζουν σπουδαίο ρόλο στη συμβίωση, όπως και η εξωτερική εμφάνιση, δυστυχώς και στα παιδιά. Γι’ αυτό τους κατηγορούσαμε –άδικα– ως κλέφτες, βρώμικους και χαζούς, ενώ εμείς δεν ήμασταν καλύτεροι. Εκείνοι στριμώχνονταν στα κάγκελα και σίγουρα θα ευχόντουσαν ν’ ανοίξει η γη να τους καταπιεί». Και υπογραμμίζοντας τα αισθήματα μειονεξίας που απορρέουν από την επιτιμητική επίκληση της εθνικότητάς τους, σημειώνει μαθήτρια: Σε άγιες λογομαχίες ανάμεσα σε ένα ελληνόπουλο και ένα ξένο παιδί, δεν διστάζουν να τον βρίσουν «Αλβανό», παρόλο που είναι Β. Ηπειρώτης. Κανονικά αυτή η λέξη δεν είναι βροσιά, όμως τα παιδιά στεναχωριούνται, πληγώνονται και σε κάθε περίπτωση που θα αναφερθεί η εθνικότητά τους κάνουν τους αδιάφορους. Ντρέπονται δηλαδή για την καταγωγή τους.

Υπάρχει, αντίστοιχα, η εικόνα που περιγράφουν οι ξένοι μαθητές στα δικά τους κείμενα.

«Τι είναι ρατσισμός;» σημειώνει μαθήτρια. «Πιο φρικτό και πιο απαίσιο πράγμα από αυτό δεν υπάρχει στον κόσμο. Υπάρχουν μαθητές ρατσιστές, οι οποίοι προσπαθούν να μειώσουν τους συμμαθητές τους που δεν είναι ντόπιοι... Είλικρινά σας το λέω, αυτούς θα τους φάω ζωντανούς! Συγγνώμη που χρησιμοποιώ αυτή τη λέξη αλλά αυτή είναι η κατάλληλη λέξη. Ευτυχώς που στον κόσμο υπάρχουν πιο πολλοί άνθρωποι οι οποίοι δεν είναι ρατσιστές και καλύπτουν

τους ρατσιστές.

Εδώ έχω μια απορία, να την πω καλύτερα ερώτηση: Τι παραπάνω έχουν αυτοί οι άνθρωποι από τους ανθρώπους που δεν μένουν στην ίδια χώρα μ' αυτούς; Η γνώμη μου είναι πως και οι άνθρωποι της επαρχίας είναι άνθρωποι με σάρκα και οστά, όπως έχει φτιάξει ο Θεός τον άνθρωπο· όπως έφτιαξε αυτόν, έφτιαξε και τους άλλους ανθρώπους· ή μήπως αυτός έχει κάτι το ιδιαίτερο;».

Στο παραπάνω κείμενο χαρακτηριστικό για τις ανισότητες ανάμεσα σε ετερογενείς πληθυσμούς, τέσσερα σημεία αξίζει να επισημάνουμε:

α. Τη βίωση του ρατσισμού ως ακραίας ανθρώπινης εμπειρίας: Η μαθήτριά δεν ορίζει λογικά-διανοητικά το ρατσισμό, τον ορίζει συναισθηματικά, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα τα όρια ανάμεσα στο ανθρώπινο και το απάνθρωπο.

β. Την παραγωγή –και αναπαραγωγή– του «εθνοφυλετικού» μίσους εκ μέρους του θύματος ρατσιστικής συμπεριφοράς και την τραυματική βίωση του αποκλεισμού και της μόωσης.

γ. Την ερμηνεία μιας πτυχής του φαινομένου, που συνδέει τις εκδηλώσεις ρατσισμού με τις κοινωνικές, οικονομικές αλλά και γεωγραφικές συντεταγμένες. Η έννοια επαρχία, κοινωνιολογικά επεξεργασμένη στη σκέψη της μαθήτριάς, περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες κοινωνικής μειονεξίας και ετερότητας και τεκμηριώνει την υποτελή διαβίωση συγκεκριμένων ομάδων των μετακινούμενων πληθυσμών (όπως οι Αλβανοί).

δ. Η απάντηση στο ζήτημα της ετερότητας (εθνικής, γεωγραφικής,

κοινωνικής, θεσμικής κ.λπ.), που ανάγει την έννοια της ισότητας των ανθρώπων στις φυσικές νομοτέλειες και στη βιολογική ενότητα του ανθρώπου, θεωρώντας ως ψευδεπίγραφη κάθε διαχωριστική νόρμα.

Σε μικρό ποσοστό κειμένων (4%) επισημαίνεται το στοιχείο του σχολικού ανταγωνισμού για το βαθμό επίδοσης ως στοιχείο που παράγει ρατσιστικές εμπειρίες και διακρίσεις σε βάρος των ξένων μαθητών. Υψηλή επίδοση «ξένου» μαθητή παράγει αισθήματα μίσους απέναντί του, που εκδηλώνονται με διάφορες μορφές κοινωνικού μπούκοτάζ: ειρωνεία, σκαιότητα στη συμπεριφορά, απομάκρυνση από τις φιλικές συντροφίες. Για να ακολουθήσει αργότερα μια ιδιοτελής συμπεριφορά ενσωμάτωσής του στις παρέες συμμαθητών. Αφηγείται με ενάργεια μαθήτριά από την Αλβανία: «... Έφτασε η στιγμή να πάρουμε τους βαθμούς μας και τους πήραμε. Τότε ένα παιδί βγαίνει και λέει: «Φύγε από δω παλιοαλβανάκι, που ήρθες να μας κάνεις εσύ την καλύτερη στα μαθήματα». Αυτό το είπα επειδή εγώ είχα πάρει σ' όλα άριστα και αυτός είχε πάρει κακούς βαθμούς».

«Άλλες φορές όταν βοηθάω κάποιον στα μαθήματα, εκείνη τη μέρα με έχουν την καλύτερή τους φίλη και ξεχνούν τον τόπο προέλευσής μου, αλλά την άλλη μέρα αρχίζει πάλι το βάσανο...» (Magdy, 1999). Αναφέρονται, ωστόσο, και ελάχιστες περιπτώσεις, όπου ο βαθμός –η επίδοση γενικότερα– λειτουργεί ως στοιχείο αποδοχής και ενσωμάτωσης.

Η συμμόρφωση και η προσαρμογή στους γλωσσικούς κώδικες, στους κώδικες συμπεριφοράς, στη «νόρμα»

του σχολείου ή των συμμαθητών, αποτελεί επίσης στοιχείο και προϋπόθεση ενσωμάτωσης. Αναφέρεται σε δύο γραπτά μαθητριών: «... Οι συμμαθητές μου μου έμαθαν πώς να μιλάω, και πώς να συμπεριφέρομαι με τον τρόπο τον δικό τους. Αν και γω ήξερα να μιλάω και να συμπεριφέρομαι, από τους δικούς μου ανθρώπους».

«Σε μερικούς ανθρώπους, δηλαδή Έλληνες, η συμπεριφορά τους είναι απερίγραπτη και ανυπόφορη. Οι συμμαθητές μου, μου έμαθαν από την πρώτη μέρα που πήγα στο σχολείο να μιλάω σωστά αν και ήξερα πώς να μιλάω και πώς να συμπεριφέρομαι και να έχω καλό χαρακτήρα από τους δικούς μου ανθρώπους, που μου έμαθαν τι είναι ζωή και το τι είναι ανθρωπισμός».

Πρόκειται για μια υποσυνείδητη επιτίμηση του πολιτισμικού φορτίου των ξένων μαθητών, εκ μέρους των συμμαθητών τους στον αντίποδα της διαπολιτιστικής θεωρίας –της οποίας αφετηρία είναι η ισοτιμία των πολιτισμών–, και η βεβιασμένη «προσαρμογή» του ξένου στο τοπικό πολιτισμικό περιβάλλον: με αποτέλεσμα να αίρονται οι δύο βασικές αρχές της διαπολιτιστικής θεωρίας: η ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και η παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997).

Η στάση των «ξένων» μαθητών σε φαινόμενα έκδηλης υποτίμησης και αρνητικής πρόσληψης της «διαφορετικότητας», είναι κατά κανόνα αμυντική ή στάση ανοχής και σταδιακής εξοικείωσης: απομυθοποίησης των ντόπιων μαθητών, κι ακόμα εσωτερικευμένης «εθνικής» ευαισθησίας και αξιοπρέπειας: «... Όταν με κοροϊ-

δεύουνε εγώ δεν τους δίνω σημασία», «Συνήθισα σιγά-σιγά την κοροϊδία τους και δεν με πολυπειράζει», «Οι ντόπιοι συμμαθητές μου δεν είναι και τόσο τέλειοι όσο νομίζουν αυτοί», «Ποτέ μου δεν ντράπηκα για τη χώρα μου και ποτέ δεν θα ντραπώ γι' αυτήν».

Ευδιάκριτη είναι μια φυλετική ασυμμετρία στο βαθμό πρόσληψης των ρατσιστικών αντιδράσεων και συμπεριφορών μέσα στο σχολείο. Τα κορίτσια αισθάνονται και βιώνουν εντονότερα τη διάκριση και την ανισότητα, σε σχέση με τ' αγόρια που φαίνεται να εντάσσονται πιο ανώδυνα στις συντροφιές των ντόπιων συνομηλίκων. Συνεκτικό ρόλο εδώ θα παίξει το ποδόσφαιρο, του οποίου η μαγνητική έλξη αμβλύνει τις οποιεσδήποτε αντιθέσεις.

Στοιχείο σύγκλισης –σε μια συγκριτική εξέταση των γραπτών κειμένων ντόπιων και ξένων μαθητών– αποτελεί η σχηματοποίηση και η αποδοχή μιας κοινής ιδεολογίας κι ενός ηθικού-κανονιστικού κώδικα αξιών, που πρέπει ισότιμα να διέπει τις σχέσεις των ανθρώπων σε μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις παροχής ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων. Αναγνωρίζεται ότι η πραγματικότητα αναιρεί συχνά αυτές τις θεωρητικές αρχές και ότι ο ρατσισμός –ως κορυφαία ιδεολογία (και πράξη) που βίαια αντιτίθεται στις αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης– εμφανίζεται και διαποτίζει τραυματικά τη διανθρωπίνη επικοινωνία στο ενδοσχολικό περιβάλλον, μεταξύ συμμαθητών και πάντως όχι ως μια γενικευμένη πραγματικότητα. Παράλληλα, με ευαισθησία κα-

ταγράφονται και οι σχέσεις φιλίας και αλληλεγγύης μεταξύ συμμαθητών ντόπιων και ξένων και στιγμές «ανθρώπινης» επικοινωνίας.

Η έννοια της «διαφορετικότητας», ωστόσο, όπως προβάλλεται στο σχολικό περιβάλλον –και την οποία η παιδαγωγική θεωρία και πράξη αποσπασματικά μόνον επιχειρεί να παρακολουθήσει– δεν αποτελεί παρά μια εξωτερικά διαφοροποιημένη έκφανση της κοινωνικής ασυμμετρίας, την οποία κάποτε δραματικά επιβαρύνει η εθνική ταυτότητα.

Οι «ξένοι» μαθητές (από την Αλβανία, τη Βόρειο Ήπειρο), παιδιά που ακολούθησαν τους γονείς τους στην οδύσσεια της αναγκαστικής μετανάστευσης, με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό status, αντιμετωπίζουν περισσότερο προβληματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης σε σχέση με τους ντόπιους συμμαθητές τους, αντίστοιχης κοινωνικοοικονομικής κατηγορίας.

Το έργο της κοινωνικής ανασύνθεσης είναι συνυφασμένο διαχρονικά με τις λειτουργίες της Εκπαίδευσης (Λαμπίρη-Δημάκη, 1998), στην οποία και σήμερα επενδύονται οι πολυδύναμοι στόχοι ενός νέου ανθρωπισμού, που θα συνθέτει διαλεκτικά την έννοια της ελευθερίας με την έννοια της ευθύνης (Κοψιδά-Βρεττού, 2000). Στην τελευταία εναποτίθεται το βάρος μιας ολιστικής ηθικής που θα συνέχει όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης και θα διδάσκει μια νέα «ανάγνωση» της ισότητας, της ιστιμίας, της ισότητας ευκαιριών, της αυτορρυθμιζόμενης ελευθερίας, του σεβασμού της διαφορετικότητας, της υπεράσπισης της μειονεξίας. Η προαγωγή μιας

πολυφωνικής ηθικής μέσω της πρόσληψης ενός νέου κώδικα μορφοποίησης του «ανθρώπινου κεφαλαίου», θα επιτρέψει τη δημιουργία πολιτισμικής συνοχής, που θα αμβλύνει τις κοινωνικές συγκρούσεις και τα στεγανά αποκλεισμού της διαφορετικότητας, υπογραμμίζοντας τη σημασία αναδιάταξης των δομών κοινωνικοποίησης μέσω της Εκπαίδευσης και την προαγωγή μιας μεταϋλιστικής φιλοσοφίας.

Κυρίαρχος εμφανίζεται ο ρόλος της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού –σε ένα περιβάλλον αναθεωρημένων και σύνθετων παιδαγωγικών δράσεων– όπου θα μεταποιεί το εκπαιδευτικό σε κοινωνικό έργο, μέσω της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου, το οποίο θα αυτοδεσμεύεται από τη συνείδηση της ύπαρξης και της αποδοχής του άλλου.

Στη βίωση αυτής της ηθικής, η Συμβουλευτική, ως θεσμός της Εκπαίδευσης οφείλει: Να διαμορφώσει συνθήκες συνεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον· να συνεπικουρήσει την προσπάθεια ενίσχυσης του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου· να συμφιλιώσει τα δικαιώματα της ατομικότητας με την ηθική της συλλογικότητας (Rowberry, 1999)· να προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη στο μαθητή εξισορροπώντας τις αντιθέσεις –και τους ανταγωνισμούς– μεταξύ σχολείου και οικογένειας· να «εξομαλύνει» και να «εξανθρωπίσει» το σύνθετο περιβάλλον, το οποίο καλείται ο μαθητής να προσοικειωθεί· να αμβλύνει, τέλος, στον όποιο βαθμό οι θεσμοί της Εκπαίδευσης έχουν και μια πολιτική διάσταση και ευθύνη (Modgil κ.λπ.,

1997), τις μεγάλες ανισότητες και τις αντιθέσεις που αναπαράγονται μέσα στο σχολείο, ώστε ο κάθε μαθητής να αναπτύξει τις φυσικές του δυνατότητες, όπως με αφοπλιστική απλότητα

το διατυπώνει μαθήτριά από την Αλβανία: Τι θέλω; Να με βοηθήσει (η Συμβουλευτική) να σπουδάσω. Μόνο αυτή τη χάρη, και μακάρι να πραγματοποιηθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανθόπουλος Μπ., *Πληροφόρηση και ρατσισμός (στο: Μετανάστες-Ρατσισμός-Ξενοφοβία)*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα 1998.
- Δομανάκης Μ., *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Ιωαννίδου-Johnson Α., *Προκατάληψη-Ποιος, Εγώ;-Η Δυναμική ανάμεσα στην Προκατάληψη και την Ψυχολογική Ωριμότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Κόντης Α., *Συνέπειες της εργασίας των μεταναστών για την ελληνική οικονομία (στο: Μετανάστες-Ρατσισμός-Ξενοφοβία)*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα 1998.
- Κοιφιδά-Βρεττού Π., *Πολυπολιτισμική-αντιρατσιστική Εκπαίδευση, Τα σημειώματα ενός εκπαιδευτικού ταξιδιού*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 111, Μάρτ.-Απρ. 2000.
- Λαμπύρη-Δημάκη Ι., *Για μια παιδεία εναντίον των άμεσων και έμμεσων διακρίσεων ανάλογα με το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα ή άλλα χαρακτηριστικά (στο: Μετανάστες-Ρατσισμός-Ξενοφοβία)*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα 1998.
- Magdy Η., *Η ζωή του μετανάστη. Το βάσανο για επιβίωση, η ταλαιπωρία για συννεργασία (στο: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη)*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Μιχαλοπούλου-Βείκου Χ., *Δημιουργώντας διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές. Η περίπτωση της λογοτεχνίας (στο: Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 24, Σχολείο και Ετερότητα, Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα)*, Αθήνα 1998.
- Modgil S., Verma G. κ.λπ., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί Προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
- Παπαδημητρίου Ζ., *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός-Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
- Rowberry G., *Αντισταθμίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις: Εφαρμοσμένα βήματα της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη του πολυπολιτισμικού και εσωτερικά αλληλεξαρτώμενου κόσμου μας (στο: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός)*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Χρήστος Ν. Κανελλόπουλος*

**ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ-ΕΡΩΤΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΡΟΕΔΡΕΙΟ ΤΟΥ
ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.**

Στο προσεχές διάστημα η νέα ηγεσία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (κ. Αλαχιώτης) και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (κ. Δημαράς) θα παραδώσουν στο ΥΠΕΠΘ τις προτάσεις τους για αλλαγές στο χώρο της Παιδείας. Ήδη πριν από 2 περίπου μήνες, μια έρευνα του Πανεπιστημίου Πατρών υπό τον κ. Αλαχιώτη, έδειξε ότι το 73,3% των μαθητών έχει αναφέρει (επιλέξει) λάθος σχολή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.

Μάλιστα ο κ. Αλαχιώτης, έχει αναφέρει ότι είναι ανάγκη ένας νέος σχολικός διαφωτισμός και ότι βασικός στόχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι να επανασχεδιαστεί το μάθημα του ΣΕΠ, το οποίο θα πρέπει να γίνει κυρίαρχο στα σχολεία και να απευθύνεται και στους γονείς που σπρώχνουν τα παιδιά σε σπουδές στις οποίες δεν έχουν κλίση.

Αποιρή μου είναι ότι όλοι οι Εξειδικευμένοι (Λειτουργοί) Σύμβουλοι-Εκπ/κοί θα πρέπει να παρέμβουμε αποτελεσματικά προκειμένου να αξιοποιήσουμε από την Πολιτεία σε μια ενδεχόμενη ζήτηση Συμβούλων σε κάθε χώρο της κοινωνίας μας και ειδικότερα στο χώρο της Εκπαίδευσης αρχικά με τη δημιουργία Κλάδου Συμβούλων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν έχετε προτάσεις για το πώς μπορούμε να παρέμβουμε στο ΥΠΕΠΘ προκειμένου να εισαχθεί η Συμβουλευτική στα Σχολεία σε πραγματικές διαστάσεις.

Αυτός, άλλωστε, θα έπρεπε να είναι και ένας στόχος του Συνεδρίου.

* Ο Χ.Κ. είναι Ναυπηγός-Μηχ/γος Μηχανικός, Καθηγητής Μέσης Εκπαίδευσης και Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επικοινωνία: τηλ. (0723)31043, κιν. (093) 7173570 (Πρόεδρος ΣΥ.Π. Πάτρας).

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
ΣΤΗ Β' ΣΥΝΕΔΡΙΑ**

Σπύρος Κρίβας*

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΑΠΟ ΕΦΗΒΟΥΣ (ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ) ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΥΤΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει φανεύει ότι τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης βιώνουν εμπόδια, που ασκούν, πιθανά, έντονη επίδραση στη διαμόρφωση και επιλογή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων και γενικότερα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην έρευνα αυτή μέσω γραπτού ερωτηματολογίου εξετάσθηκε η αντίληψη των εμποδίων σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη 400 μαθητών-τριών από γυμνάσια και λύκεια της Ελλάδας και της Κύπρου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περισσότερο από το φύλο η εθνικότητα, ως ένφραση και του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου από το οποίο προέρχονται οι αλλοδαποί νέοι, επηρεάζει την αντίληψη των εμποδίων. Συζητήθηκαν απόψεις για μελλοντική σχετική έρευνα και μεριζές συνέπειες για τη Συμβουλευτική για τη Σταδιοδρομία.

Spyros Krivas*

PERCEIVED BARRIERS BY ADOLESCENTS FROM DIFFERENT CULTURES REFERRED TO THEIR VOCATIONAL DEVELOPMENT AS AN ELEMENT OF INEQUALITY AND THE NECESSITY OF CARREER COUNSELLING TO CONFRONT IT: AN EMPIRICAL RESEARCH

A review of relevant literature has shown that the individuals perceive barriers, which potentially have a strong influence on the formulation and choice of their educational and vocational goals and generally on their vocational development. In this study the perceived barriers of 400 secondary school students from Greece and Cyprus, referred to their vocational development, were examined using a written questionnaire. The results show that the ethnicity as expression of the social and cultural context, where the students came from, influences more than their gender the perception of the barriers of them. Some aspects referred to the figure relevant research and some consequences for the career counselling are discussed.

* Ο Σ.Κ. είναι αναπληρωτής καθηγητής Οικολογικής-Συστημικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Επικοινωνία: Αγ. Κυριακής 24, 26 443, Πάτρα τηλ. 061-426728.

Εισαγωγή

Οι επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις και γενικότερα η επιλογή σταδιοδρομίας νέων εθνικών μειονοτήτων και διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης είχαν αρχίσει ήδη από το 1975 και περισσότερο συστηματικά από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 να απασχολούν τους ερευνητές ιδιαίτερα στις ΗΠΑ. Ώθηση σε αυτή την εξέλιξη έδωσαν από τη μια μεριά η εξάπλωση και ευρεία αποδοχή της ουμανιστικής ψυχολογικής προσέγγισης με τη διάδοση των απόψεων του Carl Rogers, οι οποίες άρχισαν να στρέφονται προς τις πολιτισμικές διαφορές (Egan, 1970) στο χώρο της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού. Από την άλλη μεριά η πολυπολιτισμική προσέγγιση (multiculturalism), που άρχισε να εγκαθιδρύεται στο χώρο της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο έκανε γνωστή την άποψη ότι τα άτομα ως κοινωνικοί δράστες (social actors) λειτουργούν με βάση την ανακοίνωση και ανταλλαγή εννοιών και αντιλήψεων, που ποικίλουν από κουλτούρα σε κουλτούρα. Συναιδόλουθα αναγνωρίστηκε στο θεωρητικό εύρος της παραπάνω προσέγγισης η αξία της πολιτισμικής διαφορετικότητας (cultural diversity), που άρχισε να εντοπίζεται ως πρόβλημα σχετιζόμενο μάλλον με τις ελλείψεις (deficiencies) μιας διαφορετικής κουλτούρας, παρά με τις διαφορές (differences) μεταξύ των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Lago & Thompson, 1966). Ανάλογες απόψεις μεταφέρθηκαν στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής για τη

σταδιοδρομία. Στο χώρο αυτό υπό τις επιδράσεις των παραπάνω αναφερόμενων θεωρητικών απόψεων άρχισε να αμφισβητείται, ιδιαίτερα με την έναρξη της 10ετίας του 1980, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο ο κυρίαρχος ρόλος της οικονομίας και να αναδύεται η σημασία του κοινωνικού πλαισίου. Βεβαίως η οικονομία μπορεί να ασκεί ισχυρές επιδράσεις στη ζωή των ατόμων, όμως χωρίς την κατανόηση των εμποδίων, που βιώνουν τα άτομα εντός του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου διαβιούν, είτε αυτά έχουν την ίδια είτε διαφορετική πολιτισμική προέλευση η οποιαδήποτε προσφορά συμβουλευτικών υπηρεσιών καθίσταται αναποτελεσματική (Bimrose, 1996, Ivey, 1997). Ως εμπόδια, προφανώς κοινωνικού χαρακτήρα, η σχετική έρευνα εντόπισε τα ακόλουθα: τη φυλή, το γένος (gender), την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το επίπεδο εκπαίδευσης (Dearing, 1997, Kennedy, 1997).

Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι νέοι των μειονοτήτων βίωναν εμπόδια σχετικά με την επιλογή σταδιοδρομίας και το ποσοστό συμμετοχής τους σε ένα μεγάλο φάσμα επαγγελματίων ήταν ανύπαρκτο έως μηδαμινό, ενώ από την άλλη μερικά οι νέοι αυτοί εμφανίζονταν –σε σύγκριση με τους γηγενείς νέους– να αντιμετωπίζουν ειδικά ζητήματα όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σταδιοδρομία γενικότερα (Sue, 1975, Gottfredson, 1978, Brooks, 1984). Ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, μια χώρα με μεγάλους αριθμούς ποικίλων εθνικών μειονοτήτων, νέοι –και γενικότερα άτομα των μειονοτήτων αυτών χαρακτηρίζονται ως μειονεκτούντα σε επαγγελματικό

επίπεδο (vocational handicapped persons) άτομα (Herr & Crammer, 1984).

Προσπαθώντας να περιγράψει αυτή τη μειονεξία ο Dillard (1980) υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά εμφανίζουν ένα αρνητικό εργασιακό προσανατολισμό, είτε γιατί υστερούν σε εργασιακές εμπειρίες, ή έχουν περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, είτε γιατί έχουν δύσκολη πρόσβαση σε διαδικασίες συστηματικής πληροφόρησης σχετικά με τη σταδιοδρομία και την απασχόληση ή βιώνουν έλλειψη μοντέλων θετικών εργασιακών ρόλων είτε τέλος γιατί παράγοντες, όπως η οικογένεια εγκλωβισμένη σε πολιτισμικά στερεότυπα δεν λειτουργεί επιβοηθητικά όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων και την επιλογή σταδιοδρομίας. Έχει εντοπισθεί από ερευνητές που ασχολούνται με την ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία ότι, όπως άλλες πληθυσμιακές ομάδες διαφορετικών πολιτισμών και οι εφήβοι άλλης πολιτισμικής προέλευσης από τη χώρα που ζουν, βιώνουν εμπόδια όσον αφορά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές και την εκπλήρωση των επαγγελματικών τους στόχων. Στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σε πολυπολιτισμική κοινωνία μας δεν είναι δυνατόν πλέον να αγνοούνται και να μη τυγχάνουν επεξεργασίας από αρμόδιους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς διαπολιτισμικές διαφορές που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμβάλλοντας έτσι στη μείωση των ανισοτήτων που αναδύονται στο πεδίο αυτό (Astin, 1984, Arbona, 1990, Lent et al. 1994).

Περιδιάβαση της Σχετικής Βιβλιογραφίας

Από περιδιάβαση της σχετικής με τις διαφορές των μειονοτικών ομάδων βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχει γίνει αρκετή ερευνητική δουλειά όσον αφορά τον εντοπισμό των διαφορών αυτών, τη διαμόρφωση της ταυτότητας των ομάδων αυτών, τις αξίες τους, τους στόχους ζωής. Λίγη ερευνητική δουλειά όμως αφορά τα εμπόδια που βιώνουν τα άτομα αυτά στις φάσεις της ζωής τους που πρέπει να προετοιμαστούν για την επιλογή σταδιοδρομίας, δηλ. κυρίως κατά τη σχολική περίοδο. Όπως διαπιστώνουν γενικά στις ερευνητικές τους εργασίες ο Leong και αργότερα ο Arbona η αντίληψη των εμποδίων (perceived barriers) από τους νέους εθνικών μειονοτήτων, που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματικούς στόχους είναι ιδιαίτερα σημαντική για να αντιληφθεί κανείς την αντίφαση μεταξύ διαπιστωμένων επαρκών ικανοτήτων των νέων αυτών και του χαμηλού βαθμού επίτευξης των παραπάνω αναφερόμενων στόχων (Leong, 1985, Arbona, 1990). Από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας –και ιδιαίτερα μέχρι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990– διαπιστώνει κανείς ότι, μολονότι υπάρχουν πολύ λίγες μονογραφίες και ερευνητικές εργασίες, που αναφέρονται στα εμπόδια σχετικά με τη σταδιοδρομία, που βιώνουν άτομα από εθνικές μειονότητες στις διάφορες χώρες υποδοχής, οι περισσότερες από αυτές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους ενήλικες και όχι στους εφήβους.

Έτσι, για παράδειγμα, οι Burley & Johnson έδειξαν στην έρευνά τους ότι οι αφρικανικής προέλευσης αμε-

ρικανίδες τόσο κατά τη διαδικασία και περίοδο αναζήτησης, όσο και κατά την είσοδο σε μη παραδοσιακά επαγγέλματα βίωναν μεροληπτικότητα και διακρίσεις λόγω εθνικότητας και φύλου και περιορισμένες ευκαιρίες σχετικά με τα εμπόδια στη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας, που βιώνουν αμερικανοί φοιτητές κολεγίων, παιδιά οικογενειών από την Ισπανία, Αφρική, Ασία, Φιλιππίνες (Luzzo, 1993).

Όμως από τη στιγμή που στο διεθνή χώρο και όχι μόνο στις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών (Αμερική, Αυστραλία, Καναδά) διαμορφώνονται πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η επαγγελματική ανάπτυξη των διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ατόμων και ιδιαίτερα των νέων αρχίζει να τυγχάνει περισσότερης προσοχής.

Από σχετικές ερευνητικές προσπάθειες έγινε φανερό ότι η προετοιμασία για την επαγγελματική επιλογή, οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες είναι πιθανόν να διαφοροποιούνται μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Minatoya & Sedlacek, 1983). Θεωρήθηκε κατά πρώτο αναγκαίο να εξετασθούν οι επιδράσεις της οικογένειας των ατόμων αυτών στην επαγγελματική εκλογή, που προφανώς διέφεραν από εκείνες των ατόμων της χώρας υποδοχής. Επιπρόσθετα κρίθηκε απαραίτητη η εξέταση του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων των παιδιών άλλων πολιτισμών καθώς και ο τρόπος προσέγγισης της πληροφορίας, αλλά και άλλων στοιχείων του κοινωνικού υποσυστήματος, εντός του οποίου αναπτύσσονται και διαβιώνουν οι νέοι (κώδικας επικοινωνίας, αξιακός κώδικας κ.ά.) (Luzzo, 1993). Από έρευνες σε χώ-

ρους υλοποίησης συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία έφηβοι μειονοτικών ομάδων σε σύγκριση με τους γηγενείς εφήβους παρουσίασαν ελλείμματα στη γνώση των διατιθέμενων επιλογών σταδιοδρομίας (Hall/Kamer, 1987: 106-219). Έτσι ο Williams εντοπίζει στην έρευνά του ότι νέοι μαύροι καθώς και νέοι άλλων μειονοτήτων υπερτερούν αναλογικά σε σύγκριση με τους γηγενείς σε παραδοσιακούς χώρους σπουδών όπως π.χ. δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ανθρωπιστικές σπουδές και διοίκηση επιχειρήσεων (Williams, 1979). Την ίδια διαπίστωση επιβεβαιώνοντας την παραπάνω ένδειξη κάνει και ο Osipow, ο οποίος υποστηρίζει ότι στις μειονοτικές ομάδες αναδύονται πρότυπα (patterns) επαγγελματικών ενδιαφερόντων, που αντιστοιχούν στους τύπους «κοινωνικός», «συμβατικός» και «επιχειρησιακός» της επαγγελματικής τυπολογίας του Holland (Osipow, 1983). Στην ίδια διαπίστωση σχετικά με τα προτιμώμενα από αλλοδαπούς νέους επαγγέλματα σε σχέση με τους συνηδούς νέους εντόπισαν σε έρευνά τους οι Soren & Knudsen (Soren & Knudsen στο: Καγκαλίδου & Σιαλιάκη, 2000). Σε μια εποχή όμως που τα αναδυόμενα, οικονομικής αλλά και κοινωνικής υπεροχής, επαγγέλματα σχετίζονται με τη νέα τεχνολογία και τα προϊόντα της, γίνονται κατανοητά τα κοινωνικά ελλείμματα, οι άνισες ευκαιρίες και ο βαθμός κοινωνικού αποκλεισμού, που βιώνουν οι νέοι των εθνικών μειονοτήτων σε σχέση με τους νέους των χωρών υποδοχής.

Πέρα όμως από «τα πορτραίτα» των νέων από εθνικές μειονότητες ως ατόμων με μειονεξία σε επαγγελματικές προοπτικές, που αφθονούν στη

βιβλιογραφία της συμβουλευτικής, τα πραγματικά στοιχεία του επιμέρους κοινωνικού υποσυστήματος (οικογένεια, ομάδα συμπατριωτών), εντός του οποίου αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται οι νέοι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου, εντός του οποίου διαβιούν και καλούνται κάποια στιγμή να επιλέξουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, τα οποία παρέχουν εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη των αλλοδαπών νέων, προβλήματα δημιουργεί η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν την ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία των νέων εθνικών μειονοτήτων. Η Brooks επισημαίνει ότι τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με προβλήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων αυτών θα πρέπει να ερμηνεύονται με μεγάλη προσοχή, γιατί εμφανίζονται ελλειμματικές ερμηνείες με δύο τρόπους. Κατά πρώτον, ισχυρίζεται ότι ένα μεγάλο μέρος της σχετικής έρευνας στηρίζεται στην «ψυχολογία των φυλετικών διαφορών», που προέρχεται από την παραδοχή ότι ένας βασικός τρόπος να αντιληφθούμε τις εθνικές μειονότητες είναι να τις συγκρίνουμε με ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά της πλειονότητας των χωρών υποδοχής (Jackson & Neville, 1998). Έτσι όμως μαθαίνουμε πολύ λίγα για τις μειονότητες, εκτός εάν αυτές διαφέρουν σε συγκεκριμένα ευδιάκριτα στοιχεία από τον πληθυσμό της πλειονότητας (Brooks, 1984). Δεύτερον, τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι προβληματικά, επειδή η φυλή (race) συγχέεται πολλές φορές με την κοινωνική τάξη. Π.χ., σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζεται συχνά ότι

οι νέγροι είναι περισσότερο ανώριμοι όσον αφορά τη σταδιοδρομία από τους λευκούς. Όμως όπως υποστηρίζει η Brooks, μια συστηματικότερη εξέταση σχετικών ερευνητικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι νέγροι νέοι της κατώτερης κοινωνικής τάξης είναι πιο ανώριμοι σχετικά με τη σταδιοδρομία σε σύγκριση με τους λευκούς νέους της μεσαίας κοινωνικής τάξης (Smith, 1975, Osipow, 1983). Έχοντας κατά νου αυτά τα δεδομένα ο Osipow αλλά και η Brooks επιμένουν ότι η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη για τη σταδιοδρομία των νέων των μειονοτήτων είναι συγκεχυμένη και αντιφατική, γεγονός που σημαίνει ότι η σχετική έρευνα και συζήτηση πρέπει να συνεχιστούν.

Το θέμα «φυλή» φαίνεται ότι δημιουργεί σημαντικά προβλήματα όσον αφορά την αντίληψη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας και συνακόλουθα στις στρατηγικές παρέμβασης για αυτό. Ενώ οι κοινωνικοί επιστήμονες από αρκετά χρόνια έχουν αμφισβητήσει τον καθορισμό της έννοιας «φυλή» με καθαρά βιολογικούς όρους (Yee et al., 1993), διαπιστώνεται από την περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι η συγκριτική έρευνα σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας παραμένει στην επικρατούσα αντίληψη της «φυλής» ως βιολογικού μορφώματος, με συνέπεια να ερμηνεύει τα ερευνητικά ευρήματα τα αναφερόμενα στη σταδιοδρομία των μειονοτικών νέων και γενικότερα των ατόμων των εθνικών μειονοτήτων απογυμνώνοντας αυτά (decontextualize) από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Helm & Piper, 1994, Fouad, 1995).

Ο Lent στο κοινωνιογνωστικό του μοντέλο για την επαγγελματική επιλογή δίνει έμφαση στο *cognitive appraisal processes* και περιλαμβάνει τα εμπόδια που βιώνουν τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μεταξύ των παραγόντων του κοινωνικού πλαισίου, που επηρεάζουν τις επαγγελματικές τους επιλογές και τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας τους. Ειδικότερα στην ίδια έρευνα τονίζεται, ότι τα εμπόδια αυτά παρεμβαίνουν στη σχέση μεταξύ επαγγελματικών ενδιαφερόντων και στόχων για τη σταδιοδρομία. Επίσης στην έρευνα καταγράφονται διαφορές του φύλου και της εθνικότητας όσον αφορά τα ενδιαφέροντα γενικά, που βασίζονται στις διαφορές αντίληψης των εμποδίων κατά φύλο και εθνικότητα. Πολλά ερευνητικά δεδομένα έδειξαν σημαντικότερη σχέση στην αντίληψη των εμποδίων του φύλου σε σύγκριση με την εθνικότητα. Αντί του όρου φύλου για να γίνουν σαφέστερες οι κοινωνικές συναρτήσεις χρησιμοποιήθηκε ο όρος «γένος» (*gender*), που ως γνωστό σηματοδοτεί τις κοινωνικές προογραφές που προσγράφονται στα φύλα. Οι Swanson και Tokar βρήκαν ερευνώντας ένα δείγμα ευρωαμερικανών μαθητών ότι, ενώ η αντίληψη των σχετιζόμενων με τη σταδιοδρομία εμποδίων μεταξύ αρρένων και θηλέων ήταν ουσιαστικά η ίδια, παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των γενών όσον αφορά το βαθμό αντίληψης μερικών από τα εμπόδια αυτά. Π.χ. τα κορίτσια απάντησαν ότι αισθάνονται περισσότερη διάκριση και υιοτίμηση σε σχέση με τα αγόρια (Swanson/Tokar, 1991: 92-106). Άλλες έρευνες στράφηκαν στον αξιολογικό κώδικα, την αυτοεκτίμηση των

νέων και τα προβλήματα γλώσσας που βιώνουν οι νέοι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Έτσι φάνηκε ότι άτομα από χώρες της ανατολικής Ευρώπης ή της Ασίας δεν έχουν την ίδια αντίληψη για την επαγγελματική επιτυχία μέσω της σκληρής εργασίας, του ατομικισμού και του ανταγωνισμού, που επικρατούν στο δυτικό πολιτισμό. Επιπρόσθετα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ως αποτέλεσμα πολιτικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών και ίσως και άλλων παραγόντων συχνά παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, ενώ από την άλλη μεριά η μη επαρκής γνώση της γλώσσας των χωρών υποδοχής είναι δυνατό να αποβαίνει εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Everett et al., 1983: 588-603). Την ελλιπή γνώση της γλώσσας και συνακόλουθα την ανεπαρκή εκπαίδευση, που παίρνουν οι αλλοδαποί νέοι –σε σχέση με τους γερμανούς νέους– ως σημαντικά εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη εντόπισε σε έρευνά της η Boos-Nuennig (Boos-Nuennig, 1992, στο: Καγκαλίδου & Σιαλιάνη, 2000), ενώ οι περιορισμοί όσον αφορά γενικότερα τις φιλοδοξίες ως αποτέλεσμα της γλωσσικής –και συνακόλουθα της εκπαιδευτικής και μορφωτικής– ανεπάρκειας εντοπίζονται σε άλλη σχετική εργασία (Δαμανάκης, 1997).

Οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις γενικότερα και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό χώρο συνέβαλαν στην έντονη παρουσία τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα από το 1990, στην Ελλάδα διαφορετικών πολιτισμικά πληθυσμών. Το φαινόμενο αυτό προκάλεσε προβληματισμό και κινητοποίησε ελληνες ερευνήτες στη διενέργεια σχε-

τικών ερευνών. Οι έρευνες αυτές αναφέρονταν είτε στη γλώσσα σε σχέση με τις περιορισμένες μορφωτικές φιλοδοξίες (Δαμανάκης, 1997), είτε στις επαγγελματικές επιλογές νέων από οικογένειες αλλοδαπών ή παλιννοστούντων σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή την αρνητική αυτοεικόνα (Βακαλός & Τζούλης, 1997) ή σε σχέση με την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση (Καγκαλίδου & Σιαλιάνη, 2000). Από την περιδιάβαση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας δεν προέκυψε καμιά ερευνητική προσπάθεια αναφερόμενη στην αντίληψη και το βίωμα των εμποδίων στην επαγγελματική ανάπτυξη νέων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, που ζουν στις γεωγραφικές περιοχές (ελληνική και ελληνόφωνη) αναφοράς της έρευνας ως χώρων υποδοχής αλλοδαπών και παλιννοστούντων. Η διαπίστωση αυτή μας ώθησε στη διενέργεια της παρακάτω έρευνας.

Μεθοδολογία

Παίρνοντας ερεθίσματα από την παραπάνω περιδιάβαση της σχετικής βιβλιογραφίας και επικεντρώνοντας το ερευνητικό μας ενδιαφέρον σε μαθήτριες και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) προσπαθήσαμε στην παρούσα έρευνα να διερευνήσουμε, εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών και των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών όσον αφορά την αντίληψη των μαθητών των εμποδίων που αναφέρονται στη σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία. Αυτός είναι ο γενικός σκοπός της

έρευνας. Ως επιμέρους ερευνητικοί στόχοι διευρευνήθηκαν: α. Η επίδραση της εθνικότητας στην αντίληψη των εμποδίων, β. Η συσχέτιση της αντίληψης των εμποδίων με το φύλο μεταξύ των εθνοτήτων, γ. Οι επιδράσεις της οικογένειας στην αντίληψη των εμποδίων, δ. Η σχέση της αντίληψης των ατομικών ικανοτήτων με την αντίληψη των εμποδίων, ε. Η συσχέτιση της αντίληψης των εμποδίων με τα (εκφραζόμενα) επαγγελματικά ενδιαφέροντα.

Πληθυσμός και Δείγμα της Έρευνας-Εργαλείο της Έρευνας-Ανάλυση των Δεδομένων

Ο στατιστικός πληθυσμός της έρευνας με βάση τη σκοποθεσία και το σχεδιασμό της ήταν οι μαθητές και μαθήτριες των γυμνασίων και λυκείων της 1ης Περιφέρειας Θεσσαλονίκης και τα τρία (δύο διαπολιτισμικά γυμνάσια και ένα διαπολιτισμικό λύκειο) και τα γυμνάσια και λύκεια της Λευκωσίας Κύπρου. Οι περιοχές αυτές επελέγησαν, γιατί στην ίδια περιοχή υπάρχουν γυμνάσια, λύκεια με αμιγή μαθητικό πληθυσμό και διαπολιτισμικά ανάλογά τους (Θεσσαλονίκη) και γυμνάσια και λύκεια με μεικτό πληθυσμό (Λευκωσία). Το δείγμα, το οποίο ελήφθη με τη μέθοδο «κατά συστάδες δύο σταδίων» (two stage cluster analysis) με προσπάθεια να μην αποκλειστεί κανένα σχολείο, αποτελείται από 408 υποκείμενα, από τα οποία στατιστικά αξιοποιήσιμα ήταν 400 (οι απαντήσεις 8 υποκειμένων καταγράφηκαν ως missing values, Πιν. 1).

Για τη συγγέντρωση των δεδομέ-

Πίνακας 1
Κατανομή δείγματος κατά εθνικότητα

Εθνικότητες	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό %
Έλληνες	104	25,5
Κύπριοι	100	24,5
Βαλκάνιοι	81	19,9
Σοβ. Ένωση	70	17,2
Ευρωπαίοι	45	11,02
Missing values	8	2
Σύνολο	408	100

νων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει πέντε ανοικτές και 14 κλειστές ερωτήσεις. 12 από τις κλειστές ερωτήσεις, που προέκυψαν (ως νέοι παράγοντες-μεταβλητές) από 34 σχετικά items μέσω παραγοντικής ανάλυσης, τα οποία διαμορφώθηκαν από τον υπογραφόμενο με βάση σχετικές αναφορές από τη βιβλιογραφική περιδιάβαση για να διερευνηθεί η αντίληψη των εμποδίων στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποκειμένων της έρευνας, αναφέρονταν στις εξής «διαστάσεις εμποδίων»: «Υποτίμηση σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα», «υποτίμηση και διάκριση λόγω εθνικότητας», «εμπόδια κατά τη σχολική σταδιοδρομία», «γενική αντίληψη των εμποδίων».

Για τη στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν: η μονομεταβλητή, η διμεταβλητή ανάλυση (δείκτης Cramer's V) και οι διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way-ANOVA, Test Tukey, Test Bonferroni) και πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA, Wilk's Lamda test). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $\alpha < = 0,05$. Ο

έλεγχος της αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου, που αναφέρονταν στους «παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του επαγγέλματος» και στην «αντίληψη των εμποδίων» έγινε με το δείκτη alpha του Cronbach (δείκτης εσωτερικής δομής του τεστ), του οποίου οι τιμές για τις παραπάνω κλίμακες κρίθηκαν ικανοποιητικές ($\alpha = 0,50$, $\alpha = 0,48$). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS στη Μονάδα Οικολογικής-Συστημικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής Έρευνας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.

Αποτελέσματα

Ως μια γενική παρατήρηση προερχόμενη από την εξέταση των δεδομένων θα θέλαμε να αναφέρουμε την παρακάτω: Το φύλο, και περισσότερο η εθνικότητα, ήταν οι μεταβλητές, που όπως θα φανεί από την ανάλυση που ακολουθεί, επηρεάζουν περισσότερο τόσο την επιλογή του επαγγέλματος όσο και την αντίληψη των εμποδίων

των υποκειμένων της έρευνας ως ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από εκείνη των συγκεκριμένων χωρών υποδοχής. Η οικογένεια, εξεταζόμενη στην έρευνά μας ως ένας πιθανός παράγων επίδρασης στην αντίληψη των εμποδίων με επιμέρους μεταβλητές το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν φάνηκε να διαφοροποιεί την αντίληψη των νέων (τόσο στη διμεταβλητή ανάλυση, όσο και στον υπολογισμό ANOVA σχετικών μεταβλητών δεν καταγράφηκε αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, δηλ. το $p > 0,05$). Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν όσον αφορά τα (εκφραζόμενα) επαγγελματικά ενδιαφέροντα και την αντίληψη των ατομικών ικανοτήτων. Ούτε το ένα ούτε το άλλο φάνηκε ότι επηρεάζουν την αντίληψη των νέων για τα εμπόδια κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η επίδραση του φύλου δεν φαίνεται να προκαλεί σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αντίληψη των εμποδίων γενικότερα από όλους τους ερωτώμενους νέους, αλλά και ειδικότερα στους νέους άλλης πολιτισμικής προέλευσης. Όπως γίνεται σαφές από τον Πίνακα Νο 2 γενικότερα αγόρια και κορίτσια δεν φαίνεται να αισθάνονται ότι θα έχουν πρόβλημα σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Τα ίδια αποτελέσματα με το ακριβώς προηγούμενο προέκυψαν και για τις άλλες διαστάσεις, που διαμορφώθηκαν για την εξέταση της αντίληψης των εμποδίων. Τα κορίτσια όμως, ανεξάρτητα από εθνικότητα, παρουσιάζουν έντονη αίσθηση πιθανών εμποδίων γενικά, επειδή είναι γυναίκες (Cramer's V = 0,47, $p = 0,05$).

Άξια λόγου επίσης αποτελέσματα που αφορούν τα δύο φύλα, ανεξάρτητα από την εθνικότητα προέρχονται

Πίνακας 2 <i>Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «υποτίμηση σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα»</i>						
Φύλο	Υποτίμηση					Σύνολο
	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Δεν συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ	
Αγόρια	103 51,2%	54 26,9%	13 6,5%	20 10%	11 5,5%	201 100%
Κορίτσια	95 49,7%	56 29,3%	24 12,6%	6 3,1%	10 5,2%	191 100%
Σύνολο	198 50,5%	110 28,1%	37 9,4%	26 6,6%	21 5,4%	392 100%

Cramer: V = 0,46, $p = 0,05$

από τον υπολογισμό συσχετίσεων μεταξύ διαφόρων δεδομένων. Έτσι τα κορίτσια στο επάγγελμα, που θα επέλεγαν, επιζητούν συναισθηματικά, προσωπικά και κοινωνικά στοιχεία (Cramer's $V = 0,54$, $p = 0,05$), σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία επιθυμούν να επιλέξουν επαγγέλματα με ηγετικά χαρακτηριστικά ή σκληρή δουλειά αλλά με πολλά χρήματα.

Στις ίδιες διαπιστώσεις φθάσαμε εξετάζοντας τους πίνακες της ANO-

VA. Εδώ μόνο σε μια περίπτωση βίωσης εμποδίων από τη πλευρά της οικογένειας εντοπίστηκε σε συσχέτιση με το φύλο ($F 1,386 = 4,153$, $p = 0,042$). Αλλά και στη σχετική με τη διάσταση «Υποτίμηση σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα» MANOVA, που υπολογίσαμε, όπως διαπιστώνει κανείς από τον αντίστοιχο πίνακα No 3 (Wilks' Lambda $> 0,05$), το φύλο νέων διαφόρων εθνικότητων δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά την αντίληψη

Πίνακας 3 MANOVA (Multivariate Tests) μεταξύ των μεταβλητών «φύλο x εθνικότητα x διαστάσεις εμποδίων»						
Multivariate Tests ^d						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,976	711,767 ^b	12,000	211,000	,000
	Wilks' Lambda	,024	711,767 ^b	12,000	211,000	,000
	Hotelling's Trace	40,480	711,767 ^b	12,000	211,000	,000
	Roy's Largest Root	40,480	711,767 ^b	12,000	211,000	,000
FYLO	Pillai's Trace	,018	,323 ^b	12,000	211,000	,985
	Wilks' Lambda	,982	,323 ^b	12,000	211,000	,985
	Hotelling's Trace	,018	,323 ^b	12,000	211,000	,985
	Roy's Largest Root	,018	,323 ^b	12,000	211,000	,985
ETHNIC	Pillai's Trace	,540	2,170	60,000	1075,000	,000
	Wilks' Lambda	,551	2,242	60,000	911,809	,000
	Hotelling's Trace	,661	2,309	60,000	1047,000	,000
	Roy's Largest Root	,351	6,289 ^c	12,000	215,000	,000
FYLO* ETHNIC	Pillai's Trace	,332	1,276	60,000	1075,000	,080
	Wilks' Lambda	,705	1,282	60,000	991,809	,077
	Hotelling's Trace	,369	1,286	60,000	1047,000	,074
	Roy's Largest Root	,154	2,763 ^c	12,000	215,000	,002

των νέων για τα εμπόδια στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αντίθετα η εθνικότητα φαίνεται ότι επηρεάζει την αντίληψη των νέων διαφορετικών πολιτισμών. Στη διμεταβλητή ανάλυση, ενώ όλοι οι αλλοδαποί νέοι δηλώνουν μέσω της σχετικής κλίμακας στην πρόταση (statement) «Δεν θα έχω πρόβλημα λόγω του φύλου μου» ότι συμφωνούν με το περιεχόμενο της πρότασης, οι προερχόμενοι από τα Βαλκάνια νέοι βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους αλλοδαπούς νέους ως εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη το φόβο ότι θα υπάρξουν διακρίσεις μεταξύ αλλοδαπών και ημεδαπών νέων (Gramers' $V = 0,48$, $a = 0,015$). Οι ίδιοι νέοι, περισσότερο συγκριτικά με τους άλλους αλλοδαπούς νέους βιώνουν την άγνοια της ελληνικής γλώσσας γενικότερα ως εμπόδιο, αλλά και ειδικότερα ως εμπόδια κατά τη σχολική τους σταδιοδρομία (Gramers' $V = 0,46$, $a = 0,00$), κατάσταση που εντοπίστηκε και στον υπολογισμό αντίστοιχα ANOVA. Άξιο λόγου αποτέλεσμα σχετιζόμενο με την επαγγελματική ανάπτυξη της ομάδας των νέων, στην οποία αναφερόμαστε στο σημείο αυτό, είναι ότι οι βαλκάνιοι νέοι αξιολογούν ως σημαντικότερα τη συνεργασία και την κοινωνική προσφορά ως χαρακτηριστικά του μελλοντικού τους επαγγέλματος από την ηγετική θέση μέσα στο επάγγελμα σε σύγκριση με τους άλλους αλλοδαπούς ομηλικούς τους (Gramers' $V = 0,32$, $p = 0,05$). Ακόμη οι βαλκάνιοι σε σύγκριση με τους άλλους αλλοδαπούς νέους αισθάνονται εντονότερα ότι λόγω της καταγωγής τους θα αμείβονται λιγότερο στο επάγγελμά τους και ότι θα

υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ αυτών και των ημεδαπών νέων.

Η ANOVA, που υπολογίσαμε όσον αφορά την «Υποτίμηση σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα» εντόπισε σημαντικές επιδράσεις της εθνικότητας [$F(5, 1,284) = 4,611$] - [$F(5, 1,350) = 6,787$, $p = 0,000$]. Επιχειρώντας τον έλεγχο της ταυτόχρονης πολλαπλής σύγκρισης μεταξύ των ομάδων σε σχέση με την υπό εξέταση διμεταβλητή (δηλ. την προαναφερόμενη διάσταση) με τη χρήση των post hoc tests «ελάχιστης σημαντικής διαφοράς (L.S.D.) Tukey και Bonferroni» διαπιστώσαμε ότι από τις περιλαμβανόμενες στην έρευνα εθνικότητες οι Βαλκάνιοι και οι προερχόμενοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση βιώνουν την υποτίμηση λόγω εθνικότητας σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα ως εμπόδιο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη εντονότερα από τους υπόλοιπους αλλοδαπούς νέους.

Ο υπολογισμός των δεικτών συνάφειας στη διμεταβλητή στατιστική ανάλυση αλλά και της σχετικής ANOVA έδειξε ότι τόσο στην ελληνική όσο και στην κυπριακή κοινωνία οι αλλοδαποί νέοι δεν βιώνουν σε βαθμό άξιο λόγου την κατάσταση του αλλοδαπού ως εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Και στην περίπτωση των αναφερόμενων στο σημείο αυτό της εργασίας μας συναφειών και συγκρίσεων η γνώση της γλώσσας αναφέρεται από τα υποκείμενα της έρευνας ως γενικότερο εμπόδιο.

Όσον αφορά τη διάσταση «Εμπόδια στη σχολική σταδιοδρομία» γενικά οι αλλοδαποί μαθητές σε σχέση με τους ημεδαπούς εμφανίζονται να έχουν εντονότερη την αίσθηση των εμποδίων. Ειδικότερα μεταξύ των αλ-

λοδαπών ξένων οι προερχόμενοι από τα Βαλκάνια και την πρώην Σοβιετική Ένωση αισθάνονται εντονότερα τα εμπόδια αυτού του τύπου, τα οποία συσχετίζουν με τις γλωσσικές δυσκολίες (βλ. Πίνακα Νο 4). Στην ίδια διαπίστωση καταλήξαμε εκτιμώντας τις τιμές του F και τους ελέγχους Tukey της σχετικής ANOVA, που διενεργήσαμε ($F_{5, 1,350} = 6,787, p = 0,000$).

Τέλος, όσον αφορά τη διάσταση «Γενική αντίληψη των εμποδίων» η στατιστική ανάλυση των δεδομένων τόσο σε επίπεδο συνάφειας (Cramers' $V = 0,48, p = 0,02$) όσο και σε επίπεδο ANOVA [$F_{5, 1,147} =$

$3,994, p = 0,002$] φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση με την εθνικότητα. Πιο ειδικά, οι νέοι που προέρχονται από τα Βαλκάνια έχουν εντονότερη την αίσθηση των εμποδίων στις χώρες υποδοχής σε σύγκριση τόσο με τους άλλους αλλοδαπούς νέους όσο και με τους ημεδαπούς –και αυτό είναι κατανοητό– νέους ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Συζήτηση

Παρατηρώντας κανείς προσεκτικά τις επιδράσεις του φύλου σχετικά

Πίνακας 4 <i>Σχέση μεταξύ της «εθνικότητας» και της «αντίληψης των εμποδίων στη σχολική σταδιοδρομία»</i>						
Εθνικότητες			Αντίληψη εμποδίων σχολικ. σταδιοδ.			
	Συμφ. πολύ	Συμφωνώ	Δεν συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφ. πολύ	Σύνολο
Έλληνες	13 7,4%	33 18,9%	41 23,4%	51 29,1%	37 21,1%	175 100%
Κύπριοι	7 6,2%	15 13,3%	30 26,5%	40 35,45%	21 18,6%	113 100%
Βαλκάνιοι	3 9,1%	19 57,6%	6 18,2%	2 6,1%	3 9,1%	33 100%

Σοβιετική Ένωση	2 6,3%	17 53,1%	4 12,5%	7 21,9%	2 6,1%	32 100%
Ευρωπαίοι	1 3,3%	12 40%	6 20%	6 20%	5 16,7%	30 100%
Σύνολο	26 6,8%	96 25,1%	87 22,7%	106 27,7%	68 17,8%	383 100%

Cramer: $V = 28,4, p = 0,00$

με μια σημαντική διάσταση των εμποδίων στην επαγγελματική ανάπτυξη των αλλοδαπών νέων, αυτή της «υποτίμησης σχετικά με το μελλοντικό επάγγελμα», διαπιστώνει ότι οι μαθήτριες βιώνουν πιθανά εμπόδια περισσότερο γιατί ανήκουν στο γυναικείο φύλο, παρά για το ότι είναι αλλοδαπές, πράγμα που δεν παρατηρείται στους άρρενες. Η διαπίστωση αυτή έχει ένα υψηλό βαθμό ρεαλιστικότητας, καθόσον τόσο στις χώρες προέλευσης όσο και στις χώρες υποδοχής το θηλυκό φύλο βιώνει μια γενικότερη υποτίμηση, της οποίας ο βαθμός προφανώς ποικίλει μεταξύ των επιμέρους κοινωνιών προέλευσης.

Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά το φύλο σε σχέση με μελλοντικές επαγγελματικές αμοιβές, με τις επιδράσεις της οικογένειας στην επαγγελματική επιλογή των νέων, στην άσκηση ενός αξιοπρεπούς επαγγέλματος, αλλά και στην αίσθηση, που έχουν και τα δύο φύλα ότι μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια τα αναφερόμενα στους επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς στόχους τους. Όμως, όπως κατάστησαν σαφές τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια παραμένουν στην επιλογή επαγγελμάτων με κοινωνικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Έχουμε την αίσθηση, στηριζόμενοι σε αποτελέσματα άλλων σχετιών ερευνών μας, ότι γενικότερα οι γυναίκες θεωρούν αυτή την τάση τους ως γενικευμένη ψυχοβιολογική ιδιαιτερότητά τους, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για σύνολο κοινωνικών προσγραφών στο φύλο (gender) και προσδοκιών από αυτό με κοινωνικούς και όχι βιολογικούς όρους.

Η εθνικότητα παρουσίασε στατιστικά σημαντικότερη σχέση με την αντίληψη των εμποδίων. Η εξέταση της εθνικότητας είναι σημαντική σε έρευνες, όπως η προκειμένη, γιατί και στην έρευνα αυτή, όπως και σε άλλες σχετικές έρευνες η εθνικότητα αποτελεί σημαντικότερο επιδραστικό παράγοντα στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά των νέων γενικότερα. Και τούτο γιατί από τη μια μεριά δηλώνει –χωρίς να είναι αυτό απόλυτο βέβαια– τον τόπο προέλευσης, από την άλλη μεριά συγχρόνως αναγγέλλει το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, εντός του οποίου διαμορφώθηκαν και εγκαθιδρύθηκαν αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές των ατόμων, που σήμερα βρίσκονται μεν σε άλλο πολιτισμικό πλαίσιο, συνεχίζουν δε να διακατέχονται σθεναρά από τα προηγούμενα κοινωνικοπολιτιστικά μορφώματα.

Από τους νέους που ελαβαν μέρος στην έρευνα οι προερχόμενοι από τα Βαλκάνια κατά πρώτο και στη συνέχεια οι προερχόμενοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση βιώνουν, γενικότερα, με μεγαλύτερη ένταση σε σχέση με τους άλλους αλλοδαπούς νέους εμπόδια. Έτσι όσον αφορά τη «Γενική αντίληψη των εμποδίων» οι νέοι αυτοί και ιδιαίτερα οι Βαλκάνιοι αισθάνονται έντονη την παρέμβαση της οικογένειας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Πιθανά αυτή η τάση να μπορεί να αποδοθεί αφενός μεν στις συνθήκες που έζησαν στις χώρες τους κατά το πρόσφατο παρελθόν. Αφετέρου μπορεί να αποδοθεί στις συνθήκες, κάτω από τις οποίες έφθασαν στις χώρες υποδοχής και τις συνθήκες διαβίωσης που αντιμετώπισαν σε αυτές. Δεδομέ-

νων των ενεργών ακόμη και σήμερα παραδοσιακά στενών δεσμών μέσα στο οικογενειακό σύστημα στα Βαλκάνια σε συνδυασμό με τις παραπάνω αναφερόμενες συνθήκες, είναι πιθανό αυτή η τάση των νέων για αποδοχή της παρέμβασης της οικογένειας να αποτελεί έκφραση της προτεραιότητας που δίνουν οι νέοι αυτοί στις ανάγκες της οικογένειας σε σύγκριση με τις προσωπικές επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες νέων με πρώτους τους Βαλκάνιους βιώνουν έντονα την «Υποτίμηση σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα», και αντιμετωπίζουν ή προσδοκούν ότι θα αντιμετωπίσουν περισσότερα εμπόδια από τους άλλους αλλοδαπούς νέους σχετικά με τη «Σχολική τους Σταδιοδρομία».

Στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής οικογενειών αλλοδαπών δεν υπήρχε παράδοση ως προς τα θέματα που οι οικογένειες των αλλοδαπών και ιδιαίτερα οι νέοι αντιμετωπίζουν. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, με τη μαζική άφιξη –για διάφορους λόγους, θετικούς και μη– γίνονται σαφή –μαζί με άλλα– ζητήματα και προβλήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη νέων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Βέβαια το θέμα –ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο– είναι καινούργιο και η εξέτασή του στα όρια της προβληματικής αυτής της εργασίας, που κατατάσσεται στις πρώτες εργασίες με αυτή τη θεματική, υπόκειται σε όρια σχετιζόμενα με τη συνέξέταση και άλλων μεταβλητών, που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της αντίληψης των αλλοδαπών νέων για τα εμπόδια στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, θέμα που αναμφισβήτητα αποτελεί

αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

Όμως με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαμε να κάνουμε μερικές ενδεικτικές νύξεις, οι οποίες συνοδευόμενες οπωσδήποτε από τις αναγκαίες βασικές συμβουλευτικές δεξιότητες μπορούν να καταστούν επιβοηθητικές για τη διαπολιτισμική συμβουλευτική παρέμβαση, εφόσον η τελευταία αναγνωρίζει την ανάγκη παροχής υπηρεσιών σε νέους –και όχι μόνο– διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης:

1. Είναι αναγκαία η κατανόηση από το φορέα συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία, των αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών των νέων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, οι οποίες είναι δυνατόν, ως στοιχεία του αξιολογικού κώδικα, να είναι διαφορετικά και από εκείνα του συμβούλου και από εκείνα του φορέα.

2. Ανεξάρτητα από το βαθμό επίδρασης της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη των αλλοδαπών νέων τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν αφορμή για σκέψεις σχετικά με τη σπουδαιότητα των εγκαθιδρυμένων οικογενειακών στάσεων και αντιλήψεων ως βασικού υπό εξέταση παράγοντα στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία.

3. Με την υπ. αρ. 1 άποψη η συμβουλευτική παρέμβαση για τη σταδιοδρομία χωρίς να εγκαταλείπει την εξέταση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των νέων, που σχετίζονται με το φύλο, θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην εθνικότητα, ως περιεκτικού δεσμού των κοινωνικοπολιτιστικών χαρακτηριστικών των νέων.

4. Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής παρέμβασης για τη σταδιο-

δρομία, τόσο οι αξίες και πεποιθήσεις, όσο και οι φόβοι και οι προσδοκίες των αλλοδαπών νέων θα πρέπει να θεωρούνται απλά ως διαφορετικές και όχι να κατηγοριοποιούνται εκτιμητικά ως καλές ή κακές. Από τη

στιγμή που ο σύμβουλος εκτιμά τα στοιχεία αυτά, περιορίζει κατά πολύ τη δυνατότητα να εργαστεί αποτελεσματικά με μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arbona, C. (1990), «Career counselling research and Hispanics: A review of the literature», *Counselling Psychologist*, vol. 18(2), 300-323.
- Astin, H. (1984), «The of work in womans life», *The Counselling Psychologist*, vol. 12(4), 117-126.
- Βακαλιός, Α & Τζούλης, Α. (1997). *Η εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλιννοστούντων Ελληνοπόντιων στην Ελλάδα*, Δήμοι Πανεπ. Θράκης.
- Bimrose, J. (1996), *Multiculturalism*, in: Bayne, R., & Bimrose, J., (eds): *New Directions in Counselling*, London, Chapman & Hall.
- Boos-Nuening, U. (1992), Berufswahl auslaendischer Jugendlicher, im: Bundesanstalt fuer Arbeit: *Berufswahlvorbereitung*, Mannheim.
- Brooks, L. (1984), *Counselling special groups: Women and ethnic minorities*. In: Brown, L. & Brooks, L. & Associates (Eds.), *Career choise and development*, San Francisco: Jossey-Bass, 337-354.
- Burlew, A. & Johnson, J. (1992), «Role conflict and career advancement among African-American women in nontraditional professions», *The Career Development Quarterly*, vol. 40(4), 302-312.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα.
- Dearing, R. (1997), *Higner Education in the Learning Society*, in: THES, pp. i-xii.
- Dillard, J. (1980), «Some unique career behavior characteristics of blacks: Careers theories, counselling practice and research», *Journal of Employment Counselling*, vol. 17(2), 288-298.
- Egan, G. (1970), *Encounter: Group process for interpersonal growth*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Everett, F. et al. (1983), «Providing psychological services to American Indian children and families. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 14(3), 588-603.
- Fouad, N. & Bingham, R. (1995), Career counseling with racial and ethnic minorities. In: Walsh, B. & Osipow, S. *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 331-365.
- Gottfredson, I. (1978), «An analytical description of employment according to race, sex, prestige, and Holland type of work», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 13.
- Hall, E. & Kammer, P. (1987), «Black mathematics and science majors: Why so few?» *Career Development Quarterly*, vol. 35(2), 206-219.
- Helm, J. & Piper, P. (1994), «Implications of racial identity theory for vocational psychology», *Journal of Vocational Behavior*, 44, 124-138.
- Herr, E. & Cramer, S. (1984). *Career guidance and counselling through life span*, (2nd

- ed.), Boston: Little, Brown. 210-221
- Ivey, A.E. et al. (1997), *Counseling and Psychotherapy: A multicultural Perspective*, Jackson, C. & Neville, E. (1998). «Influence of Racial Attitudes on African American College Students» Vocational Identity and Hope», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 53(1), 97-113.
- Καγκαλίδου, Ζ. & Σιαλιάρη, Ε. (2000). *Αυτοεκτίμηση και επαγγελματική επιλογή παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Η περίπτωση του Διαπολιτισμικού σχολείου Θεσσαλονίκης*, Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Kennedy, H. (1997), *How to Widen Participation: A guide to Good Practice*, UK, FEFC, Committee on Widening Participation.
- Lent, R. et al. (1994), «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 45, 70-122.
- Leong, F. (1985), «Career development of Asia Americans», *Journal of College Student Personnel*, vol. 26, 539-546.
- Luzzo, D. (1993), «Ethnic differences in college students' perceptions of barriers to career development», *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 21(4), 382-388.
- Minatoya, L. & Sedlacek, W. (1983). «Assesing differential needs among university freshman: A comparison among racial/ethnic subgroups». *Journal of Non-White Concerns in Personnel and Guidance*, vol. 11(2), 126-132.
- Osipow, S. (1983), *Theories of career development*, Needham Heights, Mass., Allyn. & Bacon.
- Osipow, S. (1983), *Theories of career development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sue, D. (1975), «Asian Americans: Social- psychological forces affecting their lifestyles». In: Picou, S. & Campbell, R. (Eds.), *Career behavior of special groups*, Columbus, OH: Merrill, 97-121.
- Smith, E. (1975), «Profile of the black individual in vocational literature», *Journal of Vocational Behavior*, vol. 6, 41-59.
- Swanson, J. & Tokar, D. (1991), «College student perceptions of barriers to career development». *Journal of Vocational Behavior*, vol. 38, 92-106.
- Yee, A. et al. (1993), «Addressing psychology's problems with race», *American Psychologist*, vol. 48, 1132-1140.
- Williams, J. (1979), «Career counselling for the minority student: Should be it different?» *Journal of Non-White Concerns in Personnel and Guidance*, vol. 8(3), 176-182.

Ανδρέας Μπρούζος* / Κατερίνα Ράπτη**

Ο ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ποικίλες και πολλαπλές είναι οι προκλήσεις που δέχονται τα σχολεία σήμερα από τις ταχείες μεταβολές της κοινωνίας και παρεπόμενα της εκπαίδευσης. Από τις σημαντικότερες είναι η αποδοχή και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Ωστόσο, πολλά προβλήματα ανακύπτουν από την ξενοφοβία, τις ρατσιστικές τάσεις και γενικότερα την ακατάλληλη και ανεπαρκή προετοιμασία των κοινωνιών να δεχθούν τους διαφορετικούς άλλους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιούν ότι μεταφέρουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες στα παιδιά, καθώς και ότι η συναισθηματική και κοινωνική ευεξία των μαθητών τους στηρίζεται στην αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών. Η κατανόηση αυτού του παράγοντα αξιώνει σεβασμό και αποδοχή του πολιτισμικού κόσμου των μαθητών, ανεξάρτητα από την προέλευση και τα χαρακτηριστικά.

Ο σημαίνων ρόλος του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής, υπό την επιταγή της πολυπολιτισμικής αποδοχής, σκιαγραφείται στην παρούσα εισήγηση. Ο εντοπισμός βασικών πτυχών της τάξης με μαθητές ποικίλων πολιτισμών, η έκθεση της θέσης του εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτή, καθώς και προτεινόμενες στρατηγικές για την καλύτερη επιτέλεση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελούν στόχους της εισήγησης.

Andreas Brouzos / Katerina Rapti
**TEACHERS' COUNSELLING ROLE IN THE
MULTICULTURAL SCHOOL**

Schools experience multiple challenges due to the recent societal changes and their impact on education. One of the most important challenges is accepting cultural differences and incorporating them into society. However, many problems arise from xenophobia, racism and society's inappropriate and insufficient preparation to accept the different others. Teachers need to understand that they convey cultural values to their students and that students' emotional and social wellbeing is based on accepting cultural differences. This presupposes respect and acceptance of students' cultural world irrespective of origins and traits. This paper presents teachers' role as counsellors under the demand of multicultural acceptance. It's aims are: to identify the basic elements of a multicultural class, (2) to highlight teachers' role in a multicultural context, and (3) to suggest strategies that enhance teachers' counselling role.

* Ο Α. Μ. είναι Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Πανεπιστημιούπολη, 451 10 Ιωάννινα, τηλ.: 0651 95695, Fax: 0651 95846 e-mail: abrouzos@cc.uoi.gr.

** Η Κ. Ρ. είναι Υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΜΑ Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Bristol, πτυχιούχος του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επικοινωνία:* Πανεπιστημιούπολη, 451 10 Ιωάννινα, τηλ.: 0651 95695, Fax: 0651 95846.

Α. Η εκπαίδευση στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Μωσαϊκό

Ο πολιτισμικός πλουραρισμός, ιδωμένος σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο εθνικής διαφορετικότητας, εξετάζεται ως προς τα ποικίλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν διάφορες ομάδες θρησκευτικές, γλωσσικές, καλλιτεχνικές κ.ά., τα οποία σαφώς διακρίνουν τη μία από την άλλη. Ύψιστη αρχή της εκπαίδευσης σε μια ελεύθερη κοινωνία αποτελεί η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραρισμού ως εθνική δυναμική μάλλον παρά ως ανασταλτικός παράγοντας. Μεμονωμένα μέλη των διαφόρων μειονοτικών ομάδων έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τις εθνικές τους ταυτότητες όντας ταυτοχρόνως κοινωνοί ενός πολιτισμού με άλλες ομάδες που προέρχονται από πολλά διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα.

Βασικό στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η συνεισφορά της στη μετατροπή της αλληλεξάρτησης σε συνειδητή αλληλεγγύη. Για το σκοπό αυτό ο καθένας οφείλει να κατανοεί τόσο τον εαυτό του όσο και τη δυνατότητα που θα του επιτρέψει να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο (UNESCO, 1999, σ. 70).

Η παιδεία καλείται να καλλιεργήσει μια κοινή αντίληψη που συνίσταται από τις βασικές πολιτικές αξίες της εκάστοτε χώρας. Οι αξίες αυτές περιλαμβάνουν τη νομοθεσία και τις πολιτικές ελευθερίες, όπως την ανεκτικότητα και το σεβασμό των δικαιωμάτων των πολιτών και των εθνικά μειονοτικών ομάδων. Ο ιστορικός John Higham χρησιμοποιεί τον όρο «πλουραλιστική ένταξη» για να περιγράψει μια εκπαιδευτική

προσέγγιση, η οποία «θα τηρήσει την αξία μιας κοινής κουλτούρας στην οποία όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση, ενώ συγχρόνως υποστηρίζει τις προσπάθειες των μειονοτήτων να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την ακεραιότητά τους [...] Τόσο η ένταξη όσο και η εθνική συνοχή έχουν αναγνωριστεί ως αξιόλογοι στόχοι, τους οποίους διαφορετικά άτομα θα αποδεχτούν σε διαφορετικούς βαθμούς» (1994, σ. 244). Οι παιδαγωγοί που αναγνωρίζουν και σέβονται τις εθνικές ταυτότητες των μαθητών τους οφείλουν να τους προετοιμάσουν ν' αποδεχτούν κοινές υποχρεώσεις και ν' αναλάβουν τις ευθύνες εκείνες που αναλογούν σε κάθε πολίτη. Επιπλέον, μαθητές και δάσκαλοι, μολονότι ενδεχομένως συμμετέχουν σε διαφορετικές υποκουλτούρες, συμπορεύονται στο βασικό πολιτιστικό ρεύμα της κυρίαρχης κουλτούρας, κυρίως της πολιτικής (Banks, 1981).

Έρευνες των Glock και άλλων (Martin, 1985) κατέδειξαν ότι όσο περισσότερο τα παιδιά κατανοούν τα στερεότυπα, τόσο λιγότερο αρνητισμό έχουν για τις άλλες ομάδες. Γνωστοποιώντας στους μαθητές την εθνική διαφορετικότητα και τις συνεισφορές των διαφόρων ομάδων στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες οι παιδαγωγοί ενδεχομένως ν' αλλάξουν τα αρνητικά στερεότυπα των εθνικών ομάδων, να μειώσουν τη μη ανεκτικότητα και να ενισχύσουν τη συνεργασία για το κοινό καλό.

Μια σημαντική βασική αξία στην αστική κουλτούρα είναι η προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων. Διάφορες έρευνες κατέδειξαν ότι μαθήματα περί πολιτικών ελευθεριών και θεσμικών δικαιωμά-

των των ατόμων μπορούν να εδραιώσουν την πολιτική ανοχή και την αποδοχή των δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Διδάσκοντας όλους τους μαθητές για τα θεσμικά δικαιώματα και τις ελευθερίες των ατόμων διαφόρων εθνικών ταυτοτήτων, οι παιδαγωγοί στις κοινωνικές επιστήμες μπορούν να προωθήσουν τους κανόνες της πλειοψηφίας προστατεύοντας ταυτόχρονα τα δικαιώματα της μειονότητας (Patrick, 1980).

Η εκπαίδευση που περιλαμβάνει τα επιτεύγματα διαφόρων εθνικών ομάδων μπορεί να ενισχύσει τις αντιλήψεις των μαθητών που ταυτίζονται με αυτές τις ομάδες (Campbell-Whatley & Comer, 2000). Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι η εθνική τους ταυτότητα εκτιμάται, αρχίζουν ν' αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ενεργούς πολίτες σε μια ελεύθερη κοινωνία. Βρίσκουν νόημα στην ανάπτυξη πολιτικών δραστηριοτήτων συνειδητοποιώντας ότι η συμμετοχή τους στα δημόσια τεκταινόμενα ενδεχομένως να πραγματοποιήσει σημαντική αλλαγή. Συνεπώς, η εκπαίδευση για την αξία της εθνικής διαφορετικότητας μπορεί να καλλιεργήσει ένα συναίσθημα πολιτικής αποτελεσματικότητας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές εθνικές προελεύσεις.

Η αγωγή για την εθνική διαφορετικότητα καλό είναι να διαχέεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων μέσα από τις κοινωνικές επιστήμες, όπως ιστορία, γεωγραφία, πολιτική αγωγή. Τα μαθήματα αυτά θα μπορούσαν να περιλάβουν ενότητες για την εθνική διαφορετικότητα. Στην πραγματικότητα μια αγωγή εθνικού πλουραλισμού κρίνεται απαραίτητο να εμπεριέχει ευρύτερες δραστηριό-

τητες. Για παράδειγμα, το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο μπορεί να συμπληρώνεται από κατάλληλη εκπαίδευση του προσφυγικού πληθυσμού. Ομοίως, το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα μπορούσε να ενέχει ευρύτερο περιεχόμενο για τις πολιτικές ευθύνες, τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των εθνικών μειονοτήτων και θεσμικά ζητήματα για την εφαρμογή αυτών των αξιών σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Το εθνικό συμβούλιο των Κοινωνικών Σπουδών στο σχολικό πρόγραμμα των ΗΠΑ (NCSS, 1976) υπογραμμίζει ότι το σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του θα έπρεπε ν' αντανάκλα δέσμευση της παιδείας για την εθνική διαφορετικότητα, διαχέοντας αυτό το αντικείμενο στα βασικά μαθήματα, παρέχοντας κατάλληλο σχολικό υλικό και εκπαιδευτικούς με ειδική κατάρτιση, ώστε να κατανοούν και ν' αξιολογούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Πολλάπλά και αξιολογία είναι τα αποτελέσματα άσκησης μιας αγωγής που σέβεται την πολιτισμική διαφορετικότητα (Campbell-Whatley & Comer, 2000). Αρχικά εμπλουτίζονται τα μαθήματα στις κοινωνικές σπουδές συμπεριλαμβάνοντας διαφορετικές προοπτικές της κουλτούρας και της Ιστορίας της εκάστοτε χώρας και αντανάκλωντας ποικίλες απόψεις ομάδων. Η εξέταση των εναλλακτικών ερμηνειών των ιστορικών γεγονότων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαφύγουν του εθνικού εγγλωβισμού ή του εθνοκεντρισμού. Επίσης, χρησιμοποιούνται συζητήσεις στην περιγραφή και ανάλυση των παραδόσεων, των γεγονότων και των θεσμών ώστε να βοηθηθούν

οι μαθητές να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εθνικών ομάδων. Η γνώση των χαρακτηριστικών και των αναγκών που όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται μπορεί να καλλιεργήσει μια αίσθηση κοινωνίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Μια τέτοια αγωγή μεταφέρει στους μαθητές των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων ότι αποτελούν αξιόλογα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν από τον προσανατολισμό της τάξης, όταν νιώθουν ότι εκπαιδευτικοί και συμμαθητές τους αποδέχονται και αναγνωρίζουν την αξία τους (Campbell-Whitley & Comer, 2000). Αξιοσημείωτη είναι η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να συνάψουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα διαφορετικών εθνικών προελεύσεων. Εντείνοντας τις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη και την κοινότητα εν γένει προωθείται η μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πληθυσμών. Σε ομοιογενείς κοινότητες ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει σε επαφή επισκέπτες ποικίλων πολιτισμικών υποβάθρων με τους μαθητές. Η προώθηση της αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας μπορεί να επαυχθεί με την ενσάρκωση κάποιων πρακτικών θεμάτων από τον εκπαιδευτικό. Η συνεργασία μαθητών, γονέων και τοπικής κοινότητας, η μετάδοση προφορικών και τοπικών ιστοριών, η πρόσβαση σε οικογενειακά αρχεία, οι κοινωνικές μελέτες, οι επισκέψεις σε μουσεία, η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες και τα τοπικά

φεστιβάλ αποτελούν πρακτικές που μπορούν να συμπληρώσουν τις δραστηριότητες του σχολείου.

Η γνωστική διεύρυνση των μαθητών επί των πολιτισμικών ομάδων από την ιστορία και τη σύγχρονη κοινωνία πραγματοποιείται με τη μελέτη προγραμμάτων που θέτουν εγγύτερα τους μαθητές σε βιβλία επιστήμης, βιογραφίας και ιστορίας καθώς και σε εφημερίδες και περιοδικά περί της εθνικής διαφορετικότητας.

Οι μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων χρειάζεται να γνωρίζουν και να εκτιμούν τις στάσεις, τους θεσμούς και τις παραδόσεις που μοιράζονται ως πολίτες κοινής χώρας και ν' αποδέχονται την ευρύτατη διαφορετικότητα. Η έμφαση στις αξίες της πολιτισμικής ποικιλότητας και της κρατικής ενότητας συμβάλλει στη θεμελίωση και εδραίωση κραταίου κρατικού μηχανισμού (Norton, 1993).

Η απαίτηση για παγκόσμια αλληλεγγύη συνεπάγεται την υπέρβαση της εσωστρέφειας και την προώθηση της κατανόησης του άλλου, που θα στηρίζεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας (Μαράτου-Αλιπράντη & Γαληνού, 2000). Η συμβολή της εκπαίδευσης συνίσταται στην παροχή αγωγής προς το άτομο, ώστε να συνειδητοποιεί τη θέση του στον κόσμο και να σέβεται το πολιτισμικό πλαίσιο των άλλων ανθρώπων. Η γνώση των άλλων πολιτισμών μας βοηθά να κατανοήσουμε τη μοναδικότητα του δικού μας, αλλά και ν' αντιληφθούμε την ύπαρξη μιας κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς για το σύνολο της ανθρωπότητας.

Η κατανόηση των άλλων διευκολύνει την αυτογνωσία. Καθένας μας

αυτοπροσδιορίζεται τόσο αναφορικά με τον άλλο όσο και με τις ομάδες στις οποίες ανήκει κατά τρόπο δυναμικό. Η ανακάλυψη της διαφορετικότητας, που διέπει την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε ομάδες ευρύτερες της οικογένειας, συνεπάγεται αναζήτηση κοινών αξιών όπου μπορεί να θεμελιωθεί «η πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας» κατά τη διακήρυξη της Ιδρυτικής Πράξης της UNESCO (UNESCO, 1999, σ. 72).

Β. Ο Εκπαιδευτικός και ο Μαθητής ως Φορείς Πολιτισμού

Η αρνητική επιρροή των στερεότυπων στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές αποτελεί συνήθη ανασταλτικό παράγοντα στην προαγωγή της αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Ο πλέον πρόδηλος κίνδυνος στη διαδικασία της διδασκαλίας είναι η υπεραπλούστευση του κοινωνικού συστήματος προέλευσης του μαθητή εντείνοντας τις εμφανείς πτυχές του πολιτισμικού υπόβαθρου του (Pederson, 1986). Μολονότι οι παγκόσμιες νόρμες είναι απαραίτητες στην κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών, ο παραγκωνισμός ειδικών ατομικών συνιστωσών αποτελεί δύναμη παράγοντα έκρηξης εθνικών βιαιοτήτων (Ibrahim, 1985).

Αδιαμφισβητήτως και προδήλως οι μαθητές επηρεάζονται από τη φυλή, την εθνική καταγωγή, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη και τους φυλετικούς φίλους (Ibrahim, 1985). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χειρίζονται την ταυτότητα και την

ανάπτυξη των πολιτισμικά ποικίλων μαθητών υπό την οπτική πολλαπλών, αλληλεπιδρώντων παραγόντων, παρά ως ένα αυστηρό πολιτισμικό πλαίσιο (Romero, 1985). Ο εκπαιδευτικός που εμφορείται την πλουραλιστική αγωγή λαμβάνει υπόψη όλες τις πτυχές της προσωπικής ιστορίας του μαθητή, το οικογενειακό του υπόβαθρο και τον κοινωνικό και πολιτισμικό του προσανατολισμό (Arciniega & Newlou, 1981).

Μολονότι η αλλαγή πλαισίων είναι αδύνατη, οι εκπαιδευτικοί της πλουραλιστικής αγωγής μπορούν ν' αποφύγουν τους σκοπέλους του στερεοτυπισμού και των εσφαλμένων προσδοκιών εξετάζοντας τις δικές τους αξίες και νόρμες, ερευνώντας το παρελθόν των μαθητών τους και εντοπίζοντας διδακτικές μεθόδους που προσιδιάζουν στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί σαφώς δεν μπορούν να υιοθετήσουν την πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών τους. Ωστόσο, είναι δυνατόν να ενημερωθούν εκτενέστερα για την πολιτισμική ανομοιογένεια και να συνειδητοποιούν τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως φέρουν και επηρεάζουν την εν γένει συμπεριφορά και συνείδησή τους. Η ενσυναίσθηση στις προβαλλόμενες προσδοκίες των μαθητών, τις αξίες, τους ρόλους, τις πεποιθήσεις και τα ζητήματα πολιτιστικών διαφορών αποτελούν *sine qua non* προϋποθέσεις για την ευόδωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (LaFromboise, 1985). Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να θέσουν τα ακόλουθα τρία ερωτήματα αναφορικά με την επίτευξη της πολυπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Jereb, 1982):

- Βάσει ποιου πλαισίου ή περιεχομένου μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές; (πρόκειται για την εκτίμηση της πολυπολιτισμικής τάξης).
- Πώς μπορεί να επιτευχθεί μια θετική και λειτουργική αλλαγή στην τάξη μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή; (αποτελεί τη στοχοθεσία στην εδραίωση και εφαρμογή της πολυπολιτισμικής αγωγής).
- Ποιες τεχνικές συμβάλλουν στην επίτευξη της προσιδιάζουσας αλλαγής; (παρέμβαση στις διδακτικές πρακτικές μέσα στην τάξη).

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής αγωγής μπορεί να παράσχει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές του διερευνώντας το προσωπικό του πολιτισμικό οπλοστάσιο, αποδεχόμενος την πολλαπλότητα των μεταβλητών που συνιστούν την ταυτότητα ενός ατόμου και αναπτύσσοντας μια μαθητοκεντρική συμβουλευτική προσέγγιση. Ουσιαστικά, βασική προϋπόθεση για την άσκηση αποτελεσματικής πολιτισμικής διδασκαλίας αποτελεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών· πρόκειται για συνειδητοποίηση των ατομικών τους τάσεων, των τρόπων αντιμετώπισης των άλλων πολιτισμών και των ορίων που θέτει η κουλτούρα που οι ίδιοι φέρουν στην κατανόηση και την αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών. Η κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και της προσωπικής αντιμετώπισης του κόσμου συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της συμπαράστασης στους μαθητές

(Ibrahim, 1985). Η κατανόηση του κόσμου των παιδιών προϋποθέτει αναγνώριση των φιλοσοφιών τους για τη ζωή, των ικανοτήτων τους, των διαφορετικών δομών αιτιολόγησης και αντίληψης των επιδράσεων που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους και στον τρόπο παροχής βοήθειας (Ibrahim, 1985). Όταν ο εκπαιδευτικός στερείται της προαναφερθείσας κατανόησης, παρεμποδίζεται η παρεμβατική του συνδρομή στη διδακτική διαδικασία.

Μέρος της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού αποτελεί η αναγνώριση πως η προσωπική κουλτούρα διαθέτει έναν πυρήνα πολιτισμικών αξιών και νορμών βάσει των οποίων κρίνει και αξιολογεί τους μαθητές (Katz, 1985). Η πολιτισμική αυτή αυτοσυνείδηση είναι ταυτοχρόνως γενική, επαγγελματική και σαφώς προσωπική. Οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις συναινούν στην εδραίωση και προώθηση της κυρίαρχης κουλτούρας εντείνοντας τις υποθέσεις για ενιαία πολιτισμική ομάδα, διατηρώντας τα προσωπικά στερεότυπα και ευνοώντας την παγίωση των ρατσιστικών τάσεων. Ο προσδιορισμός των ειδικών πολιτισμικών αξιών και της επιρροής τους στη διδακτική αλληλεπίδραση συμβάλλουν στον καθορισμό των αποτελεσμάτων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Katz, 1985).

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιχειρήσει να υιοθετήσει άκριτα μια συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ή θεωρητική προσέγγιση διακυβεύεται η επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας. Καθώς οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες δε συμμερίζονται τις ίδιες αξίες οι εκπαιδευτικοί οφεί-

λουν να διερευνούν επιμελώς το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και να είναι ευέλικτοι στο χαρακτηρισμό «κατάλληλη» ή «σωστή» συμπεριφορά (LaFromboise, 1985).

Η διδακτική αλληλεπίδραση παρακωλύεται και από τη γλώσσα. Οι γλωσσικές διαφορές αποτελούν από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση (Romero, 1985). Οι γλωσσικοί περιορισμοί δυσχεραίνουν τη διδακτική διαδικασία, αφού οι μαθητές αδυνατούν να εκφράσουν την πολυπλοκότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ενδεχομένως να νιώθουν μειονεκτικά από την έλλειψη ικανότητας επικοινωνίας με τους μαθητές. Ακόμη χειρότερα, οι γλωσσικοί περιορισμοί πιθανόν να οδηγήσουν σε εσφαλμένη εκτίμηση των μαθητών και παραίτηση των τελευταίων από την τοποθέτησή τους (Romero, 1985).

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν μια ευρύτερη κατανόηση του πολιτισμού των μαθητών τους τόσο στη θεωρία όσο και την πρακτική εφαρμογή της, οι πολιτισμικές διαφορές έχουν εκτιμηθεί ως κωλύματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Romero, 1985). Η επικράτηση των πολιτισμικών αξιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας καθιέρωσε αφελώς τα στενά προσδιορισμένα κριτήρια κανονικότητας σε πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους (Pederso, 1986). Ωστόσο, η πολυπολιτισμική διδασκαλία φιλοδοξεί να επιφέρει την ισορροπία αναγνωρίζοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα, εκτιμώντας την αξία κάθε πολιτισμού και αξιοποιώντας τη ως μέσο αρωγής

του μαθητή. Η κάτωθι παράθεση παραδειγμάτων καταδεικνύει ποικιλία πολιτισμικών ζητημάτων που χαρακτηρίζουν τη συμβουλευτική διαδικασία.

Αναφορικά με τη συμβουλευτική αρωγή προς τους Βόρειους Ιθαγενείς του Καναδά, ο Darou (1987) επισημαίνει τον κίνδυνο η Συμβουλευτική ν' αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικός ρατσισμός, αν δεν απηχεί τις αξίες των Ιθαγενών. Οι αξίες αυτές είναι: συνεργασία, σαφήνεια, έλλειψη παρεμβάσεων, σεβασμός στους μεγαλύτερους, οργάνωση καθημερινότητας βάσει χώρου (όχι χρόνου), αντιμετώπιση της γης ως έμφυχου αντικειμένου. Στον πολιτισμό των Λατίνων πάλι, οι Bernal & Flores-Ortiz (1982) επισημαίνουν την κεντρική θέση της οικογένειας στην υποστήριξη των μελών της. Οποιαδήποτε υπόθεση πως η οικογένεια δεν εκπληρώνει αυτή την ανάγκη ίσως επιφέρει αίσθημα αιδούς, πρόσθετο άγχος και αυξημένη επιφυλακτικότητα στην αναζήτηση επαγγελματιών ψυχικής αρωγής. Η συστημική συμβουλευτική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει και διευκολύνει την εμπλοκή όλης της οικογένειας, προσιδιάζει στην περίπτωση των Λατίνων.

Γ. Διδάσκοντας στην Πολυπολιτισμική Τάξη

Η διδασκαλία υπό πολυπολιτισμικό πρίσμα ευνοεί την εκτίμηση και την κατανόηση των άλλων πολιτισμών, όπως και εκείνου που φέρει καθένας/καθεμία. Με αυτή την προοπτική η διδασκαλία προωθεί την αίσθηση μοναδικότητας που έχει το

παιδί για τη δική του κουλτούρα ως θετικό χαρακτηριστικό και βοηθά το παιδί ν' αποδεχτεί την πολιτισμική διαφορά των άλλων.

Δεδομένης της αυξανόμενης πολυμορφίας στη χώρα μας, η επιταγή για κατανόηση και αποδοχή των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων χρήζει άμεσης θεραπείας. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς συνίσταται στη θεμελίωση μιας αποτελεσματικής δομής πολυπολιτισμικής αγωγής, η οποία θα παρέχει σε όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν ν' αποδέχονται τους άλλους.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποσκοπεί στην απλή γνωριμία των παιδιών με άλλες ομάδες και χώρες. Πολύ περισσότερο εξοικειώνει τα παιδιά με άλλους τρόπους ζωής, διαφορετικές γλώσσες, ποικίλες κουλτούρες και πολλαπλές απόψεις. Το πολυπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα στοχεύει στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων από τις ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες, ώστε κάθε παιδί να νιώθει ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, όπου το εκτιμούν. Θεμελιώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο θετικό κλίμα, όπου το παιδί νιώθει φιλικά και σέβεται τις άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες (Dimidjian, 1989). Ο εκπαιδευτικός της πρώτης σχολικής ηλικίας αποτελεί το βασικό πρόσωπο που συμβάλει στην ανάπτυξη της αίσθησης στους μαθητές πως αποτελούν πολίτες της υφηλίου. Η επιτυχής συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη παγκόσμιας συνείδησης του μαθητή συντελεί στην καλλιέργεια πολυπολιτισμικής προοπτικής.

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στις άλλες πολιτισμικές ομάδες αρχί-

ζουν να διαμορφώνονται από την προσχολική ηλικία. Σ' αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση ν' αναγνωρίζουν τις διαφορές στους ανθρώπους γύρω τους και επηρεάζονται εύκολα από την κουλτούρα, τις απόψεις και τις στάσεις των κηδεμόνων τους. Οι θέσεις των τελευταίων για τις εθνικές και φυλετικές ομάδες επιδρούν αναλόγως στις στάσεις του παιδιού απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στους μαθητές τους προς τις ποικίλες κουλτούρες διδάσκοντάς τους γι' αυτές και εντείνοντας εκείνες που εκπροσωπούνται στην τάξη.

Τα παιδιά είναι δυνατόν ν' αναπτύξουν στερεότυπες απόψεις για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από τους δικούς τους, όταν οι ομοιότητες μεταξύ των ατόμων εντείνονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στον περιορισμό της επίδρασης των στερεοτύπων χρησιμοποιώντας υλικό και διεξάγοντας δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν τις ομοιότητες όλων των ατόμων, ενισχύουν το αίσθημα της ομαδικής ταυτότητας και γνωστοποιούν την πολιτισμική ανομοιομορφία που παρίσταται στην τάξη (Dixon & Fraser, 1986). Καθώς τα παιδιά με διαφορετικούς πολιτισμούς πρέπει συχνά να κάνουν μεγάλες συμπεριφοριστικές προσαρμογές για ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, το πολυπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα καλό θα ήταν να εστιάσει στην προσέγγιση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εί-

ναι απαραίτητο να κάνουν προσεκτικούς χειρισμούς των μεθόδων τους, ώστε να μην εδραιώνονται και να μην επαληθεύονται τα πολιτισμικά στερεότυπα.

Αξιοσημείωτη είναι η παράθεση από τον Gomez (1991) των κωλυμάτων που προβάλλει η στερεοτυπία στην πολυπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας. Εντοπίζει πέντε προσπελάσιμα ολισθήματα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν, ώστε να ενθαρρύνουν κατάλληλες αναπτυξιακές πρακτικές. Αρχικά αναφέρεται στην πεποίθηση ότι οι άλλες κουλτούρες πρέπει να παρουσιάζονται ως διακριτοί τρόποι ζωής που αντανakλούν διαφορές από την κυρίαρχη κουλτούρα. Η θέση αυτή καλό θα ήταν να ξεπεραστεί αφού επιτείνει συχνά την πολικότητα ανάμεσα στο «*εμείς*» και οι «*άλλοι*». Συνακόλουθα, τα παιδιά με διαφορετικούς πολιτισμούς θα νιώθουν ανώτερα ή κατώτερα της επικρατούσας κουλτούρας. Ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα μπορεί αφενός να παρουσιάζει άλλους πολιτισμούς και αφετέρου να ενθαρρύνει τα παιδιά να γνωρίσουν τη φύση και τη μοναδικότητα της κουλτούρας τους. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την κοινή κουλτούρα μέσα από το παράδειγμα της τάξης τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επεξηγήσουν πώς άλλες τάξεις μπορεί να είναι παρόμοιες και όμως διαφορετικές.

Στη συνέχεια ο Gomez (1991) παρθέτει τη γνώμη πως η διγλωσσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ικανότητας. Συμπληρώνει πως η διγλωσσία καθ' αυτή, πάντως, δεν αντικρούει τη συνολική γλωσσική επάρκεια ή τη γνωστική ανάπτυξη

των παιδιών. Για την επικρατούσα αντίληψη ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ισχύει μόνο στις τάξεις ο Gomez επισημαίνει πως ο κόσμος μας είναι πολυπολιτισμικός και τα παιδιά επιβάλλεται να δουν την ετερομορφία πέρα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Η θέση πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να συνιστά ξεχωριστό, ενιαίο σύνολο σκοπών ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, αντιμετωπίζεται με το εξής επιχείρημα: Εφόσον υπάρχουν απειράριθμοι πολιτισμοί είναι πρακτικά αδύνατο να διδαχθούν όλοι. Εύλογα, λοιπόν, τόσο οι στόχοι της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα διαφέρουν από τάξη σε τάξη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαβλέπουν την ξεχωριστή κουλτούρα κάθε παιδιού και όχι απλώς των προδηλών διαφορετικών. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που υποκινούν οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να διέπονται από την αρχή πως η αυτοεκτίμηση και η αυτογνωσία των παιδιών προάγουν και διευκολύνουν την αποδοχή και την κατανόηση της πολιτισμικής πολυμορφίας, η οποία έγκειται σε αναπτυξιακό πλαίσιο που προωθεί την αναγνώριση, την κατανόηση και την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της ατομικής μοναδικότητας. Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα βασίζεται σε αντιλήψεις όπως ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η διαομαδική κατανόηση και οι διανθρωπινες σχέσεις, χωρίς περιορισμούς σε δεξιότητες, συγκεκριμένα αντικείμενα ή χρονικές προδιαγραφές. Ο Gomez ολοκληρώνει την τοποθέτησή του επί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης διατεινόμενος πως όλες οι

δραστηριότητες της εν λόγω αγωγής πρέπει να συνοδεύονται από σχολιασμούς που επεξηγούν το πολιτισμικό τους περιεχόμενο και να επιλέγονται βάσει αναπτυξιακής καταλληλότητας.

Πώς, όμως, προάγεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση; Αρχικά θα πρέπει να επικρατήσει η αντίληψη ότι αποτελεί περισσότερο μια προοπτική παρά ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Το πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών συνίσταται στην αναγνώριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των παιδιών και στη συνειδητοποίηση των προσωπικών τους προκαταλήψεων. Η εθελοντφλία στις προκαταλήψεις παρακολουθεί την ευόδωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο εντοπισμός τόσο των επιδράσεων των στερεοτύπων όσο και των στεγανών που θέτουν οι κοινωνικές νόρμες αντισταθμίζουν μερικώς τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ν' ακολουθήσουν διάφορες προσεγγίσεις για να υιοθετήσουν και ν' αναπτύξουν μια πολυπολιτισμική προοπτική. Η ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών είναι βασική, αφού επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που προβάλλουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που φέρουν οι μαθητές (Campbell-Whitley & Comer, 2000). Το παιδικό παιχνίδι, ειδικά το παιχνίδι ρόλων, αποτελεί εξαιρετική στρατηγική για την ανάπτυξη νέων προοπτικών στην κουλτούρα και τους τρόπους ζωής. Η αντιμετώπιση των παιδιών ως ανεπανάληπτων ατόμων με προσωπική συνεισφορά –αξιοσέβαστη και αναγνωρισμένη– είναι σημαντική στρατηγική με βέβαια αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτι-

κός για να κατανοήσει το παιδί ως ολότητα πρέπει να μάθει το πολιτισμικό του πλαίσιο. Οι μαθητές, από την άλλη, μπορούν να επωφεληθούν κατανοώντας την πολιτισμική κληρονομικά του εκπαιδευτικού. Η παρεπόμενη ενσυναίσθηση είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια στο παιδί της αποδοχής των διαφορετικών άλλων. Επιπλέον, μέσω της πολιτισμικής λογοτεχνίας τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι όλες οι πολιτισμικές ομάδες συνέβαλαν σημαντικά στην πολιτισμική ανέλιξη. Ένα στέρεα θεμελιωμένο, ορθά δομημένο και λειτουργικό πρόγραμμα λογοτεχνίας προβάλλει ανθρώπους με ποικιλία προσδοκιών, προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνιομετρικά επίπεδα, με διαφορετικές απασχολήσεις και μεγάλο εύρος ατομικών χαρακτηριστικών καθιστώντας τους μαθητές κοινωνούς της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Norton, 1985).

Και στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δέχονται την πρόκληση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ενσαρκώνοντας τις τάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτοαποδοχής και της αυτοεκτίμησης. Ο εξέχων ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στις προαναφερθείσες τοποθετήσεις. Ο συμβουλευτικός του ρόλος στα πλαίσια της ετερόμορφης τάξης προσεγγίζεται στην επόμενη ενότητα.

Δ. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς στα σχολεία αποτελεί σύγ-

χρονη επιταγή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού γίνεσθαι. Η αέναη μεταβολή του μαθητικού δυναμικού κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς ν' αποκτήσουν νέες τεχνικές και δεξιότητες ενσυναίσθησης, παροχής κινήτρων μάθησης, διδασκαλίας και υποστήριξης κάθε μαθητή ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, θρησκείας ή δόγματος. Η Ελλάδα, όπως οι περισσότερες χώρες παγκοσμίως, αποτελεί πολιτισμικό μωσαϊκό. Η κατανόηση της δυναμικής που φέρει η ετερομορφία και η αξιοποίησή της συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην επίτευξη αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στην εκτίμηση, αποδοχή και αξιοποίηση της πολιτισμικής ποικιλίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο η πολυπολιτισμική συνείδηση καταδεικνύεται διδακτέα.

Πρωταρχικό μέλημα και βασική προϋπόθεση για τη θεμελίωση, δόμηση και λειτουργία της πολιτισμικής αγωγής αποτελεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών. Η αυτοσυνείδηση διευκολύνει την ετεροσυνείδηση, η αυτογνωσία την ετερογνωσία και ομοίως η αυτοαποδοχή την ετεροαποδοχή. Η διαδικασία ενδοσκοπήσης απομακρύνει τον κίνδυνο κατάκρισης και άρνησης του διαφορετικού άλλου και τον κονφορμισμό σε αυστηρές νόρμες, οπότε, ενδεχομένως, υφέρπει η αίσθηση ανωτερότητας, υπεροχής. Ο Wittmer (1990) αναφέρει τη συναφή στάση της «υποτιθέμενης ομοιότητας», που αντιπροσωπεύει την αντίληψη της κυρίαρχης κουλτούρας, ότι οι πολιτισμικές ομάδες πρέπει να εξομοιώνονται με την επι-

κρατούσα ή να επιθυμούν να είναι όπως αυτή.

Η αυτογνωσία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς αφενός να εντοπίσουν τις εκδηλώσεις του πολιτισμικού τους πλαισίου και αφετέρου τη μοναδική, προσωπική, κοινωνική και ψυχολογική σύνθεση της προσωπικότητάς τους. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν με τα πολιτισμικά και προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός-σύμβουλος υιοθετεί τις θεωρίες και τις τεχνικές συμβουλευτικής που προσιδιάζουν στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Για τη δεξιότητα αυτή προϋποτίθεται ο εκπαιδευτικός να προσεγγίζει ταυτοχρόως τη διπλή ιδιότητα του μαθητή, ως μοναδική προσωπικότητα και ως μέλος μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής ομάδας. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική αναγνωρίζει:

1. ότι η συμμετοχή του μαθητή σε συγκεκριμένη φυλετική/εθνική ομάδα επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του.
2. τη μοναδικότητα και την αξία του μαθητή.
3. το σημαίνοντα ρόλο των αξιών στη συμβουλευτική διαδικασία.
4. το μοναδικό τρόπο μάθησης, τους επαγγελματικούς στόχους και τους στόχους ζωής των μαθητών βάσει των αρχών μιας δημοκρατικής κοινωνικής δικαιοσύνης (Locke, 1986).

Η διαδικασία «Πολυπολιτισμικής Συνείδησης» (Locke, 1986) απεικονίζει τις παρακάτω αντιληπτικές περιοχές, τις οποίες ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει:

Αυτογνωσία: Αποτελεί βασική και απαραίτητη προϋπόθεση για την ετερογνωσία και ετεροκατανόηση. Τόσο οι ενδοπροσωπικές όσο και οι εξωπροσωπικές δυναμικές πρέπει να ληφθούν υπόψη ως βασικοί πυλώνες των πεποιθήσεων, των στάσεων, των απόψεων και των αξιών. Η μελέτη των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών διευκολύνει το σύμβουλο να κατανοήσει καλύτερα το πολιτισμικό πλαίσιο που φέρει στην κάθε περίπτωση.

Πολιτισμική αυτοσυνείδηση: Οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι μεταφέρουν τον πολιτισμικό τους χαρακτήρα στη συμβουλευτική διαδικασία. Ο πολιτισμικός αυτός χαρακτήρας ενδεχομένως συμβάλλει να ληφθούν ως δεδομένα ορισμένα στοιχεία ή να δημιουργηθούν προσδοκίες για συγκεκριμένες συμπεριφορές από τους μαθητές.

Συνειδητοποίηση του ρατσισμού, του σεξισμού και της ανέχειας: Τα πολιτισμικά αυτά στοιχεία μπορούν να ιδωθούν από μια συστημική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει διεύρυνση των συμπεριφορικών διαφορών ατόμου-οργανισμού. Η επιρροή του συστήματος στο άτομο ευνοεί τόσο την αυτογνωσία όσο και την ετερογνωσία του συμβούλου.

Εντοπισμός των ατομικών διαφορών: Σύνηθες ολίσθημα των άπειρων συμβούλων είναι η υπεργενίκευση ορισμένων χαρακτηριστικών στοιχείων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Οι συμβουλευόμενοι πρέπει ν' αντιμετωπίζονται τόσο ως άτομα, όσο και ως μέλη συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας.

Συνείδηση άλλων πολιτισμών: Τα προηγούμενα στάδια παρέχουν το

απαραίτητο υπόβαθρο στους συμβούλους να εξερευνήσουν τις ποικίλες δυναμικές άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Συνείδηση της διαφορετικότητας: ο Locke (1993) αναφέρει τον όρο «πιάτο σαλάτας» για να περιγράψει το πολιτισμικό μωσαϊκό των ΗΠΑ. Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει τις διαφορές κουλτούρες να διατηρούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, ενώ τα μέλη τους ζουν, εργάζονται και μεγαλώνουν μαζί αρμονικά. «Συνασπισμός του συράνιου τόξου» είναι συναφής όρος που εμφορείται την ίδια ιδέα. Οι αντιλήψεις αυτές αντανακλούν ό,τι πολλοί αναφέρουν ως πολιτισμική ή πλουραλιστική κοινωνία, όπου ενθαρρύνονται τα χαρακτηριστικά κάθε κουλτούρας και γίνονται αποδεκτά από τις άλλες πολιτισμικές ομάδες.

Δεξιότητες/τεχνικές: Το τελευταίο στάδιο της «Πολιτισμικής Συνείδησης» για τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο περιλαμβάνει εφαρμογή των όσων έμαθε από την εργασία του με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και εμπλουτισμό των τεχνικών συμβουλευτικής που χρησιμοποιεί. Η γνωστική κατοχή θεωρών συμβουλευτικής και ο συσχετισμός τους με παράγοντες ψυχολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης δεν επαρκούν. Η κριτική γνώση και η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ θεωρίας και συμβουλευτικών στρατηγικών ή πρακτικών επιβάλλονται προκειμένου ο λειτουργός συμβουλευτικής να παρέχει επιτυχείς υπηρεσίες. Σημαντικότερη όλων είναι η σωστή αξιολόγηση του πολιτισμικού πλαισίου, πριν ο σύμβουλος προβεί στην παροχή των υπηρεσιών του στους πολιτισμικά διαφορετικούς.

Δεδομένων των πολλαπλών και ποικίλων μεταβλητών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου –δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η γεωγραφική θέση και εθνογραφικές μεταβλητές όπως η εθνικότητα, η φυλή, η γλώσσα και η θρησκεία –με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι να προετοιμάσουν τους μαθητές τους, ώστε ν' αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται ομαλά και εποικοδομητικά; Η Lankard (1994) προτείνει μια σειρά αξιόλογων στρατηγικών, η παράθεση των οποίων στοχεύει στην περαιτέρω ενημέρωση των εκπαιδευτικών-συμβούλων.

Καλλιέργεια του σεβασμού των άλλων απόψεων στους μαθητές: Ο Wood (1993, σ. 86) ορίζει το σεβασμό ως «η αναγνώριση πως κάποια άλλη άποψη πέρα της δική σου μπορεί να είναι νόμιμη, ισάξια της δικής σου κοσμοθεώρησης. Ο σεβασμός δεν απαιτεί υιοθέτηση της θέσης του άλλου, αλλά απλή ανοχή». Καθοδηγώντας τους μαθητές να δέχονται τις διαφορετικές προοπτικές μπορεί να τους δημιουργηθούν δυσάρεστα συναισθήματα μέχρι να συνειδητοποιήσουν ότι «η συμφωνία με ό,τι γνωρίζουμε δεν υποδηλώνει ότι συμφωνούμε μ' αυτό που εννοεί» (Fried, 1993, σ. 126).

Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στους μαθητές: Η αποτελεσματική επικοινωνία στο πολυπολιτισμικό σχολείο απαιτεί από τους μαθητές να έχουν δεξιότητες οργάνωσης δεδομένων, ανάλυσης, σύνθεσης, εξαγωγής συμπερασμάτων, καθώς και αναγνώρισης αισθημάτων, αξιών, προσωπικών εμπειριών και ερμηνείας

των πληροφοριών. Ο Fried (1993) επισημαίνει την ανάγκη ν' αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να διερευνούν το προσωπικό τους πεδίο πεποιθήσεων και τις εικασίες πολιτισμικής προέλευσης και χροιάς. Η ανταλλαγή αντιλήψεων και απόψεων διευρύνει την αντίληψη των μαθητών για τις αξίες και το πλαίσιο αναφοράς των άλλων παιδιών.

Αποδοχή των διαφορετικών τρόπων μάθησης: Οι Anderson και Adams (1992) εντοπίζουν δύο τύπους μαθητών: τους σχετικούς και τους αναλυτικούς. Οι σχετικοί εντείνουν τη μάθηση που στηρίζεται στην πραγματικότητα προσδίδοντας ευρεία και προσωπική ερμηνεία στην πληροφόρηση, αποδίδουν προσωπική ερμηνεία σε ό,τι διδάσκεται και έχουν ανάγκη για ποιοτική επανατροφοδότηση. Οι αναλυτικοί εντείνουν την καθ' εαυτή πληροφορία, επιδεικνύουν παρεπόμενη και δομική σκέψη, έχουν καλύτερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό και μαθαίνουν ευκολότερα άψυχο και απρόσωπο υλικό. Σε μια πολυπολιτισμική τάξη οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές που να καλυπτουν όλους τους τρόπους μάθησης.

Ενθάρρυνση δίκαιης συμμετοχής στην τάξη: Οι έρευνες που αναφέρονται στις δυναμικές της τάξης παρουσιάζουν πως οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα κορίτσια και με τα παιδιά της επικρατούσας κουλτούρας παρά με τους μαθητές των πολιτισμικών μειονοτήτων. Οι Sadker & Sadker (1992) παραθέτουν τις ακόλουθες πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να θεμελιώσει ισότιμη συμμετοχή στην τάξη:

- Να σημειώνει τη συχνότητα των ερωτήσεων που απευθύνει σε κάθε μαθητή.
- Να ενσαρκώνει το ρόλο του διευκολυντή μάλλον παρά του επιτηρητή.
- Να διευθετεί τις θέσεις των μαθητών.

Έμφαση της ομαδικής εργασίας στην πολυπολιτισμική κοινωνία: Η συνεργασία με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα αποτελεί μια πραγματικότητα που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν οι νέοι σήμερα καθώς εισέρχονται στον εργασιακό χώρο. Η ομαλή συνεργασία με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ενδεχομένως θα αποτελέσει κριτήριο επιτυχίας στη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας, παρατίθεται η άποψη του Wittmer (1992) για τη γνωστική ενσυναίσθηση. Αναφέρει, λοιπόν, πως τα αισθήματα, οι σκέψεις, η μη λεκτική συμπεριφορά και οι ιδέες αποτελούν σημαντικά στοιχεία στη διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά και προϊόντα πολιτισμού και

μάθησης. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, το ενδιαφέρον για τους άλλους, η φροντίδα, η προσωπική συνείδηση, η ευαισθησία και η ετεροκατανόηση προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι προαναφερθείσες συνθήκες ωστόσο, δεν επαρκούν πάντα για την αποτελεσματική επικοινωνία με άτομα διαφορετικής προέλευσης. Η γνωστική ενσυναίσθηση συμβάλλει στην ευρύτερη καλλιέργεια της ετεροαποδοχής προσεγγίζοντας γνωστικά τις επιμέρους πτυχές των διαφορετικών πολιτισμών, όπως της ιστορίας τους, των πολιτισμικών αξιών τους, των τρεχόντων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και των τρόπων ζωής τους. Η γνωστική ενσυναίσθηση μπορεί να ενσαρκωθεί στη σχολική μονάδα με δραστηριότητες όπως: επαφή με εξωτερικούς ομιλητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσκλήσεις μαθητών διαφορετικών πολιτισμών, επισκέψεις σε άλλα σχολεία κ.ά. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η δυνατότητα που έχουν όλα τα σχολεία –ανεξαρτήτως επιπέδου– να προσδώσουν στο πρόγραμμα προσανατολισμού πολυπολιτισμική διάσταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, J. & Adams, M. (1992). Acknowledging the Learning Styles of Diverse Student Populations. *New Directions for Teaching and Learning*, 49 (Spring 1992), 19-32.
- Arciniega, M. & Newloun B.J. (1981). A Theoretical Rationale for Cross-cultural Family Counseling. *The School Counselor*, 28, 89-96.
- Baca, L. & Harris, K.C. (1988). Teaching migrant exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 20 (4), 32-35.
- Banks, J.A. (1981). The nature of multiethnic education. *Education in the 80s. Multiethnic Education*, edited by James, A. Banks. Washington, DC: National Education Association. (ED 204 192).
- Banks, J.A. (1984). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

- Bernal, G. & Flores-Ortiz, Y. (1982). Latino families in Therapy: Engagement and Evaluation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 8, 337-365.
- Bolton-Brownlee, A. (1987). *Issues in Multicultural Counseling*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI. ERIC Document Reproduction Service No. ED279995.
- Campbell-Whitley, G.D. & Comer, J. (2000). Self-Concept and African-American Student Achievement: Related Issues of Ethics, Power and Privilege. *Teacher Education and Special Education*, 23 (1), 19-31.
- Cohen, C.B. (1986). *Teaching about Ethnic Diversity*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. ERIC Document Reproduction Service No. ED 273539.
- Darou, W.G. (1987). Counseling and the Northern Native. *Canadian Journal of Counseling*, 21, 33-41.
- Dimidjian, Y.J. (1989). Holiday, Holy Days and Wholly Dazed. *Young Children*, 44 (6), 70-75.
- Dixon, G.T. & Fraser, S. (1986). Teaching Preschoolers in a multilingual classroom. *Childhood Education*, 62 (4), 272-275.
- Fried, J. (1993). Bringing Emotion and Intellect: Classroom Diversity in Progress. *College Teaching*, 41 (4), 123-128.
- Gomez, R.A. (1991). *Teaching with a multicultural perspective*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 339548.
- Higham, J. (1984). *Send these to me: Immigrants in urban America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ibrahim, F.A. (1985). Effective Cross-Cultural Counseling and Psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, 13, 625-638.
- Jereb, R. (1982). Assessing the adequacy of counseling theories for use with black clients. *Counseling and Values*, 27, 17-26.
- Katz, J.H. (1985). The sociopolitical nature of counseling. *The Counseling Psychologist*, 13, 615-623.
- LaFromboise, T.D. (1985). The role of cultural Diversity in Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 13, 649-655.
- Lankard, B.A. (1994a). *Cultural Diversity and Teamwork*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH. ERIC Document Reproduction Service No. ED 377311.
- Lankard, B.A. (1994b). *Recruitment and retention of minority teachers in vocational education*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 368889.
- Locke, D. (1993). *Multicultural Counseling*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI. ERIC Document Reproduction Service No. ED 357316.
- Locke, D.C. (1986). Cross-cultural issues. In A.J. Palmo & W.J. Weikel (Eds.), *Foundations of mental health counseling* (pp. 119-137). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Locke, D.C. (1990). A not so provincial view of multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision*, 30, 18-25.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Α. & Γαλήνου, Π. (2000). Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο; Στο Χρ. Κανοντανοπούλου, Α. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις Τάσεις

- και τα Σύμβολα (109-120). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαφδανός.
- Martin, D.S. (1985). Ethnocentrism Revisited: Another look at a persistent problem. *Social Education*, 49, 604-609.
- McFadden, J. & Gbekobov K.N. (1984). Counseling African Children in the United States. *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 225-230.
- NCSS Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines (1976). *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*. Washington, DC: National Council for the Social Studies. (ED 130931).
- Norton, D.E. (1985). Language and Cognitive Development Through Multicultural Literature. *Childhood Education*, 62 (2), 103-108.
- Norton, D.G. (1993). Diversity, early socialization and temporal development: The dual perspective revisited. *Social Work*, 48 (1), 82-91.
- Patrick, J.J. (1986). Immigration in the Curriculum. *Social Education*, 50, 172-176.
- Patrick, J.J. (1980). Continuing challenges in citizenship education. *Educational Leadership*, 38, 36-37.
- Pederson, P. (1986). The cultural role of conceptual and contextual support systems in Counseling. *American Mental Health Counselors Association Journal*, 8, 35-42.
- Pedersen, P.B. (1991). Introduction to the special issue on multiculturalism as a fourth force in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70,4.
- Romero, D. (1985). Cross-cultural Counseling: Brief Reactions for the Practitioner. *The Counseling Psychologist*, 13, 665-671.
- Sadker, N. & Sadker, D. (1992). Ensuring equitable participation in College classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 49 (Spring), 49-56.
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wittmer, J. (1992). *Valuing Diversity in the Schools: The Counselor's Role*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI. ERIC Document Reproduction Service No. ED 347475.
- Wittmer, J. & Scott, J. (1990). *A Black/White two-day student retreat: The Florida Model*. Gainesville: University of Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324 569).
- Wood, J. (1993). Bringing different voices into the classroom. *NWSA Journal*, 5, (1), 82-93.

Άννα Κοψιδά*

**ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ
ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Οι καταλυτικές μεταβολές σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας επιβάλλουν την αναθεώρηση των πρακτικών και μεθόδων εφαρμογής της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης καθώς και ο αναχρονιστικός και ανελαστικός τους χαρακτήρας δεν ανταποκρίνεται στην ανάγκη προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Στο μελλοντικό σχολείο ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να αποτελέσει τον κεντρικό άξονα αναζήτησης και επίτευξης διόδων προσαρμογής στο παρόν και προετοιμασίας στις συνθήκες του μέλλοντος. Επιπλέον μέσα από την αντισταθμιστική του διάσταση στο θέμα των ποικίλων ανισοτήτων απευθύνεται σε ομάδες του πληθυσμού με διαφορετικούς και αλληλοεπικαλυπτόμενους ρόλους, με διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες και με δεδομένη την ανάγκη της συνεχούς και διά βίου υποστήριξης.

Η διασύνδεση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού με τους εκπαιδευτικούς φορείς που προσφέρουν την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση θα πληρώσει τις αδυναμίες που του κληροδοτήθηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής του από την ένταξή του στα παραδοσιακά σχήματα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η ανάγκη αξιοποίησης των εργαλείων της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο χώρο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού διαγράφεται επιτακτικά σε σχέση κυρίως με το αίτημα της ουσιαστικής προσφοράς σε ειδικές κατηγορίες του πληθυσμού και με στόχο την υπέρβαση των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων, την υποστήριξη και παρακολούθηση του ατόμου διά βίου, τη συνεχή ανανέωση και πρακτικές δεξιότητες όλων των ομάδων του πληθυσμού πέρα από αξιολογικά και συμβατικά κριτήρια.

Anna Kopsida*

**INEQUALITIES AND DISTANCE EDUCATION ANOTHER
DYNAMIC IN THE SETTING OF THE VOCATIONAL ORIENTATION**

The catalytic changes in all the sectors of human activity impose the reexamination of the practice and the methods of the implementation of the enactment education as their anachronistic and inelastic character does not respond to the need of individual's adjustment to the need of modern reality.

In the Future, School Vocational Orientation can be the main axis of search and achievement of ways of adaptation in the present and the preparation of the future conditions. Moreover, through its balancing role on the issue of various inequalities, it targets to people with different and interinvolving roles, with different needs and expectations with the given necessity of constant and life-long support.

The connection of vocational Orientation with the educational agents which promote the distance education, will fill the weaknesses which have been inherited during its implementation because of its integration in the traditional schemes of the educational practice. The necessity of the implement utilisation of the Distance Learning in the area of the Vocational Orientation appears urgent mainly in relation to the demand of real offer to special groups of population and aiming at the transcendence of the natural and social obstacles, the support and life-long observance, the constant renewal and practical skills of all the groups of the population beyond any evaluative and conventional criteria.

* Η Α.Κ. είναι καθηγήτρια φιλόλογος, υπεύθυνη ΣΕΠ Ν. Λευκάδας. Επικοινωνία: Ε. Γρηγόρη, Τσεγγιμπού 311 00 Λευκάδα.

Ο παραδοσιακός τρόπος λειτουργίας της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες αμφισβητήθηκε έντονα, ιδιαίτερα κάτω από το βάρος της «συνέργειάς» της στη διαιώνιση των κοινωνικών διακρίσεων αλλά και των αδιεξόδων, αναχρονιστικών της πρακτικών που απομακρύνουν από τη δημιουργία πολιτών που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Charlot 1992, Κοψιδά 1995).

Όσο φάνηκε ότι η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου θα καταστεί προφανώς πολύ πιο έντονη στο εγγύς μέλλον καθώς οι μεταβολές σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας –και ιδιαίτερα στο χώρο της απασχόλησης– συντελούνται με πολύ γοργούς ρυθμούς. Το γεγονός θα απαιτήσει την προετοιμασία του ατόμου μέσω της εκπαίδευσης για τη δημιουργική συμμετοχή του σε μια πραγματικότητα με εντελώς διαφορετικούς όρους και συνθήκες, σε μια υπερ-βιομηχανική κοινωνία με βασικό χαρακτηριστικό τη μεταβατικότητα και την απουσία κάθε μορφής σταθερότητας (Husen 1992, Rifkin 1996).

Το μοντέλο της αυστηρά οργανωμένης γνώσης που προωθείται μέσα από τις ανελαστικές παραδοσιακές μεθόδους απέχει πολύ από το στόχο της προσαρμογής των μαθητών στον καινούργιο κόσμο που αναδύεται.

Στο μελλοντικό σχολείο η παρουσία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού μπορεί να αποτελέσει κεντρικό άξονα αναζήτησης και επίτευξης διόδων προσαρμογής στο παρόν και προετοιμασίας για την ανταπόκριση στις συνθήκες του μέλλοντος.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός περιέχει δυναμικά στοιχεία που μπορούν να εξισορροπήσουν την ακινησία της αμετάβλητης οργανωτικής διάρθρωσης του σχολείου με την ανάγκη συμμετοχής στις δραστηριότητες της κοινότητας και προπάντων στην παρακολούθηση των επιταχυνόμενων αλλαγών στους ρυθμούς της ζωής.

Οι φιλοσοφικές αφετηρίες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού όπως εκφράζονται από τους βασικούς του στόχους –ανάπτυξη της προσωπικότητας και αυτοαναγνώριση χωρίς κριτικές και αξιολογικές παρεμβάσεις, εξάσκηση στη δυνατότητα αναζήτησης, πρόσβασης και αξιοποίησης της πληροφορίας και της γνώσης, ανάπτυξη των ικανοτήτων για την προσαρμογή στη μεταβλητότητα των κοινωνικών ρόλων, στη μεταβατικότητα που αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της διαμορφούμενης κοινωνικής πραγματικότητας– υποδηλώνουν την ιδιαιτερότητα του θεσμού, τον καινοτόμο χαρακτήρα του και την ως εκ τούτου αναγκαιότητα μέθεξης του σε νεωτερικές μεθόδους προσέγγισης των στόχων του.

Επιπλέον ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού μέσα από την αντισταθμιστική του διάσταση στο θέμα των ποικίλων ανισοτήτων απευθύνεται σε ομάδες του πληθυσμού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ως προς την κοινωνική καταγωγή, τη γεωγραφική προέλευση, την οικογενειακή υποδομή, ακόμα και την ηλικία.

Στη διαδικασία εφαρμογής του εμπλέκεται η εκπαιδευτική κοινότητα, οι γονείς, όλοι οι φορείς που άμε-

σα ή έμμεσα επηρεάζουν την εκπαιδευτική λειτουργία και πράξη: μια ποικιλία ομάδων του πληθυσμού με διαφορετικούς και αλληλοεμπλεκόμενους ρόλους, με διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες με δεδομένη την ανάγκη της συνεχούς και διάβιου υποστήριξης από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική καθώς, μέσω της επιστημονικής τους ιδιομορφίας καλούνται να βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία με το άτομο, στη διαδρομή της επαγγελματικής του δραστηριότητας και ανέλιξης.

Συγκεκριμένα: Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ένα νέο πεδίο δράσης όπου ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, το περιορισμένης έκτασης μαθησιακό υλικό που περιλαμβάνεται στο μοναδικό σχολικό βιβλίο, ο αυστηρά προσδιορισμένος χρόνος διδασκαλίας στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, αντικαθίστανται από ένα ενδεικτικό αναλυτικό πρόγραμμα με υποστηρικτικό υλικό και εναλλακτικές μεθοδεύσεις χωρίς αυστηρά προσδιορισμένα χρονικά όρια και τη δυνατότητα εφαρμογής ποικίλων πρακτικών και μέσων.

Οι μαθητές δέκτες και δυναμικοί συμμετοχοί της όλης διαδικασίας υποστηρίζονται ώστε να αναπτύξουν και να αποδεχτούν τα ιδιαίτερα στοιχεία που συγκροτούν την προσωπικότητά τους, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ικανότητές τους, να ανακαλύψουν δρόμους προσέγγισης των προϊόντων της γνώσης και της πληροφορόφορης, να αποκτήσουν δυνατότητα δράσης αλλά και προσαρμοστικότητα στο επερχόμενο διεθνοποιημένο κοινωνικό μοντέλο, κυρίως σε

περιπτώσεις που οι οικογενειακές αφετηρίες, η γεωγραφική προέλευση και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον τοποθετούνται στη βάση της κοινωνικής ιεραρχίας.

Οι γονείς να υποστηριχθούν στο γονεϊκό τους ρόλο αναγνωρίζοντας και ερμηνεύοντας τις διαφορετικές συμπεριφορές των παιδιών ανάλογα με την ηλικιακή τους βαθμίδα αλλά προπάντων να προσεγγίσουν τις σύγχρονες εξελίξεις σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, τις ανακατατάξεις στο εκπαιδευτικό τοπίο, τις διαφοροποιήσεις στον καταμερισμό της εργασίας, τα νέα πλαίσια της απασχόλησης.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ουσιαστικά απευθύνεται στο σύνολο της κοινωνίας και η παρουσία του πρέπει προπάντων να καταστεί αποτελεσματική για τις ομάδες του πληθυσμού που τα φυσικά και τα κοινωνικά εμπόδια (Άτομα με ειδικές ανάγκες, αναλφάβητοι, οικονομικά ασθενείς, μετανάστες, γυναίκες κ.λπ.) δημιουργούν συνθήκες ιδιαίτερα δυσμενείς ή και απαγορευτικές για την πρόσβαση σε κάθε είδους πληροφορία και γνώση, παράγοντες που στις σύγχρονες κοινωνίες ήδη προσδιορίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα κοινωνικά αγαθά.

Αυτή η διάσταση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο δυναμικών συνεργασιών με καινοτόμα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως σχηματοποιούνται στο άμεσο μέλλον. Η συμβατότητα αρχών και στόχων του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Ανοικτής Εκπαίδευσης θα αναπληρώσουν τις εγγενείς αδυναμίες και αναχρονισμούς

που ενυπάρχουν στα παραδοσιακά σχήματα της εκπαιδευτικής πρακτικής με στόχο την προσπάθεια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και την ως ένα βαθμό πραγματοποίηση των αιτήματος για παροχή ευκαιριών διά βίου σε όλες τις ομάδες του πληθυσμού.

Θα αναφερθούμε στις αρχές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων για να καταδείξουμε τα κοινά σημεία αναφοράς των δύο θεσμών (Επαγγελματικού Προσανατολισμού και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης) και τις νέες δυνατότητες αντισταθμιστικής παρέμβασης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την υιοθέτησή τους:

Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια διαχρονική μάλιστα προοπτική διέπονται από αρχές, παιδαγωγικές λειτουργίες και πρακτικές που υπαγορεύονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνονται όπως: Η επαγγελματική και προσωπική τους ζωής και οι ανάγκες που προκύπτουν απ' αυτές, το απόθεμα εμπειριών και γνώσεων από τη δράση και την ενεργό συμμετοχή τους στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο, τα παγιωμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η ανάγκη της δυναμικής συμμετοχής στην όλη πορεία της διεργασίας της μάθησης.

Διαμορφώνεται έτσι ένα διαφορετικό πλαίσιο αρχών για την προ-

σέγγιση της μάθησης εκ μέρους των ενηλίκων: Η ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης με το μαθησιακό υλικό αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο διδασκόμενος δεν κατέχει τη θέση του παθητικού δέκτη πληροφοριών και γνώσης που καλείται να αφομοιώσει ανεξάρτητα από τις εμπειρίες και τις ανάγκες του. Αντίθετα είναι το βασικό σημείο αναφοράς της όλης διεργασίας όπου δέχεται γνωστικά ερεθίσματα, στοχάζεται, δρα, επαναδιατυπώνει και αξιολογεί την προηγηθείσα γνώση με βάση τα αποτελέσματα της δράσης και των εμπειριών του, συμμετέχει διαρκώς σ' έναν ανανεούμενο κύκλο μάθησης όπου εναλλάσσεται και αλληλοδιαπλέκεται η νοητική με την πρακτική διεργασία.

Επίκεντρο της όλης διαδικασίας είναι ο ίδιος ο διδασκόμενος, ως ξεχωριστή οντότητα, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, κλίσεις, ενδιαφέροντα, ανάγκες, δυνατότητες. Ως εκ τούτου το αντικείμενο της μάθησης αποκτά περιεχόμενο που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του διδασκόμενου, κινητοποιεί τις ευαισθησίες του και δίνει με ευκρίνεια τη σημασία για τη βελτίωση των όρων της επαγγελματικής ή προσωπικής του ζωής.

Το διδακτικό υλικό σχεδιάζεται έτσι ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο διδασκόμενο να το προσεγγίζει με τρόπο δυναμικό αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του, να αυτοαξιολογείται, να «επικοινωνεί» και να συνδιαλέγεται διαρκώς με την ύλη σε μια πορεία αλληλεπίδρασης και διάδρασης. Ακολουθείται δηλαδή η αρχή της ευρετικής πορείας προς τη γνώση, όπου ο διδασκόμενος και το μαθη-

σιακό υλικό αποτελούν τους δύο πόλους μιας γνωστικής διεργασίας με κύριο χαρακτηριστικό τη δυναμική και διαρκή ενέργεια του ενός στον άλλο.

Η ευρετική πορεία προς τη γνώση πραγματοποιείται μόνο εφόσον ο διδασκόμενος αναπτύσσει έναν κριτικό τρόπο προσέγγισης του διδακτικού υλικού. Οι καινούργιες γνώσεις ενσωματώνονται και εμπλουτίζουν την προϋπάρχουσα γνωστική υποδομή αφού υποστούν τον υποκειμενικό έλεγχο του διδασκόμενου, ενώ για την επίτευξη του στόχου αξιοποιούνται όλες οι διανοητικές δυνάμεις οι οποίες θα πρέπει να βρίσκονται σε ετοιμότητα ώστε ο διδασκόμενος να κρίνει, να στοχάζεται, να αναστοχάζεται, να εμβαθύνει, να κατανοεί, να συνθέτει.

Κατ' αντίστοιχο τρόπο δομούνται και οι σχέσεις διδασκόντων και διδασκόμενων. Ο διδασκόμενος είναι μεν το σημείο αναφοράς της μαθησιακής διαδικασίας αλλά όχι ο παθητικός αποδέκτης ολόκληρη η παιδαγωγική ομάδα (διδάσκων και διδασκόμενοι) αποτελούν ένα σύνολο όπου ο καθένας συμμετέχει ενεργά με τις απόψεις, τις υποδείξεις, τους προβληματισμούς, τις ομαδικές εργασίες και συναντήσεις και επιδρά δημιουργικά σε όλη τη διαδρομή για την κατάκτηση της συγκεκριμένης γνώσης.

Απαιτείται γι' αυτό η δημιουργία ενός ιδιαίτερου μαθησιακού περιβάλλοντος με βασικά συστατικά στοιχεία τη δημιουργική διαλεκτική επικοινωνία, την αποδοχή της ατομικότητας χωρίς αξιολογικές κρίσεις, την υπέρβαση των αντικειμενικών δυσχερειών με την εξατομίκευση των

κανόνων και των όρων, στο μέτρο του δυνατού, διεξαγωγής της μάθησης.

Επιπλέον στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασικό δομικό στοιχείο αποτελεί το αρθρωτό σύστημα, ένα ευέλικτο δίκτυο προγραμμάτων εύκολα προσαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ειδικότερες συνθήκες που επιβάλλουν την αξιοποίησή του.

Το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο σε ένα μεγάλο βαθμό στηρίζεται η επιτυχής προσέγγιση των στόχων της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης είναι ειδικά σχεδιασμένο ώστε να είναι προσπελάσιμο, φιλικό, εύχρηστο ως προς το χρόνο και τον τόπο, πολυμορφικό (έντυπη μορφή, video, κασέτες ήχου, λογισμικό) παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα σε μεγάλες ομάδες του πληθυσμού αποκλεισμένες από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δομές να υπερβούν τα φυσικά και κοινωνικά εμπόδια και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες που με τα γνωστά σχήματα κλειστής γνώσης θα ήταν ανέφικτο.

Είναι προφανές ότι οι χώροι του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής και της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης επικοινωνούν καθώς έχουν βασικά κοινά σημεία αναφοράς: απευθύνονται σε όλες τις ομάδες του πληθυσμού χωρίς να προσδιορίζονται συμβατικά κριτήρια, βασικό συστατικό τους στοιχείο αποτελεί η παρακολούθηση και υποστήριξη του ατόμου διά βίου, ανταποκρίνονται στην ανάγκη για συνεχή ανανέωση και εμπλουτισμό με γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες για την προσαρμογή στη συνεχώς

εξελισσόμενη πραγματικότητα.

Προπάντων όμως και οι δύο θεσμοί στηρίζουν την όλη φιλοσοφία τους σε ένα κοινό ιδεώδες: στο ιδεώδες της «ανοικτής παιδείας»: στη δημιουργία δηλαδή εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, στη διασφάλιση της υποστήριξης διά βίου σε όλες τις

ομάδες του πληθυσμού, στην άρση των κοινωνικών και φυσικών εμποδίων, στην άμβλυνση των ανισοτήτων από οπουδήποτε και αν προέρχονται, στη συγκρότηση ενός πλαισίου για την πραγμάτωση στο μέτρο του δυνατού του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brookfield St., *Understanding and Facilitating Adult Learning*, The Open University Press, 1986.
- Charlot B., *Το Σχολείο Αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις, 1992.
- Δημητρόπουλος, Ε., *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ένα πλήρες Σύστημα Προσανατολισμού-Συμβουλευτικής για την Ελληνική Εκπαίδευση*, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 1982.
- Husen T., *Η Αμφισβήτηση του Σχολείου*, Προτάσεις, Αθήνα 1992.
- Edwards R., Raga H.P., Small N., *The Learning Society*, Open University, 1996.
- Jarvis P., *Adult and Continuing Education*, Croom Helm, London 1985.
- Κόκοις Α.-Λιοναράκης Α., *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ.β. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1998.
- Κοσμοπούλου, Αλ., *Το Σχολείο Πέθανε: Ζήτω το Σχολείο*, Γρηγόρης, Αθήνα 1990.
- Κοψιδά Α., *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως Αντισταθμιστικός Παράγοντας Κοινωνικών Ανισοτήτων*, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ. 34-35, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
- Κρίβας Σ., *Ο ΣΕΠ Διεθνώς και στη Χώρα μας: Προβλήματα και Λύσεις*, Πρακτικά 8ης επιστημονικής ημερίδας, Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995.
- Λιοναράκης Α., *Το Τέλος της Κλασικής Εποχής της Γνώσης-Ανοιχτή Παιδεία και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Νέες Μορφές Διάδοσης Μεταφοράς και Επεξεργασίας της Γνώσης*, *Το Δελτίον*, Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, Αθήνα 1996.
- Rifkin J., *Το Τέλος της Εργασίας και το Μέλλον της. Η Δύση του Παγκόσμιου Εργατικού Δυναμικού και το Χάραμα της Μετά -την- αγορά Εποχής*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1996.
- Race Ph., *The Open Learning*, Handbook, Kogan Page, London 1989.
- Rogers A., *Teaching Adults*, The Open University Press 1996.

Κατερίνα Αργυροπούλου*

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΣΕΒΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ο πληθυσμός των δυσλεξικών μαθητών διαχέεται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης σε αρκετά σημαντικό ποσοστό. Στην παρούσα εισήγηση καταγράφονται οι επαγγελματικές προτιμήσεις των δυσλεξικών μαθητών και διερευνούνται οι δημογραφικοί και ψυχολογικοί παράγοντες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Ειδικότερα, μέσα από την ερευνητική μελέτη πραγματοποιείται η διεύρυνση των εξής παραμέτρων: α) κατά πόσο η σχολική επίδοση και η αδυναμία του δυσλεξικού μαθητή συσχετίζεται με την επαγγελματική του επιλογή, και β) κατά πόσο η αυτοεκτίμηση και οι δημογραφικές μεταβλητές συσχετίζονται με τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών του δείγματος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 δυσλεξικοί μαθητές και 124 μη δυσλεξικοί, Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (τάξεις όπου διδάσκεται το μάθημα του Σ.Ε.Π.).

Τα ευρήματα της έρευνας κατέγραψαν ότι 1) οι επαγγελματικές προτιμήσεις των δυσλεξικών μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με το γενικό πληθυσμό προς επαγγελματικές κατευθύνσεις που δεν απαιτούν ακαδημαϊκές δεξιότητες και ειδικότερα ιδιαίτερη χρήση του γραπτού λόγου, 2) η μαθησιακή δυσκολία και η σχολική επίδοση συσχετίζεται με τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις, κατευθύνοντας αυτές σε επαγγελματικές επιλογές είτε Επιχειρηματικού τύπου κατά Holland είτε Ερευνητικού. Το επίπεδο αυτοεκτίμησης δεν διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών του συνολικού δείγματος, αναλογικά με την επίδραση του φύλου, της σπουδής των γονέων και τη σχολική βαθμολογία.

Τα ευρήματα σχολιάζονται σε αναφορά με άλλα δεδομένα σύγχρονων ερευνών και προτείνονται τρόποι παρέμβασης που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των δυσλεξικών μαθητών και στη διαμόρφωση καλύτερων επαγγελματικών προοπτικών τους.

Ekaterini Argyropoulou*

CAREER CHOICES OF DYSLEXIC STUDENTS IN THE LIGHT OF RESPECT FOR DIFFERENTIATION AND CAREER GUIDANCE INTERVENTION

The population of dyslexic students has been diffused to a quite great extent into a scope of general education. This study reports the occupational preferences of dyslexic students and examines the demographic and psychological factors in relation to their academic and career choices. More specifically, this research study examines the following aspects: (a) to what extent the dyslexic student's weakness and academic performance are linked to his/her career choice, and (b) to what extent self appreciation and demographic variables are linked to the sample students' career choices. The research sample consisted of 107 dyslexic and 124 non-dyslexic 3rd Gymnasium and 1st Lyceum grade students (grades where the course of Career Guidance is being taught).

The results of the research reported that: (1) the occupational preferences of dyslexic students are differentiated from the general population towards vocational directions that do not require academic skills and any particular mastery of written speech, (2) learning difficulty and school performance are closely linked to their occupational preferences directing them towards career choices that are either entrepreneurial, according to Holland, or inquiring. The level of self-appreciation is not critical for the sample students' professional development, compared to the effect of gender, parents' education and school grades.

The findings are being discussed with reference to other contemporary research data and several intervention patterns are being suggested which could contribute in a most positive way to taking full advantage of the dyslexic students' abilities and to shaping the ideal professional prospects for them.

* Η Κ.Α. είναι Εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακές σπουδές ειδίκευσης «Συμβουλευτική και Επαγγελματικής Προσανατολισμός» της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και Υποψήφια Διδάκτωρ του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Ραϊδεστού 84, 17122 Ν. Σμύρνη, Τηλ. 9408 133.

Εισαγωγή

Η πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στη χώρα μας για την αναγκαιότητα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως κοινωνική δραστηριότητα, δημιουργεί ένα πλαίσιο διαμόρφωσης ανάλογων στόχων, μεθοδολογίας και παρεμβάσεων τόσο για το γενικό μαθητικό πληθυσμό όσο και για ειδικές ομάδες πληθυσμού. Ανάμεσά τους σημαντική θέση κατέχουν οι δυσλεξικοί μαθητές που διαχέονται στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης σε αρκετά σημαντικό ποσοστό. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, αδυναμία που δεν συνδέεται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές και οφείλεται σε σύμφυτους παρά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Από την άλλη πλευρά, διατηρούν δυνατότητες φυσιολογικής λειτουργίας και χαρακτηρίζονται από δεξιότητες μη λεκτικών όψεων (Πόρποδας, 1993, Μάρκου, 1996).

Η φιλοσοφία του νέου θεσμού του ΣΕΠ στο σχολείο, αναφέρει ότι «ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (Ν. 2525/, άρθρο 10). Μέσα στο πεδίο δραστηριοτήτων του θεσμού εντάσσεται και η μελέτη των προτιμήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τα διάφο-

ρα επαγγέλματα και η οποία είναι αποτέλεσμα μιας νοητικής λειτουργίας, που αναλύεται, στην πραγματικότητα που περιβάλλει το άτομο, στον ίδιο του τον εαυτό, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητές του. Η σταδιοδρομία, στις μέρες μας, εκφράζει την προσωπική προσπάθεια που κάνει το άτομο για να εξελιχθεί ως προσωπικότητα από πλευράς γνώσεων και εμπειριών σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων, εργασιακών θέσεων ή επαγγελμάτων που μπορεί να ασκήσει στη ζωή του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000).

Η διαδικασία διαμόρφωσης των επαγγελματικών επιλογών των δυσλεξικών μαθητών καθώς και η ανίχνευση και διερεύνηση των ενδιαφερόντων τους αποτελεί μια λειτουργία ιδιαίτερα σημαντική και ξεχωριστή για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και δημιουργεί τις βάσεις για να αποκτήσουν τα νέα αυτά άτομα τα αναγκαία εφόδια για την επαγγελματική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Με τον τρόπο αυτό, οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην εκπαίδευση εξειδικεύονται, και μέσα από τις εξειδικευμένες λειτουργίες τους, διαμορφώνουν αφενός ένα σχετικό πλαίσιο που απευθύνεται στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου διερευνούν και αξιολογούν τον τρόπο εφαρμογής της συμβουλευτικής παρέμβασής.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία η μαθησιακή δυσκολία και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν με άμεσο και έμμεσο τρόπο τις επαγγελματικές επιλογές των δυσλεξικών ατόμων και τις κατευθύνουν σε επαγ-

γελματικές προτιμήσεις που δεν εκφράζουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και ειδικότερα ιδιαίτερες γνώσεις ανάγνωσης και γραφής, ή ταχύτητα αντίληψης και μαθητικών πράξεων. Μολονότι οι δυσλεξικοί μαθητές αποδέχονται την «ετικετοποίηση» του σχολικού περιβάλλοντος, διατηρούν φιλοδοξίες και επιθυμούν την κατάλληλη χρησιμοποίηση του δυναμικού τους, σε επαγγελματικούς χώρους που διακρίνονται από δεξιότητες που στηρίζονται στην πρωτοβουλία, στην υπευθυνότητα ή στην «πειθώ» παρά στην κατοχή επιστημονικών ικανοτήτων (Gottfredson, κ.ά., 1983, 1984, James, 1987, Kershaw, 1974, Michelson, κ.ά., 1985).

Σκοπός της Έρευνας

Ο αριθμός των ερευνητικών προσπαθειών που έχουν γίνει στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, για την ανίχνευση των επαγγελματικών προτιμήσεων των δυσλεξικών ατόμων είναι περιορισμένος. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο στηρίζονται, ως επί το πλείστον, στην επαγγελματική σταδιοδρομία ενήλικων δυσλεξικών, και αποτελούν μια σχετική μικρή ερευνητική ποσότητα μπροστά στη μεγάλη έκταση του προβλήματος.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο τη σχολική χρονιά 1999-2000, στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συμβουλευτι-

κή και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», του Πανεπιστημίου Αθηνών, επικεντρώθηκε στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών με δυσλεξία και είχε ως στόχο να ανιχνεύσει τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις, καθώς και να διερευνήσει τους δημογραφικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις εξής παραμέτρους:

1. ποιες είναι οι επαγγελματικές προτιμήσεις των δυσλεξικών μαθητών.
2. κατά πόσο η σχολική επίδοση και η αδυναμία του δυσλεξικού μαθητή συσχετίζεται με την επαγγελματική του επιλογή.
3. κατά πόσο η αυτοεκτίμηση και οι δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, μορφωτικό επίπεδο οικογένειας) συσχετίζονται με τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των μαθητών του δείγματος.

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 231 μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (14 έως 16 ετών), σχολικές τάξεις όπου διδάσκεται το μάθημα του Σ.Ε.Π. (Γ' Γυμνασίου = 107, Α' Λυκείου = 124), από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Οι 107 ήταν διαγνωσμένοι δυσλεξικοί μαθητές¹ και οι 124 μη δυσλεξι-

1. Τα παιδιά, που τελικά επιλέχθηκαν, είχαν όλα αξιολογηθεί με κοινό κριτήριο την κλίμακα νοημοσύνης WISC-R, με αποτέλεσμα φυσιολογική νοημοσύνη και με διάγνωση δυσλεξία.

κοί. Η επιλογή των δυσλεξικών μαθητών έγινε με ανώνυμη πρόσβαση από τους φακέλους του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθήνας και του Κέντρου Δυσλεξίας του Παιδοψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής², τα οποία σύμφωνα με το σχετικό Π.Δ. (246/98) χορηγούν βεβαίωση που αναγνωρίζεται στα Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία της χώρας μας. Για να έχουμε στη διάθεσή μας μέτρο σύγκρισης ως προς τον αντίστοιχο φυσιολογικό πληθυσμό, συλλέξαμε στοιχεία και από μη δυσλεξικούς μαθητές (ομάδα ελέγχου) ώστε να υπάρξουν δυνατότητες σύγκρισης των δύο δειγμάτων ως προς τις παραμέτρους της έρευνας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στο σύνολο του δείγματος περιελάμβανε: 1) ατομικά-δημογραφικά στοιχεία, 2) ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων, 3) την κλίμακα αυτοεκτίμησης του Coopersmith και, 4) την κλίμακα σφαιρικής αυτοαξίας (Global Self-Worth) της Harter. Το ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων, βασίζεται στη θεωρία του Holland (1973, 1985), η οποία υποστηρίζει ότι η επαγγελματική επιλογή είναι μια έκφραση της προσωπικότητας και οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να καταταγούν σε έναν από τους παρακάτω έξι τύπους προσωπικότητας: τον Ρεαλιστικό, τον Ερευνητικό, τον Καλλιτεχνικό, τον Κοινωνικό, τον Επιχειρηματικό, και τον Συμβατικό. Οι τύποι αυτοί περι-

γράφονται σύμφωνα με ορισμένες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά, και χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους που εργάζονται στα αντίστοιχα περιβάλλοντα. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα School Short Form του Coopersmith, η οποία περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις με θετικές και αρνητικές δηλώσεις—θέματα που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση. Η κλίμακα αυτοεκτίμησης της Harter περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις αυτοεκτίμησης, αξιολογικού περιεχομένου που καταλήγουν σε ένα αποτέλεσμα γενικής αυτοεκτίμησης ή «Σφαιρικής Αυτο-αξίας».

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας έγινε σε διερευνητική-νατουραλιστική βάση και παρουσιάστηκε σε τρεις ενότητες που αφορούσαν περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες, συγκρίσεις μέσων όρων μεταξύ διαφορετικών ομάδων, και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ενδιαφέροντος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επαγγελματικές προτιμήσεις των δυσλεξικών μαθητών διαφοροποιούνται από τους μη δυσλεξικούς μαθητές προς επαγγελματικές κατευθύνσεις που δεν στηρίζονται σε ιδιαίτερη χρήση του γραπτού λόγου. Οι περισσότεροι δυσλεξικοί μαθητές δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο, να ακολουθήσουν

2. Ο πληθυσμός που απευθύνεται για εξέταση ή θεραπεία στο Κέντρο προέρχεται από όλες τις κοινωνικοπολιτιστικές βαθμίδες και ως προς τη μεταβλητή αυτή διαστρωμάτωσης τουλάχιστον, αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γενικού πληθυσμού.

δηλαδή επαγγελματικές κατευθύνσεις που στηρίζονται σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Παρατηρήσαμε επίσης ότι η μαθησιακή δυσκολία και η σχολική βαθμολογία διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, ενώ η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζει τις επαγγελματικές προτιμήσεις τόσο των δυσλεξικών μαθητών, όσο και των μη δυσλεξικών.

Ειδικότερα, οι δυσλεξικοί μαθητές διαφοροποιούνται σε σχέση με τους μη δυσλεξικούς ως προς τις επαγγελματικές κατευθύνσεις του Κοινωνικού και Καλλιτεχνικού τύπου κατά Holland, στις οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερη προτίμηση οι μη δυσλεξικοί μαθητές (Πίνακες 1, 2, 3, 4). Αιτία της διαφοροποίησης είναι η *μαθησιακή δυσκολία*, που κατευθύνει: α) τους δυσλεξικούς μαθητές, σε επαγγελματικές κατευθύνσεις του Επιχειρηματικού τύπου, οι οποίες συνενεπάζονται τη χειραγώγηση άλλων ατόμων, και την επίτευξη οργανωτικών στόχων ή την απόκτηση οικονομικού κέρδους, β) τον έντονο προβληματισμό των συγκεκριμένων μαθητών στην επιλογή επαγγελματίων που συσχετίζονται άμεσα με τις ανθρωπιστικές σπουδές, αλλά απαιτούν ένα ευρύτερο πεδίο επιστημονικών γνώσεων, στηριζόμενο είτε στη χρήση του γραπτού λόγου, είτε στην προσωπική αυτοέκφραση, είτε στην ανάπτυξη ικανοτήτων προσανατολισμού στο χώρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυσλεξικοί μαθητές, δεν ενδιαφέρονται για τον Συμβατικό τύπο, δηλαδή για επαγγελματικές κατευθύνσεις που σχετίζονται με τη γραμματειακή υποστήριξη, την αρχειοθέτηση και τη χρήση οικονομικών δεδομένων, ενα-

σχολήσεις που δημιουργούν «άγχος» στους δυσλεξικούς μαθητές.

Διαφοροποίηση πραγματοποιείται και ως προς τη *σχολική βαθμολογία* στα κύρια μαθήματα (Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Φυσική, Μαθηματικά) που συσχετίζεται για τους δυσλεξικούς μαθητές, με τον Ερευνητικό τύπο κατά Holland, αποτέλεσμα που οδηγεί τους συγκεκριμένους μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες που απαιτούν αναλυτική και κριτική σκέψη, ακρίβεια, περιέργεια, ανεξαρτησία, αλλά και έμπνευση (χαρακτηριστικά δηλαδή του Ερευνητικού τύπου). Η παρατήρηση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό σημείο παρέμβασης του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, γιατί εφόσον οι δυσλεξικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από δεξιότητες μη λεκτικών όψεων θα μπορούσαν να εργαστούν σε επαγγελματικούς χώρους που διακρίνονται από ικανότητες σφαιρικής ανάλυσης και εμπειρικής μάθησης, με αποτέλεσμα την καλύτερη αξιοποίηση του δυναμικού του δυσλεξικού μαθητή και τη βελτίωση της αποδοτικότητάς του.

Το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών στο σύνολο του δείγματος, με μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στον Ρεαλιστικό και στον Καλλιτεχνικό τύπο κατά Holland, γεγονός που αποδεικνύει την ύπαρξη διαφοροποίησης ενδιαφερόντων αγοριών και κοριτσιών (Πίνακες 5 και 6). Επίσης το *μορφωτικό επίπεδο* των γονέων επηρεάζει θετικά τις επαγγελματικές προτιμήσεις που συνδέονται με τον Καλλιτεχνικό τύπο κατά Holland με αποτέλεσμα α) τα παιδιά των μορφωμένων γο-

νένων να ευνοούνται στις επαγγελματικές επιλογές προς μια διαδικασία που αντιπροσωπεύει έναν ευρύτερο τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου των επαγγελματιών και β) απεικονίζει μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες μια τάση κινητικότητας «προς τα άνω» στην επαγγελματική και κοινωνική κατ' επέκταση κλίμακα.

Τέλος, η αυτοεκτίμηση –όπως ήδη αναφέραμε– δεν επηρεάζει τις επαγγελματικές προτιμήσεις τόσο των δυσλεξικών μαθητών όσο και των μη

δυσλεξικών. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί για τους δυσλεξικούς μαθητές ως προσπάθεια διατήρησης της «εικόνας» για τον εαυτό τους, γεγονός που συμβάλλει στη θετική τους αυτοεικόνα, είτε με αξιοποίηση του δυναμικού τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες είτε με την επίτευξη μιας διαδικασίας εσωτερικής αξιών και δημιουργίας προσδοκιών σε ανύποπτο χρόνο (Πίνακας 7).

Πίνακας 1 <i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές ενδιαφέροντος στο δείγμα των δυσλεξικών μαθητών</i>			
	M.O	T.A.	N
Ρεαλιστικός τύπος	28,54	8,62	107
Ερευνητικός τύπος	28,36	9,08	103
Καλλιτεχνικός τύπος	26,45	8,05	106
Κοινωνικός τύπος	28,74	9,59	107
Επιχειρηματικός τύπος	32,67	10,92	106
Συμβατικός τύπος	23,57	7,83	107
Δείκτης Αυτοεκτίμησης	69,14	15,61	105
Δείκτης Αυτοαξίας	10,45	1,41	103

Πίνακας 2 <i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές ενδιαφέροντος στο δείγμα των μη δυσλεξικών μαθητών</i>			
	M.O	T.A.	N
Ρεαλιστικός τύπος	24,01	8,38	122
Ερευνητικός τύπος	32,46	9,47	117
Καλλιτεχνικός τύπος	35,96	9,32	121
Κοινωνικός τύπος	34,61	8,33	122
Επιχειρηματικός τύπος	32,73	10,03	121
Συμβατικός τύπος	22,36	6,74	121
Δείκτης Αυτοεκτίμησης	64,74	16,90	101
Δείκτης Αυτοαξίας	9,83	1,85	121

Πίνακας 3

*Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για τον Καλλι-
τεχνικό τύπο κατά Holland ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας*

Πηγή διασποράς	Βαθμοί Ελευθερίας	Αθροίσματα Τετραγώνων	Μέσα Τετράγωνα	F	Πιθανότητα στατιστικού σφάλματος
Μαθησιακή Δυσκολία	1	5105,60	5105,60	66,67	<0,001
Εντός Ομάδων	225	17229,06	76,57		
Σύνολο	226	22334,66			

Πίνακας 4

*Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για τον Κοινωνικό
τύπο κατά Holland ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας*

Πηγή διασποράς	Βαθμοί Ελευθερίας	Αθροίσματα Τετραγώνων	Μέσα Τετράγωνα	F	Πιθανότητα στατιστικού σφάλματος
Μαθησιακή Δυσκολία	1	1964,58	1964,58	24,56	<0,001
Εντός Ομάδων	227	18160,34	80,0		
Σύνολο	228	20124,92			

Πίνακας 5

*Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για τον Καλλι-
τεχνικό τύπο κατά Holland ανάλογα με το φύλο*

Φύλο	Βαθμοί Ελευθερίας	Αθροίσματα Τετραγώνων	Μέσα Τετράγωνα	F	Πιθανότητα στατιστικού σφάλματος
Μαθησιακή Δυσκολία	1	5197,26	5197,26	68,22	<0,001
Εντός Ομάδων	225	17137,40	76,17		
Σύνολο	226	22334,66			

Πίνακας 6 <i>Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για τον Καλλι- τεχνικό τύπο κατά Holland ανάλογα με το φύλο</i>					
Φύλο	Βαθμοί Ελευθερίας	Αθροίσματα Τετραγώνων	Μέσα Τετράγωνα	F	Πιθανότητα στατιστικού σφάλματος
Μαθησιακή Δυσκολία	1	5197,26	5197,26	68,22	<0,001
Εντός Ομάδων	225	17137,40	76,17		
Σύνολο	226	22334,66			

Πίνακας 7 <i>Αποτελέσματα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για το δείκτη αυτοεκτίμησης και τους έξι δείκτες προσωπικότητας κατά Holland</i>						
Αυτοεκτίμηση	Δείκτες Προσωπικότητας κατά Holland					
	Ρεαλιστικός	Ερευν/κός	Καλ/χνικός	Κοινωνικός	Επαχ/τικός	Συμβατικός
Σύνολο δείγματος	0,049	0,04	0,095	0,028	0,10	0,06
Δυσλεξικοί	0,07	0,09	0,07	0,061	0,17	0,05
Μη Δυσλεξικοί	0,06	0,07	0,12	0,09	0,9	0,05

Συμπεράσματα

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών και η συμβουλευτική παρέμβαση των δυσλεξικών μαθητών, πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας αφού κάθε άτομο, κάθε μαθητής έχει μια θέση στο κοινωνικό σύνολο, ανεξάρτητα από τις διαφορές που παρουσιάζει από τα άλλα άτομα. Οι σκέψεις-προτάσεις που προτείνουμε στηρίζονται στην προβληματική και στην πρακτική του σεβασμού της διαφορετικότητας κάθε ατόμου και συμφω-

νούν με τη μαθησιακή δυσκολία και τα χαρακτηριστικά του δυσλεξικού μαθητή, αποδίδοντας εξειδικευμένες λειτουργίες στο θεσμό του Σ.Ε.Π.

Οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ανάγκη από *Επαγγελματική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση*, η οποία θα εστιάζεται στο «τι μπορεί να κάνει ο δυσλεξικός μαθητής», ώστε ο επαγγελματικός προσανατολισμός να λειτουργήσει ως μέσον που θα βοηθήσει τους συγκεκριμένους μαθητές να δημιουργήσουν ο καθένας για τον εαυτό του, ένα σχέδιο ζωής, που θα

είναι στενά συνδεδεμένο με τη λειτουργία για το σχηματισμό της ταυτότητάς τους. Μια λειτουργία που θα αγγίζει όλες τις διαστάσεις ψυχολογική, κοινωνική-παιδαγωγική και οικονομική.

Ειδικότερα, στον επαγγελματικό προσανατολισμό των δυσλεξικών μαθητών, η διαδικασία πρέπει να εστιάζεται:

- στην αποφυγή της «λανθασμένης» επικοινωνιακής γλώσσας
- στη συνειδητοποίηση ότι όλα τα επαγγέλματα δεν είναι εφικτά με τη μαθησιακή δυσκολία του δυσλεξικού μαθητή
- στην προώθηση των ικανοτήτων και στην αποφυγή των αδυναμιών
- στην κατεύθυνση επαγγελματίων που θα εκφράζουν τις δυνατότητες των δυσλεξικών μαθητών και δεν θα σηματοδοτούνται από το αίσθημα της αποτυχίας (Humes, κ.ά., 1989)

Έτσι η λειτουργία της μετάβασης δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανεξαρτησίας και ισότητας ένταξης των δυσλεξικών μαθητών στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας. Βασικό στοιχείο της διαδικασίας αποτελεί η ανάπτυξη δραστηριοτήτων όπου το σχολείο δεν θα προετοιμάζει απλά τους δυσλεξικούς μαθητές για μελλοντική συμμετοχή, αλλά θα διαδραματίζει κεντρικό και ουσιαστικό ρόλο για άμεση και ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι

(Humes, κ.ά. 1989, Gerber και Brown, 1998, Johnstone, 1995).

Ένας προτεινόμενος σχεδιασμός είναι:

1. ανάπτυξη εργασιακής συμπεριφοράς, μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης
2. συμβουλευτική συνεργασία με ειδικούς σε περίπτωση που χρειάζεται
3. ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας όπου θα ενταχθεί μετά το πέρας των σπουδών του ο δυσλεξικός μαθητής
4. απόκτηση εμπειρίας μέσα από εθελοντική απασχόληση ή προσωρινή τοποθέτηση
5. ένταξη σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης
6. ενημέρωση του εργασιακού περιβάλλοντος σε περίπτωση άμεσης ενσωμάτωσης.

Προτείνεται επίσης, εμπλοκή και αναγνώριση των ενδιαφερόντων και των επαγγελματικών προτιμήσεων των δυσλεξικών μαθητών, στις διαδικασίες του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία θα στοχεύει:

- στη θετική προβολή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών με σκοπό την επίτευξη του συναισθήματος της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy)³

3. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η υποκειμενική κρίση του ατόμου όσον αφορά τις πεποιθήσεις του ή γενικότερα τις ικανότητές του για να επιδιώξει κάποιο τομέα σπουδών ή κάποιο επάγγελμα (Bandura, 1986, 1995).

- στην ανάληψη ενεργού ρόλου και πρωτοβουλιών από το δυσλεξικό μαθητή αναφορικά με την επαγγελματική του πορεία, και τέλος,
- στην αξιολόγηση πιθανών εναλλακτικών λύσεων εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης που θα προκύψουν από τη διασύνδεση εμπειριών μάθησης με ανάλογα ενδιαφέροντα ή προτιμήσεις.

Κατά συνέπεια, η κατασκευή και χρήση εργαλείων ανίχνευσης ενδιαφερόντων, προσαρμοζόμενων στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή, σε συνδυασμό με τη διερεύνηση των προτιμήσεών του μέσα από διαδικασίες ατομικής συνέντευξης και συμβουλευτικής, θα αξιοποιήσουν την ποσοτική διάσταση του βαθμού προτίμησης ανάλογων επαγγελματικών δραστηριοτήτων ή την αποφυγή κάποιων άλλων και θα οδηγήσουν σε λήψη απόφασης που δεν θα συνδέεται με την αποτυχία και τη δυσαρέσκεια.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να δοθεί έμφαση σε επαγγελματικές προτιμήσεις που στηρίζονται στο χώρο των νέων τεχνολογιών, γιατί μπορούν να δώσουν στους δυσλεξικούς μαθητές ένα ευρύτερο πεδίο επιλογών και να αυξήσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους δυνατότητες. Η εκπαίδευση του 2000 απομακρύνεται από τις παραδοσιακές μορφές μάθησης, που στηρίζεται στην απομνημόνευση πληροφοριών, και δίνει έμφαση στην ενεργητική μάθηση και στη δυναμική είσοδο των νέων τεχνολογιών μέσα από δεξιότητες μη λεκτικών όψεων. Στα νέα δεδομένα των πολυαισθητι-

κών τεχνολογιών, όπου η εικόνα διαδραματίζει κυρίαρχη σημασία, η αποδοτική και υψηλού επιπέδου εργασία στηρίζεται σε εκείνους που νιώθουν οικειότητα με τις εικόνες, σαν να είχαν να κάνουν με τις λέξεις σε μια άλλου είδους εργασία (Gerber & Brown, 1998).

Επιπροσθέτως, απαραίτητη είναι α) η *συνέχιση της ενημέρωσης όλων των εκπαιδευτικών*, για τα προβλήματα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, β) η *συνέχιση της επιμόρφωσης των λειτουργών του Σ.Ε.Π.* για τις ειδικές πληθυσμιακές ομάδες μαθητών, καθώς και γ) η *συμβουλευτική των οικογενειών* των συγκεκριμένων μαθητών. Η δημιουργία μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες γνώσεις και πρόσθετη εμπειρία, που θα περιορίζει τις αρνητικές αντιλήψεις καθώς και η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη του παιδιού τους, θα λειτουργήσει θετικά στην άρση στερεοτύπων και, στη δρομολόγηση πραγματοποιήσιμων λύσεων.

Παράλληλα θα μπορούσε να υλοποιηθεί η *ανάπτυξη ενός συστήματος παρακολούθησης* που θα έδινε πολύτιμες πληροφορίες σε όλες τις υπηρεσίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την επαγγελματική πορεία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και θα συνέβαλε αποτελεσματικά στους λειτουργούς σε κάθε μονάδα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και πρόνοιας. Η προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι ιδιαίτερα θετική σε αυτό το σημείο, με την υλοποίηση του έργου με τίτλο: «Μελέτη Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σ.Ε.Π. σε

επίπεδο Σχολικής Μονάδας και Κέντρου Σ.Ε.Π. για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και Άτομα Κοινωνικώς Αποκλεισμένα» ώστε οι μαθητές των ειδικών ομάδων να μπορούν στο μέλλον –εξίσου με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους– να έχουν την απαραίτητη επιστημονική βοήθεια, ώστε να συνειδητοποιούν τις κλίσεις τους, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, να καλλιεργούν τις δυνατότητές τους και να πληροφορούνται την πραγματικότητα της αγοράς εργασίας για την ισότιμη ένταξή τους σε αυτήν (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1998). Επίσης η λειτουργία των Κέντρων Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, με εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ενημέρωση, πληροφόρηση και καθοδήγηση, σε θέματα επαγγελματικής συμβουλευτικής απόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η συνεργασία όλων των παραπάνω φορέων τόσο σε κεντρική όσο και σε αποκεντρωμένη μορφή, θα συμβάλλει:

α) στη δημιουργία μιας θετικότερης άποψης του κόσμου και ειδικότερα στην πληροφόρηση των εργοδοτών και των επαγγελματιών με τους οποίους πιθανόν να συνεργασθεί μελλοντικά ο δυσλεξικός μαθητής

β) στη βελτίωση του πληροφοριακού υλικού αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό μαθητικού πληθυσμού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

γ) στη διαμόρφωση νέων δομών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο άμεσο μέλλον.

Πιστεύουμε πως η συστηματοποίηση των προσπαθειών αυτών και η διερεύνηση αντίστοιχων προσπαθειών θα βοηθήσει στην εξειδίκευση των λειτουργιών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ώστε οι δυσλεξικοί μαθητές, στο κατώφλι του 21ου αιώνα, να μην αισθάνονται ανίκανοι και αδύναμοι, αλλά να μπορούν να έχουν δυνατότητες για κατάλληλη μόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική κατάρτιση, και ισότιμη ένταξη στον εργασιακό κόσμο και στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco. Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). *Self-Esteem Inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Gerber, P.J. & Brown, S.D. (1986). *Learning Disabilities and Employment*. PRO-ED. Inc. Texas.
- Gottfredson, L.S., Finucci, J.M. & Childs, B. (1984). Explaining the Adult Careers of Dyslexic Boys: Variations in Critical Skills for High-Levels Jobs. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 355-373.
- Gottfredson, L.S., Finucci, J.M. & Childs, B. (1983). The adult occupational success of dyslexic boys: A large-scale, long-term follow up. Center for social Organization of Schools Report, Johns Hopkins University, No 334.
- Harter, S. (1990): Issues in the assessment of the self-concept of children and

- adolescents. Στο A.M. La Greca (Ed). *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.
- Holland, J.H. (1959). A Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-43.
- Humes, Ch.W., Szymanski, E.M. & Hohenshil, T.H. (1989). Roles of Counseling in Enabling Persons with Disabilities. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 68: 145-149.
- James, B.D. (1987). *Coping with Dyslexia*. Paper presented at the World Conference of the International Association of Applied Linguistics. Sydney, Australia.
- Johnstone, D. (1995). *Further Opportunities. Learning Difficulties and Disabilities in Further Education*. Cassell. Wellington House, London.
- Μάρκου, Σ.Ν. (1996). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία. Κινητική Αδεξιότητα. Υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Γ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Michelson, K., Byring, R. & Bjorkgren, P. (1985). Ten-Year Follow-Up of Adolescent Dyslexics. *Journal of Adolescent Health Care*, 7, 31-34.
- Report of a Working Party commissioned Under the Chairmanship of Dr. John Kershaw (1974). *People with Dyslexia*. The British Council for Rehabilitation of the Disabled. London.
- Πόροδας, Κ.Δ. (1993). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1998). Υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού για άτομα με ειδικές ανάγκες. *Δελτίο επικοινωνίας, τεύχος 1*. Αθήνα: Τομέας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 18-30.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου (2000). *Επαγγελματική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση*. Αθήνα.

Βασιλική Κιτσάκη*

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ανιχνεύσει και να εντοπίσει: α) τον επαγγελματικό αξιακό κώδικα του μαθητικού πληθυσμού των εσπερινών σχολείων. β) Να ελέγξει τους πιθανούς ατομικούς και δημογραφικούς παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών του πληθυσμού αυτού. γ) Να διερευνήσει συγκριτικά τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζονται στα εργασιακά αξιακά συστήματα των δύο πληθυσμών. Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε εμπειρική έρευνα, η οποία έλαβε χώρα κατά το σχολικό έτος 1999-2000, σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 194 μαθητών από 4 Εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια, περιοχών του νομού Αττικής και σε αντιπροσωπευτικό δείγμα αντίστοιχα 375 μαθητών Ημερησίων σχολείων. Τα στατιστικά ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν ότι: α) Το φύλο στο οποίο ανήκουν οι μαθητές του δείγματος, καθώς και η σειρά γέννησής τους και ο αριθμός των παιδιών της οικογένειάς τους ασκούν επίδραση στο εργασιακό αξιακό τους σύστημα. β) Η σχολική βαθμολογία συσχετίζεται με τις αντίστοιχες αξίες σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθημάτων, ενώ γ) Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η ηλικία των μαθητών δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών του δείγματος. Τέλος κατεδείχθη ότι: δ) Οι μαθητές των Ημερησίων και των Εσπερινών σχολείων μοιράζονται ως ένα βαθμό μια κοινή εργασιακή ιδεολογία, διαφοροποιούμενοι ως προς τις αξίες της Ανεξαρτησίας, Δημιουργικότητας-Δραστηριότητας και των Αποδοχών, στις οποίες οι εσπερινοί μαθητές δηλώνουν υψηλότερες τιμές από τους μαθητές των ημερησίων σχολείων.

Vassiliki Kitsaki*

COMPARATIVE RESEARCH ON THE WORK VALUES OF MORNING AND EVENING SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The purpose of the present study was to examine closely and confine: a) the merit work code of the evening school student population. b) To verify the possible individual and demographic factors which are associated with this population's formation of work values. c) To inquire comparatively into the similarities as well as differences which appear in the relative worth work systems of the two populations. The actual study was based on empirical research which took place during the 1999-2000 school year, on a representative sample of 194 students out of 4 evening secondary schools, within the Attica prefecture areas. The study was based on a representative sample of 375 Morning School students, correspondingly. The statistical results of the research indicated that: a) the sex in which the students of the sample belong just as the rank of their birth and the number of children in their families have an influence upon their work system. b) The school grades are related to equal praiseworthy qualities of particular lesson cases, while c) the parent's cultural level and the student's age does not affect the formation of the work values of the sample. Finally, it was pointed out that: d) The morning school students as well as the evening school students share, up to a point, a common work ideology, differentiated though as to the values of Independence, Creativeness-Activities and Allowances on which the Evening School students assert higher rates than the Morning School students.

* Η Β.Κ. είναι εκπαιδευτικός Α/βάθμιας εκπαίδευσης-Σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού με μεταπτυχιακές σπουδές στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, *Επικοινωνία*: Μέτωνος 47, Χολαργός 15561, τηλ. 6543427.

Εισαγωγή

Θεωρητική Προσέγγιση της Έννοιας των Αξιών και της Έννοιας των Επαγγελματικών Αξιών. Ορισμός και Επιμέρους Στοιχεία.

Επιστήμονες και ερευνητές κυρίως από τους χώρους της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας, προσπάθησαν να συγκεκριμενοποιήσουν και να προσδιορίσουν εννοιολογικά τις αξίες, είτε ως ιδεολογικά-αφηρημένα κατασκευάσματα, που ως τέτοια προσλαμβάνονται και επεξεργάζονται από τα υποκείμενα, πάντα με διαφοροποιημένο τρόπο αναλογικά με το πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς τους, είτε ως οδηγητικά-κυριαρχικά μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία παρουσιάζονται σε πολλαπλές αποκρίσεις του ατόμου.

Εκκινώντας από τον ορισμό της αξίας σύμφωνα με τον C. Kluckhohn (C. Kluckhohn, 1951 στο Μυλωνάς, 1994), η αξία «είναι μια σαφής ή υπονοούμενη σύλληψη του επιθυμητού, χαρακτηριστική ενός ατόμου ή κάποιας ομάδας και η οποία επηρεάζει την επιλογή προτύπων, μέσων και δράσεων που υπάρχουν στην κοινωνία».

Ακολουθώντας ο T. Parsons προτείνει ότι οι «αξίες είναι πρότυπα (patterns) του πολιτιστικού επιπέδου, τα οποία καθορίζουν την κοινωνική πορεία».

Ο Parsons συνοψίζει σε προγενέστερη μελέτη του τον τρόπο σχηματισμού των αξιών, το χρόνο εδραίωσης και σταθεροποίησής τους και αιτιολογεί την άμεση σύνδεση του αξιολογικού προσανατολισμού του ατό-

μου με την προσωπικότητά του. Χαρακτηρίζει τις αξίες ως επίκτητα, μόνιμα και σταθερά στοιχεία που συνθέτουν τον πυρήνα της βασικής δομής της προσωπικότητας, τα οποία εδραιώνονται κατά την παιδική ηλικία και δεν υπόκεινται σε δραστικές αλλαγές κατά την ενήλικη ζωή του (Parsons, 1968).

Οι Blake & Davis εκτιμώντας τον προβληματισμό για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των αξιών, από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας, σηματοδοτούν τις αξίες ως το ερμηνευτικό πλαίσιο των κοινωνιών για τη θέσπιση και την εφαρμογή κοινωνικών κανόνων (Blake & Davis, 1964).

Υπό το πρίσμα των κοινωνικο-γνωστικών θεωριών παρουσιάζεται η διάδραση του αξιακού συστήματος και της εκδηλούμενης συμπεριφοράς, όταν το πρώτο λειτουργεί ως παραγωγικό αίτιο του δευτέρου. Ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζονται οι εντυπώσεις και η κοινωνική αντίληψη είναι πολωμένος εξαιτίας στερεοτυπικών λειτουργιών των παραγωγικών αιτιών της συμπεριφοράς (Cohen 1981), που παραπέμπουν με τη σειρά τους στο σύστημα αξιών του κοινωνικού ιστού (Zebrowitz, 1976 & Ross, 1977). Οι πολώσεις αυτές αναφέρονται σε αξιολογήσεις κοινωνικών πράξεων ή ενεργοποιούνται ακόμα και με την ύπαρξη κοινωνικών ομάδων, έχουν δε, ενίοτε, εξομοιωτική ή διαφοροποιητική κατάληξη (Doise, 1969 στο Μυλωνάς, 1994).

Στον επιστημονικό χώρο της εργασιακής-επαγγελματικής ψυχολογίας ο D. Super (Super, 1970) θεώρησε τις εργασιακές (επαγγελματι-

κές) αξίες ως άρρηκτα και αναπόσπαστα συνδεδεμένες με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, περιγράφοντάς τις ταυτόχρονα ως τις ανταμοιβές τις οποίες οι άνθρωποι επιθυμούν να αποκτήσουν μέσω των δραστηριοτήτων τους.

Οι εργασιακές αξίες ορίζονται επίσης σαν τις ιδιότητες που οι εργαζόμενοι επιθυμούν και επιδιώκουν στις δραστηριότητες με τις οποίες εμπλέκονται ή στα αντικείμενα που κατασκευάζουν ή αποκτούν (Drummond & McIntyre & Skaggs, 1977).

Ο Pryor αντιτείνει στις προηγούμενες θεωρητικές τοποθετήσεις και κυρίως στον Super, ότι οι αξίες αποτελούν υποκειμενικές συσχετίσεις ανάμεσα στον εκτιμητή και στον εκτιμώμενο. Πηγάζουν δε από τις παρατηρήσεις για τις «διαδικασίες αξιολόγησης», παρά από τα χαρακτηριστικά του εκτιμητή, του εκτιμώμενου των αντικειμένων ή των ατόμων. Προτείνει τέλος μια διττή προσέγγιση, σημειώνοντας ότι ένα υποκείμενο προσδίδει αξία σε κάτι όταν αυτό εμπεριέχει δύο συστατικά: ένα θυμικού και ένα αξιολογικού τύπου. Σε επίπεδο τέλος τεχνολογικού ντετερμινισμού οι εργασιακές αξίες αναφέρονται στην αναζήτηση εργασιακής αμοιβής -αντίστοιχης με την παρεχόμενη εργασία- και όχι στην αξιολογική κρίση για το τι θεωρεί κάποιος καλό και σωστό και άρα θα πρέπει να το αναζητήσει στη δουλειά του (Pryor, 1979).

Ο Rokeach παρουσιάζοντας μια περισσότερο συνθετική θεώρηση του αξιακού συστήματος, ορίζει ότι οι αξίες εφόσον αντιστοιχούν σε πεποιθήσεις, συναποτελούνται από το

γνωστικό, στο συμπεριφορικό και το συγκινησιακό στοιχείο, διαφοροποιημένα ως προς το βαθμό και την ένταση της παρουσίας τους (Rokeach, 1973). Συνδέονται αμεσότερα με την επαγγελματική συμπεριφορική διάσταση του ατόμου και τον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Ο Rokeach δέχεται τέλος ότι οι αξίες μπορούν να εξεταστούν τόσο ως ανεξάρτητες μεταβλητές (αιτιώδεις παράγοντες), όσο και ως εξαρτημένες μεταβλητές (αποτελέσματα) (Κάντας & Χατζή, 1991), μια και το αξιокρατικό σύστημα μιας κοινωνίας καθορίζει εντέλει την πρόπουσα συμπεριφορά, την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά που αναμένεται από όλα τα μέλη της (Γεώργας, 1955).

Με τη σειρά τους οι Kidd & Knassel δίνοντας βαρύτητα στο συναισθηματικό στοιχείο, συνδέουν το συναισθηματικό συστατικό κάθε εργασιακής αξίας με τη βαθύτερη επιθυμία ή προτίμηση του κάθε ατόμου. Το αξιολογικό συστατικό κάθε εργασιακής αξίας συσχετίζεται άμεσα με την εσωγενή ανάγκη του ατόμου για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος (Kidd & Knassel, 1980).

Πιο πρόσφατα ο Super (1990), ο Brown (1996) και ο Leong (1991) αναγνώρισαν εκ νέου «τις επαγγελματικές αξίες ως σημαντικούς προσδιοριστικούς παράγοντες που ενεργοποιούνται σε πολλούς τομείς της επαγγελματικής ανάπτυξης, της επαγγελματικής επιλογής και της επαγγελματικής ικανοποίησης, αναγνώριση η οποία έχει εισπράξει άλλωστε ευρεία υποστήριξη» (Isaacson & Brown, 1996).

Οι εργασιακές αξίες, που αναφέρονται σε σχετικές έρευνες, ποικίλουν ως προς τον αριθμό τους, από πέντε ως είκοσι τρεις και οι πιο συχνά αναφερόμενες είναι οι ακόλουθες:

ασφάλεια, γόητρο, μισθός, διαπροσωπικές σχέσεις, ανεξαρτησία, αλτρουισμός, εξουσία/ηγεσία, αίσθημα επίτευξης, ενδιαφέρουσα εργασία.

Μια δε από τις κυριότερες θεωρητικές διακρίσεις των εργασιακών αξιών είναι σε εξωγενείς ή υλικές (αμοιβή, γόητρο, ασφάλεια, συνθήκες εργασίας) και εσωγενείς ή μεταυλικές (ενδιαφέρον, δημιουργικότητα, ανεξαρτησία, παροχή βοήθειας σε τρίτο) (Κάντας & Χατζή, 1991 & Inglehart, 1997).

Ο J. Robertson (Robertson, 1985) συμφωνεί συμπληρώνοντας ότι οι σχετικές με την εργασία αξίες επικεντρώνονται:

- α) Στο παρελθόν: Περιλαμβάνονται φήμη, αμοιβές, εκπαίδευση, υψηλά καταναλωτικά πρότυπα.
- β) Στο παρόν: Περιλαμβάνονται υψηλές καταναλωτικές συνήθειες, υψηλές επαγγελματικές θέσεις, διασυνδέσεις με την εξουσία.
- γ) Στο μέλλον: Περιλαμβάνεται περισσότερο ελεύθερος χρόνος, δημιουργικότητα και αυτονομία.

Ο J. Robertson συνδέει τέλος μια ενδεχόμενη, μελλοντική μετατόπιση των εργασιακών αξιών από το υλικό στο μεταυλικό επίπεδο, με τη σταδιακή μείωση της κεντρικότητας της εργασίας, μέσα από διαδικασίες αυτογνωσίας, ικανές να οδηγήσουν το άτομο σε επίπεδα υψηλής συνειδητότη-

τας.

Θεσμικό Πλαίσιο της Ελληνικής Εσπερινής Εκπαίδευσης.

Σύνθεση και Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά του Μαθητικού Πληθυσμού των Εσπερινών Γυμνασίων και Λυκείων.

Πρώτη θεσμική αποτύπωση της ύπαρξης των εσπερινών σχολείων γίνεται κατά το έτος 1937, όταν το κράτος αναγνωρίζει το πρώτο εσπερινό γυμνάσιο, που ανήκε στη χριστιανική ένωση και ενώ, μέχρι και τότε τη δυνατότητα ίδρυσης και λειτουργίας εσπερινών γυμνασίων (εξατάξιων), είχαν νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και κυρίως ιδρύματα κοινωνοφιλούς χαρακτήρα και σωματεία (Παπαχρίστος, 1958).

Ακολουθεί σειρά νομοθετημάτων, για τη λειτουργία των εσπερινών σχολείων, τα οποία ενδεικτικά παραθέτουμε:

ν.205/1947, ν.3971/1959, ν.309/1976 και τέλος ν.1566/1985. Το τελευταίο από τα προαναφερθέντα νομοθετήματα διατηρεί τη διαφοροποίηση των ετών φοίτησης στα ημερήσια λύκεια (τριετής φοίτηση) και στα εσπερινά λύκεια (τετραετής φοίτηση), ρυθμίζοντας τα υπόλοιπα ζητήματα που αφορούν στη δομή, στη σύσταση και στη λειτουργία τους, από κοινού. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους (Τάχος & Σκουρής, 1989). Η εργασιακή απασχόληση των μαθητών πιστοποιείται με έγγραφη βεβαίωση από τον εργοδότη τους.

Η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα των εσπερινών γυμνασίων και λυκείων, πιστοποιεί-

ται με ακρίβεια από την κατανομή των εσπερινών σχολείων, κυρίως σε περιοχές που παρουσιάζουν έντονα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα και μεγάλη πληθυσμιακή κινητικότητα, η οποία προέρχεται από την απορρόφηση μεταναστευτικού πληθυσμού (Ρωσοπόντιοι, Βορειοηπειρώτες κ.ά.) και την αστυφιλία. Ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει σοβαρή ηλικιακή, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική ανομοιογένεια σε σχέση με τα ημερήσια σχολεία.

Η χρονική πίεση, η κούραση από την καθημερινή εργασία, οι ακατάλληλες ώρες φοίτησης, δημιουργούν ένα απαγορευτικό σχολικό κλίμα για τη βελτίωση της μαθησιακής κατάστασης του πληθυσμού, το οποίο συνυπάρχει με μια τυφλή προσδοκία για μελλοντική βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης.

Τόσο η Κ. Δρακοπούλου (1984) όσο και ο Π. Ρουσσέας (1993) καταλήγουν μετά από σχετικές έρευνες που διεξάγουν στα εσπερινά σχολεία στα ακόλουθα:

—Οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες, που τις βοηθούν σχεδόν πάντα με τα έσοδα της εργασίας τους ή προσφέρουν προσωπική εργασία στη δουλειά ενός από τους γονείς τους. Έχουν φοιτήσει για ένα διάστημα σε ημερήσιο σχολείο δ/θμιας εκπ/σης, αλλά ένα μεγάλο ποσοστό δεν έχει φοιτήσει ποτέ στην ημερήσια εκπ/ση. Παρουσιάζεται μεγάλη καθυστέρηση ως προς την έναρξη της φοίτησης τους και χαμηλή σχολική επίδοση. Επίσης σημειώνεται μεγάλη διασπορά ηλικιών με εύρος 19-40+, με μεγαλύτερη συγκέντρωση μεταξύ 19-23.

—Ως λόγοι διακοπής της φοίτησης στο ημερήσιο σχολείο αναφέρονται: η ανάγκη εργασίας για οικονομική ενίσχυση της οικογένειας, η κακή επίδοση στα μαθήματα και η ανεπαρκής φοίτηση.

—Οι περισσότεροι μαθητές επιδιώκουν μια ποιοτική και οικονομική βελτίωση της θέσης τους μέσα στο επάγγελμα που ήδη εξασκούν και άλλοι προσβλέπουν στη συνέχιση των σπουδών τους σε κάποια σχολή επαγγελματικής κατευθύνσεως. Η ιδιαίτερα χαμηλή επίδοσή τους, τους αποτρέπει να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το απολυτήριο του εσπερινού λυκείου έχει πλέον μικρή ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας, αφού καταργήθηκε ο ρόλος του ως διαπιστευτηρίου επαγγελματικής ένταξης, λόγω της αυξήσεως της συμμετοχής μαθητών στην ημερήσια δ/θμια εκπ/ση. Ο ρόλος αυτός ανατέθηκε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Ηλιού, 1982).

Οι απόφοιτοι των εσπερινών γυμνασίων και λυκείων, αν εξαιρεθεί μια σχετικά μικρή κατηγορία που είναι μικροϋπάλληλοι στο δημόσιο τομέα (προχωρημένης ηλικίας μαθητές), καταλήγουν να απασχολούνται σε χαμηλής στάθμης επαγγέλματα (μικροϋπάλληλα του ιδιωτικού τομέα, εργατικά κ.λπ.) στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Παρουσιάζουν διαταράξεις στην επαγγελματική τους πορεία (διακοπές στην εργασιακή απασχόληση, συχνές αλλαγές επαγγέλματος και εργοδότη, ακανόνιστα σχήματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας).

Στόχοι και Υποθέσεις της Έρευνας

Στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης –η οποία βασίζεται σε εμπειρική έρευνα (επισκόπηση με ερωτηματολόγιο)– είναι να ανιχνεύσει και να εντοπίσει τις επαγγελματικές αξίες των μαθητών των εσπερινών σχολείων, καθώς και να διερευνήσει τους πιθανούς ατομικούς και δημογραφικούς παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των αξιών αυτών. Παράλληλα διερευνώνται συγκριτικά οι ομοιότητες και οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στο επαγγελματικό αξιακό σύστημα των μαθητικών πληθυσμών των ημερησίων και των εσπερινών σχολείων.

Ειδικότερα τα διερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών του δείγματος που αναφέρονται σε ατομικές-δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σχολική επίδοση, ηλικία, σειρά γέννησης, αριθμός παιδιών) με τη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών;
- Συγκρίνοντας τους δείκτες των επαγγελματικών αξιών των μαθητικών πληθυσμών των ημερησίων και των εσπερινών σχολείων, προκύπτει το ερώτημα του κατά πόσον υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο τύπων σχολείων ως προς τις επαγγελματικές αξίες. Επίσης εάν υπάρχει, τότε μήπως η διαμόρφωση αυτή επηρεάζεται από τα διάφορα ιδιαίτερα χαρακτηριστι-

κά των πληθυσμών αυτών;

Οι βασικές ερευνητικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν ή επιβεβαιώθηκαν εν μέρει. Καταλήξαμε στα ακόλουθα: Δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύστημα εργασιακών αξιών των μαθητών εσπερινών και ημερησίων σχολείων, εξαιρουμένου ενός εξωγενέστερου επαγγελματικού προσανατολισμού που εμφανίζουν οι μαθητές των εσπερινών σχολείων προτιμώντας υλικές αξίες.

Διαπιστώσαμε ότι η σχολική βαθμολογία συσχετίζεται με τις επαγγελματικές αξίες των μαθητών εσπερινών σχολείων σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθημάτων, ενώ το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η ηλικία των μαθητών δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών του δείγματος. Η σειρά γέννησης και ο αριθμός των παιδιών ασκεί επίδραση στο αξιακό σύστημα όπως άλλωστε και το φύλο στο οποίο ανήκουν οι μαθητές του δείγματος.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 194 μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στις τρεις τάξεις Εσπερινών Γυμνασίων και στις τέσσερις τάξεις Εσπερινών Λυκείων, κατά το σχολικό έτος 1999-2000. Αναλυτικότερα: Οι 56 μαθητές (28,9%) φοιτούσαν στο Εσπερινό Γυμνάσιο και οι 138 (71,1%) φοιτούσαν στο Εσπερινό Λύκειο. Συνολικά και στις δύο βαθμίδες της Εσπερινής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές που φοιτού-

σαν κατανέμονται κατά τάξεις ως εξής: στην Πρώτη τάξη φοιτούσαν 54 μαθητές (27,9%), στη Δεύτερη τάξη 45 (23,2%), στην Τρίτη τάξη 85 (43,8%) και στην Τετάρτη τάξη 10 μαθητές (5,2%). Από το σύνολο του δείγματος οι 86 (44,3%) ήταν αγόρια και οι 108 (55,7%) ήταν κορίτσια. Οι ηλικίες των εσπερινών μαθητών κυμάνθηκαν από το 14ο έτος η μικρότερη έως το 46ο έτος η μεγαλύτερη. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν 23,02 (τυπική απόκλιση 6,35).

Οι περιοχές οι οποίες επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ο Πειραιάς, η Καλλιθέα, η Νέα Ιωνία και το Μπραχάμι, λόγω της ομοιογένειας που παρουσιάζει ο ερευνώμενος μαθητικός πληθυσμός σ' αυτές τις περιοχές, αναφορικά με το βαθμό αστικότητας του τόπου διαμονής του. Επιπλέον οι περιοχές παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλούς και μέσους δείκτες.

Καταγράφησαν επίσης τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων μαθητών του δείγματος και ειδικότερα η επαγγελματική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Διαπιστώθηκε ότι το 28,4% από τους πατεράδες τους εργάζονται ως ειδικευμένοι τεχνίτες, το 22,2% ως πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές, το 13,4% ως υπάλληλοι γραφείου, ενώ μόνο το 0,5% είναι ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα. Από τις μητέρες του δείγματος το 59,8% απασχολούνται με οικιακές εργασίες. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του δείγματος σημειώθηκε ότι

το 32,0% των πατεράδων και το 38,7% των μητέρων έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό σχολείο, ενώ μόνο το 3,1% και το 1,0% των αντίστοιχων γονέων κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο.

Δεν υπήρξαν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα για τα ημερήσια Λύκεια, παρά μόνο πίνακας με νόρμες ο οποίος παραχωρήθηκε από τον κ. Α. Κάντα στα πλαίσια δικής του ερευνητικής δραστηριότητας.

Όργανα Μέτρησης

Για την εκτέλεση της έρευνας χορηγήθηκε ερευνητικό ερωτηματολόγιο μέτρησης επαγγελματικών αξιών, στο σύνολο του ερευνώμενου πληθυσμού-δείγματος, το οποίο κατασκευάστηκε στα πλαίσια προσπάθειας για τη δημιουργία ψυχομετρικών εργαλείων –έγκυρων και αξιόπιστων– που αφορούν στον Σ.Ε.Π. Η προσπάθεια αυτή εκτείνεται σε πανελλαδικό επίπεδο, ελποτεύεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχει ως επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Α. Κάντα.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνονται:

α) ατομικά και δημογραφικά στοιχεία, τα οποία εξετάζονται με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στο φύλο, στην ηλικία, στη σειρά γέννησης του μαθητή/τριας, στον αριθμό των παιδιών της οικογένειας, στο επάγγελμα των γονέων του, στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και στη σχολική επίδοση.

β) Το κύριο σώμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 89 ερωτήσεις

κλειστού τύπου οι οποίες προσπαθούν να ανιχνεύσουν, να προσδιορίσουν και να διερευνήσουν τις επαγγελματικές αξίες των εσπερινών μαθητών και τις ικανοποιήσεις που προσδοκούν να αποσπάσουν από το μελλοντικό τους επάγγελμα. Οι απαντήσεις αποδίδονται από τον ερευνώμενο, βάσει μιας πενταβάθμιας κλίμακας βαθμολόγησης, τύπου Likert, όπου ο μαθητής καλείται να κυκλώσει ή να σταυρώσει ως απάντηση έναν αριθμό από το 1 έως το 5, εκφράζοντας τη συχνότητα με την οποία ο ερευνώμενος επιλέγει και προτιμά την κάθε επαγγελματική αξία. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι της μορφής: καθόλου σημαντικό (1), μέτρια σημαντικό (3), πάρα πολύ σημαντικό (5). Το 2 και 4 αντιστοιχούν σε ενδιάμεσες καταστάσεις. Οι 89 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν για αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας με δείκτες αξιοπιστίας Cronbach Alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας για το συνολικό πληθυσμό του δείγματος των εσπερινών μαθητών ήταν: $\alpha = 0,78$. Οι επαγγελματικές αξίες οι οποίες εξετάζονται και μεταξύ των οποίων καλείται να επιλέξει ο ερευνώμενος, είναι οι ακόλουθες: Κύρος, γόητρο, δόξα, φήμη, ελεύθερος χρόνος, εργασιακό περιβάλλον, ασφάλεια, επαφή με ανθρώπους, αποδοχές, δημιουργικότητα, δραστηριότητα, ανεξαρτησία, ταξίδια, μετακινήσεις, ηγεσία.

Μετά τον υπολογισμό των μέσων δεικτών για καθένα από τους 9 ανωτέρω θεωρητικούς παράγοντες (ενόητες αξιών), επιχειρήσαμε ανάλυση παραγόντων, γνωρίζοντας τους περιορισμούς, λόγω του μικρού αριθμού των μεταβλητών που μετέχουν

στην ανάλυση αυτή. Παρά τους περιορισμούς θεωρήσαμε αναγκαία την προσέγγιση αυτή, καθώς θα αποτελούσε ένδειξη για την επαρκή και αποτελεσματική λειτουργία των παραγόντων αυτών στα δεδομένα της έρευνας. Η ανάλυση παραγόντων κατέδειξε την ύπαρξη ενός παράγοντα, ο οποίος εξηγεί το 50,6% της διασποράς των τιμών, δηλαδή φαίνεται να υπάρχει μια διάσταση κοινή για τις 9 ενόητες αξιών. Η μονοδιάστατη φύση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, οφείλεται στο βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας των αξιών, μέσω του οποίου υποστηρίζεται ότι «σε μια κοινωνία όλα τα άτομα αποδέχονται τις ίδιες αξίες, σε διαφορετικό όμως βαθμό» (M. Rokeach, 1973).

Ευρήματα

Α) Συσχέτιση Ανάμεσα στη Σχολική Βαθμολογία κατά Μάθημα και στις Επαγγελματικές Αξίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στις επαγγελματικές αξίες και τη σχολική βαθμολογία στα μαθήματα που εξετάστηκαν, κατέδειξαν ότι:

Η μελέτη των συναφειών ανάμεσα στις αξίες του Κύρους-Γοήτρου-Δόξας-Φήμης-Ελεύθερου χρόνου-Ασφάλειας-Επαφής με ανθρώπους-Αποδοχών-Δημιουργικότητας-Ανεξαρτησίας-Μετακίνησης-Ταξιδιών και της Ηγεσίας με την βαθμολογία στα μαθήματα της Έκθεσης, της Ιστορίας, των Αρχαίων, της Μουσικής, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας και του Γενικού βαθμού δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Οι συνάψεις που βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές ήταν οι εξής:

Η αξία της Ασφάλειας συσχετίζεται ευθέως ανάλογα με τη βαθμολογία στα μαθήματα της Έκθεσης ($r = 0,19$), της Ιστορίας ($r = 0,16$) και της Μουσικής ($r = 0,18$). Η αξία της Δημιουργικότητας συσχετίζεται ευθέως ανάλογα με τη βαθμολογία στο μάθημα της Έκθεσης ($r = 0,22$) και η αξία της Ανεξαρτησίας συσχετίζεται ευθέως ανάλογα με τη βαθμολογία στην Έκθεση.

*Β) Συσχέτιση των Επαγγελματι-
κών Αξιών Μεταξύ τους.*

Για όλες τις Επαγγελματικές αξίες υπολογίστηκε ο δείκτης συνάψης Pearson r . Για όλο το δείγμα των Εσπερινών μαθητών ($N = 194$) οι συνάψεις που προέκυψαν ήταν όλες στατιστικά σημαντικές, με εξαίρεση τη συσχέτιση ανάμεσα στην αξία των Ταξιδιών-Μετακινήσεων με την αξία της Ασφάλειας.

Γ) Συσχέτιση ανάμεσα στο Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα και της Μητέρας και τις Επαγγελματικές Αξίες.

Η συνάψη μεταξύ της μεταβλητής μορφωτικού επιπέδου πατέρα και μητέρας με τις Επαγγελματικές αξίες δεν βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική.

Δ) Συσχέτιση ανάμεσα στην Ηλικία, τη Σειρά Γέννησης και τον Αριθμό Παιδιών με τις Επαγγελματικές Αξίες.

Από τον υπολογισμό της συνάψης ανάμεσα στη μεταβλητή της ηλικίας με τις επαγγελματικές αξίες δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά ευρήματα.

Η συνάψη ανάμεσα στη μετα-

βλητή της σειράς γέννησης και των επαγγελματικών αξιών, βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική με την αξία της Επαφής με τους ανθρώπους ($r = 0,16$ $p < 0,05$).

Ο υπολογισμός της συνάψης ανάμεσα στη μεταβλητή του αριθμού των παιδιών της οικογένειας με τις επαγγελματικές αξίες έδειξε θετικώς σημαντική συνάψη με την αξία της Ηγεσίας ($r = 0,15$ $p < 0,05$).

*Ε) Συσχέτιση ανάμεσα στις 9
Επαγγελματικές Αξίες και το Φύλο.*

Για να διαπιστωθούν οι διαφορές ανάμεσα στο φύλο και τις επαγγελματικές αξίες, επιχειρήθηκε μονο-παράγοντική ανάλυση διακύμανσης (Oneway Anova).

Αναλυτικότερα στην αξία του Κύρους-Ηγεσίας, μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσίασαν οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική, αλλά οριακή ($p = 0,00502$). Στατιστικώς σημαντική διαφορά ($F = 4,92$, $p < 0,05$), παρατηρήθηκε και στην αξία της Ασφάλειας στην οποία μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν οι άνδρες. Επίσης στην αξία της Επαφής με τους ανθρώπους η διαφορά στο μέσο όρο, με μεγαλύτερο μέσο όρο εκείνο των ανδρών, βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μικρότερο του 5%. Στατιστικώς σημαντική διαφορά ($F = 4,15$, $p < 0,05$) παρατηρήθηκε και στην αξία των Αποδοχών στην οποία μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζουν οι γυναίκες. Τέλος στατιστικώς σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στην αξία των Μετακινήσεων-Ταξιδιών, στην οποία μεγαλύτερο μέσο όρο είχαν οι γυναίκες (Βλ. Πίνακα 1, σχήμα 1).

Πίνακας 1
Ανακεφαλαιωτικός πίνακας της ανάλυσης διακύμανσης των Αξιών του δείγματος ως προς το Φύλο

Εξαρτημένη μεταβλητή	SS	df	MS	F-τιμές	p
Κύρος	3,3079	1	3,3079	3,88	0,0502
Ελεύθερος χρόνος	0,5475	1	0,5475	1,23	ΣΑ
Ασφάλεια	1,5835	1	1,5835	4,92	p<0,05
Επαφή με ανθρώπους	2,1900	1	2,1900	6,22	p<0,05
Αποδοχές	1,8464	1	1,8464	4,15	p<0,05
Δημιουργικότητα	0,0010	1	0,0010	0,002	ΣΑ
Ανεξαρτησία	0,1458	1	0,1458	0,25	ΣΑ
Μετακίνηση-Ταξίδια	5,2092	1	5,2092	5,10	p<0,05
Ηγεσία	1,0732	1	1,0732	1,77	ΣΑ

ΣΤ) Επισκόπηση Μέσων Όρων Επαγγελματικών Αξιών Μαθητών Εσπερινών και Ημερησίων Σχολείων.

Ο υπολογισμός των F κριτηρίων στις συγκρίσεις των μέσων όρων των επαγγελματικών αξιών για τα εσπερινά και τα ημερήσια σχολεία δεν ήταν εφικτός από τα πρωτογενή δεδομένα, καθώς δεν ήταν διαθέσιμα τα αντίστοιχα δεδομένα από τα ημερήσια σχολεία. Χρησιμοποιώντας όμως το στατιστικό υπολογιστικό τύπο που προτείνει ο Μυλωνάς (1991), μπορούμε να υπολογίσουμε με βάση τα αθροίσματα τιμών και τις τυπικές αποκλίσεις τα κριτήρια F για τις αντίστοιχες διαφορικές ομάδες. Μεγαλύτερο μέσο όρο στο δείγμα των μαθητών Εσπερινών και Ημερησίων σχολείων, έχει η αξία της Ασφάλειας ($M = 4,47$ και $M = 4,44$ αντίστοιχα) με αμέσως επόμενη την αξία των Αποδοχών ($M = 4,38$) για τους μαθητές των Εσπερινών σχολείων και την αξία της Επαφής με ανθρώπους

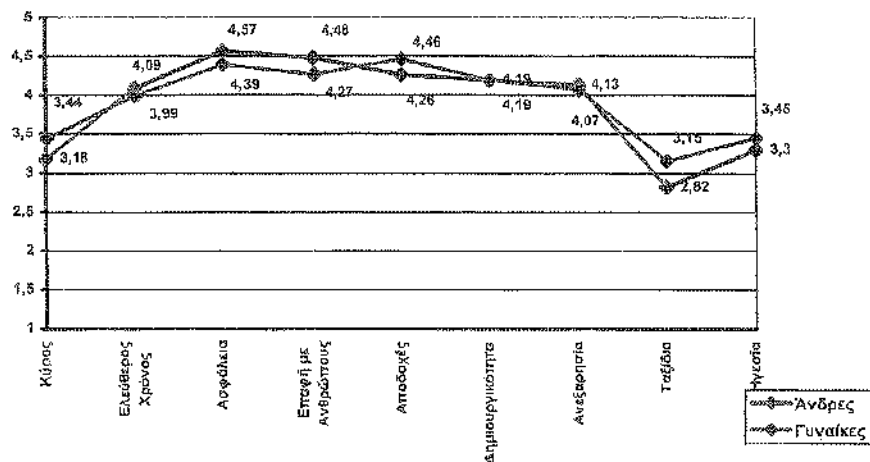
($M = 4,34$) για τους μαθητές των Εσπερινών σχολείων και η αξία των Αποδοχών ($M = 4,22$) για τους μαθητές των Ημερησίων σχολείων. Μικρότερο μέσο όρο τόσο για τους μαθητές των Ημερησίων όσο και των Εσπερινών σχολείων έχει η αξία των Ταξιδιών-Μετακινήσεων ($M = 3,01$ και $M = 2,82$ αντίστοιχα).

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι: οι μαθητές Εσπερινών και Ημερησίων Σχολείων, διαφοροποιούνται ως προς τις αξίες της ανεξαρτησίας, της δημιουργικότητας-δραστηριότητας και οριακά ως προς την αξία των αποδοχών.

Οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλες, παρ' όλα αυτά φαίνεται να είναι συστηματικές. Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές των Εσπερινών σχολείων δηλώνουν υψηλότερες τιμές για τις αξίες αυτές.

Ζ) Συγκρίσεις Μέσων Όρων μεταξύ των 9 Ενοτήτων Επαγγελματι-

Σχήμα 1
Μέσοι όροι στις Αξίες των 194 μαθητών του δείγματος
των Εσπερινών σχολείων ως προς το φύλο



κών Αξιών για Όλο το Σύνολο του Δείγματος.

Για να ελέγξουμε το κατά πόσον κάποιες αξίες προτιμώνται περισσότερο από άλλες από τους μαθητές των Εσπερινών σχολείων, χρησιμοποιήσαμε το πολυμεταβλητό μοντέλο ανάλυσης διακύμανσης με «επαναληπτικές μετρήσεις» των 9 ενοτήτων αξιών. Η σύγκριση των Μ.Ο. έγινε και σε μονομεταβλητό και σε πολυμεταβλητό επίπεδο. Συγκεκριμένα για την πολυμεταβλητή σύγκριση, για το κριτήριο Hotelling's προέκυψε ότι: $T^2 = (S = 1, M = 3, N = 92), F = 8,186) = 75, 10, p < 0,001, n^2 = 0,76$.

Για το μονομεταβλητό κριτήριο καταλήξαμε ότι: $F(8,1544) = 166,62, p < 0,001, n^2 = 0,46$. Οι συγκρίσεις που έγιναν για τον έλεγχο των τάσεων στις διαφοροποιήσεις των μέσων όρων, έδειξαν ότι το κύρος, ο ελεύθερος χρόνος, η ηγεσία και τα ταξίδια είναι οι λιγότερο προτιμώμενες αξίες, ενώ περισσότερο προτιμώμενες αξίες είναι η ασφάλεια, η επαφή

με τους ανθρώπους, η δημιουργικότητα, η ανεξαρτησία και οι αποδοχές.

Για την αντίστοιχη παράμετρο σύγκρισης το στατιστικό κριτήριο Student's ήταν 22,71 και η αντίστοιχη p μικρότερη του 0,001 (Βλ. Πίνακα 2, Σχήμα 2).

Συζήτηση

Η έρευνα αποσκοπούσε στη συγκριτική διερεύνηση του επαγγελματικού αξιακού κώδικα των μαθητών των Ημερησίων και Εσπερινών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου η συλλογή-συμπύκνωση των στοιχείων, εξελίχθηκε γύρω από συγκεκριμένους άξονες, που υπογορεύτηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Πολλαπλοί παράγοντες -ατομικοί και κοινωνικοί- ενέχονται στη διαμόρφωση του κώδικα εργασια-

Πίνακας 2 <i>Μέσοι όροι στις Επαγγελματικές Αξίες μαθητών Ημερησίων (N=375) και Εσπερινών Σχολείων (N=194) και αποτελεσματικότητα μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης</i> <i>*Οριακά στατιστικά σημαντική τιμή F</i>						
Δείγμα						
	Μαθητές Εσπερινών Σχολείων		Μαθητές Ημερησίων Σχολείων			
Επαγγελματικές αξίες	M	S	M	S	F(1,567)	p
Κύρος-γόνιτρο-δόξα	3,33	0,93	3,25	0,82	0,53	ΣΑ
Ελεύθερος χρόνος	4,04	0,67	3,90	0,69	2,70	ΣΑ
Ασφάλεια	4,47	0,57	4,44	0,54	0,18	ΣΑ
Επαφή με ανθρώπους	4,37	0,60	4,34	0,55	0,17	ΣΑ
Αποδοχές	4,38	0,67	4,22	0,69	3,52*	
Δημιουργικότητα- Δραστηριότητα	4,20	0,66	3,98	0,61	7,63	p<0,01
Ανεξαρτησία	4,10	0,75	3,90	0,78	4,35	p<0,05
Μετακίνηση-Ταξίδια	3,01	1,02	2,82	0,87	2,56	ΣΑ
Ηγεσία	3,39	0,78	3,28	0,73	1,35	ΣΑ

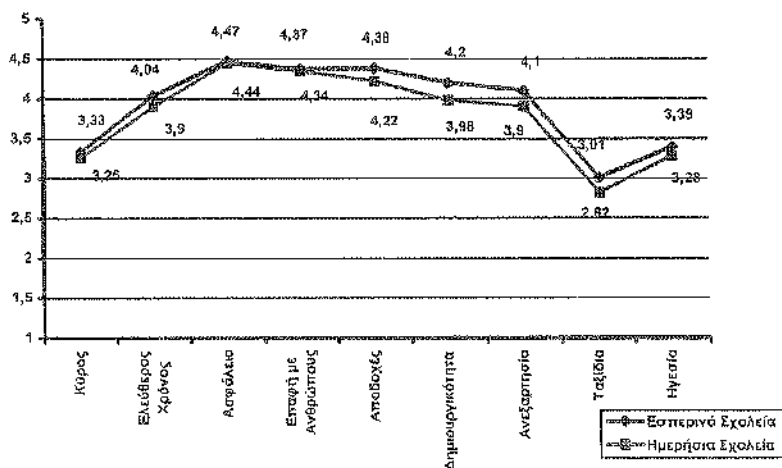
κών αξιών των εφήβων, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της «δοκιμαστικής περιόδου» της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ginzberg, 1972), δρουν περισσότερο συμφιλιωτικά με την «αρχή της πραγματικότητας», συνειδητοποιώντας την αναγκαιότητα για μια επαγγελματική επιλογή, ικανή να τους αποφέρει τις ικανοποιήσεις που αποζητούν να εισπράξουν μέσω της εργασίας τους. Οι προαναφερθείσες «ικανοποιήσεις» που τα άτομα επιθυμούν να λάβουν μέσω της εργασίας τους, πιθανόν να μην παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας για καθένα από τα άτομα αυτά.

Ειδικότερα, η ύπαρξη επαγγελματικής εμπειρίας στον εσπερινό πληθυσμό, η χρονική πίεση που υφίσταται από το διπλό ρόλο που έχει αναλάβει, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο καθώς και η πρόσθετη κόπωση που τους συνοδεύει, πιθανόν να διαμορφώνουν ένα εργασιακό αξιακό σύστημα που να διαφέρει από το αντίστοιχο του ημερήσιου μαθητικού πληθυσμού.

Αναλυτικότερα ως προς το φύλο:

Από την ερευνητική δραστηριότητα και τα ευρήματα που την ακολούθησαν, καταδείχθησαν διαφοροποιήσεις ως προς τις επαγγελματικές

Σχήμα 2
Μέσοι όροι Επαγγελματικών Αξιών για τους μαθητές των Εσπερινών και Ημερησίων Σχολείων



αξίες, ανάμεσα στα δύο φύλα. Εκφράζεται ένα αναλογικά αυξημένο ενδιαφέρον του γυναικείου πληθυσμού στις επαγγελματικές αξίες του κύρους και της ηγεσίας, καθώς και σ' αυτές των αποδοχών και των μετακινήσεων-ταξιδιών, προσδίδοντας στον αξιακό κώδικα της ερευνώμενης αυτής ομάδας, εξωγενή-υλικό προσανατολισμό.

Ερμηνεύοντας την απόκλιση από την ομάδα αξιών που οι διεθνείς έρευνες έχουν καταγράψει ως τη «γυναικείου στερεότυπου ομάδα» (Μυλωνάς, 1994), κρίνουμε σκόπιμη την επίκληση της «θεωρίας των σχημάτων των διαφυλικών χαρακτηριστικών», όπως αυτά παρουσιάστηκαν από τον S.L. Bem (1981). Τα σχήματα αυτά περιλαμβάνουν τις δομικές έννοιες της ανδρικής και γυναικείας ταυτότητας, όπως αυτή ορίζεται από το κοινωνικά αποδεκτό στερεότυπο σε κάθε πολιτισμικό σύστημα και ταυτόχρονα μαθαίνουν το

παιδί που προσπαθεί να ταυτιστεί με τον ένα ή τον άλλο ρόλο, τα επιμέρους χαρακτηριστικά του ρόλου αυτού (Bem, 1981).

Ο εξωγενής επαγγελματικός προσανατολισμός των εφήβων κοριτσιών που διαπιστώθηκε στην έρευνά μας βρίσκεται σε συμφωνία με ερευνητικά συμπεράσματα ερευνών που διεξήχθησαν στην Πολωνία, αλλά διαφοροποιείται από τα αντίστοιχα συμπεράσματα Δυτικών κοινωνιών.

Πιθανολογούμε ότι οφείλεται στη νεαρότερη ηλικία εισόδου τους στην παραγωγική διαδικασία, η οποία με τη σειρά της «νοθεύει» τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο. Οι εργασιακές και κοινωνικές προσδοκίες που η έφηβος-εργαζόμενη-μαθήτρια καλείται να εκπληρώσει, διαφοροποιούνται με τη σειρά τους από εκείνες των ομηλικών της μαθητριών των ημερησίων σχολείων. Οι διαφορετικές εμπειρίες που αποκτώνται μέσω

της εργασιακής κατάστασης που βιώνουν, αντανακλούν στα πρότυπα του προσανατολισμού των επαγγελματιών αξιών (H. Scharzweller, 1961). Ο γυναικείος πληθυσμός των εσπερινών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγκάζεται να αναλάβει παραδοσιακά «ανδρικές εργασιακές ευθύνες» και «ευθύνες οικονομικής υποβοήθησης» της οικογένειας, από νεαρότατη ηλικία. Η διαφοροποίηση συνεπώς από τον «παραδοσιακό γυναικείο ρόλο», αποτυπώνεται πρόωρα και με σαφήνεια. Εντάσσονται εργασιακά σε ένα πλέγμα που χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό και το οποίο επιτάσσει ως προσόν την αντοχή, για τη διατήρηση της εργασιακής θέσης και την εκπλήρωση των καθηκόντων τους.

Η διαφοροποιημένη αυτή πραγματικότητα που βιώνουν, τόσο σε εργασιακό όσο και σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, πιθανόν να τις οδηγήσει αναγκαστικά στην ισχυροποίηση πλευρών της προσωπικότητάς τους που μοιάζουν με τις αντίστοιχες ανδρικές, για να διασφαλίσουν με σιγουριά τη συνέχεια της παρουσίας τους στο εργασιακό περιβάλλον και να τους προσδίδει κλίση στην κατάκτηση ηγετικών θέσεων και στην απόκτηση κύρους. Πιθανολογούμε ότι οι αξιακές προτιμήσεις τους στρέφονται σε όμοια μοντέλα με αυτά του εργασιακού τους περιβάλλοντος, προσεταιριζόμενες κυρίως «ανδρικές επαγγελματικές αξίες» ως τις πλέον κυρίαρχες και συνεπώς η ανάκληση των χαρακτηριστικών ρόλων-αξιών είναι πιθανόν ταυτόσημη με τις κοινωνικές δεξιότητες που αναγκάζονται με αυτό τον τρόπο να αποκτήσουν και να ισχυροποιήσουν.

Εν κατακλείδι οι ρόλοι που ο γυναικείος πληθυσμός εσπερινών σχολείων επισυνάπτει στην εργασιακή του αυτοεικόνα και οι αξίες που προηγούνται αυτού, απορρέουν από τη διαφορετική πολιτιστική και κοινωνική του πραγματικότητα.

Αντίστοιχα ο ανδρικός πληθυσμός που ερευνήθηκε φαίνεται να δηλώνει υψηλότερες προτιμήσεις στις εργασιακές αξίες της ασφάλειας και της επαφής με τους ανθρώπους, δημιουργώντας μεικτό προσανατολισμό στο εργασιακό αξιακό του σύστημα, το οποίο με τη σειρά του περιλαμβάνει τόσο εξωγενείς αξίες, όπως αυτή της ασφάλειας, όσο και εσωγενείς ή μεταϋλικές, όπως αυτή της επαφής με άλλους ανθρώπους.

Η προτίμηση του ανδρικού εσπερινού πληθυσμού στην αξία της ασφάλειας που ανήκει στις εξωγενείς αξίες είναι σύμφωνη και με προηγούμενες έρευνες (Κάντας, Χατζή, 1991 & Hurlock, 1968 & Osipow, 1973 & Μπλούνας, 1977 & Kehr, 1981 & Feather, 1972 & Lebo et al, 1995 & Bojuwoye-Olaniyi, 1995) και η κυρίαρχη θέση που κατέχει στο εργασιακό αξιακό τους σύστημα, αποτυπώνει πιθανόν τα αισθήματα ασφάλειας και δυσανεμίας που απορρέουν από τα χαμηλής στάθμης επαγγέλματα με τα οποία ασχολούνται, όπως και από τις συνεχείς αλλαγές εργασιακών αντικειμένων στις οποίες αναγκάζονται να προβαίνουν.

Τέλος διαπιστώθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και την επαγγελματική αξία της ασφάλειας στο σύνολο του δείγματος που ερευνήθηκε, διαπίστωση που οδηγεί στην

παραδοχή της επίδρασης του παράγοντα «φύλο» στη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών και πιθανώς καταγράφει ταυτόχρονα την ισχυρή εργασιακή αβεβαιότητα των εργαζομένων εσπερινών μαθητών για το εργασιακό τους παρόν και μέλλον.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων:

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών της εσπερινής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας, δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών αξιών της ερευνώμενης ομάδας. Πιθανόν η απουσία διαφοροποίησης στο εργασιακό αξιακό σύστημα των εσπερινών μαθητών αναλογικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, να προκύπτει διότι το σύνολο των γονέων του δείγματος είχε αρκετά χαμηλή μόρφωση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 32% των πατέρων τους και το 38,7% των μητέρων τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, ενώ μόνο το 4,1% των πατέρων τους και το 2,6% των μητέρων τους των μαθητών του δείγματος ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακής ή πολυτεχνικής σχολής. Συμπεραίνουμε συνεπώς ότι δεν υπήρξε ισόποση κατανομή στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όντως και προς επιβεβαίωση των προαναφερθέντων, και με διαχωρισμό (split) των ομάδων μορφωτικού επιπέδου που ακολουθήθηκε, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα από ερευνητικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα (Werts, 1968), καταδείχθηκε ότι οι έφηβοι των οποίων οι πατεράδες ήταν ανειδίκευτοι και αυτή η έλλειψη ειδίκευσης ως προς συγκεκριμένο εργασιακό αντικείμε-

νο συνοδευόταν και από χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, παρουσίαζαν τον ελλιπέστερο επαγγελματικό προσανατολισμό, τη μεγαλύτερη καθυστέρηση ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους αξιών. Αντίθετα όταν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κινείται σε υψηλά επίπεδα, υποβοηθά την επαγγελματική συνειδητοποίηση του εφήβου, οδηγώντας τον σε αριότερο προσανατολισμό και ασκεί επιρροή στο ρευστό ενδοπροσωπικό σύστημα του εφηβικού πληθυσμού, κάνοντάς το πιο σταθερό και πιο ευδιάκριτο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της διερευνητικής μας προσέγγισης η χαμηλή μορφωτική κατάσταση των γονέων του δείγματος παρουσιάζεται ανίσχυρη να επιδράσει στη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους αξιών, διότι απουσιάζει από μέρους τους το πληροφοριακό υλικό και οι τεχνικές υποβοήθησης που θα συνέδραμαν τον έφηβο να συνειδητοποιήσει τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις αξίες του. Οι γονείς τους έχουν συχνότατα μια διάχυτη, θολή, ή ευκαιριακή άποψη για τις ικανοποιήσεις που επιθυμούν να λάβουν μέσω της εργασίας τους, άποψη την οποία εν πολλοίς κληροδοτούν και στα παιδιά τους.

Ως προς την ηλικία, τη σειρά γέννησης και τον αριθμό των παιδιών:

Η ηλικία των μαθητών εσπερινών σχολείων που αποτέλεσαν τον ερευνώμενο πληθυσμό δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους αξιών. Οι επαγγελματικές αξίες χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, δεν παρουσιάζουν ευπρόσβλητη σύνθεση και παρά το γεγο-

νός ότι σε διαπολιτιστικό επίπεδο υπάρχουν ενδείξεις για διαφοροποιήσεις στα αξιολογικά συστήματα (Γεώργας 1995), οι βασικές αξίες φαίνεται να παραμένουν σταθερές σε μεγάλο ποσοστό, εφόσον εκφράζουν πανανθρώπινα ιδανικά (Μυλωνάς, 1994).

Κατ' εξαίρεση καταγράφηκε διαφοροποίηση των επαγγελματικών αξιών του ατόμου (Super & Sverko, 1995), μόνο αναλογικά με την εμπειρία που εκείνο αποκτά, είτε φοιτώντας στην πανεπιστημιακή βαθμίδα, είτε αποκτώντας εργασιακή εμπειρία μετά το πέρας του σχολείου, συνθήκες που δεν πληρούνται άλλωστε στη δική μας ερευνητική προσπάθεια.

Η απουσία επηρεασμού των επαγγελματικών αξιών από τη μεταβλητή της ηλικίας, εξηγείται αν αποκωδικοποιήσουμε τις αξίες ως «εκφράσεις του ιδανικού» και όχι ως συστήματα πολυάριθμων αλληλοσυνδεόμενων και αλληλοεξαρτώμενων εννοιών, εάν εν κατακλείδι αποδεχθούμε το «βαθιά ριζωμένο χαρακτήρα» των αξιών (Γεώργας, 1986).

Η σειρά γεννήσεως του κάθε παιδιού στην οικογένεια σχετίζεται θετικά –σύμφωνα με τα ευρήματα– μόνο με την επαγγελματική αξία της επαφής με τους ανθρώπους, ενώ δεν φαίνεται να αποτελεί παράγοντα επηρεασμού και διαμόρφωσης των υπόλοιπων επαγγελματικών αξιών. Συγκεκριμένα από το δευτερότοκο παιδί και με τη σειρά τους κατά γέννηση, όλα τα επόμενα παιδιά της οικογένειας μέχρι και το υστερότοκο, δηλώνουν την προτίμησή τους στην επαγγελματική αξία της επαφής με τους ανθρώπους.

Η διαδικασία επηρεασμού της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαμόρφωσης των αξιών του ατόμου, μέσω της οικογενειακής δομής γίνεται με τρόπο τόσο συνειδητό όσο και μη συνειδητό (Δημητρόπουλος, 1994). Ειδικότερα το δευτερότοκο παιδί όταν εντάσσεται στον οικογενειακό ιστό, εκείνος αριθμεί τουλάχιστον –και κατά κανόνα– τρία, προϋπάρχοντα της γεννήσεώς του μέλη. Το τρίτοτοκο ακολούθως, αλλά και το υστερότοκο παιδί μιας οικογένειας γίνονται δεκτά και ενσωματώνονται με τη σειρά τους από περισσότερα οικογενειακά μέλη, τα οποία ήδη έχουν δομήσει τους κανόνες λειτουργίας και συνέχισης της οικογένειας και έχουν ήδη αποκτήσει τους κώδικες επικοινωνίας τους. Τα παιδιά αυτά αποδέχονται αναγκαστικά την ήδη υπάρχουσα κατάσταση που αποτελεί μη αμφισβητήσιμο status και έρχονται σε επαφή με ένα τουλάχιστον άτομο –τον αδερφό ή την αδερφή τους– το οποίο δεν είναι η μητέρα ή ο πατέρας τους αντίστοιχα, δομώντας μια σχέση μαζί του, που θα διευκόλυνε ενδεχομένως τη μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους. Η επαφή συνεπώς με ανθρώπους προβάλλεται εν προκειμένω, ως μια κατάσταση που βίωσαν άμα τη γεννήσει τους, και εφόσον βάση της «ιδεολογικής σκέψης» το κάθε άτομο ενσωματώνει συστήματα αξιών τα οποία σχετίζονται με τα διαφοροποιημένα στοιχεία της ζωής του, ενδέχεται να προβάλλεται και ως η πλέον προτιμώμενη στον επαγγελματικό κώδικα αξιών που διαμόρφωσαν (Tetlock, 1986).

Ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας σχετίζεται θετικά με την

επαγγελματική αξία της ηγεσίας και ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο σε σειρά γεννήσεως παιδί δηλώνει υψηλότερη προτίμηση στην προαναφερθείσα αξία. Το μεγαλύτερο ηλικιακά παιδί ασκεί ποικιλοτρόπως τον ηγετικό του ρόλο στα οικογενειακά πλαίσια με αποδέκτες τα μικρότερα σε ηλικία αδέρφια του, ικανοποιώντας πιθανόν την επιθυμία του για αναπαραγωγή παρόμοιων καταστάσεων, όπως το ίδιο τις κατέγραψε στη συζυγική σχέση των γονιών του, ή στην προσωπική του σχέση με το πρότυπο του γονέα που το ίδιο επιλέγει να μιμείται (Carter, 1966).

Ως προς τη σχολική βαθμολογία:

Η σχολική επίδοση των μαθητών και τα επίπεδα στα οποία αυτή κυμαίνεται, διαφοροποιεί τον προσανατολισμό και τη διαμόρφωση των επαγγελματιών τους αξιών (Τέττερη & Σκαύδη, 1989, Σόφτη-Μπεσμπέα, 1982). Ειδικότερα, ο συσχετισμός των μαθημάτων της Έκθεσης, της Ιστορίας και της Μουσικής, εκ των οποίων τα δύο πρώτα θεωρούνται ως κύρια γλωσσικά μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης και διαθέτουν ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, όπως και το τρίτο, με τις επαγγελματικές αξίες της ασφάλειας, της δημιουργικότητας και της ανεξαρτησίας, ενδεχομένως να αιτιολογείται και εν μέρει να προέρχεται από την αξιακή τοποθέτηση των ιδίων των διδασκόντων και από τις «συνήθειες αξίες», που εν γένει μεταδίδονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Το διδακτικό προσωπικό αγαπά να αναπαράγει εσωγενείς ή μεταϋλικές αξίες, κυρίαρχες στη μεσαία τάξη από την οποία προέρχε-

ται (Isaacson & Brown, 1987), μέσω μαθημάτων (Έκθεση, Ιστορία) που προσφέρονται σε επίπεδο γνωστικού αντικειμένου για μια τέτοια διαδικασία.

Ο συσχετισμός των μαθημάτων αυτών –που κατά βάση προάγουν τις ανθρώπινες αξίες– με τις επαγγελματικές αξίες της δημιουργικότητας, της ανεξαρτησίας και της ασφάλειας που συγγενεύουν με τη διδασκαλία των ιδίων μαθημάτων, ενδέχεται να καταγράφει επίσης την ανάγκη τους για αυτοδιάθεση, αυτοκαθορισμό και ανεπάρκεια, μια και σε ιδιαίτερα νεαρή ηλικία ετεροκαθορίστηκαν ως προς την εργασιακή και σχολική τους πορεία από εξωγενείς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Ενδεχομένως δε να εκτονώνεται με τον τρόπο αυτό και η ανάγκη των μαθητών εσπερινών σχολείων για φιλοσοφικούς ή υπαρξιακούς προβληματισμούς, ανάγκη που πιθανόν να μην μπορούν να εκτονώσουν σε άλλους χώρους πέρα από τη σχολική μονάδα, αφού η κάλυψη των βιοτικών τους αναγκών προηγείται. Ίσως να δηλώνεται έτσι η βαθύτερη επιθυμία του μαθητή για ουσιαστική απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας, η ανάγκη του για εξωτερικήυση των ατομικών και κοινωνικών του προβληματισμών, η τάση του για συγκέντρωση, καταγραφή και οργάνωση όλου του «εσωτερικού υλικού» του και των κοινωνικών απόψεών του. Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι σε όσο υψηλότερα επίπεδα καταγράφεται η σχολική επίδοση των μαθητών, τόσο αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για την εμβάθυνση, την κατανόηση και την ερμηνεία του κόσμου και των ανθρώπων, (Τέττερη & Σκαύδη, 1989),

όπως επίσης και η κριτική σκέψη, η ανεξαρτησία και η έμπνευσή τους.

Ως προς τις εννέα ενότητες αξιών:

Όλες οι επαγγελματικές αξίες που διερευνήθηκαν στον πληθυσμό των εσπερινών σχολείων, σχετίζονται θετικά μεταξύ τους είτε έχουν εξωγενή προσανατολισμό, είτε έχουν μεταϋλικό χαρακτήρα, με μοναδική εξαίρεση τη συσχέτιση ανάμεσα στις επαγγελματικές αξίες των ταξιδιών και της ασφάλειας, που δεν παρουσιάζεται ως στατιστικά σημαντική.

Η ανάλυση παραγόντων, μετά τον υπολογισμό των μέσων δεικτών για καθεμία από τις εννέα ενότητες αξιών του ερωτηματολογίου, κατέδειξε την ύπαρξη ενός παράγοντα που εξηγεί το 50,6% της διασποράς των τιμών, καταδεικνύοντας μια διάσταση κοινή για τις ενότητες των αξιών από την οποία συνεξαρτώνται όλες οι επαγγελματικές αξίες.

Η επικύρωση της μονοδιάστατης φύσης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, αλλά και οι θετικές συνάφειες που προέκυψαν από τα ευρήματά μας ανάμεσα σε όλες τις επαγγελματικές αξίες οφείλονται στο βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας των αξιών (Rokeach, 1973), το οποίο επιβεβαιώνεται και το οποίο υποστηρίζει ότι:

— Σε μια κοινωνία όλα τα άτομα αποδέχονται τις ίδιες αξίες, σε διαφορετικό όμως βαθμό.

— Οι αξίες είναι οργανωμένες σε συστήματα αξιών και διακρίνονται από αλληλεξάρτηση.

Η συνένταξη όλων των εργασιακών αξιών στο ευρύτερο αξιακό οικοδόμημα του κάθε ατόμου, στο μέτρο που οι αξίες είναι ιδιαίτερα σταθερές δομές, αντιλήψεις του επιθυ-

μητού, προτιμήσεις και κυρίαρχες κατευθυντήριες γραμμές ζωής, διευκολύνει τη συλλειτουργία και ενεργοποίησή τους για την εκπλήρωση ενδιαμέσων-βοηθητικών και τελικών στόχων, έτσι όπως οι στόχοι αυτοί επιλέγονται και τίθενται από το κάθε άτομο (Ρουσσέας, 1993).

Συνεπώς τα ευρήματά μας βρίσκονται σε συμφωνία με τα θεωρητικά δεδομένα, τα οποία υποστηρίζουν την ύπαρξη όλων των εννοιών αξιών στον αξιακό κώδικα του κάθε ατόμου και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στη διαφοροποίηση των αξιών αυτών. Η διαφοροποίηση αυτή προκύπτει από την ιεραρχική θέση που καταλαμβάνει κάθε αξία σε αυτό τον αξιακό κώδικα απέναντι στις λοιπές, που αν και έπονται, «σπερματικά» συνεχίζουν να δηλώνουν την παρουσία τους, διαφοροποιημένες μόνο ως προς την ένταση και το μέτρο προτίμησης, όπως αυτό καταγράφεται και δηλώνεται στο κάθε άτομο.

Ως προς τη συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών μαθητών ημερησίων και εσπερινών σχολείων:

Οι μαθητές των εσπερινών και των ημερησίων σχολείων παρουσιάζουν από κοινού, μεικτό προσανατολισμό ως προς τις επαγγελματικές τους αξίες, αφού τα αξιακά τους συστήματα συναποτελούνται τόσο από εξωγενείς αξίες (ασφάλεια, αποδοχές) όσο και από εργασιακές αξίες με εσωγενή προσανατολισμό (επαφή με ανθρώπους).

Οι μαθητές των εσπερινών και των ημερησίων σχολείων μοιράζονται ως ένα βαθμό μια κοινή εργασιακή ιδεολογία, όπως καταδειχθή-

κε από τη σύγκριση των μέσων όρων των επαγγελματικών αξιών, η οποία δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές.

Ενδεχομένως –αν και με επιφύλαξη λόγω της μικρής διαφοράς των μέσων όρων– δικαιούμαστε να προσθέσουμε ότι το εργασιακό σύστημα των μαθητών εσπερινών σχολείων είναι περισσότερο εξωγενώς προσανατολισμένο από εκείνο των μαθητών ημερησίων σχολείων, διότι στη δεύτερη θέση της προτίμησής τους βρίσκεται η αξία των αποδοχών και ακολουθεί στην τρίτη θέση η αξία της επαφής με τους ανθρώπους, ενώ στους πρώτους οι ίδιες αξίες τοποθετούνται με διαφορετική σειρά προτεραιότητας.

Όπως όμως χαρακτηριστικά αναφέρει ο P. Becker (Ρουσσέας, 1993) οι εργασιακές αξίες που επικρατούν στην κοινωνία του σήμερα δεν είναι άσχετες με την οικονομική ύφεση και τα προβλήματα της αγοράς εργασίας των τελευταίων ετών και μπορούν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα μιας «στρατηγικής πρώιμης αντιμετώπισης ανεργίας», από μέρους του ατόμου. Συνεπώς, ο ρυθμός οικονομικής ανάπτυξης της χώρας και τα ελλείμματα στα οποία κυμαίνεται η ανεργία, έτσι όπως καταγράφονται σε πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ, πιθανότατα δικαιολογούν την πρωτεύουσα θέση της εργασιακής αξίας της ασφάλειας για τους μαθητές των εσπερινών (και των ημερησίων) σχολείων, που έχουν επιπρόσθετους λόγους, να ατενίζουν το εργασιακό τους μέλλον με εντονότερη ανασφάλεια. Οι απόφοιτοι Λυκείου είναι με βεβαιότητα πλέον εκτεθειμένοι, στον κίνδυνο της ανεργίας, ομάδα. Αντιμετωπίζει τις δυσμενέστερες προοπτικές στην αγορά εργα-

σίας, αφού το ποσοστό ανεργίας της ανέρχεται στο 13,6% και η διαπραγματευτική της δύναμη στην αγορά είναι μικρή, εξαιτίας της μεγάλης αύξησης των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κάρμας, 1999).

Στη δεύτερη θέση στον αξιολογικό τους κώδικα οι εσπερινοί μαθητές ιεραρχούν την αξία των αποδοχών. Ενδεχομένως η προτίμησή τους στην αξία αυτή, να προέρχεται από την πρώιμη εμπλοκή τους στην αγορά εργασίας, η οποία τους οδήγησε να ασκούν χαμηλής –κατά κανόνα– στάθμης επαγγέλματα με αντίστοιχα χαμηλές αμοιβές. Καταγράφει συνεπώς την προτίμησή τους αυτή, την έλλειψη ικανοποιητικών αμοιβών και την επιθυμία για την απόκτησή τους. Οι ικανοποιητικές αμοιβές θεωρούνται από τους ίδιους ως μέσον για την επίτευξη κοινωνικής αναγνώρισης και την κατάκτηση κοινωνικής θέσης.

Ακολουθεί η επαγγελματική αξία της επαφής με τους ανθρώπους στις προτιμήσεις των μαθητών εσπερινών σχολείων. Οι αξίες ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας μέσα στην οποία ζει, των θεσμών της ευρύτερης κοινωνίας και της προσωπικότητάς του (Rokeach, 1973). Η αξία της επαφής με τους ανθρώπους είναι, κατά την εκτίμησή μας, ιδιαίτερα αποδεκτή και σημαντική στην ελληνική κοινωνία, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα (ν.1566/85) έχει ιδιαίτερα ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, ετεροβαρή σε σχέση με την ισχύουσα τεχνοκρατία. Από τα ευρήματά μας κατεδείχθη επίσης ότι οι μαθητές εσπερινών σχολείων εμφανίζουν –σε σχέση με τον ημερήσιο μαθητικό πληθυσμό– μεγαλύτερους μέσους όρους σε όλες τις επαγγελ-

ματικές αξίες, αλλά όχι σε σημαντική απόκτηση. Η απόκτηση πρώιμης επαγγελματικής εμπειρίας από τον μαθητικό πληθυσμό εσπερινών σχολείων, οδηγεί στην απόκτηση ενός πιο ρεαλιστικού και πολύ περισσότερο ευδιάκριτου συστήματος επαγγελματικών αξιών (Skorikov & Vondracek, 1997) και διευκολύνει την «κοινωνικοποίηση» του εργαζόμενου, μαθητικού πληθυσμού στην αγορά εργασίας.

Από τα ευρήματά μας και ειδικότερα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, προκύπτει ότι οι μαθητές των εσπερινών και ημερησίων σχολείων διαφοροποιούνται ως προς τις αξίες της Ανεξαρτησίας, Δημιουργικότητας-Δραστηριότητας και ως προς την αξία των Αποδοχών (οριακά). Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές εσπερινών σχολείων δηλώνουν υψηλότερες τιμές για τις αξίες αυτές.

Οι μαθητές εσπερινών σχολείων αναγνωρίζουν πρώιμα ένα σημείο εξωτερικού ελέγχου και πίεσης τόσο στην επαγγελματική τους επιλογή όσο και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το σημείο αυτό άπτεται των οικονομικών δυσπραγιών των οικογενειών τους και τους οδηγεί αναγκαστικά στην αγορά εργασίας σε μια ηλικιακή περίοδο που δεν προσφέρεται εύκολα για διπλούς ρόλους μαθητή και εργαζόμενου. Οι ίδιοι πιθανότατα αισθάνονται δέσμοι των βιωτικών αναγκών της οικογένειάς τους και επιπλέον νιώθουν εξαρτημένοι από την έλλειψη της δυνατότητας επιλογής –που όλος ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός διαθέτει– ανάμεσα στην απασχόληση και τη μη απασχόληση. Αυτός ο υποχρεωτικός ετεροχρονισμός ανάμεσα στις

συνθήκες του παρόντος και στις υποχρεώσεις του μέλλοντος για τον εσπερινό πληθυσμό, τον διαφοροποιεί από τον ημερήσιο ως προς την αξία της ανεξαρτησίας, η οποία σηματοδοτεί όλη την πίεση και τον εξαναγκασμό που οι ίδιοι υφίστανται από την οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειάς τους, συνθήκες που δεν ισχύουν στον ίδιο βαθμό για την πλειονότητα του ημερήσιου μαθητικού πληθυσμού.

Διαφοροποίηση σημειώνεται επίσης ανάμεσα στο εσπερινό και τον ημερήσιο μαθητικό πληθυσμό και ως προς την αξία της δημιουργικότητας-δραστηριότητας. Ενδεχομένως και αυτή η διαφοροποίηση να υποδηλώνει την έλλειψη ενασχόλησης σε δημιουργικά εργασιακά πλαίσια, αφού οι μαθητές εσπερινών σχολείων –όπως έχει αναφερθεί– απασχολούνται σε χαμηλής στάθμης επαγγέλματα με μικρό δείκτη δημιουργικότητας και στόχο τον άμεσο προσπορισμό κέρδους, ενώ οι μαθητές εσπερινών σχολείων δεν έχουν βιώσει παρεμφερή εργασιακή πραγματικότητα. Το ενδιαφέρον, η δημιουργικότητα και η ανεξαρτησία είναι άλλωστε επαγγελματικές αξίες από τις οποίες πολλάκις διαφοροποιείται ο εσπερινός πληθυσμός (ή ο εργαζόμενος μαθητικός πληθυσμός στο εξωτερικό) από τον ημερήσιο μαθητικό πληθυσμό, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Πουσσέας, 1993, Skorikov & Vondacek, 1997), λόγω της απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας.

Τέλος η οριακή διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ημερησίων σχολείων και των εσπερινών ως προς την επαγγελματική αξία των αποδοχών, πιθανότατα να ερμηνεύε-

ται και να αιτιολογείται από τις πενιχρές οικονομικές τους απολαβές, τις οποίες λαμβάνουν μέσω της εργασίας τους, αφού πληρώνονται συνήθως με το 40% του μισθού ενός ενήλικα εργαζόμενου (Stern & Nakata, 1989).

Το τρίπτυχο συνεπώς των αξιών της δημιουργικότητας, της ανεξαρτησίας και των αποδοχών, στο οποίο διαφοροποιούνται οι δυο πληθυ-

σμοί, πιθανολογούμε ότι σχηματοποιήθηκε για να καταγράψει εντονότερα τις αξιακές προτιμήσεις των εσπερινών μαθητών, έτσι όπως οι ίδιες διαμορφώνονται από τις ελλείψεις τους και τη συνακόλουθη ανάγκη για την εκπλήρωσή τους, ανάγκη που προκύπτει από την εργασιακή και οικονομική πραγματικότητα του πληθυσμού αυτού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bem, S.L. (1981), Gender Schema Theory: A cognitive account of sex typing, *Psychological Review*, v. 88, p. 354-364.
- Blake, J., Davis, K. (1964), *On norms and values-Handbook of modern sociology*, Chicago: Rand Mc Nally.
- Bojuwoye, O. (1995), Gifted secondary school pupils career perceptions, *International Journal an psychologia*, v. 3(1), p. 119-145.
- Carter, M. (1966), *Into Work*, Harmondsworth: Penguin.
- Γεώργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος α*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, C. (1981). Persons categories and social perception: testing some boundaries of the processing effects of prior knowledge, *Journal of personality and social psychology*, v. 40(3), p. 441-452.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1994), *Σχολικός, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική, Μέρος Πρώτο*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δρακοπούλου, Κ. (1984), Βραδινή Εκπαίδευση: Μια λύση που δεν λύνει το πρόβλημα, *Λόγος και Πράξη*, τ. 12-13, σ.σ. 68-77.
- Drummond, J.R., & McIntyre, W.G. & Skaggs C.T. (1977), Work values and job satisfaction at young adult males, *Journal of Employment Counseling*, v. 14, p. 23-26.
- Feather, N.T. (1972), Value similarity and value systems independent schools, *Australian journal of psychology*, v. 24, p. 305-315.
- Ginzberg, E. (1972), Toward a theory of occupational choise, *Arestatement, Vocational Guidance Quarterly*, v. 20, p. 169-172.
- Ηλιού, Μ. (1982), Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήσης, *Επιθεώρηση πολιτικής επιστήμης*, τ. 3, σ.σ. 93-103.
- Hurlock, B.E.I. (1968), *Developmental Psychology*, New York: Mc Graw Hill Inc.
- Inglehart, P. (1977), *The Silent Revolution, Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, N.Y.: Princeton.
- Isaacson, L.E., Brown, D. (1997), *Career Information, Career Counseling and Career Development, 6th Edition*, Boston: Allyn & Bacon.
- Κάντας, Α., & Χατζή, Α (1991), *Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης-Στοιχεία Συμβουλευτικής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάρμας, Κ. (1999), *Η Ελληνική Οικονομία, Δομή Τάσεις, και Προοπτικές, Πανεπιστημιακές παραδόσεις εαρινού εξαμήνου*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Kidd, J. M., Knasel, K. (1980), *Work Values and Work Salienec. A Review of British and North American Literature*, Hertford: Nicet.

- Lebo, R.B., Harrington, T.F., Tillman, R. (1995), Work values similarities among students from six countries. *Career Development Quarterly*, v. 43 (4), p. 350-362.
- Μπλούνας, Θ. (1977), *Διαφορές ανάμεσα στα φύλα*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μυλωνάς, Κ. (1994), Συστήματα αξιών και επαγγελματική ταυτότητα, Μεθοδολογική και ψυχομετρική ανπρoσαρμογή του study of values test. Αδημοσίευση διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Osipow, S.H. (1973, 1983), *Theories of Career Development, 2nd and 3rd editions*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Παπαχρίστος, Κ. (1958), Ο θεσμός και η λειτουργία των νυχτερινών γυμνασίων, *Περιοδικό Παιδεία*, τ. 29, σ.σ. 477-485.
- Parsons, T. (1968), On the concept of value-Commitments, *Sociological inquiry*, v. 38, p. 135.
- Pryor, R.G.L., Taylor, N.B. (1980), On combining scores form interest and values measures for counseling, *Vocational Guidance Quarterly*, v. 34, p. 178-187.
- Robertson, J. (1985), *Future Work. Jobs, self employment and leisure after the industrial age*, Gower: Maurice Temple Smith.
- Rokeach, M. (1973), *The Nature of Human Values*, N.Y.: Free Press.
- Ross, L.D. (1977), Social roles, social control and biases in social perception processes, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 35(7), p. 485-494.
- Ρουσσέας, Π. (1993), Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματιών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των Εσπερινών και Ημερησίων Γενικών Λυκείων, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Schwarzweiler, H.K. (1961), Values and occupational choise, *Social Forces*, v. 39, p. 126-135.
- Skorikov, V.B., Vondracek, F.W. (1977), Longitudinal relationships between part time work and career development in adolescents, *Career Development Quarterly*, v. 45(3), p. 221-235.
- Σόφτη-Μπεσμπέα, Μ. (1983), Η διαμόρφωση της επαγγελματικής προτίμησης των νέων και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Stern, D., Nakata, Y. (1989), *Characteristics of High School Student Paid Jobs and Employment Experience, After Graduation*, N.J: Erlbaum.
- Super, D.E., Bohr, M.J.Jr. (1970), *Occupational Psychology*, CA: Brooks / Cole.
- Super, D.E., Sverko, B. (1995), *Life Roles, Values and Career*, San Francisco: Jossey Bass Inc. Publishers.
- Τάχος, Α.Ι., Σκουρής, Β. (1989), *Σύνταγμα και Διοικητικοί νόμοι 2*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Tetlock, P. (1986), A value pluralism model of ideological reasoning, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 50(4), p. 819-827.
- Τέττερη, Ι., Σκαυδή, Δ., Ρουσσέας, Π., Κουτσούκος, Δ. (1989), *Αξιολόγηση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, Ανάγκες και προσδοκίες τους*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα ερευνών, τεκμηρίωσης και εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Ομάδα εργασίας σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Werts, C.E. (1968). Parental influence on career choise. *Journal of Counseling Psychology*, v. 15(1), p. 48-52.
- Zebrowitz, L. (1976), Figural emphasis in person perception, *Journal of Personality and Social Psychology*, v.13, p.520-535.

Ζαφειρούλα Καγκαλίδου*-Εύα Σιαλιόκη**

**ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ
ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
Η περίπτωση του Διαπολιτισμικού σχολείου Θεσσαλονίκης
(Παρέμβαση στη Β' Συνεδρία)**

Στην Ελλάδα, τη δεκαετία του 1990, μετά την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων, παρατηρείται ένα ρεύμα παλιννόστησης Ελλήνων από την πρώην ΕΣΣΔ καθώς και είσοδος μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες (κυρίως την Αλβανία).

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, με κύριο χαρακτηριστικό τη μη επαρκή γνώση της γλώσσας εγγράφεται στα ελληνικά σχολεία. Στη Θεσσαλονίκη, το μεγαλύτερο μέρος αυτών φοιτά στο Διαπολιτισμικό σχολείο. Το σχολείο αυτό, αν και είχε ιδρυθεί το 1985 για να καλύψει τις ανάγκες εκπαίδευσης μαθητών, τέκνων Ελλήνων οικονομικών μεταναστών στη Γερμανία, από το 1990 δέχεται κυρίως παλιννοστούντες ομογενείς μαθητές από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και την Αλβανία, καθώς και παιδιά οικονομικών μεταναστών από τις παραπάνω χώρες.

Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση, ως αποτέλεσμα της μετατόπισής τους προς ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο, όπου βρίσκονται αντιμέτωποι με μια σειρά από διαδικασίες ανακατασκευής της ταυτότητάς τους, ώστε να είναι δυνατή η προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον και τον πολιτισμό της πλειονότητας.

Υποστηρίζεται, ωστόσο, από πιο πρόσφατες έρευνες ότι οι μαθητές αυτοί δεν παρουσιάζουν προβλήματα σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους, διότι τείνουν καταρχήν να αξιολογούν τον εαυτό τους σύμφωνα με τα δεδομένα για τους συνομήλικους τους, που ανήκουν στην ίδια ομάδα, παραβλέποντας ως μέτρο σύγκρισης την πλειοψηφία των συμμαθητών τους. Ακόμη και σε ό,τι αφορά τα παιδιά που προέρχονται από χώρες της ΕΣΣΔ, υποστηρίζεται ότι αυτά κατορθώνουν να επιλύουν τα ζητήματα της ταυτότητάς τους μέσα από τη

* Η Ζ.Κ. είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ., Υπεύθυνη ΣΕΠ στη Β' Διεύθυνση Δ.Ε.Ν.Α. Θεσσαλονίκης. *Επικοινωνία:* Αρτεμισίας 4, Άνω Τούμπα, Θεσσαλονίκη 54351, τηλ. 031-935087).

** Η Ε.Σ. είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Υπεύθυνη ΣΕΠ στην Α' Διεύθυνση Δ.Ε.Ν.Α. Θεσσαλονίκης. *Επικοινωνία:* Εθνικής Αμύνης 32, 54621 Θεσσαλονίκη, Τηλ. 031-286119

συμμετοχή τους στην ευρύτερη ομάδα των προσφύγων από την ΕΣΣΔ, τον ξεχωριστό και ιδιαίτερο «κόσμο» που ζει και αναπτύσσεται στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης.

Η έρευνά μας ανιχνεύει καταρχήν τα επίπεδα και τις διαστάσεις της αυτοπεκτίμησης των μαθητών του Διαπολιτισμικού σχολείου (Γυμνασίου-Λυκείου) Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, υποθέσαμε ότι, στην περίπτωση που τα παιδιά αυτά φοιτούν σε ένα σχολείο, όπως το Διαπολιτισμικό, μέσα από τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη ομάδα των προσφύγων και την παραμονή τους σε ένα περιβάλλον, όπου η κουλτούρα τους υπερτερεί, γίνονται πιο ικανά να διαφυλάξουν θετικό αυτοσυναίσθημα και υψηλά επίπεδα αυτοαξίας και αυτοεκτίμησης.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε τις πιθανές σχέσεις και επιδράσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών προτιμήσεων των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου. Αν και η υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται ως άμεσα και θετικά συσχετιζόμενη με τις επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές των νέων, εντούτοις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει σήμερα πια, όταν πρόκειται για έρευνα που αφορά σε θέματα αυτοεκτίμησης, η διερεύνηση όχι μόνο των επιπέδων της, αλλά και των επιμέρους διαστάσεών της (στην περίπτωση μας) σε σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές και προτιμήσεις.

Τέλος, όταν πρόκειται για έρευνες που αφορούν στις επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές των νέων, σημαντικοί είναι παράγοντες, όπως η σχολική επίδοση, το φύλο, η μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων. Στην έρευνά μας, επίσης, η χώρα προέλευσης υπήρξε ένας επιπλέον παράγοντας, του οποίου την επίδραση θελήσαμε να συνεξετάσουμε.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας ορίζουν τη σημασία ενός πλαισίου στη συμβουλευτική που άπτεται άμεσα της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής, ειδικά σε θέματα σταδιοδρομίας και απασχόλησης, και την ίδια στιγμή δημιουργούν έναν προβληματισμό γύρω από τη συγκρότηση και το ρόλο του συμβούλου.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΣΤΗ Γ' ΣΥΝΕΔΡΙΑ**

Κώστας Γκιζιάκης*, Ερνεστίνη Μπαρδή*, Θανάσης Καρλής*, Νίκος Ρεϊζης*

**ΤΟ ΦΥΛΟ ΠΑΡΑΓΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ
ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ;**

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Ένας αριθμός ερευνών τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφορά στις διακρίσεις ως προς το φύλο που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πειραιώς επιθυμώντας να ελέγξει κατά πόσο τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών αναφέρονται και σε απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα σε απόφοιτους του Πανεπιστημίου Πειραιώς προχώρησε στην ανάλυση στοιχείων έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στην εργασία αυτή.

Kostas Giziakis*, Ernestini Bardi*, Thanasis Karlis*, Nikos Reizis*

**DOES THE GENDER DIFFERENTIATE EMPLOYMENT
OPPORTUNITIES? THE CASE OF THE UNIVERSITY
OF PIRAEUS' GRADUATES**

A number of studies both in Greece and within the European Union is dealing with possible unequal employment opportunities among the sexes. The Careers office of the University of Piraeus in an effort to examine whether such differences occur among university graduates and in particular among the graduates of the University of Piraeus undertook a research and the results are presented in this article.

Εισαγωγή

Ένας αριθμός ερευνών τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφορά στις διακρίσεις ως προς το φύλο που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Πιο

συγκεκριμένα οι έρευνες αυτές αναφέρονται στις διαφορετικές ευκαιρίες απασχόλησης καθώς και στις διαφορετικές ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη. Ορισμένες έρευνες τείνουν να πιστοποιούν το γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν γενικώς λιγότε-

* Ο Κώστας Γκιζιάκης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος Ναυτιλιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ναυτιλιακών Σπουδών, Καραολή & Δημητρίου 40, 18532 Πειραιάς, τηλ. 4142539, φαξ. 412567, e-mail: kgiziak@unipi.gr.

* Η Δρ. Ερνεστίνη Μπαρδή είναι υπεύθυνη του Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Γραφείο Διασύνδεσης, Καραολή & Δημητρίου 40, 18532 Πειραιάς, τηλ. 4142562 φαξ. 4142569, e-mail: gdiasyn@unipi.gr.

* Ο Θανάσης Καρλής είναι υποψήφιος διδάκτορας και συνεργάτης του Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Γραφείο Διασύνδεσης, Καραολή & Δημητρίου 40, 18532 Πειραιάς, τηλ. 4142562 φαξ. 4142569, e-mail: gdiasyn@unipi.gr.

* Ο Νίκος Ρεϊζης είναι υποψήφιος διδάκτορας και συνεργάτης του Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Επικοινωνία: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Γραφείο Διασύνδεσης, Καραολή & Δημητρίου 40, 18532 Πειραιάς, τηλ. 4142562 φαξ. 4142569, e-mail: gdiasyn@unipi.gr.

ρες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας ή ότι έχουν καλύτερες σε συγκεκριμένα επαγγέλματα που συνήθως θεωρούνται «γυναικεία», σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Τέτοιες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με διάφορες ομάδες στόχους, όπως αποφοίτους δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το σύνολο του πληθυσμού, συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές κ.ο.κ. (Γραφείο Διασύνδεσης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου 2000, Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, 1999, European Foundation of the Improvement of Living and Working Conditions, 1999, E. Bardi-K. Giziakis, 1999, K. Γκιζιάκης-Ε. Μπαρδή, 2001).

Το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Πειραιώς επιθυμώντας να ελέγξει κατά πόσο τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών που αναφέρονται σε απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εφαρμογή και στους απόφοιτους του Πανεπιστημίου Πειραιώς αλλά και να συγκρίνει τα συμπεράσματα που αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με αυτά που αναφέρονται στο σύνολο του πληθυσμού, προχώρησε στην ανάλυση στοιχείων έρευνας που θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής θα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού στη συμβουλευτική υποστήριξη στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς και εκείνο της εργασίας. Η συμβουλευτική υπηρεσία θα ενημερώσει και θα στηρίζει τόσο τους φοιτητές και απόφοιτους (E. Bardi-K. Giziakis, 1999) όσο και τις επιχειρήσεις στις επιλογές τους

(Th. Karlis, E. Bardi, S. Aggistriotou, 1999) προκειμένου να τοποθετηθεί ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση. Επιπρόσθετα θα προωθηθούν στα Τμήμα του Ιδρύματος για περαιτέρω αξιοποίηση στην κατεύθυνση της αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών.

Υλικό και μέθοδος ανάλυσης

Κατά τη διάρκεια του 1999 το Γραφείο Διασύνδεσης διεξήγαγε έρευνα προκειμένου (α) να καταγράψει την πορεία των αποφοίτων των ετών 1993-1997, (β) να δημιουργήσει επαφές με τους απόφοιτους για την ενδυνάμωση των σχέσεων και ανάπτυξη διαδικασιών mentoring και coaching (γ) να εξαγάγει συμπεράσματα για τη συσχέτιση σπουδών και επαγγελματικής αποκατάστασης. Η έρευνα διενεργήθηκε με δομημένο ερωτηματολόγιο, που περιελάμβανε πληροφορίες για τη μέχρι σήμερα σταδιοδρομία –σημερινή εργασία, προηγούμενη επαγγελματική κατάσταση, σπουδές μετά την αποφοίτηση– καθώς και για μελλοντικά σχέδια όσων επιθυμούν να αναζητήσουν εργασία ή εργάζονται και ενδιαφέρονται να αλλάξουν εργασία.

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή αφορούν τα παραδοσιακά Τμήματα του Πανεπιστημίου και όχι τα νέα που ξεκίνησαν τη λειτουργία τους από το 1989 και μετά. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι τυχόν καταγραφή ανεργίας μπορεί να οφείλεται σε άγνοια της αγοράς για τις συγκεκριμένες εξειδικεύσεις και να μας οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

Τα Τμήματα στα οποία αναφέρεται η ανάλυση της επόμενης ενότητας είναι: Οικονομικής Επιστήμης, Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Για την ικανοποίηση των στόχων της έρευνας επελέγη δείγμα 812 αποφοίτων που αντιστοιχεί στο 42% του πληθυσμού των αποφοίτων ετών 1993-1997 για τα συγκεκριμένα Τμήματα. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό ανά Τμήμα ως προς το φύλο.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Scientists) version 9 και εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο chi-square για την ανάλυση συχνοτήτων καθώς και για τον έλεγχο της τάσης.

Αποτελέσματα

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι 19% των αποφοίτων ακολουθεί σπουδές ή εκπληρώνει τη στρατιωτική θητεία. Για το υπόλοιπο 81% δεν προέκυψε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ φύλου και εργασιακής κατάστασης (εργαζόμενος-άνεργος).

Η περαιτέρω ανάλυση βασίστηκε στις απαντήσεις που έδωσαν όσοι εργάζονται. Η ανάλυση περιέλαβε συσχέτιση φύλου ως προς τη χρονική διάρκεια αναζήτησης εργασίας, τομέα εργασίας, απαιτήσεις μισθού, αποδοχές, ιεραρχία, αντικείμενο σπουδών με εργασία, χρησιμοποίηση αποκτηθέντων γνώσεων κατά τη εξάσκηση της εργασίας, πτυχίο παράγγων εύρεσης εργασίας.

Ως προς τη συσχέτιση φύλου και χρονική διάρκεια αναζήτησης εργα-

σίας (Πίνακας 1) προέκυψε ότι δεν παρατηρείται μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το φύλο για όσους αναζητούν εργασία μέχρι 12 μήνες. Διαφοροποίηση παρατηρείται μετά τον ένα χρόνο όπου 15,3% των γυναικών δηλώνουν ότι βρήκαν εργασία μετά από ένα χρόνο αναζήτησης ενώ το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται στο 8% ($\chi^2 = 7,4$ και $P < 0,006$).

Η ανάλυση εντόπισε διαφορές μεταξύ φύλου και τομέα εργασίας (Πίνακας 2). Διπλάσιο ποσοστό ανδρών εργάζονται σαν ελεύθεροι επαγγελματίες (άνδρες 9,1%-γυναίκες 5%). Το αντίστροφο παρατηρείται στο Δημόσιο Τομέα και την Τοπική Αυτοδιοίκηση όπου το ποσοστό των γυναικών (20,5%) είναι πολύ υψηλότερο εκείνου των ανδρών (12,5%) ($\chi^2 = 6,63$ και $P < 0,016$).

Σε σχέση με τις αποδοχές και τη θέση ευθύνης παρατηρούνται διαφορές ανάλογα με το φύλο (Πίνακες 3, 4). Μόλις το 7% των γυναικών έχει αποδοχές μεγαλύτερες των 350.000 δρχ., ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες είναι 21% ($\chi^2 = 34,94$ και $P < 0,001$). Το παραπάνω συνδυάζεται και με τη θέση ευθύνης, όπου διπλάσιο ποσοστό ανδρών δηλώνουν διευθυντικό στέλεχος (12,1%), έναντι εκείνου των γυναικών (5,4%). Οι παρατηρούμενες διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 6,63$ και $P < 0,03$).

Από την έρευνα διεφάνη ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών στη συσχέτιση των σπουδών με το αντικείμενο εργασίας τους (δεν παρουσιάζεται πίνακας). Αντίθετα 12,1% των γυναικών δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν κατά την άσκηση της εργασίας

τους τις γνώσεις που απέκτησαν σε σχέση με 4,5% των ανδρών (Πίνακας 5). Υψηλό εμφανίζεται το ποσοστό τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν (αρκετά-πολύ) τις γνώσεις τους ($\chi^2=10,46$ και $P<0,01$).

Σε σχέση με τις προσδοκίες όσων αναζητούν εργασία ή επιθυμούν να αλλάξουν εργασία διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις οικονομικές απαιτήσεις καθώς και ως προς το ρόλο που παίζει το πτυχίο στην πρόσληψη (Πίνακας 6 και 7), ενώ υπάρχει διαφορά οριακά στατιστικά σημαντική, στην πιθανότητα να σχετίζεται η εργασία με τις σπουδές (Πίνακας 8).

Συμπεράσματα

Η παραπάνω ανάλυση δεν εντόπισε διαφορές στην επαγγελματική αποκατάσταση ανδρών και γυναικών αποφοίτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Δεν παρατηρήθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα ως προς τη σχέση αντικείμενου εργασίας με σπουδές. Επισημάνθηκε όμως, ότι ένα ποσοστό ανδρών και γυναικών (29% και 34% αντίστοιχα) θεωρεί ότι οι σπουδές δεν σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας τους. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και έρευνα για τους αποφοίτους του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου σύμφωνα με την οποία 71,7% των ανδρών και 61,4% των γυναικών θεωρούν ότι η εργασία τους σχετίζεται με το αντικείμενο σπουδών τους (Γραφείο Διασύνδε-

σης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, 1999). Το γεγονός αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ώστε ο φοιτητής να έχει καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου των σπουδών και των δυνατοτήτων απασχόλησης που προσφέρονται.

Μικρό ποσοστό γυναικών δραστηριοποιείται σε ελεύθερο επάγγελμα, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι είτε δεν το επιλέγουν συνειδητά είτε δεν υπάρχει αρκετή πληροφόρηση για τις δυνατότητες που υπάρχουν. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Γραφείου Διασύνδεσης του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (Γραφείο Διασύνδεσης ΕΜΠ, 2000). Στην ίδια έρευνα παρουσιάζεται και διαφοροποίηση σε σχέση με την επιλογή του επαγγέλματος, όπου οι γυναίκες φαίνεται ότι επιλέγουν ειδικότητες που θεωρούν ότι συνάδουν καλύτερα με τη «γυναικεία φύση». Η τάση αυτή φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Θεσσαλονίκης (Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης, 1999) στην οποία διαπιστώνεται ότι το 18% των ανδρών σε σχέση με μόλις 2,6% των γυναικών –σχετως επιπέδου εκπαίδευσης– έχουν απασχοληθεί σε τεχνικά εξειδικευμένα επαγγέλματα, παρότι δεν διαφοροποιείται το ποσοστό των δύο φύλων που έχουν παρακολουθήσει τεχνική εκπαίδευση.

Παρά το γεγονός ότι οι απαιτήσεις των αποδοχών δεν διαφοροποιούνται για τα δύο φύλα, το ύψος των πραγματικών αποδοχών παρουσιάζει διαφορές. Σε άλλη έρευνα (Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου

Πανεπιστημίου, 1999) οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες σε σχέση με τις αποδοχές. Το ίδιο ισχύει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και για τους απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου οι γυναίκες λαμβάνουν σημαντικά μικρότερα εισοδήματα από τους άνδρες. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να συσχετίζεται με το βαθμό που οι γυναίκες αισθάνονται ότι μπορούν να διεκδικήσουν αντίστοιχα με τους άνδρες συναδέλφους τους «προνόμια» στην αγορά εργασίας, αλλά οπωσδήποτε χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Προηγούμενη έρευνα του Γραφείου Διασύνδεσης σε φοιτητές 5ου και 7ου εξαμήνου σπουδών (Κ. Γκιζιάκης-Ε. Μπαρδή, 2001) έδειξε ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους για πληροφορίες και στήριξη σε θέματα, που σχετίζονται με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, ίσως γιατί αισθάνονται ανασφαλείς. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι γυναίκες θεωρούν ότι η καλή δουλειά σημαίνει κατά κύριο λόγο προσωπική ολοκλήρωση (Κ. Γκιζιάκης-Ε. Μπαρδή, 2001).

Οι προσδοκίες των ατόμων που αναζητούν εργασία ή επιθυμούν να αλλάξουν εργασία δεν διαφοροποιούνται κατά φύλο ως προς τη σημασία του πτυχίου στην πρόσληψη, ενώ

διαφοροποιούνται ως προς την πιθανότητα εξεύρεσης εργασίας που να σχετίζεται με το αντικείμενο σπουδών. Σαν πολύ πιθανό ενδεχόμενο θεωρείται από 46% των ανδρών, ενώ το αντίστοιχο για τις γυναίκες ανέρχεται σε 33%. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και έρευνα του Γραφείου Διασύνδεσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου (Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, 1999) όπου οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο εργασίας τους σε σχέση με τις γυναίκες.

Επίσης αξίζει να αναφερθεί το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε έρευνα που διεξήχθη σε πανευρωπαϊκό επίπεδο και αναφέρεται στο πώς σχετίζεται η αποχώρηση και μακροχρόνια παραμονή των γυναικών εκτός αγοράς εργασίας για λόγους οικογενειακούς ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης (Bielenski Harald, 1999). Το 80% των γυναικών αυτών ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 13% είχαν πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης σχολής.

Τα παραπάνω συμπεράσματα θα βοηθήσουν τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που αποτελεί ιδιαίτερο χώρο με ειδικές απαιτήσεις (Ε. Bardí, Κ. Giziakis, 1999, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Πίνακας 1 <i>Συσχέτιση χρόνου αναζήτησης εργασίας και φύλου</i>		
Χρόνος αναζήτησης εργασίας	Φύλο	
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Έως 3 μήνες	47,2	42,7
3-6 μήνες	24,7	18,6
6-12 μήνες	20,1	23,4
>12 μήνες	8,0	15,3
	$\chi^2 = 7,4$	$P < 0,006$

Πίνακας 2 <i>Συσχέτιση Τομέα Εργασίας και Φύλου</i>		
Τομέας εργασίας	Φύλο	
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Ιδιωτικός Τομέας	78,4	74,6
Ελεύθερο Επάγγελμα	9,1	5
Δημόσιο	10,0	14,0
Τοπική Αυτοδιοίκηση	2,5	6,4
	$\chi^2 = 6,63$	$P < 0,016$

Πίνακας 3 <i>Συσχέτιση αμοιβών και Φύλου</i>		
Αμοιβές	Φύλο	
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Ως 250.000	50	69,2
251-350.000	29	23,9
351-500.000	14,3	6,1
>501.000	6,7	0,9
	$\chi^2 = 34,94$	$P < 0,001$

Πίνακας 4
Συσχέτιση θέσης στην εργασία και Φύλου

Θέση στην Εργασία	Φύλο	
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Βοηθητικό Προσωπικό	2,9	4,2
Υπάλληλος	85,1	90,4
Διευθυντικό Στέλεχος	12,1	5,4
	$\chi^2 = 6,63$	$P < 0,03$

Πίνακας 5
Συσχέτιση χρησιμοποίησης γνώσεων στην εργασία και Φύλου

Χρησιμοποίηση γνώσεων στην εργασία	Φύλο	
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Καθόλου	4,5	12,1
Λίγο	40,6	38,9
Αρκετά ή Πολύ	54,9	49,0
	$\chi^2 = 10,46$	$P < 0,01$

Πίνακας 6
Συσχέτιση οικονομικών απαιτήσεων και Φύλου

Οικονομικές απαιτήσεις	Φύλο	
	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Βασικό	9,1	13,7
Πάνω από το βασικό	51,5	54,5
Πολύ μεγαλύτερο του βασικού	39,4	31
	$\chi^2 = 2,82$ (Μ.Σ.)*	

* Μ.Σ.: Μη στατιστικά σημαντικό

Πίνακας 7 Συσχέτιση ρόλου πτυχίου και Φύλου		
Φύλο		
Το πτυχίο παίζει ρόλο στην πρόσληψη	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Ναι	51	43
Όχι	49	57
	$\chi^2 = 2,12$ (Μ.Σ.)*	

Πίνακας 8 Συσχέτιση αντικειμένου εργασίας-σπουδών και Φύλου		
Φύλο		
Αντικείμενο εργασίας-σπουδών	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Καθόλου	7,5	10,1
Λίγο	47,0	57,1
Αρκετά ή Πολύ	45,5	32,8
	$\chi^2 = 5,53$	$P < 0,06$

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- E. Bardi-K. Giziakis (1999) «Employability skills for graduates and the role of Careers Offices in higher education», *Proceedings of the International Conference New Horizons in Industry and Education*, Socrates/Erasmus pilot project The European Engineer Manager, 9-10 September 1999.
- Bielski Harald, (1999) «Employment options of the Future: High demand for New jobs in Europe-High interest in Non-Standard Work-Forms» Infratest Burke Sozialforschung, Munich. *European Foundation of the Improvement of Living and Working Conditions*, Dublin.
- Th. Karlis, E. Bardi-Giziaki, S. Aggistirotou (1999), «Collaborative work between the Careers Service and Employers. Strategies for improving interaction with different employers», *AgCAS Biennial Conference, University of Glamorgan*.
- Κ. Γαϊζιάκης-Ε. Μπαρδή (2001) «Γραφείο Διασύνδεσης-Σταδιοδρομίας. Ένας νέος θεσμός» *Τιμητικός Τόμος αναπλ. Καθ. Δ. Κοδοσάκη, Τμήμα Ο.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πειραιώς* (υπό έκδοση).
- Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (1999) «Έρευνα για την Επαγγελματική σταδιοδρομία των αποφοίτων».

- Γραφείο Διασύνδεσης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (Μάιος 2000) «*Η απορρόφηση των Μηχανικών του ΕΜΠ στην αγορά εργασίας*».
- Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης «*Ευρωπαϊκή Προοπτική*» (1999) «*Youth Action and Motivation*», πρόγραμμα Youthstart-Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης, www.lnath.gr./youthstart/info/ereynal.html
- Ε. Μπαρδή, (2000) «Γραφείο Διασύνδεσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο ρόλος του στο χώρο της απασχόλησης». Πρακτικά ημερίδας της ΕΛΕΣΥΠ με θέμα «Εφαρμογές της Συμβουλευτικής: Ο ρόλος και η Εκπαίδευση του Συμβούλου». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος 54-55, σελ. 161-165
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Έρευνα Αποφοίτων ΓΕΛ», www.pischools.gr/organisation/tomeas-sep/project/eyrhmata-gel/gel.html

Ιωάννα Ν. Τριπερίνα*

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:
ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Ως ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι, οφείλουμε να είμαστε γνώστες των ευυπόληπτων μοντέλων διαπολιτισμικής συμβουλευτικής και των θεωριών που άπτονται του θέματος. Στην πράξη όμως τι συμβαίνει; Ποιοι είναι οι πρόσφυγες και οι ανάγκες τους, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται; Ποια είναι τα εμπόδια για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, που αποτελούν και εμπόδια ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία; Πώς μπορεί να εφαρμοστεί, και τι να περιλαμβάνει, ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής συμβουλευτικής για την ένταξη των προσφύγων στην αγορά εργασίας; Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που ενέχει η διεξαγωγή ενός τέτοιου προγράμματος; Η εργασία μου, ως εργασιακής ψυχολόγου, με πρόσφυγες (κυρίως στο Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες), από το Σεπτέμβριο 1999 ως το Σεπτέμβριο 2000, μου επέτρεψε τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων που παρουσιάζονται εδώ για να απαντήσουν στα παραπάνω ερωτήματα, και τη διεξαγωγή μιας έρευνας με δείγμα 159 πρόσφυγες, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται επίσης για να υποστηρίξουν, με μετριοπάθεια αλλά και βάσιμη αισιοδοξία, τις εμπειρικές μου θέσεις και προτάσεις. Διερευνήθηκαν, λοιπόν, το στυλ αντιμετώπισης της κρίσης που χρησιμοποιούν οι πρόσφυγες, οι μέθοδοι αναζήτησης εργασίας που χρησιμοποιούν και το αποτέλεσμα αυτών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα, γίνονται προτάσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής και των συμβούλων. Πρωταρχικός σκοπός αυτής της μελέτης-έρευνας είναι να προτείνει στους εργαζόμενους πρόσφυγες πρακτικές μεθόδους ενίσχυσης της αυτοδιαχείρισης των συμβουλευόμενων/εκπαιδευόμενων τους.

Ioanna N. Triperina*

**CROSS-CULTURAL COUNSELLING:
A PROGRAMME FOR REFUGEES INTEGRATION IN THE GREEK
SOCIETY JOB MARKET**

Psychologists, educational staff and counsellors should know the respectable cross-cultural counseling models and the theories regarding them. However, what is going on, in practice? Who are the refugees, and their needs, the way they perceive them? What are the obstacles regarding the satisfaction of these needs, obstacles which, at the same time, are preventing the refugees integration in the Greek Society? How can a cross-cultural counseling programme, for the integration of refugees in the job market, be applied, and what can be included in it? Which are the problems and the difficulties of conducting such a programme? My experience, as a work psychologist, working with refugees from Sept. 1999 to Sept. 2000, (basically in the Greek Council for Refugees) a) gave me the opportunity to collect the empirical data, that are presented here for replying to the above mentioned questions, and b) allowed me the conduction of a study of a 159 refugees sample. The results of this study are also presented here to support, with modesty and well-founded optimism, my empirical points and proposals. I studied the refugees crisis' coping style, their job searching techniques, and their results before and after their participation in the programme. In the end, considering the topic in the holistic perspective, proposals are made for the development of Cross-Cultural Counselling and Counsellors. The initial goal of this study is to propose to the people who work with refugees the practical implications for enhancing refugees self-management.

* Η Ι.Ν.Τ. είναι Εργασιακή & Οργανωσιακή Ψυχολόγος (Μ.Σc.), διευθύντρια της CleverCareer, Εργασιακοί Ψυχολόγοι-Σύμβουλοι Επιχειρήσεων. Επικοινωνία: Διοιχάρους 13-15, 16121 Χίλτον, Αθήνα. Τηλ. 7298088, fax 7298089, e-mail: clevercareer@consultant.com.

Ποιοι είναι οι πρόσφυγες

Πρόσφυγες είναι όσοι έφτασαν στην Ελλάδα, αφού εγκατέλειψαν τη χώρα τους (επειδή διέτρεχε κίνδυνο η ζωή τους και απειλείτο η ελευθερία τους) για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων.

Οι πρόσφυγες μπορεί να ανήκουν σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες:

- να είναι αιτούντες άσυλο, έχοντας υπηρεσιακό σημείωμα,
- να έχουν ειδικό δελτίο αλλοδαπού που ζήτησε να αναγνωρισθεί ως πρόσφυγας και το οποίο έχει

ισχύ για έξι μήνες και είναι ανα-νεώσιμο έως ότου ολοκληρωθεί η διαδικασία ασύλου,

- να έχουν ειδικό δελτίο αλλοδαπού που δεν έχει αναγνωρισθεί ως πρόσφυγας και του έχει επιτραπεί η παραμονή στη χώρα υπό ανοχή (ανθρωπιστικό καθεστώς) για ένα χρόνο,
- να έχουν ειδικό δελτίο πολιτικού φυγάδα διάρκειας πέντε ετών.

Σύμφωνα με την καταγραφή του 2000 του Υπουργείου Δημοσίας Τάξεως στην Ελλάδα υπάρχουν 6.363 πρόσφυγες.

Εμπειρικά Δεδομένα

ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΟΠΩΣ ΤΙΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΟΥΝ ΟΙ ΙΔΙΟΙ:	
<i>Κατάσταση:</i>	Πρωταρχική ανάγκη κάλυψης των βασικών τους αναγκών: στέγη, τροφή, ασφάλεια (γρήγορη απόδοση ασύλου). Εύρεση εργασίας (συνήθως να βρουν οποιαδήποτε εργασία). Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.
<i>Συναισθήματα-Σκέψεις:</i>	Να βάλουν σε τάξη τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Χρειάζονται να μιλήσουν σε κάποιον που είναι σε θέση να τους ακούσει προσεκτικά και ενεργητικά – να τους καταλάβει.
<i>Αντιλήψεις:</i>	Ανάγκη να διατηρήσουν το δικαίωμα να είναι διαφορετικοί.
<i>Μνήμες:</i>	Δεν θέλουν να τους θυμίζουν το παρελθόν με οίκτο και σκοπιμοθηρική διάθεση. Εκτός και αν θυμούνται το παρελθόν στα πλαίσια μιας συμβουλευτικής σχέσης.
<i>Δραστηριότητες:</i>	Επειδή δεν ξέρουν πώς πρέπει να λειτουργήσουν μέσα στην άγνοια για αυτούς Ελλάδα χρειάζονται να μάθουν.
<i>Προθέσεις-Προσδοκίες:</i>	Θέλουν να νιώθουν ασφαλείς. Θέλουν να τους μεταχειρίζονται ως αυτόνομες οντότητες και όχι ως μέλη της ομάδας των προσφύγων. Θέλουν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Θέλουν να ζήσουν ελεύθερα και ειρηνικά απολαμβάνοντας όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Θέλουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν.

Εμπόδια στην ικανοποίηση των αναγκών των προσφύγων/προβλήματα ενσωμάτωσης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και αγορά εργασίας:

Τα προβλήματα της ενσωμάτωσης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και αγορά εργασίας κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες και καταδεικνύουν πού πρέπει να παρέμβει κανείς προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την ένταξη των προσφύγων. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε στοιχεία που κουβαλούν μαζί τους οι ίδιοι οι πρόσφυγες, σε αναπόσπαστα κομμάτια της προσωπικότητάς τους, της ψυχοσύνθεσής τους και της ψυχολογικής τους κατάστασης, όπως αυτή εκτιμήθηκε από την ψυχολόγο, που δημιούργησε συμβουλευτική σχέση μαζί τους, στα πλαίσια αυτής της μελέτης. Η δεύτερη περιλαμβάνει τους περιορισμούς της ελληνικής κοινωνίας, έτσι όπως τους αντιλαμβάνονται οι πρόσφυγες, και τους περιγράφουν στην ψυχολόγο. Και η τρίτη είναι ένας συνδυασμός προβλημάτων ως

απόρροια της εισόδου των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα της πραγματικότητας. Παρακάτω αναφέρονται ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες και πώς επηρεάζουν την ενσωμάτωση των προσφύγων.

Α. Εμπόδια των ιδίων των προσφύγων:

Οι πρόσφυγες έρχονται από χώρες που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση, γίνονται εμφύλιες συρράξεις, υπάρχουν αναταραχές λόγω πολιτικοκοινωνικοεθνικοθηρησκευτικών διαφορών, έχοντας βιώσει τραυματικές εμπειρίες. Η Ελλάδα δεν είναι απαραίτητα η χώρα που επέλεγον για προορισμό. Έστω κι αν φτάνουν τυχαία εδώ, ζητούν αναπόφευκτα άσυλο, η διαδικασία έγκρισης του οποίου αργεί πολύ. Η συναισθηματική κατάσταση των προσφύγων εξαρτάται από τις ειδικότερες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, το προσωπικό τους στυλ αντιμετώπισης της κατάστασης που υιοθετούν και τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα – δηλαδή, αλλάζει καθώς διέρχονται τα

	ΣΤΑΔΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ			
	ΑΦΙΞΗ	ΠΡΟΣΓΕΙΩΣΗ	ΑΠΟΣΥΡΣΗ	ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Ταλαιπωρία Δυσκολίες εύρεσης στέγης, τροφής και εργασίας Έλλειψη γνώσης ελληνικών Έλλειψη ενημέρωσης	Η διαδικασία ασύλου καθυστερεί πολύ Δυσκολίες εύρεσης στέγης, τροφής και εργασίας Έλλειψη γνώσης ελληνικών Έλλειψη ενημέρωσης Έλλειψη προγραμμαμάτων	Ψυχοπαθολογία Ανεργία, δύσκολες συνθήκες διαβίωσης Ανυπέρβλητη, μόνιμη Έλλειψη κοινωνικής	Αποδοχή των θετικών και των αρνητικών πριν και μετά Δοκιμή αποτελεσματικών τρόπων συμπεριφοράς και στάσεων υποστήριξης Παλινδρομήσεις αλλά επανερχονται

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ-ΣΚΕΨΕΙΣ	Αντιπατικά: Μήνας του μέλιτος- περίοδος Μη ξεκάθαρες & χωρίς συνέπεια σκέψεις	Ανασφάλεια Αγωνία Φόβος Απογοήτευση Ενοχές Ντροπή Νοσταλγία Ευάλωτοι Αδικημένοι	Εσωτερικευ- μένος θυμός (κατάθλιψη) Εξωτερικευ- μένος θυμός (επιθετικότητα) Ανεξέλεγκτο άγχος Εξωτερικό ση- -μείο ελέγχου Χαμηλή αυτοεκτίμηση	
ΑΝΤΙΑΝΨΕΙΣ	Αντλαμβάνονται ως παρατηρητές κάτι νέο-ωραίο μέσα από τα δικά τους φίλτρα (προκαταλήψεις, στερεότυπα, κουλτούρα)	Διαφορετικοί (εμείς και οι άλλοι) (π.χ. χαλαρά ελληνικά ήθη)	Διαφορετικοί (ανωτερότητα- κατωτερότητα)	
ΜΝΗΜΕΣ	Θολές- αποφεύγουν να θυμούνται το παρελθόν Μελλοντικός προσανατολισμός	Συγκρίσεις με το παρελθόν που από τη μια τους βαραίνει, από την άλλη τους προσδίδει ταυτότητα	Είτε τις αποκλούν, είτε τους υπεραπασχολούν	
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ- ΤΗΤΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ- ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	Τυχαιές- δογματιστικές Ελπίδες- Δεν έχουν σαφείς στόχους παρελθόν Μελλοντικός προσανατολισμός	Δεν παίρνουν πρωτοβουλίες Διάψευση Σύγκριση με πρόσφυγες σε άλλες χώρες και με τα αναγγελθέντα προγράμματα Απαιτητικοί	Οι άλλοι πρέπει να κάνουν κάτι Είτε τις αποκλούν, Να αλλάξει η κατάσταση (μαγικά;)	

τέσσερα στάδια της διαδικασίας πολιτισμικής προσαρμογής. Η διάρκεια και ο βαθμός έντασης κάθε σταδίου ποικίλει για κάθε πρόσφυγα.

Β. Εμπόδια της Ελληνικής Κοινωνίας:

Οι έλληνες εργοδότες προκειμέ-

νου να λάβουν απόφαση για το αν θα προσλάβουν ή θα διατηρήσουν στην εργασία έναν πρόσφυγα, έχουν τους ακόλουθους ενδοιασμούς οι οποίοι πηγάζουν από προκαταλήψεις και έλλειψη ενημέρωσης, και τους οποίους ενισχύει η υπάρχουσα ανεργία και εγκληματικότητα.

Αντιδράσεις των εργοδοτών που η ψυχολόγος ήρθε σε επικοινωνία μαζί τους προκειμένου να προσλάβουν πρόσφυγες:

- Τόσοι δικοί μας είναι άνεργοι, γιατί εγώ να προσλάβω έναν ξένο.
- Γιατί να πάρω κάποιον που δεν μιλάει καλά ελληνικά, τη στιγμή που τόσοι Έλληνες μου ζητούν δουλειά.
- Οι πελάτες μου δεν θα αισθάνονται άνετα να εξυπηρετούνται από μια γυναίκα που φοράει τσαντόρ, ούτε από έναν έγχρωμο άντρα.
- Είναι επιστήμονας, άνθρωπος του γραφείου. Πού να ξέρει από χειρωνακτικές εργασίες!
- Μήπως είναι παράνομος στη χώρα; Έχει άδεια παραμονής και άδεια εργασίας;
- Μήπως εγκαταλείψει τη θέση αν αποφασίσει να φύγει από τη χώρα;

Αντιδράσεις των εργοδοτών κατά τη διάρκεια απασχόλησης προσφύγων:

- Είναι πρόθυμος και ευγενικός αλλά είναι πολύ αργός. Δεν είναι σπύρτο όπως εμείς οι Έλληνες.
- Είναι μουσουλμάνος και θέλει να διακόπτει τη δουλειά του για να κάνει την προσευχή του.
- Χρειάζεται να φεύγει από τη δουλειά για να ασχολείται με τη διαδικασία ασύλου του.
- Είναι μυστηριώδης τύπος. Έχει άγνωστο σε μένα παρελθόν.

Γ. Συνδυαστικά προβλήματα προσφύγων και ελληνικής κοινωνίας-διαπολιτισμικές διαφορές:

Θρησκεία και κουλτούρα

Η θρησκεία τους, ο τρόπος που

έχουν μεγαλώσει και που έχουν μάθει να ζουν οι πρόσφυγες τους κάνει να αισθάνονται πολύ διαφορετικοί. Θεωρούν την ελληνική κοινωνία πολύ απελευθερωμένη, με πολύ χαλαρά ήθη και θέλουν να κρατούν τις αποστάσεις τους, θεωρώντας ότι οι δικές τους ηθικές αρχές οφείλουν να διατηρηθούν.

Το θέμα αυτό είναι ιδιαίτερα φλέγον όταν πρόκειται για τη δεύτερη γενιά προσφύγων, των παιδιών δηλαδή που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε έφτασαν στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία, φοίτησαν σε ελληνικό σχολείο και μεγάλωσαν με ελληνικά πρότυπα. Τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε σύγχυση όσον αφορά στις αξίες που πρέπει να ενσωματώσουν προκειμένου να αποκτήσουν μια συγκεκριμένη βάση και δομή χαρακτήρα για να αναπτυχθούν. Οι αρχές της οικογένειάς τους και οι αρχές της ελληνικής κοινωνίας διαφέρουν και τα παιδιά δεν μπορούν να διακρίνουν το καλό και το κακό με αποτέλεσμα να μπερδεύονται και να έρχονται σε σύγκρουση με την οικογένειά τους ή να κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν από τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι είναι αρκετά αυστηροί και απόλυτοι στις «επιβολές» τους πάνω τους.

Παράδειγμα: Πρόσφυγες γονείς: τα κορίτσια παντρεύονται νωρίς, δεν βγαίνουν από το σπίτι χωρίς τη συνοδεία συγγενικού τους προσώπου, δεν πάνε σε μπαρ, δεν φορούν έξαλλα ρούχα. Ελληνικά δεδομένα: τα παιδιά σπουδάζουν και γλεντούν τη ζωή τους πριν παντρευτούν, φορούν μοντέρνα ρούχα και βγαίνουν με τις παρέες τους. Η δεύτερη γενιά προσφύγων είναι οι εκκολαπτόμενοι

«περιθωριοποιημένοι» ή «αντιδραστικοί» γιατί έχουν κάποιο «στίγμα».

Κοινωνικός ρόλος αντρών και γυναικών

Ο κοινωνικός ρόλος των γυναικών και των αντρών προσφύγων δημιουργεί εμπόδια στη διαδικασία ενσωμάτωσής τους στην Ελλάδα.

Οι γυναίκες, δέσμες του κοινωνικού τους ρόλου, ασχολούνται ως επί το πλείστον με τη φροντίδα των παιδιών (ποιος θα μου κρατήσει τα παιδιά για να εργαστώ;). Γεννούν πολλά παιδιά και βάζουν συνήθως τις ανάγκες τους πάνω από τις ανάγκες των άλλων. Οι πιο παραδοσιακές γυναίκες και οι μεγαλύτερες σε ηλικία αφιερώνονται στο σπίτι τους, στα παιδιά και στον άντρα τους. Αυτές είναι πολύ δύσκολο να αναμειχθούν με τους ντόπιους. Ούτε βγαίνουν στην αγορά, ούτε κάνουν φιλίες με Έλληνες, ούτε εργάζονται, ούτε προσεγγίζουν υπηρεσίες πρόνοιας για πρόσφυγες. Αν είναι ανύπαντρες, πολύ συχνά ο πατέρας τις περιορίζει και δεν τους επιτρέπει ακόμα και να εργαστούν, αλλά μόνο κάτω από ειδικές συνθήκες. Είναι πολύ λίγες οι ευκαιρίες που δίνουν στον εαυτό τους για προσπάθεια ενσωμάτωσης.

Από την άλλη, αρκετές φορές οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες να βρουν εργασία από ό,τι οι άντρες τους. Έτσι μπορεί να εργάζεται η σύζυγος, ενώ ο σύζυγος δεν βρίσκει εργασία. Τα ζευγάρια των προσφύγων δεν είναι καθόλου συνηθισμένα σε κάτι τέτοιο και τους δημιουργεί σύγχυση ρόλων και συνεπαγόμενα προβλήματα δυσχεραίνοντας την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία.

Οι άντρες πάλι αισθάνονται πολύ περισσότερο πληγωμένο τον εγωισμό τους λόγω της κατάστασης. Η υπεροχή που έχουν στην κοινωνία τους δεν ισχύει, πλέον, στη δυτική κοινωνία που η ισότητα μεταξύ των δύο φύλων είναι κεκτημένο δικαίωμα. Η δυσκολία να βρουν εργασία σε μια χώρα που δεν μιλούν τη γλώσσα της και που δεν ξέρουν τις συνήθειές της, τους κάνει να αισθάνονται πληγωμένοι λέοντες. Το ότι στις υπηρεσίες πρόνοιας, είναι γυναίκες οι περισσότερες από τις υπαλλήλους που τους εξυπηρετούν και που φαίνεται να είναι σε θέση ισχύος, τους κάνει να αισθάνονται υποτιμημένοι. Μάλιστα γίνονται συχνότερα επιθετικοί, εάν δεν υπάρχει κατάλληλος χειρισμός από τις υπαλλήλους.

Ικανότητα και διάθεση προσαρμογής

Οι πρόσφυγες ζητούν άσυλο στην Ελλάδα είτε γιατί επέλεξαν τη χώρα μας, είτε γιατί έτυχε να βρεθούν σε αυτήν. Προσδοκία τους είναι να επιστρέψουν το συντομότερο δυνατόν στην πατρίδα τους, αν οι συνθήκες το επιτρέψουν. Η παραμονή τους λοιπόν στην Ελλάδα έχει χαρακτήρα προσωρινό. Υπάρχει η πιθανότητα να επιστρέψουν το συντομότερο δυνατόν στην πατρίδα τους ή κάποια άλλη χώρα, γεγονός που παρεμποδίζει και τους πρόσφυγες και τους εργοδότες να κάνουν μακροπρόθεσμα σχέδια. Πολύ συχνά είναι φανερό ότι οι πρόσφυγες δεν έχουν ιδιαίτερα έντονη ή καλή διάθεση προσαρμογής και δεν κάνουν προσπάθειες ένταξης. Περιμένουν περισσότερα από την Ελλάδα για αυτούς, γιατί έχουν τη νοοτροπία της υποχρέωσης να δίνει η χώρα που παρέχει άσυλο ό,τι περισσότερο είναι δυνατόν στους πρόσφυγες.

*Αναντιστοιχία τυπικών προσόντων
προσφοράς και ζήτησης
Έλλειψη γνώσης της ελληνικής γλώσ-
σας*

Οι πρόσφυγες στο μεγαλύτερο ποσοστό τους έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη χώρα τους έχουν εργαστεί ως υπάλληλοι γραφείων, ως δάσκαλοι κ.τλ. Επειδή όμως δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και επειδή υπάρχει συνήθως πρόβλημα αναγνώρισης των πτυχίων τους και αντιστοιχίσης στα ελληνικά δεδομένα, δεν είναι δυνατόν να βρουν εργασία ανάλογη των προσόντων τους. Οι περισσότερες θέσεις που είναι διαθέσιμες, γιατί δεν προτιμώνται από τους Έλληνες, είναι χειρωνακτικές εργασίες για τους άντρες και οικιακού προσωπικού για τις γυναίκες. Οι πρόσφυγες δεν διαθέτουν άμεσα τις δεξιότητες για να κάνουν καλά αυτές τις δουλειές και αρχικά τουλάχιστον δεν έχουν ούτε τη διάθεση να «ξεπέσουν» τόσο χαμηλά. Η ανάγκη τους όμως να επιβιώσουν, τους επιβάλλει να αναζητήσουν «ό,τι δουλειά να 'ναι». Τέλος, οι πρόσφυγες έχουν αρκετά συχνά επαγγέλματα τα οποία δεν έχουν μεγάλη ζήτηση στην Ελλάδα (π.χ. ράφτης).

Παρουσίαση ενός προγράμματος για την ενσωμάτωση των προσφύγων στην αγορά εργασίας και στην ελληνική κοινωνία

Συνοπτική περιγραφή προγράμματος:

Το πρόγραμμα είχε τη μορφή ατομικών και ομαδικών συνεδριών συμβουλευτικής με σκοπό την ενδυ-

νάμωση και την ενθάρρυνση των προσφύγων για την αυτοδιαχείριση τους.

1ο στάδιο: Συλλογή προσωπικών-βιογραφικών στοιχείων από τους πρόσφυγες σε ατομικές συναντήσεις. Προσδιορισμός του αιτήματός τους για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ξεκαθάρισμα προσδοκιών και ενημέρωση τους για το περιεχόμενο του προγράμματος. Δέσμευση για συμμετοχή σε τέσσερις ατομικές συνεδρίες ή σε οκτώ ομαδικές συνεδρίες.

2ο στάδιο: Έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων (θυμού, απογοήτευσης, φόβου, ενοχής κ.τλ.). Αυτοεπίγνωση.

3ο στάδιο: Ενημέρωση για την ελληνική πραγματικότητα και την αγορά εργασίας. Επαγγελματικός προσανατολισμός, συμβουλευτική σταδιοδρομίας, μέθοδοι αναζήτησης εργασίας.

4ο στάδιο: Λογικοθυμική προσέγγιση αντιμετώπισης στρες και καταστάσεων κρίσης. Αλλαγή των αυτοπεριοριστικών πεποιθήσεων. Ανάπτυξη ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία, αισιοδοξία, ενσυναίσθηση, επιρροή, επικοινωνία, χειρισμός αλλαγών, διαφωνιών και συγκρούσεων, δημιουργία δεσμών, συνεργασία-ομαδικές ικανότητες, λήψη αποφάσεων).

ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΕ ΝΑ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:	
<i>Κατάσταση:</i>	Αρχή: κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του. Χρειάζεται οργάνωση, μέθοδος και μεγάλη προσωπική προσπάθεια-αυτενέργεια με παράλληλη στήριξη μέχρι να είναι σε θέση να σταθούν μόνοι τους στα πόδια τους. Στόχος όχι η πρόνοια, αλλά η ενδυνάμωση των προσφύγων: προετοιμασία ομάδων αυτοβοήθειας (η ύπαρξη συμπληρωματικών προγραμματικών θα ήταν ευχής έργο, αλλά δεν υπήρχε)
<i>Συναισθήματα-Σκέψεις:</i>	Έκφραση συναισθημάτων και ενασχόληση με αυτά (ντροπή, θυμός, φόβος, ανασφάλεια, ενοχές). Στόχος η κάθαρση. Ανάγκη απόκτησης αυτοεπίγνωσης, αυτοπεποίθησης και αυτοελέγχου: στις χώρες τους είναι πολύ σημαντική η έννοια της υποχρέωσης, του κοινού καλού και της συλλογικότητας, ενώ η έννοια της ατομικότητας είναι ασήμαντη. Έτσι, γνωρίζοντας τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους, αναγνωρίζουν τον έλεγχο που μπορούν να ασκήσουν σε αυτά άρα τη δυνατότητα επιρροής που έχουν. Αντιμετώπιση στρες και καταστάσεων κρίσης.
<i>Αντιλήψεις:</i>	Αλλαγή των αυτοπεριοριστικών πεποιθήσεων. Αυτοαξιολόγηση: να κατανοήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και να επισημάνουν τα δυνατά και τα αδύνατα τους σημεία, έτσι ώστε να εκπαιθήσουν αυτά που έχουν (τόνωση της αυτοπεποίθησης), να τα αξιοποιήσουν προς όφελός τους και να καλλιεργήσουν αυτά που τους λείπουν.
<i>Μνήμες:</i>	Ενασχόληση με συγκεκριμένα περιστατικά και προβλήματα που τους απασχολούν και τους δυσκολεύουν.
<i>Δραστηριότητες:</i>	Εκπαίδευση: Να μάθουν την ελληνική πραγματικότητα, την ελληνική κουλτούρα, τον τρόπο που σκέφτονται και φέρονται οι Έλληνες. Να μάθουν νέες δεξιότητες, ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές. Να κάνουν επαγγελματικό προσανατολισμό και συμβουλευτική καριέρας. Κατάστρωση προσωπικού σχεδίου δράσης.
<i>Προθέσεις-Προσδοκίες:</i>	Διασαφήνιση στόχων: «τι θέλω να πετύχω, που θέλω να φτάσω για να είμαι σε θέση να ελέγχω την επιτυχία των κινήσεών μου». Θέσπιση βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων. Αξιοποίηση του χρόνου και των διαθέσιμων παραμέτρων με κάθε τρόπο.

Ερευνητικά δεδομένα

Μεθοδολογία:

Αρχικό αίτημα προσφύγων: να

βρουν εργασία. Ο πρόσφυγας ερχόταν με το αίτημα να βρει εργασία και αγνοούσε τη δυνατότητα συμβουλευτικής υποστήριξης.

Πρόταση ψυχολόγου: συμμετοχή

σε ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες συμβουλευτικής. Στον πρόσφυγα εξήγούσε η ψυχολόγος ότι μπορεί να πάρει μέρος σε κάποιες ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες συμβουλευτικής (ανάλογα με το τι του ταιρίαζε σύμφωνα με αυτό που αποφάσιζαν σε συνεργασία με την ψυχολόγο) για να μάθει πώς μπορεί ο ίδιος να βοηθήσει τον εαυτό του για να βρει εργασία. Όσοι συμμετείχαν σε λιγότερες από τρεις συνεδρίες δεν ξέφευγαν από το αρχικό τους αίτημα. Και φυσικά κανείς δεν πιεζόταν να ξεφύγει—η μεταστροφή του αιτήματος ήταν ελεύθερη επιλογή του καθενός. Όσοι έκριναν ότι το αίτημά τους δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί άμεσα, απομακρύνονταν οικειοθελώς.

Ερευνητικό ερώτημα: Διερεύνηση του στυλ αντιμετώπισης της κρίσης, των μεθόδων αναζήτησης εργασίας και του αποτελέσματος αυτών πριν και μετά τη συμμετοχή των προσφύγων στο πρόγραμμα.

Σε κάθε συνεδρία η ψυχολόγος συγκέντρωνε στοιχεία που αφορούσαν το στυλ που χρησιμοποιούσαν οι πρόσφυγες για την αντιμετώπιση της κρίσης και στις μεθόδους αναζήτησης εργασίας που χρησιμοποιούσαν. Για τους ερευνητικούς σκοπούς αυτού του προγράμματος, λήφθηκαν υπόψη το στυλ αντιμετώπισης της κρίσης και οι μέθοδοι αναζήτησης εργασίας που χρησιμοποιούσαν οι πρόσφυγες, στην πρώτη και στην τελευταία συνεδρία που είχαν με την ψυχολόγο. Τα δεδομένα για το στυλ αντιμετώπισης της κρίσης λήφθηκαν με τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία έλεγχε αν ο πρόσφυγας χρησιμοποιεί κυρίως κάποιο από τα πέντε παρακάτω στυλ.

Στυλ αντιμετώπισης κρίσης:

ΑΠΟΦΕΥΓΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Καταφεύγει στο ποτό ή στα χάπια.

Προσπαθεί να ξεχάσει όσα συνέβησαν.

Προσπαθεί να μην καταλαβαίνουν οι άλλοι πώς νιώθει.

ΜΟΙΡΟΛΑΤΡΕΙ

Εύχεται να μπορούσε να αλλάξει η κατάσταση.

Ονειροπολεί και φαντάζεται μια κατάσταση καλύτερη από αυτή στην οποία βρίσκεται.

Εύχεται να συμβεί ένα θαύμα για να ξαναφτιάξουν τα πράγματα.

ΑΝΑΖΗΤΕΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Απευθύνεται σε κάποιον ειδικό (ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό) για να τον βοηθήσει.

Δέχεται τη συμπαράσταση και την κατανόηση των άλλων.

Μιλάει σε κάποιους ανθρώπους για την κατάστασή του.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ

Προσπαθεί να ελέγξει τα συναισθήματά του εστω κι αν δεν μπορεί να ελέγξει τις καταστάσεις.

Δέχεται τα συναισθήματά του ως φυσιολογικά για αυτή την κατάσταση.

Προσπαθεί να ηρεμήσει τον εαυτό του διαβεβαιώνοντάς τον ότι θα καταφέρει να ξεπεράσει αυτή τη δύσκολη κατάσταση.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Παίρνει τα πράγματα με τη σειρά και αποφασίζει ποιο θα είναι το επόμενο βήμα του.

Προσπαθεί να βάλει τα πράγματα σε μια τάξη.

Καταστρώνει ένα σχέδιο δράσης και το ακολουθεί.

Τέλος, καταγραφόταν, στο βαθμό που αυτό ήταν δυνατόν, γιατί το αποτέλεσμα των προσπαθειών των προσφύγων δεν μπορούσε πάντα να ελεγχθεί, ποιοι πρόσφυγες βρήκαν εργασία.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
ΠΙΝΑΚΑΣ 1

		N = 159	%
ΦΥΛΟ	Γυναίκες	25	15,7
	Άντρες	134	84,3
ΣΤΑΤΟΥΣ	Αιτούντες άσυλο	71	44,7
	Αναγνωρισμένοι	75	47,2
	Ανθρωπιστικό καθεστώς	4	2,5
	Άλλο	9	5,7
ΗΛΙΚΙΑ	-20 ετών	14	8,8
	21-30 ετών	68	42,8
	31-40 ετών	49	30,8
	41-50 ετών	20	12,6
	51-ετών	8	5
ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	Αφγανιστάν	36	22,6
	Ιράν	30	18,9
	Ιράκ	28	17,6
	Τουρκία	13	8,2
	Άλλες χώρες Μ. Ανατολής	13	8,2
	Σουδάν	10	6,3
	Άλλες χώρες Αφρικής	29	18,2
ΕΤΟΣ ΑΦΙΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	1999-2000	75	47,2
	1996-1998	40	25,2
	-1995	44	27,7
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Α' βάθμια εκπαίδευση	11	6,9
	Β' βάθμια εκπαίδευση	86	54,1
	Γ' βάθμια εκπαίδευση	62	39
ΓΛΩΣΣΕΣ	Ελληνικά (κυρίως)	59	37,1
	Αγγλικά (κυρίως)	59	37,1
	Άλλες (κυρίως)	41	25,8

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Συχνότητες και ποσοστά εξαρτημένων μεταβλητών

		N = 159	%
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ Ή ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ	-3	98	61,6
	3+	61	38,4
ΣΤΥΛΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ (πρώτη συνεδρία -μέτρηση 1)	Αποφυγή προβλήματος	19	11,9
	Μουρολατρία	68	42,8
	Αναζήτηση υποστήριξης	69	43,4
	Αντιμετώπιση συναισθημάτων	2	1,3
	Αντιμετώπιση προβλήματος	1	0,6
ΣΤΥΛΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ (τελευταία συνεδρία -μέτρηση 2)	Αποφυγή προβλήματος	15	9,4
	Μουρολατρία	56	35,2
	Αναζήτηση υποστήριξης	38	23,9
	Αντιμετώπιση συναισθημάτων	29	18,2
	Αντιμετώπιση προβλήματος	21	13,2
ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (πρώτη συνεδρία- μέτρηση 1)	Γραφείο Εργασίας	119	74,8
	Αγγελίες εφημερίδων	24	15,1
	Γνωστοί-φίλοι	16	10,1
	ΒΣ+ΣΕ+Αυθόρμ. υποψηφ.	0	0
ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (τελευταία συνεδρία- μέτρηση 2)	Γραφείο Εργασίας	79	49,7
	Αγγελίες εφημερίδων	12	7,5
	Γνωστοί-φίλοι	13	8,2
	ΒΣ+ΣΕ+Αυθόρμ. υποψηφ.	55	34,6
ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Όχι	59	37,1
	Περιστασιακά	69	43,4
	Ναι-περισσότερο από 2 μήνες	31	19,5

Ευρήματα

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το SPSS. Χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας ενδεχομένων σχέσεων (δείκτης χ^2) για να βρεθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα σε δυο (κάθε φορά) κατηγορικές μεταβλητές. Παρακάτω παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Τα ευρήματα παρουσιάζονται με μεγάλη μετριοπάθεια ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα ακόλουθα:

Προσπάθεια κατανόησης των προσφύγων και απόδοσης των αιτίων της συμπεριφοράς τους και της στάσης τους.

Παρουσίαση προτάσεων βάσει των ευρημάτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους πρόσφυγες και από τους εργαζόμενους με πρόσφυγες ή όσους εμπλέκονται σε θέματα που σχετίζονται με πρόσφυγες για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και της λήψης αποφάσεων που αφορούν σε πρόσφυγες.

ΓΛΩΣΣΑ-ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ
ΠΙΝΑΚΑΣ 3

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ	
		-3	+3
ΓΛΩΣΣΑ	ΑΛΛΕΣ	30	11
	ΑΓΓΛΙΚΑ	27	32
	ΕΛΛΗΝΙΚΑ	41	18

$\chi^2 = 10,133$ $df\ 2$ $p = 0,006$

Οι πρόσφυγες που μιλούν Αγγλικά συμμετέχουν σε περισσότερες από 3 συνεδρίες, ενώ όσοι μιλούν Ελληνικά ή άλλες γλώσσες συμμετέχουν σε λιγότερες συνεδρίες.

Είναι προφανές ότι όσοι μιλούν καλά Ελληνικά δεν έχουν ή θεωρούν ότι δεν έχουν μεγάλη ανάγκη συμβουλευτικής γιατί γνωρίζουν πώς λειτουργεί η ελληνική πραγματικότητα και έχουν αναπτύξει τρόπους επιβίωσης. Όσοι δεν μιλούν καλά Ελληνικά ή μιλούν τη μητρική τους γλώσσα δεν αντιλήφθηκαν τη σημασία της συμμετοχής σε συνεδρίες συμβουλευτικής ή δεν μπόρεσαν, για πρακτικούς λόγους, αν και το ήθελαν, να συμμετέχουν.

Αξίζει να επισημανθεί το πρόβλημα της διερμηνείας. Δεν υπάρ-

χουν ειδικευμένοι διερμηνείς, που να γνωρίζουν και αρχές συμβουλευτικής. Βέβαια εκ των πραγμάτων μια συμβουλευτική σχέση με διερμηνεία έχει ανυπερβλήτα εμπόδια. Θα μπορούσαν, όμως, να εκπαιδευτούν κατάλληλα πρόσφυγες από διάφορες χώρες που έχουν χρόνια στην Ελλάδα για να παίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή-διερμηνέα.

Όσον αφορά στη σύγκριση της συχνότητας παρακολούθησης ατομικών και ομαδικών συνεδριών και στο στυλ αντιμετώπισης της κρίσης, βρέθηκε, σύμφωνα με τη δεύτερη μέτρηση, ότι οι πρόσφυγες που συμμετείχαν σε περισσότερες από τρεις συνεδρίες αντιμετωπίζουν την κρίση κυρίως αντιμετωπίζοντας τα συναισθήματα και τα προβλήματά τους, ενώ

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ-ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 2
ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 2						
		ΑΠΟΦΥΓΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΜΟΙΡΟΛΑΤΡΙΑ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ	-3	14	53	27	4	0
	+3	1	3	11	25	21

$\chi^2 = 95,410$ $df\ 4$ $p = ,000$

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ-ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2					
		ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΓΓΕΛΙΕΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ	ΓΝΩΣΤΟΙ- ΦΙΛΟΙ	ΒΣ+ΣΕ+ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑ
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ	-3	67	10	8	13
	+3	12	2	5	42

$$\chi^2 = 53,917 \quad df 3 \quad p = ,000$$

όσοι συμμετείχαν σε τρεις ή λιγότερες συνεδρίες μοιρολατρούν. Τα εύρημα αυτό επιχειρηματολογεί υπέρ του προγράμματος συμβουλευτικής γιατί διαπιστώνεται η μετάβαση των προσφύγων σε πιο αποτελεσματικές μεθόδους αντιμετώπισης της κρίσης.

Όσον αφορά στη συχνότητα παρακολούθησης ατομικών και ομαδικών συνεδριών και τις μεθόδους εύρεσης εργασίας, σύμφωνα με τη δεύτερη μέτρηση, βρέθηκε ότι οι πρόσφυγες που συμμετείχαν σε τρεις ή λιγότερες συνεδρίες αναζητούν εργασία κυρίως μέσω γραφείων ευρέσεως εργασίας ενώ εκείνοι που συμμετείχαν σε περισσότερες από τρεις

συνεδρίες αναγνώρισαν την αξία και δεσμεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν πιο ενεργητικές μεθόδους αναζήτησης εργασίας, όπως είναι η προσωπική κινητοποίηση με τη βοήθεια του βιογραφικού σημειώματος, της συστατικής επιστολής και κυρίως κατάλληλου επαγγελματικού προσανατολισμού. Και εδώ φαίνεται ότι οι πρόσφυγες που δεν πήραν μέρος στο πρόγραμμα συμβουλευτικής δεν μπόρεσαν να ωφεληθούν από τις προτάσεις του.

ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 2
ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 2						
		ΑΠΟΦΥΓΗ ΠΡΟΒΛΗ- ΜΑΤΟΣ	ΜΟΡΟΛΑΤΡΙΑ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗ- ΡΙΞΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩ- ΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙ- ΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΤΙΜΕΤΩ- ΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙ- ΣΘΗΜΑΤΩΝ
ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΟΧΙ	7	25	16	11	0
	ΠΕΡΙΣΤΑ- ΣΙΑΚΑ	8	29	19	10	3
	ΝΑΙ	0	2	3	8	18

$$\chi^2 = 76,577 \quad df 8 \quad p = ,000$$

Όσον αφορά στην εύρεση εργασίας σε σύγκριση με το στυλ αντιμετώπισης κρίσης, σύμφωνα με τη δεύτερη μέτρηση, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι πρόσφυγες που μοιρολατρών δεν βρίσκουν εργασία ή βρίσκουν περιστασιακές εργασίες, ενώ όσοι πρόσφυγες υιοθετούν ως στυλ αντιμετώπισης της κρίσης την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων τους τελικά βρίσκουν εργασία που διατηρούν από 2 μήνες και άνω. Το εύρημα αυτό επιχειρηματολογεί υπέρ των συνεδριών συμβουλευτικής και όσον αφορά στην εύρεση εργασίας, καθώς καταδεικνύει ότι οι πρόσφυγες που υποστηρίζονται για να υιοθετήσουν πιο αποτελεσματικό στυλ αντιμετώπισης της κρίσης, όταν το καταφέρνουν, τελικά βρίσκουν εργασία ευκολότερα από τους άλλους και είναι σε θέση να τη διατηρήσουν.

Όσον αφορά στην εύρεση εργασίας σε σύγκριση με τις μεθόδους αναζήτησης εργασίας, σύμφωνα με τη δεύτερη μέτρηση, βρέθηκε ότι

όσοι χρησιμοποιούν ως μέθοδο αναζήτησης εργασίας κυρίως τα γραφεία ευρέσεως εργασίας είτε δεν βρίσκουν εργασία ή βρίσκουν περιστασιακές εργασίες, εργασίες που δεν διατηρούν, ενώ όσοι πρόσφυγες χρησιμοποιούν κυρίως τη μέθοδο του επαγγελματικού προσανατολισμού +ΒΣ+ΣΕ+ προσωπική κινητοποίηση είτε βρίσκουν εργασία που διατηρούν από 2 μήνες και άνω είτε βρίσκουν περιστασιακές εργασίες.

Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί τόσο ως επιχείρημα για την κινητοποίηση των προσφύγων να χρησιμοποιούν πιο ενεργητικές μεθόδους αναζήτησης εργασίας για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα, αλλά και ως επιχείρημα για όσους ασχολούνται με την πρόνοια προσφύγων και λειτουργούν ως τώρα ως επί το πλείστον με τη λογική «ας δώσουμε ένα ψάρι στους πρόσφυγες». Αντί, όμως, να δώσουμε ένα ψάρι στους πρόσφυγες, μπορούμε να τους μάθουμε να ψαρεύουν.

ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2					
		ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΓΓΕΛΙΕΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ	ΓΝΩΣΤΟΙ -ΦΙΛΟΙ	ΒΣ+ΣΕ+ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑ
ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΟΧΙ	37	6	5	11
	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ	37	5	5	22
	ΝΑΙ	5	1	3	22

$$X^2 = 27,076$$

$$df 6$$

$$p = 0,000$$

ΗΛΙΚΙΑ-ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΕΥΡΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ				
ΗΛΙΚΙΑ		ΟΧΙ	ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ	ΝΑΙ
	-30	42	25	15
	31+	17	44	16

$$\chi^2 = 15,716 \quad df 2 \quad p = ,000$$

Οι πρόσφυγες κάτω των 30 ετών αντιμετωπίζουν εντονότερο πρόβλημα στην εύρεση εργασίας, ενώ οι πρόσφυγες άνω των 30 βρίσκουν κυρίως περιστασιακές εργασίες. Το 20,6% των προσφύγων κάτω των 30 ετών του δείγματός μας είναι ανήλικοι, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καμία συγκεκριμένη τέχνη για να ασκήσουν και κυρίως ενδιαφέρονται να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους. Ο στόχος των νεότερων είναι να βρουν καλές εργασίες ή τέτοιες που ταιριάζουν περισσότερο στα προσόντα τους, συνεπώς είναι πιο δύσκολοι στις επιλογές τους. Οι μεγαλύτεροι, που νιώθουν τα περιθώρια επιλογής να στενεύουν, εργάζονται σε ό,τι δουλειά βρουν και για όσο χρονικό διάστημα υπάρχει αυτή η δουλειά.

Το εύρημα μας οδηγεί στην πρόταση κατάλληλου επαγγελματικού προσανατολισμού που να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των επιμέρους ηλικιακών ομάδων.

Οι νεότεροι πρέπει να σκέφτονται μακροπρόθεσμα και να προσανατολίζονται στην ολοκλήρωση της θεωρητικής ή τεχνικής τους εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα να αναζητούν απλές, βοηθητικές εργασίες, που θα τους επιτρέπουν να κερδίζουν τα χρήματα που είναι απαραίτητα για να ζήσουν. Οι μεγαλύτεροι πρέπει να σκέφτονται με ανάλογο τρόπο: να μην θεωρούν τις περιστασιακές εργασίες ως τελεσίδικη κατάσταση γιατί δεν υπάρχουν ευκαιρίες, αλλά να προσπαθούν να δημιουργήσουν μακροπρόθεσμα ευκαιρίες οι ίδιοι, αποκτώντας στο μεσοδιάστημα, όσο ασχολούνται με αυτές τις περιστασιακές εργασίες, τα εφόδια που θα τους διευκολύνουν να βρουν κάτι μονιμότερο (εκμάθηση ελληνικών, αντιστοίχιση των τυπικών τους προσόντων, εκμάθηση κάποιας τέχνης που έχει ζήτηση στην Ελλάδα και που ίσως δεν είναι περιζήτητη από τους Έλληνες).

ΗΛΙΚΙΑ-ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 1
ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 1					
	ΑΠΟΦΥΓΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΜΟΙΡΟΛΑΤΡΙΑ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
ΗΛΙΚΙΑ	-30	8	28	45	1 0
	31+	11	40	24	1 1
	19	68	69	2	1

$$\chi^2 = 9,835 \quad df 4 \quad p = ,043$$

Οι πρόσφυγες άνω των 30 υιοθετούν ως στυλ αντιμετώπισης της κρίσης που αντιμετωπίζουν τη μοιρολατρία, ενώ οι πρόσφυγες κάτω των 30 ετών αναζητούν κυρίως υποστήριξη για την αντιμετώπιση της κατάστασής τους.

Όταν κάποιος έχει ξεπεράσει τα τριάντα του χρόνια, και η ζωή του δεν έχει σταθεροποιηθεί αλλά βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης, όταν οι εμπειρίες του μέχρι τότε δείχνουν ότι τα προβλήματα δεν ξεπερνιούνται εύκολα, και ενδέχεται να συσσωρευονται κιόλας, τότε είναι περισσότερο πιθανό να αναπτύξει μια στάση παθητική στη ζωή, να μην παίρνει πρωτοβουλίες, να αισθάνεται ότι δεν είναι σε θέση να επηρεάσει τα πράγματα. Οι ίδιες οι εμπειρίες του τον οδηγούν σε στάση εξωτερικού ελέγχου (external locus of control) που αποδίδει τις αιτίες και τη δυνατότητα επιρροής σε εξωτερικούς παράγοντες. Ενώ οι νεότεροι σε ηλικία, χωρίς να βρίσκονται στην αντίθετα

όχθη της ενεργητικότητας, της πρωτοβουλίας, του εσωτερικού σημείου ελέγχου (internal locus of control) που μπορεί να επηρεάζει τις καταστάσεις προς όφελός τους, υιοθετούν ένα στυλ που είναι περισσότερο κοντά σε αυτήν: αυτό της αναζήτησης υποστήριξης. Η αναζήτηση υποστήριξης δείχνει ότι οι νεότεροι σε ηλικία είναι σε ετοιμότητα να αναλάβουν δράση, χρειάζονται όμως την ενθάρρυνση και την προτροπή με την κατάλληλη ενημέρωση από κάποιον ειδικό.

Αυτό το εύρημα δείχνει ότι είναι ευκολότερο να εργάζονται οι σύμβουλοι με νεότερους ανθρώπους στους οποίους δεν έχουν παγιωθεί αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές και είναι προθυμότεροι να δοκιμάσουν νέα πράγματα και δεκτικότεροι να αλλάξουν. Γνωρίζοντας όμως και την «άμυνα» των μεγαλύτερων σε ηλικία, είμαστε σε μεγαλύτερη ετοιμότητα να τη δεχτούμε και να τη χειριστούμε κατάλληλα.

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ-ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 1
ΠΙΝΑΚΑΣ 10

ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 1						
		ΑΠΟΦΥΓΗ ΠΡΟΒΛΗ- ΜΑΤΟΣ	ΜΟΙΡΟΛΑΤΡΙΑ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗ- ΡΙΞΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩ- ΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙ- ΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΤΙΜΕΤΩ- ΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙ- ΣΘΗΜΑΤΩΝ
ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	AF	2	5	32	0	0
	AFG	1	17	18	0	0
	IK	4	15	8	1	0
	IN	8	14	6	1	1
	MA	4	17	5	0	0

$\chi^2 = 52,481$

$df \ 16 \ p = ,000$

Οι Αφρικανοί πρόσφυγες αναζητούν κυρίως υποστήριξη για την κρίση που αντιμετωπίζουν, το ίδιο και οι Αφγανοί, ενώ οι Ιρακινοί, οι Ιρανοί και οι άλλοι πρόσφυγες από τη Μέση Ανατολή μοιρολατρούν. Εδώ παρατηρούμε μια πολιτισμική διαφορά στην αντιμετώπιση των καταστάσεων κρίσης. Είναι διαφορετικοί οι πρόσφυγες που έρχονται από χώρες της Αφρικής και διαφορετικοί εκείνοι που έρχονται από χώρες της Μέσης Ανατολής, έχουν διαφορετική κουλτούρα, φιλοσοφία, συμπεριφορά και στυλ. Δεν πρέπει να λουπόν να αντιμετωπίσουμε τους πρόσφυγες ως μια ομοιογενή ομάδα. Ως ομάδα, αποτελείται από υποομάδες, οι οποίες έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες και μια διαφορετική τους προσέγγιση θα διευκόλυνε και τους ειδικούς αλλά και τους ίδους που νιώθουν να ασφυκτιούν μέσα στη μαζική ταμπέλα «πρόσφυγες».

Στη δεύτερη μέτρηση του στυλ αντιμετώπισης κρίσης διαφαίνεται τάση των προσφύγων, και κυρίως των Αφρικανών, Αφγανών και Ιρανών, να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα και τα προβλήματά τους. Η

δεύτερη μέτρηση έγινε μετά τη συμμετοχή των προσφύγων σε ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες συμβουλευτικής. Όντως διαπιστώθηκε αλλαγή του στυλ αντιμετώπισης της κατάστασης, η οποία μάλιστα επιτρέπει να διαφανούν και πολιτισμικές διαφορές: οι πρόσφυγες από χώρες της Αφρικής αλλά και οι Αφγανοί και οι Ιρανοί –όχι όμως οι υπόλοιποι από χώρες της Μέσης Ανατολής– ήταν πιο δεκτικοί όσον αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των συναισθημάτων και των προβλημάτων τους.

Για τους περισσότερο επιφυλακτικούς ή απρόθυμους να αλλάξουν στυλ αντιμετώπισης της κατάστασης και να παραμείνουν σε εκείνα που αποδεδειγμένα είναι λιγότερο αποτελεσματικά, χρειάζεται να αναπτυχθούν περισσότερο ευαίσθητες-κατάλληλες μέθοδοι που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να τους αγγίζουν με τρόπο που θα σήμαινε κάτι περισσότερο γι' αυτούς. Προσπαθώντας ο ψυχολόγος να αλλάξει τις αυτοπεριοριστικές πεποιθήσεις των προσφύγων σε περισσότερο λειτουργικές δεν αποφασίζει ο ίδιος

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ-ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 2
ΠΙΝΑΚΑΣ 11

ΣΤΥΛ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΗΣ 1						
		ΑΠΟΦΥΓΗ ΠΡΟΒΛΗ- ΜΑΤΟΣ	ΜΟΙΡΟΛΑΤΡΙΑ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗ- ΡΙΞΗΣ	ΑΝΤΙΜΕΤΩ- ΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙ- ΣΘΗΜΑΤΩΝ	ΑΝΤΙΜΕΤΩ- ΠΙΣΗ ΣΥΝΑΙ- ΣΘΗΜΑΤΩΝ
ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	AF	2	5	32	0	0
	AFG	1	15	8	11	1
	IK	3	14	5	3	3
	IN	6	10	5	2	7
	MA	3	14	3	4	2

$\chi^2 = 42,721$

df 16

p = ,000

ποιες είναι αυτές οι περισσότερο λειτουργικές, αλλά τις παρουσιάζει στο συμβουλευόμενο και τον ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσει αυτήν ή αυτές που νομίζει ότι μπορεί να του ταιριάζουν ως εναλλακτικές. Οι νέες μέθοδοι όμως δεν πρέπει να παρουσιάζονται ως καινούργιες συμπεριφορές-στάσεις, αλλά να σχετίζονται με στάσεις που είχε ο συμβουλευόμενος μέχρι τώρα και που θα μπορούσε να αναβαθμίσει. Κυρίως ξεκινάμε από αυτά που ήδη έχουμε, χτίζοντας πάνω τους, όχι από το τι θα μπορούσαμε να αποκτήσουμε. (Πίνακας 12, 13)

Ενώ κατά την πρώτη μέτρηση βρέθηκε ότι οι πρόσφυγες, και κυ-

ρίως οι Αφγανοί, χρησιμοποιούν ως κύρια μέθοδο αναζήτησης εργασίας τα γραφεία ευρέσεως εργασίας, κατά τη δεύτερη μέτρηση βρέθηκε ότι οι πρόσφυγες, και κυρίως οι Αφγανοί χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο πιο ενεργητικές μεθόδους αναζήτησης εργασίας (αυθόρμητες υποψηφιότητες με βιογραφικό σημείωμα και συστατική επιστολή).

Η αξία της συμμετοχής στο πρόγραμμα συμβουλευτικής φαίνεται από την αλλαγή της στάσης όσον αφορά στις μεθόδους αναζήτησης εργασίας. Ο κατάλληλος επαγγελματικός προσανατολισμός ενθαρρύνει τους πρόσφυγες να μην αναζητούν

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1
ΠΙΝΑΚΑΣ 12

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1					
		ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΓΓΕΛΙΕΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ	ΓΝΩΣΤΟΙ- ΦΙΛΟΙ	ΒΣ+ΣΕ+ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑ
ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	AF	28	7	4	0
	AFG	36	0	0	0
	IK	18	7	3	0
	IN	22	3	5	0
	MA	15	7	4	0

$$\chi^2 = 20,599 \text{ df } 8 \quad p = ,008$$

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ-ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2
ΠΙΝΑΚΑΣ 13

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2					
		ΓΡΑΦΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΑΓΓΕΛΙΕΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ	ΓΝΩΣΤΟΙ- ΦΙΛΟΙ	ΒΣ+ΣΕ+ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑ
ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	AF	13	3	4	19
	AFG	23	0	1	12
	IK	14	3	1	10
	IN	16	1	5	8
	MA	13	5	3	5

$$\chi^2 = 23,624 \text{ df } 12 \quad p = ,023$$

οποιαδήποτε εργασία, αλλά εκείνη την εργασία που τους ταιριάζει και που υπάρχει μεγαλύτερη διαθεσιμότητα, και επίσης να την αναζητήσουν με τον ανάλογο τρόπο (ούτως ή άλλως έχουν να συναγωνιστούν με τα δεδομένα των Ελλήνων, άρα πρέπει να έχουν ανάλογα εφόδια). Γν' αυτό λοιπόν συντάσσονται βιογραφικά σημειώματα που επιτρέπουν στους εργοδότες να δουν ότι ο «διαφορετικός» τύπος που τους ζητάει δουλειά δεν έρχεται από το πουθενά, έχει ρίζες, εμπειρίες και μάλιστα αρκετά συχνά αξιολογότητες. Επίσης η συστατική επιστολή κάνει τους πρόσφυγες να αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη κάποιου που είναι περισσότερο κοντά στον εργοδότη από ό,τι είναι οι ίδιοι. Η μεγαλύτερη πρόκληση ήταν να πειστούν οι πρόσφυγες να αναλάβουν ενεργό δράση στην αναζήτηση εργασίας, να κινητοποιηθούν (έχοντας μαζί τους όλα τα προηγούμενα εφόδια) ώστε να προωθήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους στην απασχόληση. Η καλύτερη εργασία για μας είναι εκείνη που μπορούμε να βρούμε μόνοι μας, γιατί αυτό τονώνει την αυτοεκτίμησή μας αλλά και τη διάθεση των άλλων να μας προσλάβουν. Το να βρει ένα γραφέο εργασίας δουλειά σε έναν άνεργο είναι σαν να του μπαλώνει μια τρύπα. Το θέμα είναι να μάθει κάποιος τους πρόσφυγες να μπαλώνουν μόνοι τους και ανά πάσα στιγμή τις τρύπες. Αυτό δημιουργεί αυτόβουλα όντα που μπορούν να ωφελούνται μακροπρόθεσμα από τους ίδιους τους τούς εαυτούς. Ιδιαίτερα οι πρόσφυγες από χώρες της Αφρικής ήταν ιδιαίτερα δεκτικοί σε αυτό.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Δυσκολίες διεξαγωγής του προγράμματος:

Διαδικασία επείγοντος: οι πρόσφυγες έρχονταν με το εύλογο αίτημα «θέλω να βρω δουλειά τώρα ή θέλω να ληφθεί μέριμνα για την κάλυψη των βασικών μου αναγκών προκειμένου να βελτιωθεί η ψυχολογική μου κατάσταση και να βρω εργασία».

Έλλειψη δέσμευσης των προσφύγων: εκ των πραγμάτων δύσκολη λόγω περιστασιακής και έκτακτης απασχόλησης, ενασχόλησης με το ζήτημα του ασύλου τους, ή της εισόδου της οικογένειάς τους στη χώρα, ή της πολιτικής και κοινωνικής τους δράσης για τη χώρα τους.

Έλλειψη συμπληρωματικότητας άλλων δράσεων-προγραμμάτων: πολλές φορές ακόμα και η ίδια η ψυχολόγος θεωρούσε ειρωνικό και εξεζητημένο να ασχολείται με την παροχή υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης στους πρόσφυγες, όταν οι βασικές τους ανάγκες δεν καλύπτονταν. Οι ίδιοι οι πρόσφυγες την «ενθάρρυναν» να συνεχίσει, γιατί το είχαν ανάγκη.

Διερμηνεία-γλώσσα επικοινωνίας: με τους περισσότερους πρόσφυγες η επικοινωνία γινόταν στα αγγλικά, δεύτερη γλώσσα και για την ψυχολόγο και για τους πρόσφυγες. Με ένα μικρότερο ποσοστό προσφύγων, που μιλούσαν ελληνικά, είτε γιατί είχαν αρκετό μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα είτε γιατί έμαθαν γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα, οι συνεδρίες γίνονταν στα ελληνικά. Γλώσσα που έδινε το πλεονέκτημα στην ψυχολόγο να ελέγχει πλήρως αυτά που λέει η ίδια, αλλά

μερικώς αυτά που καταλαβαίνουν και λένε οι πρόσφυγες, ιδίως όσο χειρότερα μιλούσαν την ελληνική. Όταν οι πρόσφυγες δεν μιλούσαν αγγλικά και ελληνικά τότε οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν με την παρουσία ερασιτεχνών διερμηνέων οι οποίοι δεν ήταν ειδικά εκπαιδευμένοι στις αρχές συμβουλευτικής και της διερμηνείας. Έτσι είτε δεν μετέφραζαν ακριβώς ό,τι λεγόταν είτε προσέθεταν δικά τους λόγια και επιχειρήματα προκειμένου να εξηγήσουν κάτι.

Έλλειψη δυνατότητας ελέγχου –κυρίως μακροπρόθεσμου– των αποτελεσμάτων του προγράμματος: στους πρόσφυγες δίνονταν η υποστήριξη, η ενθάρρυνση και οι πρακτικές οδηγίες για το πώς μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα, αλλά δεν ήταν πάντα εφικτό να ελεγχθεί κατά πόσο ή πώς χρησιμοποιούσαν όσα άκουσαν και έμαθαν. Οι πρόσφυγες δεν ενημέρωναν πάντα για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους.

Οφέλη που απορρέουν από το πρόγραμμα:

Ψυχολογική στήριξη των προσφύγων για προσωπικά προβλήματα.

Στήριξη για κοινωνικά και επαγγελματικά ζητήματα (διαδικασία ασύλου, οικογένεια, ομάδα, εργασία).

Ενδυνάμωση-αντιδιαχείριση.

Στήριξη για την πολιτισμική προσαρμογή.

Ενημέρωση των προσφύγων και της ελληνικής κοινωνίας/εργοδοτών.

Εκτιμήσεις των προσφύγων που πήραν μέρος στο πρόγραμμα:

«Έβαλα τα πράγματα σε μια τάξη, άρχισα να βλέπω πιο ξεκάθαρα, σταμάτησα να τα βλέπω όλα μαύρα. Με την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή σου πίστεψα ότι κάνοντας μερικές καλά οργανωμένες προσπάθειες θα είχα τα αποτελέσματα που περίμενα. Υπήρχε τελικά διέξοδος. Δοκίμασα και σιγά σιγά αλλά ορατά τα πράγματα βελτιώθηκαν».

«Ο χρόνος που ήταν ο μεγάλος μου αντίπαλος άρχισε να γίνεται σύμμαχός μου: συνειδητοποίησα ότι τα πράγματα δεν γίνεται να αλλάξουν από τη μια μέρα στην άλλη, ιδίως σε αυτήν εδώ τη χώρα και αφού γνώρισα τον τρόπο που λειτουργεί, άρχισα να παίζω με τους κανόνες του παιχνιδιού».

«Συνειδητοποίησα ότι το να κάνω μια εργασία κατώτερη των προσόντων μου δεν με υποβιβάζει, αφού μου επιτρέπει να κερδίζω κάποια χρήματα και να κάνω μαθήματα ελληνικών, αλλά είναι το μέσον προκειμένου να φτάσει κάποτε η στιγμή να είμαι σε θέση να ασκώ το επάγγελμά μου».

«Καταλαβαίνω ότι δεν μπορώ να κάνω οποιαδήποτε εργασία και ότι πρέπει να ξεκαθαρίσω με κατάλληλη βοήθεια ποια εργασία μπορώ να κάνω και πώς».

«Ηρθα πιο κοντά στον εαυτό μου, στις πραγματικές του ανάγκες και τις προσδοκίες και τόλμησα να τον κοιτάξω χωρίς οίκτο και χωρίς φόβο ότι δεν θα πραγματοποιηθούν ποτέ. Τόλμησα να ελπίζω και να αισθάνομαι ότι μπορώ να ασκήσω μεγάλο έλεγχο στις καταστάσεις που με αφορούν».

«Γνώρισα τον εαυτό μου καλύτερα κι αυτό με βοήθησε πολύ να δραστηριοποιηθώ».

«Σε στιγμές που τα πράγματα πηγαιναν στραβά οι συναντήσεις μας μου έδιναν πολύ κουράγιο».

«Ηρθα σε επαφή με άλλους ανθρώπους στην ομάδα και μοιρασθήκαμε τα πράγματα που μας απασχολούσαν. Δεν ήμουν πλέον μόνος, ένιωθα ότι ανήκω σε κάποια ομάδα».

«Ενημερώθηκα για πράγματα που δεν ήξερα».

«Είναι πολύ σημαντικό αντί να μας δίνουν ένα ψάρι να μας μάθουν να ψαρεύουμε».

«Αν στη χώρα μου υπήρχαν ψυχολόγοι, οι άνθρωποι θα γνώριζαν τον εαυτό τους, τι επιθυμούν, πώς μπορούν να το αποκτήσουν και τα πράγματα θα ήταν καλύτερα».

Εκτιμήσεις των εργοδοτών που προσέλαβαν πρόσφυγες:

«Είναι πολύ συνεργάσιμος και πρόθυμος να εργαστεί σκληρά».

«Δεν έχει μεγάλες απαιτήσεις — οι Έλληνες σου ζητούν πολλά».

«Γνώρισα έναν άλλο πολιτισμό, έναν άλλο τρόπο σκέπτεσθαι, διαφορετικό από το δυτικό και αισθάνομαι ότι διεύρυνα τους ορίζοντές μου, αισθάνομαι πιο πλούσιος ως προς το περιεχόμενό μου άνθρωπος».

«Απασχολώντας έναν έγχρωμο έδωσα ένα εξωτικό στοιχείο στο μαγαζί μου που το χρειαζόταν».

«Αξιοποίησα διαφορετικές δεξιότητες από τις συνηθισμένες. Διεύρυνα το αντικείμενο των εργασιών μου. Σκέφτομαι μέχρι και τις εξαγωγές και εισαγωγές προϊόντων από τη χώρα του πρόσφυγα που απασχολώ

και με τον οποίο σκέφτομαι να συνεταιριστώ».

Πρόταση Προγράμματος Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής για την Ενσωμάτωση των Προσφύγων στην Ελληνική Κοινωνία και την Αγορά Εργασίας

Δεδομένο 1: Κάθε λαός έχει τα δικά του ήθη και έθιμα, τις δικές του αξίες, τους δικούς του τρόπους συμπεριφοράς, τη δική του θρησκεία και φιλοσοφία, τη δική του κουλτούρα. Όλα αυτά μπορεί να διαφέρουν από αυτά που γνωρίζουμε και με τα οποία έχουμε μεγαλώσει.

Δεδομένο 2: Ζούμε σε μια κοινωνία στην οποία συνυπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί πληθυσμοί, το μεταναστευτικό ρεύμα είναι έντονο, και η Ευρώπη χωρίς σύνορα περιλαμβάνει ιδιαίτερα ανομοιογενείς λαούς. Σήμερα, τα νέα δεδομένα καταρρίπτουν τα σύνορα, μιλάμε όλο και περισσότερο για παγκοσμιοποίηση. Το Internet είναι μία από τις μεθόδους συνύπαρξης όλων των εθνών. Κάθε τι καινούριο περισσότερο από ότι είναι η εξέλιξη είναι αλλαγή. Αλλαγή σημαίνει ότι ο άνθρωπος, πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Η προσαρμογή δεν γίνεται από τη μία μέρα στην άλλη. Χρειάζεται κατάλληλη προεργασία, μεθοδολογία, στόχους, υποστήριξη.

Στόχος: Με αφορμή την ενσωμάτωση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία και αγορά εργασίας και παράλληλα την πολιτισμική προσαρμογή τους, στόχος είναι να καλλιεργηθεί εύφορο έδαφος για την προσαρμογή. Στόχος είναι να προλη-

φθούν προβλήματα, όπως η περιθωριοποίηση, η νοστορπία «εμείς και οι άλλοι», η έξαρση επιθετικών και εγκληματικών ενεργειών, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός. Στόχος είναι να προαχθεί ένα πνεύμα συνύπαρξης των διαφορετικών και κατάλληλης αξιοποίησης όλων.

Μέσο: Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: η συμβουλευτική σχέση στην οποία δύο ή περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διαφέρουν ως προς την πολιτισμική τους προέλευση, τις αξίες τους και τον τρόπο ζωής τους. Οι άνθρωποι είναι η συμπεριφορά τους και οι εμπειρίες τους. Η συμπεριφορά και οι εμπειρίες των ανθρώπων επηρεάζουν και επηρεάζονται από τον πολιτισμό τους. Ο πολιτισμός της κάθε κοινωνίας για να εξελίσσεται χρειάζεται εξωστρέφεια. Η εξωστρεφής εξέλιξη σημαίνει αποδοχή και ενσωμάτωση του καινούριου χωρίς να αλλοιώνεται ούτε το καινούριο, ούτε το παλιό, αλλά δημιουργώντας κάτι τρίτο, αναβαθμισμένο.

Διαδικασία: Βήματα που χρειάζονται να γίνουν τόσο από την ελληνική κοινωνία, όσο και από τους πρόσφυγες, με τη βοήθεια διαμεσολαβητών.

ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΕΣ:

Ενδιαφέρον για εργασία με ανθρώπους

Διάθεση να παρέχουν υπηρεσίες σε πρόσφυγες όχι να καλύπτουν τις δικές τους ανάγκες και αδυναμίες

Επίγνωση των διαφορών και των ομοιοτήτων

Σεβασμός στην ιστορία των προσφύγων

Γνώση της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης των χωρών προέλευσης των προσφύγων

Σεβασμός στις τρέχουσες ανάγκες τους

Σεβασμός της αξιοπρέπειας των ατόμων

Ύπαρξη ενός προσωπικού συστήματος αξιών και ανάλογη στάση και φιλοσοφία ζωής

Επίγνωση των ωφελειών που μπορεί να προσφέρουν οι πρόσφυγες στην Ελλάδα

Γνώσεις συμβουλευτικής

Γνώση ξένων γλωσσών

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ:

Ενσυναίσθηση, κατανόηση

Αυτοαποκάλυψη συμβούλου

Σημεία ταύτισης

Υπάρχοντα στοιχεία στο άτομο πάνω στα οποία μπορεί να χτιστούν τα νέα

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΕΣ	ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ
Ενημέρωση	Ψυχολόγοι	Ενημέρωση
Ευαισθητοποίηση για εθελοντική συμμετοχή	Κοινωνικοί Λειτουργοί	Ενδυνάμωση
	Εκπαιδευτικοί	Υποστήριξη
	Σύμβουλοι	Ενθάρρυνση
	Εθελοντές	Προετοιμασία
	Έλληνες	Επίλυση προβλημάτων
	Πρόσφυγες	

Φιλοσοφική διάσταση-υπαρξιακή
προσέγγιση (ηρωική διάθεση, ατομι-
σμός, πρόοδος)

Εκπαίδευση

Χειρισμός της εξάρτησης

Πολιτισμικές διαφορές (κοίταγμα
στα μάτια, ρόλος του φύλου)

*Πώς ένα σύστημα-πλαίσιο κατοχυ-
ρώνει την αποτελεσματική λειτουρ-
γία των συμβούλων;*

Κατάλληλη επιλογή συμβούλων

Συνεχής κατάρτιση και ανάπτυξη

Εποπτεία

Συνεργασία (ψυχολόγων, κοινω-
νικών λειτουργών, κοινωνιολόγων,
πολιτικών επιστημόνων, δικηγόρων,
ανθρωπολόγων, εκπαιδευτικών
κτλ. — Ανάγκη η διεπιστημονική προ-
σέγγιση του θέματος — Διαφοροποί-
ηση και όρια του έργου του καθενός

και επισήμανση της συμβολής του
καθενός στον κοινό στόχο της ενσω-
μάτωσης των προσφύγων). Ύπαρξη
συντονισμένου προγράμματος και
αρχών πάνω στις οποίες πρέπει να
στηρίζεται το πρόγραμμα.

Επίγνωση των κινδύνων και κα-
τοχύρωση προστασίας μέσα στο
πλαίσιο που εργάζονται.

Επίλογος

«Είμαστε τόσο διαφορετικοί.

Είμαστε τόσο ίδιοι.

Έπρεπε να κάνω ένα μακρινό τα-
ξίδι για να το καταλάβω...

να φύγω από μένα, να φτάσω σε
σένα και να επιστρέψω σε μένα».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Atkinson, J. (1994). *Jobsearch: Modelling behaviour and improving practice*. Report No 260. Sussex: Institute for Employment Studies.
- Brasher, E.E. & Chen, P.Y. (1999). Evaluation of success criteria in job search: A process perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 57-70.
- Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational emotive therapy. In A. Ellis and R. Grieger (eds) *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. NY: Springer-Verlang.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*. NY: Springer Publishing.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: Informational differences in work related values*. Beverly Hills: Sage.
- Jablensky, A. Marsella, A., Ekblad, S., Levi, L. & Jansson B. (1992). The International Conference on the mental health and well-being of the world's refugees and displaced persons, Stockholm, Sweden, 6-11 Oct. 1991. *Journal of refugee Studies*, 5(2), 172-183.
- Lazarus, A.A. (1981). *The practice of Multimodal Therapy: Systematic, comprehensive and effective psychotherapy*. NY: Mc-Graw-Hill.
- Lazarus, R.S. & Folkman, R (1984). *Stress, appraisal and coping*. NY: Springer.
- McCann I.L. & Pearlman, L.A. (1992). *Psychological trauma and the adult survivor: theory, therapy and transformation*. US: Brunner/Mazel Psychological Stress Series.
- Parry, G. (1990). *Coping with crises: Problems in practice*. UK: The British Psychological Society.
- Pedersen, P.B., Draguns, J.G., Lonner, W.J. & Trimble, J.E. (1996). *Counseling across*

cultures. US: Sage Publications.

Ponterotto, J.E., Casa, J.M., Suzuki, L.A., Alexander, C.M. (1995). *Handbook of multicultural counseling*. US: Sage Publications.

Super, D.E. (1957). *The Psychology of careers; an introduction to vocational development*. NY: Harper and Bros.

Good practice guide on the integration of refugees in the European Union. A guide published by the European Council on Refugees and Exiles (2000).

Πρακτικά ημερίδας «Η προστασία των προσφύγων στην Ελλάδα υπό το φως των νεότερων εξελίξεων», 3-10-98. Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Πρακτικά ημερίδας «European meeting on the development of gender sensitive integration practice», Βουξέλλες, 13-7-00. European Council on Refugees and Exiles.

Φωτεινή Βλαχάκη*

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ**

Σύντομη αναφορά στη σημαντική λειτουργία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ως ενεργητική μέθοδος ενδυνάμωσης των ανέργων, των κοινωνικών ομάδων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και εκείνων με περιορισμένες προοπτικές στην αγορά εργασίας.

Fotini Vlahaki*

**THE ROLE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
IN MAINTAINING PROFESSIONAL READINESS
AND CONFRONTING SOCIAL EXCLUSION**

A brief reference to the significant role of Vocational Education and Training as an active method to support the unemployed, those who face the risk of social exclusion as well as people with limited prospects in the work market.

Εισαγωγή

Είναι αναμφισβήτητο ότι σήμερα περισσότερο παρά ποτέ ο θεσμός της συμβουλευτικής και προσανατολισμού καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της κοινωνίας των πληροφοριών, που αποτελεί ήδη πραγματικότητα της καθημερινής μας ζωής και επηρεάζει τα βασικά θέματα της οργάνωσης της εργα-

σίας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Το κυριότερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα της Ευρώπης τα τελευταία 20 χρόνια είναι η υψηλή και επίμονη ανεργία. 18 εκατομμύρια άνθρωποι είναι άνεργοι, οι μισοί από τους οποίους είναι μακροχρόνια άνεργοι, δηλαδή δεν έχουν εργαστεί για ένα χρόνο ή και περισσότερο. Επιπλέον τουλάχιστον

* Η Φ.Β. είναι καθηγήτρια, 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 υπεύθυνη του Γραφείου Σταδιοδρομίας των Σχολών ΣΒΙΕ. Επικοινωνία: Κονδυλάκη 11, 111 41 Α. Πατήσια, τηλ. 2283340.

9 εκατομμύρια απολυθέντες έχουν χάσει κάθε κίνητρο για αναζήτηση εργασίας, επειδή πιστεύουν ότι δεν μπορούν να βρουν. Έτσι λόγω του μακροχρόνιου χαρακτήρα της η ανεργία αποτελεί σήμερα τη χειρότερη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Παθητικές και Ενεργητικές Πολιτικές Απασχόλησης

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν υλοποιηθεί δυο μορφές παρεμβάσεων στην αγορά εργασίας για την αντιμετώπιση της ανεργίας.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 υιοθετήθηκε η τακτική της οικονομικής προστασίας και στήριξης των ανέργων, η λεγόμενη ασφαλιστική κάλυψη της ανεργίας.

Τη δεκαετία του 1980 και κυρίως του '90, οπότε τα ποσοστά ανεργίας αυξάνονται στην Ελλάδα και την Ευρώπη σε πολύ υψηλά επίπεδα, προωθούνται με την ενίσχυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, οι λεγόμενες ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, οι οποίες και προβάλλονται ως οι πλέον κατάλληλες για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας. Στις πολιτικές αυτές περιλαμβάνονται προγράμματα επιδότησης για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, βελτίωση των υπηρεσιών σύζευξης προσφοράς και ζήτησης της εργασίας, καθώς και μέτρα για την προώθηση της ευελιξίας στην αγορά εργασίας και την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας. Οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης σύμφωνα με την

κυρίαρχη αντίληψη αντιμετωπίζουν τα αίτια της ανεργίας, σε αντίθεση με τις παθητικές πολιτικές που αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματά της.

Έτσι, από τη δεκαετία '80-90 η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, που θεωρείται ως μέσο για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και ταυτόχρονα αντιμετώπισης της ανεργίας, σε αντίθεση με τη δεκαετία του '60, που αντιμετωπιζόταν ως μέσο για την άρση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και τη δεκαετία του '70 που θεωρούνταν ως μορφή κεφαλαίου και μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.

Ως τυπική επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται κάθε σχήμα εκπαίδευσης, που προετοιμάζει για την απόκτηση προσόντων σχετικών με την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος σε συνδυασμό με πρόσθετες γενικές γνώσεις, που διευρύνουν το χώρο ενημέρωσης του εκπαιδευόμενου.

Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση είναι ο πρώτος κύκλος κατάρτισης για την άμεση εξάσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος και διαιρείται σε δυο μέρη: τη βασική κατάρτιση και την εξειδίκευση.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι η διαρκής εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων.

Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενισχύεται ουσιαστικά στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στον αγώνα κατά της ανεργίας θεωρείται όχι μό-

νο εργαλείο προώθησης της απασχόλησης αλλά και όπλο διατήρησης των θέσεων εργασίας. Σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα στοχεύουν στη διαμόρφωση των «παγκόσμιων πολιτών-των πολιτών της γης» και η παγκόσμια οικονομία και η κοινωνία στηρίζονται στη γνώση και τα επαγγελματικά προσόντα.

Ο «Κοινωνικός Χάρτης των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων» (Στρασβούργο, Δεκέμβριος 1989) μεταξύ άλλων περιλαμβάνει, την επαγγελματική κατάρτιση, την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών και την προστασία των μειονεκτούντων ατόμων.

Η Λευκή Βίβλος της Ε.Ε. (Ιούνιος 1994) στα πλαίσια των δράσεων αντιμετώπισης της ανεργίας προβάλλει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και προσαρμογή τους στις σύγχρονες ανάγκες με παράλληλη ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Στην Πράσινη Βίβλο της Ε.Ε. (1996) τονίζεται ότι η Κοινωνία των Πληροφοριών αναμορφώνει την εργασία, τη δομή των επαγγελματικών προσόντων και την οργάνωση των επιχειρήσεων, αυξάνοντας το ρόλο και τη βαρύτητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε όλες τις μορφές. Αναδεικνύεται έτσι περισσότερο από ποτέ η σημασία και η αξία του ανθρώπινου δυναμικού. Η βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων επιφέρει την αναβάθμιση της εργασίας, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ανταπόκριση των εργαζομένων στις απαιτήσεις των νέων ανταγωνιστικών δεδομένων.

Τα ελληνικά Εθνικά Σχέδια Δρά-

σης για την Απασχόληση, που συντάσσονται από το 1998, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ουσιαστικά στηρίζονται στις «ενεργητικές» παρεμβάσεις για την προώθηση της απασχόλησης και στους τέσσερις πυλώνες.

1. Βελτίωση της ικανότητας επαγγελματικής ένταξης
2. Ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας
3. Στήριξη της ικανότητας προσαρμογής των επιχειρήσεων και των εργαζομένων τους
4. Ενίσχυση των πολιτικών για την ισότητα των ευκαιριών των δυο φύλων

Ο ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στη Διατήρηση της Επαγγελματικής Ετοιμότητας

Καθώς η δυναμικότητα που χαρακτηρίζει την παγκόσμια κοινωνία δεν συμβαδίζει με το μέχρι πρότινος ισχύον πρότυπο της μόνιμης & ασφαλούς επαγγελματικής αποκατάστασης, η διά βίου μάθηση και η επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί κεντρική συνιστώσα της ανάπτυξης και προσαρμογής του εργατικού δυναμικού στις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Στους αναλφάβητους του αύριο θα περιλαμβάνονται όλοι όσοι δεν θα κινούνται στον πνεύμα της «διά βίου εκπαίδευσης» και «συνεχιζόμενης κατάρτισης». Τα συστήματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα των αγορών εργασίας, παρέχοντας ευρύτερες γνώσεις και καλλιεργώντας προσωπικές δεξιότη-

τες (ικανότητες προσαρμογής, συνεργασίας, επικοινωνίας, ανάλυσης, αυτομάθησης, επιχειρηματικές δεξιότητες κ.λπ.) αντί της μετάδοσης συγκεκριμένων και αυστηρά εξειδικευμένων γνωσιακών πληροφοριών και δεξιοτήτων.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνιστά προληπτική στρατηγική για την ενίσχυση της ικανότητας των ατόμων προς απασχόληση και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, εξασφαλίζοντας την ασφάλεια «εντός της προοπτικής της αλλαγής» και όχι την ασφάλεια «κατά της προοπτικής αλλαγής». Σύμφωνα με έρευνες του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) η ασφάλεια στη διατήρηση της εργασίας θεωρείται ότι συνδέεται άμεσα με τα γενικότερα χαρακτηριστικά της ανεργίας. Έτσι οι εργαζόμενοι με τη μικρότερη εξειδίκευση διατηρούν υψηλότερο συναίσθημα ανασφάλειας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που διαθέτουν καλύτερες προϋποθέσεις και επαγγελματικά προσόντα ή που βρίσκονται σε ειδικές θέσεις απασχόλησης.

Η ανάπτυξη των επαγγελματικών προσόντων μέσω μιας ουσιαστικής κατάρτισης αποτελεί την απάντηση που δίδεται σήμερα στην παγκοσμιοποίηση και τις άλλες δυνάμεις που

επιδρούν στην αγορά εργασίας.

Στα πλαίσια της 88ης Συνόδου της Διεθνούς Συνδιάσκεψης Εργασίας του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (Γενεύη, Ιούνιος 2000) δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, σε σχέση με την ικανότητα ενός ατόμου να εξεύρει και να διατηρήσει μια θέση εργασίας. Όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος της ανεργίας. Η βασική εκπαίδευση παρέχει στα νεαρά άτομα τα απαραίτητα εκείνα εφόδια που θα επιτρέπουν τους αναπροσανατολισμούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Η επαγγελματική εκπαίδευση και η αρχική κατάρτιση στοχεύει στη δημιουργία των απαραίτητων τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διασφάλιση της απασχολησιμότητας και για την αντιμετώπιση της «τεχνολογικής»¹ ανεργίας. Ο συνδυασμός γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η βάση της οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου, στη σημερινή πολύπλοκη κοινωνία. Από την άλλη, το επίπεδο ανάπτυξης μιας χώρας σαφώς συνδέεται με το επίπεδο τεχνικών γνώσεων και ικανοτήτων του εργατικού της δυναμικού².

Λίγο νωρίτερα, στην ίδια κατεύθυνση το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για

1. Στη Λευκή Βίβλο αναφέρονται τρεις μορφές ανεργίας:

- συγκυριακή: αποδίδεται στην επιβράδυνση της ανάπτυξης και της οικονομικής δραστηριότητας
- διαρθρωτική: οφείλεται στα πελαλαιωμένα συστήματα απασχόλησης και στο υψηλό κόστος της εργασίας
- τεχνολογική: αποδίδεται στην ανικανότητα του εργατικού δυναμικού να προσαρμοστεί στις τεχνολογικές εξελίξεις.

2. Το 1970 η χώρα μας είχε το 77,6% του δυναμικού της ανώτερης δευτεροβάθμιας στη γενική κατεύθυνση ενώ το 1983 το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 81,5%. Αυτή η μη ισορροπημένη κατανομή του μαθητικού δυναμικού μεταξύ των δυο κλάδων μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης εξακολουθεί να υπάρχει και

την Απασχόληση, που πραγματοποιήθηκε στις 23-24 Μάρτη 2000 στη Λισσαβόνα ανέδειξε την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε κεντρικό στοιχείο των πολιτικών βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, προώθησης της απασχόλησης και μετατροπής της Ευρώπης σε «Κοινωνία της Γνώσης», αναγνωρίζοντας το ανθρώπινο δυναμικό ως τη σημαντικότερη μορφή κεφαλαίου που διαθέτουν οι ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης τονίστηκε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί τη βάση για την ικανότητα μιας χώρα να αναπτύξει νέες μορφές οργάνωσης της παραγωγής. Έμφαση δόθηκε στο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας και στις εργασιακές ανάγκες των ίδιων των ανέργων, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ενός δικτύου ουσιαστικών και αποτελεσματικών για τους ανέργους υπηρεσιών συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού και προώθησης στην απασχόληση.

Παράλληλα, στο 6ο Ετήσιο Συνέδριο Ευρωπαϊμελητηρίων για την Επιχειρηματικότητα & Κατάρτιση, που πραγματοποιήθηκε στις 22-24 Μαρτίου 2000 στο Ντέρμπυ της Αγγλίας με συμμετοχή από 16 χώρες της Ευρώπης, ως προτεραιότητα στην ευρωπαϊκή πολιτική για την απασχόληση αναδείχθηκε η στήριξη και ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας

επιχειρηματικού πνεύματος μέσω της κατάρτισης και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή νέες θέσεις εργασίας θα προκύψουν από ανταγωνιστικές επιχειρήσεις, οι οποίες θα στηρίζονται σε ανθρώπινο δυναμικό με υψηλή κατάρτιση που αναπτύσσει πρωτοβουλίες και λειτουργεί δυναμικά και δημιουργικά για να πετύχει τους στόχους της επιχείρησης.

Ο ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αντιμετώπιση του Κοινωνικού Αποκλεισμού

Στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας η κυριότερη ανησυχία της Ε.Ε. είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής και η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Σχέση αλληλεπίδρασης υπάρχει μεταξύ κοινωνικού αποκλεισμού και εκπαίδευσης. Η ύπαρξη του πρώτου οδηγεί στην έλλειψη της δεύτερης και η έλλειψη της δεύτερης οδηγεί σταθερά στη διολίσθηση στον πρώτο. Σύμφωνα με στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση στη χώρα μας «προέρχονται, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο», από κοινωνικά δηλαδή αποκλεισμένες ομάδες.

Πέρα από το ζήτημα της διατήρησης της επαγγελματικής ετοιμότητας,

σήμερα (75% γενική-25% τεχνική-επαγγελματική). Στον αντίποδα σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) η Γερμανία είχε το 1983 αντίστοιχα ποσοστά 20,5% γενικής έναντι 79,5% τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

η εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ουσιαστικής σημασίας για τη διατήρηση και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, ενώ παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στην άσκηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών. Θεωρείται αναγκαία εφόσον τα άτομα ακόμα και εκτός αγοράς εργασίας είναι απαραίτητο να διαθέτουν συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Σ' αυτή τη βάση αντιμετωπίζεται ως σημαντική η λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των κοινωνικών ομάδων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως και αυτών με περιορισμένες προοπτικές στην αγορά εργασίας (AMEA, άνεργοι 55-64 ετών, μακροχρόνια άνεργοι, ανειδίκευτοι νέοι, μετανάστες-παλινοστούντες, πρόσφυγες, απολυθέντες, φυλακισμένοι-αποφυλακισμένοι-νεαροί παραβάτες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, ομάδες με πολιτισμικές & θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, άτομα εξαρτημένα & απεξαρτημένα από ναρκωτικές ουσίες, άτομα απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών).

Η επαγγελματική κατάρτιση και ιδιαίτερα η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αντιμετωπίζεται ως η καταλληλότερη μέθοδος στήριξης και ενεργοποίησης των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, καθώς οι παραδοσιακοί μηχανισμοί κοινωνικής προστασίας αδυνατούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Πρώτη προτεραιότητα είναι η ένταξη

στον επαγγελματικό βίο των ατόμων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό από την αγορά εργασίας, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα για ένα νέο ξεκίνημα. Αντί να υπάρχουν εκατομμύρια άτομα σε κατάσταση μακροχρόνιας ανεργίας και σταδιακής υποβάθμισης των επαγγελματικών τους προσόντων, είναι προτιμότερο να ληφθεί πρόνοια ώστε να υπάρχουν εκατομμύρια άτομα τα οποία θα ασχολούνται με την αναβάθμιση, τη διατήρηση και τη βελτίωση των επαγγελματικών τους προσόντων. Η επανένταξη θα πρέπει να στηρίζεται σε ουσιαστικά κίνητρα και να ξεκινά πολύ πριν τα άτομα καταστούν μακροχρόνια άνεργα και αποθαρρυνθούν. Εδώ βρίσκεται και η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ ενεργών και παθητικών πολιτικών.

Η επαγγελματική κατάρτιση συμβάλλει στην καταπολέμηση της φτώχειας και της περιθωριοποίησης και βοηθά στην αποκατάσταση των ίσων ευκαιριών στην απασχόληση, ενώ συντηρεί τις θεμελιώδεις αξίες της κοινωνίας: ισότητα, δικαιοσύνη, ισότητα μεταξύ των φύλων, κοινωνική υπευθυνότητα και συμμετοχή. Ειδικότερα, τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που απευθύνονται σε ομάδες ατόμων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, στοχεύουν μέσω της εκμάθησης επαγγελματικών δεξιοτήτων στο να άρουν, όσο είναι δυνατό, μια σειρά από αρνητικές συνθήκες και παράγοντες, που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών και στη διαιώνιση της κοινωνικής μειονεξίας και του αποκλεισμού τους. Η κατάρτιση μπορεί επίσης να συμβάλλει στην επίλυση των προβλη-

μάτων της ανεπίσημης εργασίας, βοηθώντας στην πλήρη ένταξη των ατόμων αυτών στη διαρθρωμένη οικονομική ζωή.

Η κατάρτιση, πέρα από τη γνωριμία και εξοικείωση με ένα επάγγελμα και την εκμάθηση κάποιων τεχνικών και πρακτικών δεξιοτήτων, στοχεύει επίσης στην ψυχοκοινωνική στήριξη των ατόμων αυτών, μέσα από:

- βίωση εμπειριών αποδοχής
- ενθάρρυνση της έκφρασης και της δημιουργικότητας
- εγκαθίδρυση σχέσεων συνεργασίας
- ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης
- υιοθέτηση θετικών προτύπων και συμπεριφορών
- κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων
- βελτίωση της επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον.

Επίλογος

Σήμερα το θέμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης αναδεικνύεται ως σοβαρό όπλο στη μάχη για την αύξηση της απασχόλησης και την αντιμετώπιση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις κοινωνικοοικονομικής ένταξης. Στα πλαίσια των επενδύσεων και των δράσεων του Γ' Κοινοτικού Πλασίου Στήριξης, προβλέπονται πόροι ύψους 2 τρις περίπου από το Κοινωνικό Ταμείο για κατάρτιση, εκπαίδευση, ισότητα ευκαιριών, καταπολέμηση της ανεργίας, αλλά και για την επιχειρηματικότητα.

Έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι

ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, προωθώντας την ευελιξία της αγοράς εργασίας και τη μείωση του κόστους λειτουργίας των επιχειρήσεων, συμβάλλουν στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και την οικονομική ανάκαμψη, απ' όπου προσδοκείται σε δεύτερη φάση η μείωση της ανεργίας. Επίσης, μπορούν να λειτουργήσουν διορθωτικά για τις ανισορροπίες και ανισότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας που πλήττουν ιδιαίτερες ομάδες του εργατικού δυναμικού.

Η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως πολιτικής επαναπασχόλησης αμφισβητείται με το επιχείρημα ότι το βαθιά ριζωμένο πρόβλημα της ανεργίας στην Ευρώπη δεν μπορεί να επιλυθεί μέσω της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, αν με το πέρας της δεν προσφερθούν και νέες θέσεις εργασίας. Ο προβληματισμός αυτός αν και είναι σωστός παρερμηνεύει τον πραγματικό ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σκοπός της οποίας δεν είναι να αντικαταστήσει τις μακροοικονομικές πολιτικές ανάπτυξης και δημιουργίας θέσεων απασχόλησης. Ο στόχος της νέας πολιτικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης είναι να εισάγει στην αγορά εργασίας μια έννοια υγιούς ευελιξίας, η οποία θα επιτρέπει την εφαρμογή μακροοικονομικής πολιτικής περισσότερο προσανατολισμένης στην ανάπτυξη. Η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, με ιδιαίτερη έμφαση στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και των μειονεξιών, συμβάλλουν στην πλήρη απελευθέρωση και αξιο-

ποίηση του παραγωγικού δυναμικού του πληθυσμού στο σύνολό του.

Ο σωστός σχεδιασμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της ικανότητας συμμετοχής των ατόμων σε κάθε πτυχή του κοινωνικού και του οικονομικού βίου, έτσι ώστε η κοινωνία των πληροφοριών να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που δεν θα αποκλείει κανέναν από τους κόλπους της και θα προσφέρει νέες λύσεις για την αντιμετώπιση πολλών μορφών μειονεξίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί παραγωγική επένδυση στον άνθρωπο σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση. Επίσης αποτελεί τη βάση της έννοιας «εργασία που διασφαλίζει την αξιοπρέπεια του ατόμου», που επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας οργάνωσης της εργασίας και συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και τη δημιουργία θέσεων απασχό-

λησης.

Η σύγχρονη πρόκληση της ανάγκης για συνεχή μάθηση και επανεκπαίδευση προβάλλει επιτακτικά την καλλιέργεια της άποψης ότι τα ίδια τα άτομα θα πρέπει να αναλάβουν τις ευθύνες τους για την επιμόρφωση, τη μετεκπαίδευσή και την ανασυμμόρφωση των ικανοτήτων τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Πρέπει να κατανοήσουν ότι επενδύοντας στον εαυτό τους μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τον κίνδυνο της ανεργίας και τις συνέπειές της, την υποβάθμιση του επιπέδου διαβίωσής τους, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η διατήρηση και η ανάπτυξη των βασικών επαγγελματικών προσόντων, μέσω της συνεχούς επανεκπαίδευσης αποτελεί μέσο ποιοτικής αναβάθμισης του ανθρώπινου δυναμικού και ταυτόχρονα δικαίωμα και υποχρέωση όλων των ατόμων για την ένταξή τους στην κοινωνία των πληροφοριών και την ανασυμμόρφωση τους στη δυναμική αγορά εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελίδης Α. (1998), *Ευρωπαϊκές Στρατηγικές για την Απασχόληση*, Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου Συμβούλων Σταδιοδρομίας, Χαλκιδική.
- Δεδουσόπουλος Α. (1995), *Οι Πολιτικές Απασχόλησης στην Ελλάδα*, *Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Διαμαντοπούλου Α. (2000), *Το μέλλον της Ευρώπης για την πολιτική και την απασχόληση*, Ευρωπαϊκή Επιχειρητικότητα, τεύχος 145, Ευρωπαϊκή Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), *Πράσινη Βίβλος: Ζωή και Εργασία στην Κοινωνία των Πληροφοριών – Πρώτα ο άνθρωπος*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995), *Πολιτικές, Οικονομικά & Κοινωνικά Θέματα-Κοινωνική Πολιτική*, Ευρωπαϊκή Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα.
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2000), *Η Ελληνική Οικονομία και η Απασχόληση*, Ετήσια Έκθεση.
- Κατσορίδας Δ. (1998), *Η εργαζόμενη νεολαία στην Ελλάδα*, *Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κατσορίδας Δ. (1999), *Η ανεργία των νέων στην Ελλάδα*, *Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

- Κολλιάς Γ., Κατσορίδας Δ. (1999), Αλλοδαποί εργαζόμενοι: ένταξη ή καταστολή; *Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κωτοίκης Β. (1994), *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, Εκδ. Έλλην.
- Λεχουρίτη Γ. (1999), *Στάδια ενεργοποίησης και κινητοποίησης ανέργων Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Μπαλωτή Ξ. (1996), Αρχική και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα, Εθνική Έκθεση για το πρόγραμμα Leonardo da Vinci, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- ΟΕΕΚ (1998), *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη του 21ου αιώνα*, Συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμποσίου για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.
- Οικονόμου Β. (2000), Έκθεση επί των αποτελεσμάτων της 88ης Συνόδου της Διεθνούς Συνδιάσκεψης Εργασίας του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (Γενεύη): Αξιοποίηση των Ανθρώπινων Πόρων-Προσανατολισμός και Επαγγελματική Κατάρτιση.
- Παλιανοκράσις Στ. (1995), «Απασχόληση, εκπαίδευση και κατάρτιση: Η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21ου αιώνα», σε Ανδ. Καζαμιά-Μιχ. Κασσωπάκη, *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές εκσυγχρονισμού*, Αθήνα.
- Παύλου Μίλιος (1998), «Η επαγγελματική κατάρτιση ανηλίκων στη φυλακή», *Virtual School, The Sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος.
- Πρακτικά 1ου Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (1997), Ο ρόλος και η συμβολή της μεταδευτεροβάθμιας κατάρτισης (ΙΕΚ) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Εθνική Οικονομία-Προβλήματα-Μέτρα-Προοπτικές, Πανελλήνια Ένωση Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, Αθήνα.
- Σαωρή Μ. (2000) Έκθεση: Επιχειρηματικότητα και Κατάρτιση, 6ο Ετήσιο Συνέδριο Ευρωπαϊκών Επιμελητηρίων για την Κατάρτιση, Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (2000), Νέες δεξιότητες στη σύγχρονη αγορά εργασίας: Νέα δεδομένα για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.
- Σούλιος Π. (1998), Η επίδραση της οικογένειας στην αγορά εργασίας, *Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Σύνδεσμος Ελλήνων Βιομηχανιών (2000), Οι θέσεις τους ΣΕΒ στον Κοινωνικό Διάλογο: Προτεινόμενα μέτρα για τις πολιτικές απασχόλησης και την οργάνωση της εργασίας.
- Ευαγγελία Τρέσσου (1997), Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο; Συνέδριο: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Αθήνα, Οκτώβριος.
- Φουντουκάκος Δ. (1999), Πρώτη προτεραιότητα η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, *Οικονομικός*, Σεπτέμβριος, 1999, σελ. 74,77.
- Χασάπης Δ. (1994), Ποιότητα στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Χασάπης Δ. (1994), Πρόσβαση, ποιότητα και εύρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΣΤΗ Δ' ΣΥΝΕΔΡΙΑ**

Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου*

**ΑΠΕΞΑΡΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΤΙΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ**

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται τα προβλήματα επαγγελματικής ένταξης των πρώην χρηστών τοξικών ουσιών, καθώς και τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού που έχει αναπτύξει, σε συνεργασία με την υποφαινόμενη, το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α.) σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της εκπαίδευσης των συμβούλων απεξάρτησης, μέσω καινοτόμων προγραμμάτων, ώστε να έχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις, προκειμένου να παρέξουν υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής στους πρώην χρήστες και β) στο επίπεδο της παροχής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού που απευθύνονται στα μέλη των θεραπευτικών κοινοτήτων.

Despina Sidiropoulou-Dimakakou*

**REHABILITATION FROM DRUG ADDICTION:
THE IMPLEMENTATION OF CAREER COUNSELLING
PROGRAMMES IN THE THERAPEUTIC COMMUNITIES**

This presentation refers to the job market integration problems that are faced by the former drug users as well as to the implementation of career guidance and counselling programmes that are run by KETHEA in collaboration with the author.

These programmes concern: a) the detoxification and rehabilitation counsellors education on career guidance and counselling issues for the former drug users, and b) the provision of career guidance and counselling services for the therapeutic communities members.

Εισαγωγή

Προτού παρουσιάσουμε τα προβλήματα επαγγελματικής ένταξης των πρώην χρηστών τοξικών ουσιών είναι χρήσιμο να διασαφηνίσουμε τους ακόλουθους όρους:

Εθισμός (ιατρική): Η προοδευτική εξοικείωση και έλλειψη αντίδρασης του οργανισμού σε διάφορες τοξικές ουσίες λόγω συχνής λήψεως, έτσι ώστε να απαιτείται διαρκώς μεγαλύτερη ποσότητα των ουσιών αυτών, προκειμένου να επιτευχθεί η

* Η Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο αντικείμενο της Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης. Επικοινωνία στο τηλέφωνο και fax: 7277571.

επιθυμητή δράσης τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται και στερεητικό σύνδρομο, αν διακοπεί η χρήση των ουσιών αυτών. ΣΥΝ. Τοξικομανία. (λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας, Γ. Μπαμπινιώτη).

Εξάρτηση (συνήθως για ναρκωτικά): ο παθολογικός εθισμός σε βλαβερές για τον οργανισμό ουσίες.

Η κύρια διαφορά μεταξύ του εθισμού και της απλής συνήθειας είναι ότι στον πρώτο ο πάσχων δεν ελέγχει τη συμπεριφορά του, με επακόλουθο να την επαναλαμβάνει συχνά με ακραίο τρόπο, δίχως να αναλογίζεται τις συνέπειες. Από τεχνικής απόψεως οι εθισμοί μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στους χημικούς, οι οποίοι αφορούν ουσίες και στους συναισθηματικούς, οι οποίοι αφορούν συμπεριφορές. Στην πράξη συχνά υπάρχει μια αλληλοκάλυψη (εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 12/10/2000).

Απεξαρτημένα θεωρούνται τα πρώην εξαρτημένα από τοξικές ουσίες άτομα, που έχουν ολοκληρώσει κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα ή/και απέχουν από τη λήψη ουσιών τα τρία τελευταία χρόνια της ζωής τους ακολουθώντας έναν καινούργιο τρόπο ζωής (Φακιολάς, Στυλιαράς και Μουλά, 1993). Το Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.ΘΕ.Α.) ορίζει ως *Πρώην Χρήστη* το άτομο που έχει ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα απεξάρτησης και, συνεπώς, έχει σταματήσει να κάνει χρήση ουσιών. Τυπικά, απεξαρτημένο άτομο θεωρείται αυτό που ολοκλήρωσε με επιτυχία το πρόγραμμα θεραπείας και κατόπιν επί τρία χρόνια παρέμεινε μακριά από τις ουσίες. Εάν μετά την τριετία επανέλθει στη χρήση ου-

σιών θεωρείται ότι υποτροπιάσε (*υποτροπή*) και εφόσον το επιθυμεί μπορεί να επανεισαχθεί σε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα. Υπάρχουν και περιπτώσεις ατόμων τα οποία δεν ολοκληρώνουν το θεραπευτικό πρόγραμμα αλλά παραμένουν «καθαροί» Στην περίπτωση αυτή μιλούμε για *διακοπή* της θεραπείας.

Τα χαρακτηριστικά του πρώην χρήστη

Οι πρώην χρήστες τοξικών ουσιών ανήκουν στην ομάδα των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Ως κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα θεωρούνται τα άτομα εκείνα που ανήκουν σε ομάδες κοινωνικά διακριτές και που για λόγους υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς δεν έχουν ή δεν τους δίνονται οι ευκαιρίες εκείνες που θα έπρεπε για την ισότιμη πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Π.Ι.-Ι.Ε.Κ.Ε.Π., 2000α, σελ. 11). Οι διάφοροι φορείς που ασχολούνται με την απεξάρτηση, άσχετα με το είδος της θεραπευτικής παρέμβασης του εμπλεκόμενου φορέα, φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη ότι η ένταξη στην αγορά εργασίας αποτελεί ένα από τα βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της θεραπείας των εξαρτημένων ατόμων. Τα άλλα δύο κριτήρια είναι φυσικά η αποχή από ουσίες και η αποχή από παραβατική συμπεριφορά (Πουλόπουλος, 1999). Έτσι, τα θεραπευτικά προγράμματα δουλεύουν και στα τρία αυτά επίπεδα, με στόχο την ομαλή κοινωνική ένταξη των εξαρτημένων ατόμων.

Ωστόσο, το θέμα της ένταξης των

πρών χρηστών στην αγορά εργασίας σκοντάφτει συχνά στο γεγονός ότι οι περισσότεροι πρώην χρήστες έχουν τόσο σοβαρές ελλείψεις σε επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε ο στόχος αυτός να μοιάζει ανέφικτος. Τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν σ' αυτή την εισήγηση προέρχονται από μελέτες του ΚΕ.Θ.Ε.Α. και περιλαμβάνονται στους ετήσιους απολογισμούς έργου του Κέντρου και των θεραπευτικών προγραμμάτων (ΚΕ.Θ.Ε.Α., 1999, ΚΕ.Θ.Ε.Α., 2000α, ΚΕ.Θ.Ε.Α., 2000β).

Ο λόγος για τον οποίο θα αναφερθώ σε στοιχεία και στο έργο αυτού του συγκεκριμένου φορέα απεξάρτησης έχει να κάνει με το γεγονός ότι από το 1995 μέχρι σήμερα συνεργάζομαι με το ΚΕ.Θ.Ε.Α., με την ιδιότητα του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, για την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού και την εκπαίδευση του προσωπικού του φορέα σε θέματα συμβουλευτικής της σταδιοδρομίας.

Σύμφωνα λοιπόν, με τα στοιχεία του ΚΕ.Θ.Ε.Α. οι 8 στους 10 χρήστες είναι άνδρες, κυρίως χρήστες ηρωίνης που κάνουν παράλληλα και χρήση άλλων ουσιών. Οι περισσότεροι από τους μισούς κάνουν ενδοφλέβια καθημερινή χρήση και έχουν μολυνθεί από ηπατίτιδα. Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που ζητούν υπηρεσίες θεραπείας είναι άνδρες σημαίνει ότι οι υπηρεσίες αυτές είναι επικεντρωμένες στον ανδρικό πληθυσμό και μάλλον δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των γυναικών που κάνουν χρήση (ό.π.). Μόλις πρό-

σφατα άρχισε η λειτουργία προγράμματος στην ΙΘΑΚΗ για μητέρες που κάνουν χρήση.

Σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο φαίνεται ότι το 1/3 περίπου έχει ολοκληρώσει σπουδές στο δημοτικό σχολείο, 1/3 στο γυμνάσιο και άλλο 1/3 στο λύκειο ενώ αυτοί που έχουν κάνει ανώτερες ή ανώτατες σπουδές είναι ελάχιστοι. Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν καλύτερο μορφωτικό επίπεδο από τους άνδρες. Η μέση ηλικία διακοπής του σχολείου είναι 15,3 χρόνια για τους άνδρες και 15,8 για τις γυναίκες.

Η ηλικία έναρξης της χρήσης είναι περίπου τα 16 χρόνια και για τα δύο φύλα. Χρονικά φαίνεται να υπάρχει, μια σχέση ανάμεσα στη διακοπή της εκπαίδευσης και στην έναρξη της χρήσης ουσιών, ενώ άλλες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι αυτοί που σταματούν το σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν με τη χρήση από αυτούς που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους, ακόμη κι αν οι τελευταίοι εμπλέκονται σε συμπεριφορές «υψηλού κινδύνου» (Πουλόπουλος, 1999).

Η μέση ηλικία των ανδρών που φθάνουν στα Κέντρα ενημέρωσης και εισαγωγή του ΚΕ.Θ.Ε.Α. είναι τα 27 χρόνια για τους άνδρες και τα 24 για τις γυναίκες. Περισσότερο από το 70% των ατόμων αυτών είναι άνεργοι. Αυτό το ποσοστό αυξάνεται στην ηλικιακή ομάδα άνω των 30 και αγγίζει το 90%.

Μεταφέρω, από σχετική εισήγηση του διευθυντή του ΚΕ.Θ.Ε.Α. κ. Πουλόπουλου, «ένα υποθετικό σενάριο για την πορεία στη χρήση των ψυχοτρόπων ουσιών, το οποίο δεν απέχει πολύ από την ελληνική πραγματι-

κόητητα. Ένα αγόρι γύρω στα 15 θα αρχίσει να έχει έντονα προβλήματα με το σχολείο και θα το διακόψει, ενώ λίγο πριν τα 16 θα εμπλακεί με τις ουσίες (συνήθως κάνναβη και χάπια), γύρω στα 20 θα χρησιμοποιήσει την κύρια ουσία που θα είναι η ηρωίνη και θα κολλήσει σ' αυτήν. Ένα χρόνο αργότερα θα κάνει ενδοφλέβια χρήση και για αρκετά χρόνια θα ασχοληθεί με το κυνήγι της επόμενης δόσης. Γύρω στα 27 θα ζητήσει θεραπεία σε κάποιο από τα εξειδικευμένα συμβουλευτικά κέντρα. Ένα κορίτσι θα διακόψει το σχολείο γύρω στα 16 και θα αρχίσει τη χρήση ουσιών περίπου την ίδια περίοδο. Θα δοκιμάσει την ηρωίνη γύρω στα 19 και θα κάνει ενδοφλέβια χρήση ένα χρόνο αργότερα, για να φθάσει να ζητήσει θεραπεία όταν είναι 24 χρόνων» (ό.π., σελ. 26).

Είναι φανερό ότι η πορεία στη χρήση είναι μακρόχρονη και συνδέεται με την απομάκρυνση του χρήστη από την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Υπάρχουν πολλές απόψεις για τη σχέση κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών και ανεργίας. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ανεργία μπορεί να αποτελέσει αιτιολογικό παράγοντα της χρήσης ή κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών και αλκοόλ, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι η εμπλοκή με την ηρωίνη αποδιοργανώνει τόσο το άτομο που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο αντικείμενο της εργασίας του. Όπως και να 'χει το πράγμα αυτό που είναι βέβαιο και φαίνεται από τις έρευνες είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εξαρτημένων είναι άνεργοι. Αντίστοιχα αποτελέσματα για το προφίλ του χρήστη δείχνει και πρόσφατη έρευνα του Ινστιτούτου

Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ι.Ε.Κ.Ε.Π.), σύμφωνα με την οποία τα απεξαρτημένα άτομα, και κυρίως αυτά των μεγαλύτερων ηλικιών, είναι περιθωριοποιημένα και δεν έχουν κοινωνικές διασυνδέσεις (επαφές με συγγενείς, φίλους, γνωριμίες, φορείς), ούτε και πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά (υπηρεσίες υγείας, πληροφόρηση, κ.λπ.). Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους εκπροσώπους των φορέων απεξάρτησης ότι τα άτομα αυτά «πάσχουν από κοινωνική φτώχεια». Είναι φανερό ότι όσο μεγαλύτερο διάστημα υπήρξε κανείς χρήστης τόσο μεγαλύτερη είναι και η κοινωνική του απομόνωση (Π.Ι.Ι.Ε.Κ.Ε.Π., 2000α, σελ. 30).

Προβλήματα στην Επαγγελματική Ένταξη των Πρώην Χρηστών

Η αποχή από τις ουσίες αποτελεί την προϋπόθεση για να ξεκινήσει η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης. Τα θεραπευτικά προγράμματα απεξάρτησης είναι αναγκαίο να συμπεριλάβουν την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση στους στόχους τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και ελλείψεις του κάθε ατόμου. Η ενίσχυση των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης στα προγράμματα απεξάρτησης δείχνει να αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους και να βοηθά τα μέλη στην ομαλότερη κοινωνική τους ένταξη, ενώ συγχρόνως συνδέεται και με την παραμονή τους στη θεραπεία (Πουλόπουλος, 1999).

Με την ολοκλήρωση της θεραπευτικής διαδικασίας στη φάση της

κοινωνικής επανένταξης, η επαγγελματική αποκατάσταση των μελών αποτελεί το σημαντικότερο στόχο. Ένα άτομο που τελειώνει ένα θεραπευτικό πρόγραμμα κινδυνεύει να οδηγηθεί σε υποτροπή εάν συνεχίσει να παραμένει χωρίς εργασία για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι εργοδότες βέβαια δεν θα προτιμούσαν κάποιον που έκανε χρήση τοξικών ουσιών για ένα διάστημα, πιθανόν να είχε προβλήματα με το νόμο και τώρα τους δηλώνει «καθαρός». Οι απεξαρτημένοι χρήστες, αντιμετωπίζοντας αυτή την επιφυλακτικότητα, την καχυποψία και το σιγματισμό και παραμένοντας σε μια παρατεταμένη ανεργία έχουν πολλές πιθανότητες να επιστρέψουν στη χρήση. Οι ίδιοι οι πρώην χρήστες αναφέρουν ότι η χαμηλή αυτο-εκτίμηση και η έλλειψη αυτογνωσίας τους έκανε να μην νιώθουν ισότιμοι στο χώρο εργασίας, να μην διεκδικούν σεβασμό και εκτίμηση στο πρόσωπο και στην προσφορά τους, να δέχονται θέσεις υποδεέστερες και αμοιβές χαμηλές. Ένα άλλο εμπόδιο στην προσπάθειά τους φαίνεται ότι στάθηκε το να εντάξουν στο χώρο της δουλειάς τις νέες αξίες και αρχές που με κόπο έμαθαν στο πρόγραμμα. Για παράδειγμα, αναφέρουν ότι αξίες όπως η συνέπεια, η μεθοδικότητα και η υπευθυνότητα δεν επιβραβεύονταν πάντα. Τέλος παρατηρούν ότι η έλλειψη εκπαίδευσης τους εμπόδιζε να είναι ανταγωνιστικοί και τους στερούσε τη δυνατότητα εξεύρεσης καλύτερης επαγγελματικής θέσης (Ομάδα επανένταξης βραδινού προγράμματος ΔΙΑΒΑΣΗ, 1999).

Στην έρευνα του Ι.Ε.Κ.Ε.Π. οι εκπρόσωποι των φορέων απεξάρτη-

σης αναφέρουν ότι οι περισσότεροι πρώην χρήστες είναι ανειδίκευτοι ή γνωρίζουν μια τέχνη την οποία έμαθαν εμπειρικά χωρίς να έχουν παρακολουθήσει κάποια σχολή. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος απεξάρτησης εργάζονται συνήθως σε επιχειρήσεις των οικογενειών τους ή σε ξένες επιχειρήσεις ως πωλητές και ανειδίκευτοι εργάτες. Ένα μικρό ποσοστό οργανώνει δική του επιχείρηση ή εργάζεται κυρίως σε καλλιτεχνικά ή πρακτικά επαγγέλματα. Παρατηρήθηκε μάλιστα, ότι οι απεξαρτημένοι συνήθως δεν επιλέγουν με ρεαλιστικά κριτήρια το επάγγελμά τους, δηλαδή δεν λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές ικανότητες και γνώσεις τους, αλλά ενδιαφέρονται να αποκτήσουν το ταχύτερο χρήματα και δεν έχουν υπομονή να επενδύσουν σε προσπάθεια και χρόνο για να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται γρήγορα (σελ. 31).

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπροσώπων των φορέων απεξάρτησης, οι βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση οι πρώην εξαρτημένοι, πέραν των όσων ήδη αναφέρθηκαν, είναι:

- Η ανυπαρξία κοινωνικών δεξιοτήτων (η αναζήτηση, εύρεση και διατήρηση εργασίας απαιτεί δεξιότητες επικοινωνίας, υπομονή, επιμονή, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αντοχή στην απόρριψη).
- Η ίδια η ταυτότητα του τοξικομανούς, η οποία χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, αδυναμία δραστηριοποίησης που συχνά πηγάζει από την έλλειψη αυτοπε-

- ποίθησης, τη χαμηλή αυτοεκτίμησή, τις ανασφάλειες και τις φοβίες (σελ. 32).
- Η μη ύπαρξη κοινωνικών διασυνδέσεων, η οποία δυσχεραίνει την αποκατάσταση των πρώην εξαρτημένων, καθώς τους λείπουν τα κοινωνικά δίκτυα που είναι πολύτιμα ως πηγές πληροφόρησης και υποστήριξης (σελ. 33).
 - Η έλλειψη πληροφόρησης αναφέρθηκε ως «αντικειμενική συνθήκη αποκλεισμού» από κάποιους εκπροσώπους φορέων. Χωρίς την απαραίτητη πληροφόρηση είναι αδύνατο τα άτομα της ομάδας στόχου να γνωρίζουν τις εναλλακτικές λύσεις για εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση. Τέλος,
 - Η έλλειψη συμβουλευτικής, καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελεί εμπόδιο στην επαγγελματική τους προετοιμασία.

Οι ίδιοι οι απεξαρτημένοι τονίζουν ότι η εμπειρία τους στην αγορά εργασίας τους οδηγεί να πιστεύουν ότι αυτό που θα βοηθούσε στη βελτίωση της επαγγελματικής τους ζωής θα ήταν η συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην κοινότητα, το να δίδεται βαρύτητα στον επαγγελματικό προσανατολισμό στη φάση της θεραπευτικής κοινότητας και να δημιουργηθεί ένας πυρήνας ευαίσθητοποιημένων και ενημερωμένων εργοδοτών που θα διευκολύνει την επαγγελματικής τους ένταξη (Ομάδα επανένταξης βραδινού προγράμματος ΔΙΑΒΑΣΗ, 1999).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι θεραπευτικές κοινότητες φαίνεται

ότι καλούνται να παίξουν το ρόλο ενός θεσμού, ο οποίος θα αίρει τον κοινωνικό αποκλεισμό της ομάδας που υποστηρίζουν (Γκιτάκος, 1999).

Σ' αυτό το πλαίσιο, ένας από τους βασικούς στόχους των θεραπευτικών κοινοτήτων είναι ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των πρώην χρηστών (ΚΕ.Θ.Ε.Α., 2000β, σελ. 12).

Αντίστοιχα, στη φάση της κοινωνικής επανένταξης, στην οποία ολοκληρώνεται η πορεία της θεραπευτικής παρέμβασης, ένας από τους βασικούς στόχους είναι η ολοκλήρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και η ένταξη στην αγορά εργασίας.

Προγράμματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής

Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας το ΚΕ.Θ.Ε.Α. από το 1995 έχει αναπτύξει σταδιακά μια έντονη δραστηριότητα προς την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της εκπαίδευσης των συμβούλων απεξάρτησης, μέσω καινοτόμων προγραμμάτων, ώστε να έχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις προκειμένου να παρέξουν υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής στους πρώην χρήστες και στο επίπεδο της παροχής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού που απευθύνονται στα μέλη των θεραπευτικών κοινοτήτων. Η ανάγκη αυτή, μάλιστα, συζητήθηκε από τους εκπροσώπους των φορέων απεξάρτησης στο παγκόσμιο συνέδριο συμβουλευτικής, που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη, το Μάιο 2000 (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000).

Η δραστηριότητα αυτή εντάχθηκε από το Μάρτιο 1998, οπότε το ΚΕ.ΘΕ.Α., σε συνεργασία με το ευρωπαϊκό δίκτυο Friends at Work (σκοπός του η επαγγελματική ένταξη μειονοτήτων) ξεκίνησε την υλοποίηση του προγράμματος ΕΝΤΑΞΗ, το οποίο περιλαμβάνει δράσεις υποστήριξης της εργασιακής ένταξης των πρώην χρηστών. Αναλυτικότερα οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι:

- η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μελών
- η ανάπτυξη γραφείου επαγγελματικού προσανατολισμού σε συνεργασία με τον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών
- η εκπαίδευση στελεχών του ΚΕ.ΘΕ.Α. από τον Τομέα Ψυχολογίας.
- Η κατάρτιση πρώην χρηστών στην αρτοποιία και ζαχαροπλαστική, στην οικολογία και τη διαχείριση του περιβάλλοντος, στη ραδιοφωνική δημοσιογραφία και στην ηλεκτρονική τυπογραφία.
- Η υποστήριξη της αυτο-απασχόλησης μέσω των προγραμμάτων του Ο.Α.Ε.Δ., ο οποίος παρέμβαινει και υποστηρίζει οικονομικά τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα αποκλεισμού από την αγορά εργασίας και
- Η πληροφόρηση των εργοδοτών για την άρση των προκαταλήψεων.

Α. Εκπαίδευση Προσωπικού

Γενικά, η εκπαίδευση του προσωπικού του ΚΕ.ΘΕ.Α. είναι μια δια-

δικασία ιδιαίτερης βαρύτητας που σχετίζεται με την ανάγκη για συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών αλλά και με την ανάγκη ανατροφοδότησης του προσωπικού. Για τη διοργάνωση καινοτόμων, έγκυρων και πιστοποιημένων προγραμμάτων που προωθούν τη διεπιστημονική γνώση, τα τελευταία δέκα χρόνια το ΚΕ.ΘΕ.Α. έχει αναπτύξει συνεργασίες με πανεπιστήμια και φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλουν σε εύρος και σε περιεχόμενο και απευθύνονται σε διάφορα στελέχη που εργάζονται στο χώρο της τοξικοεξάρτησης (ΚΕ.ΘΕ.Α., 2000β).

Ένα από τα πιο σημαντικά θέματα που απασχολούν τα σύγχρονα θεραπευτικά προγράμματα αφορά την επαγγελματική κατάρτιση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των απεξαρτημένων, με στόχο την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η συμβουλευτική σ' αυτό το αντικείμενο απαιτεί από τα στελέχη επαγγελματικού προσανατολισμού να έχουν αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των εργασιακών προβλημάτων των πρώην χρηστών. Δίνοντας ισομερή έμφαση στη θεωρία και την πρακτική στο αντικείμενο της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, το πρόγραμμα εκπαιδεύει τα στελέχη στην αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων (ό.π. σελ. 66-67).

Τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο ΚΕ.ΘΕ.Α. για την εκπαίδευση του προσωπικού στο αντικείμενο της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι τα ακόλουθα:

1995: Επαγγελματική συμβουλευτική 40 ώρες,

1997: Αήψη απόφασης 20 ώρες,

1999: Επαγγελματική συμβουλευτική 40 ώρες, με έμφαση στις δεξιότητες ακρόασης και διερεύνησης, καθώς και σε ειδικά προβλήματα επαγγελματικής συμβουλευτικής, όπως:

- αντιμετώπιση του πελάτη που αντιδρά στη συμβουλευτική διαδικασία
- θέματα αυτο-αποκάλυψης
- δεξιότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων
- ανατροφοδότηση
- αντιμετώπιση των συγκρούσεων
- διαχείριση του ελεύθερου χρόνου
- προβλήματα μετάβασης στην αγορά εργασίας
- νέες δεξιότητες
- επαγγελματική συμβουλευτική ειδικών ομάδων
- επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός πρώην χρηστών
- εργασία και ελεύθερος χρόνος

Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε και 60 ώρες πρακτικής άσκησης στις κοινότητες καθώς και εποπτεία από την υποφαινόμενη.

Β. Επαγγελματικός Προσανατολισμός Μελών

Ο σχεδιασμός των δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού για τα μέλη των θεραπευτικών κοινοτήτων στηρίχθηκε στο προφίλ του πρώην χρήστη, που ήδη περιγράφηκε, καθώς και στη γνώση ότι η τοξι-

κοξάρτηση συνδέεται με σοβαρά προβλήματα υγείας, εμπλοκή με το ποινικό σύστημα (παραβατική συμπεριφορά, εγκλεισμός) και κοινωνική περιθωριοποίηση.

Για το λόγο αυτό τα μέλη των κοινοτήτων χρειάζονται εκτεταμένη προσωπική συμβουλευτική πριν να αρχίσει η διαδικασία της επαγγελματικής συμβουλευτικής (Isaacson & Brown, 1997). Σε πολλές περιπτώσεις οι παράγοντες που πραγματικά οδήγησαν το άτομο σε δυσκολία μπορεί ακόμη να υφίστανται. Αυτοί συχνά συνδυάζονται με τις εμπειρίες του περιορισμού, δημιουργώντας έτσι ένα μείγμα εχθρότητας, θυμού και απογοήτευσης.

Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των συμβούλων των κοινοτήτων και με την επιστημονική μου υποστήριξη και εποπτεία προτάθηκαν τα ακόλουθα σχέδια-εισηγήσεις για την εφαρμογή του επαγγελματικού προσανατολισμού στα θεραπευτικά προγράμματα:

Πρόγραμμα ΣΤΡΟΦΗ: Από το 1998 λειτουργεί στη ΣΤΡΟΦΗ το Μεταβατικό Σχολείο Εφήβων, το οποίο παρέχει ολοκληρωμένη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσω του σχολείου εξασφαλίζεται στους εφήβους πρώην χρήστες η δυνατότητα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους καθώς οι περισσότεροι έχουν εγκαταλείψει το σχολείο.

Στο Μεταβατικό σχολείο της ΣΤΡΟΦΗΣ, εκτός από τα αντικείμενα που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα παρέχεται στους εφήβους και επαγγελματικός προσανατολισμός. Το 1998 παρακολούθησαν το πρόγραμμα επαγγελματικού προσα-

νατολισμού 60 έφηβοι. Τις διαδικασίες αυτές υποστηρίζει σημαντικά η πρωτοβουλία του συλλόγου γονέων της ΣΤΡΟΦΗΣ, με στόχο τη δημιουργία ενός δικτύου ευρέσεως εργασίας για τους εφήβους που παρακολουθούν το πρόγραμμα ανεξάρτητα της.

Το σχέδιο δραστηριοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού στην κοινότητα εξελίσσεται σε επτά εβδομαδιαίες συναντήσεις και περιλαμβάνει τα εξής (Κοντρούλη, 1999):

1η συνάντηση: τι είναι επάγγελμα, ποια η πραγματικότητα της αγοράς εργασίας, ποια η θέση του πρώην χρήστη μέσα σ' αυτήν. Συμβόλαιο.

2η συνάντηση: ερωτηματολόγια ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συνέντευξη έναυσμα για συζήτηση.

3η συνάντηση: τα προηγούμενα στοιχεία οργανώνονται σε μια έκθεση περιγραφής της επαγγελματικής ταυτότητας του μέλους.

4η συνάντηση: το μέλος ωθείται να ονειρεύεται τον εαυτό του μέσα σε συγκεκριμένες επαγγελματικές καταστάσεις-περιβάλλοντα και να τις καταγράφει. Κάθε μια απ' αυτές μελετάται προκειμένου να καταλήξει σε κάποιες λιγότερο ή περισσότερο εφικτές εναλλακτικές οδούς.

5η συνάντηση: διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, καταγραφή πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, πιθανές δυσκολίες, επιλογή.

6η συνάντηση: διερεύνηση της επιλογής. Συνάντηση με επαγγελματίες, συλλογή πληροφοριών, σχεδιασμός βημάτων.

7η συνάντηση: Αξιολόγηση της πορείας, συμπεράσματα.

Ο Συμβουλευτικός σταθμός της ΣΤΡΟΦΗΣ για έφηβους χρήστες με παραβατική συμπεριφορά στεγάζεται στα Δικαστήρια Ανηλίκων Αθηνών και υποστηρίζει τους ανήλικους που προσάγονται στην εισαγγελία Αθηνών για παράβαση του νόμου περί ναρκωτικών. Στο Συμβουλευτικό Σταθμό πραγματοποιήθηκε φέτος ένα πρόγραμμα κατάρτισης 20 νέων ηλικίας 15-20 ετών με χρήση ναρκωτικών, παραβατική συμπεριφορά και εγκατάλειψη σχολείου (πρόγραμμα ΕΦΗΒΟΣ, άξονας Youthstart). Το πρόγραμμα περιελάμβανε 450 ώρες από τις οποίες οι 50 ήταν εφαρμογή του επαγγελματικού προσανατολισμού στην τάξη, ενώ οι υπόλοιπες περιέλαβαν μαθήματα όπως Η/Υ, γλώσσα, θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική, εκπαίδευση στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις που έχουν ως πολίτες.

Πρόγραμμα ΔΙΑΒΑΣΗ: Η ανάγκη μιας συμπληρωματικής δομής για την εργασιακή υποστήριξη των πρώην χρηστών οδήγησε το θεραπευτικό πρόγραμμα ΔΙΑΒΑΣΗ στη δημιουργία του Club Εργασίας που λειτουργεί από τις αρχές του 1999. Στελεχωμένο με εξειδικευμένο προσωπικό σε έναν κατάλληλα εξοπλισμένο χώρο, απευθύνεται σε πρώην χρήστες που εργάζονται ή αναζητούν εργασία. Οι δραστηριοιότητές του περιλαμβάνουν:

- Συλλογή και οργάνωση έντυπου και ηλεκτρονικού πληροφοριακού υλικού σε θέματα απασχόλησης και εργασιακών σχέσεων

- Παροχή ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής υποστήριξης για

την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εξεύρεση εργασίας, του άγχους και των προβλημάτων που συνδέονται με το εργασιακό περιβάλλον.

- Διοργάνωση σεμιναρίων με αντικείμενο τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας, τις εργασιακές σχέσεις, τους τρόπους αναζήτησης εργασίας, τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, τις συνεντεύξεις επιλογής και τη δημιουργία ατομικής επιχείρησης.
- Συνεργασία και ανταλλαγή πληροφορήσης και τεχνογνωσίας με φορείς και οργανισμούς που ασχολούνται με την ενημέρωση και την υποστήριξη νέων.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση εργοδοτών και υπευθύνων επιλογής προσωπικού για την πρόσληψη απεξαρτημένων ατόμων. Στις νέες υπηρεσίες της ΔΙΑΒΑΣΗΣ για το 1999 πρέπει να αναφερθεί και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης από το Συμβουλευτικό Σταθμό του προγράμματος σε ενήλικες χρήστες χασίς ή ενήλικες περιστασιακούς χρήστες ουσιών.
- Προγράμματα εκπαίδευσης σε δημιουργικές δραστηριότητες με στόχο την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων, μέσα από τις οποίες ίσως θα βρουν επαγγελματικές διεξόδους (Κυπριώτη, 1999).
- Ενισχυτική διδασκαλία, αγγλικά, Η/Υ.

Η διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού αρχίζει μετά από 8 μήνες παραμονής στην κοινότητα και συνεχίζεται στη φάση της

κοινωνικής επανένταξης με αυτογνωσία, πληροφόρηση και επαγγελματική συμβουλευτική.

Πρόγραμμα ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: Πριν από αρκετά χρόνια καθιερώθηκαν από το τμήμα εκπαίδευσης ομαδικές συναντήσεις με στόχο τη διερεύνηση και τη λήψη απόφασης για επαγγελματική αποκατάσταση ή την παρακολούθηση κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Για το μεγαλύτερο διάστημα ο επαγγελματικός προσανατολισμός περιορίστηκε σ' αυτές τις συναντήσεις. Από το 1999 άρχισε μια πιο συστηματική κινητοποίηση των μελών για έγκαιρη αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων. Το σχέδιο προγράμματος του προσωπικού εκπαίδευσης της κοινότητας για τα μέλη του προγράμματος έχει ως σκοπό:

«να βοηθήσει το μέλος να γνωρίσει και να αποδεχτεί τον εαυτό του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά, να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις δυνάμεις του, να υιοθετήσει συνειδητές επιλογές υπαγορευμένες από τις προτιμήσεις τους, να υλοποιήσει ρεαλιστικούς στόχους και να ενταχθεί στο επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον δημιουργώντας προϋποθέσεις εξέλιξης» (Ευαγγέλου, 1999).

Σημειώνεται μάλιστα, ότι καθώς ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η εκπαίδευση είναι διαχρονικές διαδικασίες και τα περισσότερα μέλη στερούνται τέτοιων υπηρεσιών «ένα πρόγραμμα για τα μέλη του προγράμματος είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει σε μικρό χρονικό διάστημα όλα εκείνα τα απαραίτητα βήματα προς την επαγγελματική ωρίμανση, αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που δίδονται από την ίδια τη δομή

του θεραπευτικού προγράμματος» (ό.π.).

Στο πρόγραμμα προτείνονται ομαδικές και ατομικές συναντήσεις, επισκέψεις σε χώρους επαγγελματι-
κούς, τήρηση αρχείου των μελών, όπως ατομική κάρτα εκπαίδευσης και portfolio που θα διατηρεί το ίδιο το μέλος και σύνδεση του προ-
γράμματος με τις ομάδες δουλειάς της κοινότητας, ώστε να έχει το μέ-
λος την ευκαιρία «να κάνει μια πρό-
βα» για την εργασιακή πραγματικό-
τητα.

Προτείνεται, επίσης, η δημιουρ-
γία Γραφείου εργασίας με στόχο την
πληροφόρηση και η συνεχής επο-
πτεία των συμβούλων.

Το πρόγραμμα δεν έχει ακόμη
υλοποιηθεί λόγω αλλαγών στο προ-
σωπικό της κοινότητας.

Πρόγραμμα ΝΟΣΤΟΣ: Στο πρό-
γραμμα αυτό εφαρμόζεται ομαδική
επαγγελματική συμβουλευτική από
τη θεραπευτική κοινότητα*. Η θερα-
певτική κοινότητα αποτελεί την κυ-
ριώς θεραπευτική φάση των προγραμ-
μάτων απεξάρτησης του ΚΕ.Θ.Ε.Α.
και διαρκεί περίπου δώδεκα μήνες
και αφού το μέλος έχει συμπληρώσει
τουλάχιστον δύο μήνες παραμονής.
Η εφαρμογή περιλαμβάνει κυρίως
πληροφόρηση για την εκπαίδευση
και την κατάρτιση και συμβουλευτι-
κή με στόχο την «κατασκευή» από
κάθε μέλος ενός ρεαλιστικού επαγ-
γελματικού σχεδίου, έτσι ώστε μετά
το πέρας του θεραπευτικού προ-
γράμματος να έχει ένα έτοιμο προ-

σωπικό σχέδιο.

Στη φάση της επανένταξης το
σχέδιο επανεξετάζεται και αν κριθεί
απαραίτητο αναθεωρείται. Οι υπη-
ρεσίες επαγγελματικού προσανατο-
λισμού παρέχονται σ' αυτή τη φάση
είτε ομαδικά είτε ατομικά, ανάλογα
με τις ανάγκες του μέλους. Αξίζει να
τονισθεί ότι η κοινότητα προσφέρει
και μετα-θεραπευτικές υπηρεσίες,
δηλαδή παρέχει επαγγελματική συμ-
βουλευτική και σε παλαιά μέλη που
έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα
και την επανένταξη και έχουν επα-
νενταχθεί στην κοινωνία.

Στο πρόγραμμα επαγγελματικής
συμβουλευτικής τα μέλη με τη βοή-
θεια του συμβούλου μαθαίνουν να
διαχειρίζονται αποτελεσματικά και
τον ελεύθερό τους χρόνο. Αυτό στη
φάση της κοινότητας γίνεται μέσω
της ενασχόλησης με διάφορες καλλι-
τεχνικές δραστηριότητες, ενώ στη
φάση της επανένταξης κατασκευά-
ζεται από τον ενδιαφερόμενο, με τη
βοήθεια του συμβούλου, σχέδιο δια-
χείρισης του ελεύθερου χρόνου.

Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι
το πρόγραμμα ΝΟΣΤΟΣ έχει ανα-
πτύξει ένα δίκτυο εργοδοτών που
συμπαρίστανται στην προσπάθεια
του προγράμματος για την επαγγελ-
ματική αποκατάσταση των απεξαρ-
τημένων. Συγχρόνως, η κοινότητα
συνεργάζεται με τις υπηρεσίες του
Ο.Α.Ε.Δ. που ενισχύουν την απα-
σχόληση των ομάδων που κινδυνεύ-
ουν από κοινωνικό αποκλεισμό, κα-
θώς και με τα επαγγελματικά επιμε-
λητήρια του Πειραιά. Όπως αναφέ-

* Η θεραπευτική κοινότητα αποτελεί την κυρίως θεραπευτική φάση των προγραμμάτων απεξάρ-
τησης του ΚΕ.Θ.Ε.Α. και διαρκεί περίπου 12 μήνες.

ρει ο κ. Βασίλης Γκιτάκος, υπεύθυνος του επαγγελματικού προσανατολισμού της κοινότητας, το αποτέλεσμα είναι να προσφέρεται στην κοινότητα κάθε χρόνο ένας μεγάλος αριθμός θέσεων εργασίας, που συνήθως ξεπερνά τις ανάγκες της κοινότητας.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι όλες οι θεραπευτικές κοινότητες έχουν αναπτύξει διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης σε δημιουργικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων ενθαρρύνεται η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων των μελών. Για παράδειγμα, τα μέλη της κοινότητας ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ εκπαιδεύονται στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην περίθαλψη άγριων ζώων μια και το πρόγραμμα έχει χαρακτήρα συμμετοχής στα κοινωνικά θέματα. Ακόμη, τα μέλη έχουν ασχοληθεί με έργα υποδομής στον καταυλισμό Κούρδων στην Πεντέλη και με την καθαριότητα των χώρων των εγκαταστάσεων των σεισμοπαθών στο Μενίδι.

Στο πρόγραμμα ΝΟΣΤΟΣ τα μέλη του έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν ειδικά σεμινάρια ναυσιπλοΐας, και ξυλοναυπηγικής, στο πλαίσιο του προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης που εφαρμόζει ο ΝΟΣΤΟΣ. Η πρακτική τους εξάσκηση γίνεται μέσα από δραστηριότητες του προγράμματος, όπως η συντήρηση του ΝΕΒΟ, ακριβούς αντιγράφου σκανδιναβικού κωπήλατου πλοίου της εποχής των Βίκινγκς, τη συντήρηση του οποίου έχει αναλάβει η θεραπευτική κοινότητα ΝΟΣΤΟΣ σε συνεργασία με το Ελληνικό Ινστιτούτο Ναυτικής Παράδοσης από το 1997. Έντονη δραστηριότητα έχει

επίσης να επιδείξει η ομάδα κοσμήματος, η οποία έχει πραγματοποιήσει επιτυχείς εκθέσεις στο μουσείο κοσμήματος Λαλαούνη και στην αίθουσα του Δικηγορικού Συλλόγου Πειραιά.

Τέλος, στο πρόγραμμα ΙΘΑΚΗ τα μέλη μπορούν να καταρτιστούν στις γραφικές τέχνες, στη μονάδα λιθογραφίας Σχήμα και Χρώμα –η οποία ανήκει στην κοινότητα και θεωρείται μια από τις καλύτερες μονάδες λιθογραφίας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης– στις γραφικές τέχνες, στην κεραμική, στην κηπουρική και στην επιπλοποιία.

Θεωρώ σκόπιμο να αναφερθώ σύντομα και στο πρόγραμμα του ΚΕΝΤΡΟΥ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ. Πρόκειται για ένα πολύπλευρο θεραπευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε χρήστες οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα, λόγω συνθηκών διαβίωσης (εγκλεισμού, κοινωνικού αποκλεισμού), να προσέλθουν στις κοινωνικές υπηρεσίες ή δεν είναι αρκετά κινητοποιημένοι, ώστε να ενταχθούν σε κάποιο πρόγραμμα (ΚΕ.ΘΕ.Α., 2000β, σελ. 54). Στο Κέντρο Πολλαπλής Παρέμβασης σχεδιάστηκαν τριών ειδών προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού από τη σύμβουλο που εκπαιδεύθηκε στο σεμινάριο του 1995: Πρόγραμμα για χρήστες ουσιών, πρόγραμμα για πρώην χρήστες και πρόγραμμα για χρήστες που βρίσκονται στη φυλακή (Πέππα, 1996). Ωστόσο, επειδή το έργο του Κέντρου είναι δουλειά στην πρώτη γραμμή και ο στόχος είναι πολύ συχνά να σώσουν συνανθρώπους μας από το θάνατο, οι δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού ακούγο-

νται σαν «πολυτέλεια» και δεν έχουν ακόμη εφαρμογή.

Πάντως, σε σχέση με τους έγκλειστους χρήστες αξίζει να παρατηρήσουμε ότι συνήθως τα σωφρονιστικά ιδρύματα, ακόμη κι όταν δίνουν έμφαση σε προγράμματα επανένταξης των εγκλείσιων, έχουν ως πρωταρχικό μέλημα την περιφρούρηση (Isaacson, 1985). Ως αποτέλεσμα, ελάχιστοι τρόφιμοι μπαίνουν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και δέχονται υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Μάλιστα, η κριτική που γίνεται συχνά στα σωφρονιστικά συστήματα είναι ότι οι μόνες δεξιότητες που μαθαίνουν οι τρόφιμοι των φυλακών είναι οι «εγκληματικές» δεξιότητες. Οι περισσότεροι τρόφιμοι φυλακών έχουν τόσα συσσωρευμένα προβλήματα, ώστε χρειάζονται υπηρεσίες προσωπικής συμβουλευτικής προτού τους προσφερθεί οποιαδήποτε βοήθεια επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την εισήγησή μου θεωρώ απαραίτητο να αναφέρω ότι το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού των απεξαρτημένων

μελετήθηκε με προσοχή τα δύο τελευταία χρόνια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με ανάδοχο το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ι.Ε.Κ.Ε.Π.), στα πλαίσια του έργου «Μελέτη σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων Σ.Ε.Π. σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κέντρου Σ.Ε.Π. για άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα κοινωνικώς αποκλεισμένα». Το έργο υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με Επιστημονική Υπεύθυνη την υποφαινόμενη. Το Ι.Ε.Κ.Ε.Π. ανέλαβε την έρευνα για την ομάδα των απεξαρτημένων ατόμων, καθώς και την κατασκευή ενός εργαλείου επαγγελματικού προσανατολισμού με τίτλο «Πυξίδα Νέων», το οποίο είναι σχεδιασμένο για να καλύψει τις ανάγκες των νέων που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα ένταξης στην αγορά εργασίας. Τόσο η μελέτη όσο και το εργαλείο είναι αξιολογικά προϊόντα και θα μπορούσαν να τεθούν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπόψη όλων των φορέων που ασχολούνται με την απεξάρτηση στην Ελλάδα, ώστε να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού των μελών των θεραπευτικών προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brown, D. & Brooks, L. (1991), *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Caffarelli, E. (editor) (2000), *Friends at Work-Final Report*. Roma: Centro Italiano di Solidateria di Roma.
- Γκιτάκος, Β. (1999), Η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων: οι πρώην χρήστες. Η περίπτωση του Προγράμματος ΝΟΣΤΟΣ. *Τα Τετράδια της Διάβασης*, 1:21-22.

- Dryden, W. & Feltham, C. (1992), *Brief Counselling: A Practical Guide for Beginning Practitioners*. Buckingham: Open University Press.
- Dryden, W. & Feltham, C. (1994a), *Developing Counsellors Training*. London: SAGE.
- Dryden, W. & Feltham, C. (1994b), *Developing the Practice of Counselling*. London: SAGE.
- Ευαγγέλου, Μ. (1999), *Σχέδιο προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού* (αδημοσίευτο).
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (1997), *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Isaacson, L. (1985), *Basics of Career Counseling*, Boston: Allyn and Bacon.
- Καλαρρύτης, Γ. (1999), *Ψυχοκοινωνική αποκατάσταση εφήβων χρηστών και εξαρτημένων. Το δίκτυο υπηρεσιών ΣΤΡΟΦΗ του ΚΕΘΕΑ*. Παρουσίαση στο 1ο Πανελλήνιο συνέδριο ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης, Αθήνα 3-4/12/1999.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α. (1999), *Απολογισμός έργου ΚΕ.Θ.Ε.Α. 1998*. Αθήνα: Διεύθυνση ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α. (2000α), *Απολογισμός έργου 1999: ΣΤΡΟΦΗ*. Αθήνα: Διεύθυνση ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α. (2000β), *Απολογισμός έργου ΚΕ.Θ.Ε.Α. 1999*. Αθήνα: Διεύθυνση ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- ΚΕ.Θ.Ε.Α. (2000γ), *Κοινωνιοδημογραφικά χαρακτηριστικά και συνθήκες χρήσης των ατόμων που απευθύνθηκαν στα συμβουλευτικά κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. το 1998: Συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα: Διεύθυνση ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- Κουτρούλη, Κ. (1999), *Ανοιχτή θεραπευτική κοινότητα ΣΤΡΟΦΗ: Πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής* (αδημοσίευτο).
- Κυπριώτη, Ε. (1999), *Επαγγελματικός προσανατολισμός και επαγγελματική κατάρτιση στο ανοιχτό πρόγραμμα ΔΙΑΒΑΣΗ, Τα τετράδια της Διάβασης*, 1:17-18.
- Ομάδα επανένταξης βραδινού προγράμματος ΔΙΑΒΑΣΗ (1999), *Καταθέτοντας την εμπειρία και τους προβληματισμούς μας. Τα Τετράδια της Διάβασης*, 1:19-20.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΙΕΚΕΠ (2000α), *Μελέτη της επαγγελματικής προετοιμασίας και ένταξης των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό: Η περίπτωση των πρώην εξαρτημένων από τοξικές ουσίες*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΙΕΚΕΠ (2000β), *Πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού σε ηλεκτρονικό υπολογιστή-«Πυξίδα Νέων»*. Αθήνα.
- Papandreou, P. (2000), *School influence on adolescent problem behaviour: The Case of Substance Users in Greek Schools*. MA Thesis (summary). University of Sussex Institute of Education.
- Πέππα, Π. (1996), *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η εφαρμογή του στο Κέντρο Πολλαπλής Παρέμβασης*, Αθήνα (αδημοσίευτο).
- Πουλόπουλος, Χ. (1999), *Απεξάρτηση, Εργασία, Κοινωνική αποκατάσταση, Τα Τετράδια της ΔΙΑΒΑΣΗΣ*, 1:5-7.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2000), *Η συμβουλευτική στη νέα χιλιετία: Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές στον Ελληνικό χώρο. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 94: 66-74.

Χρυσή Χατζηχρήστου*, Ευάγγελος Καραδήμας**, Παναγιώτης Γιαβρόνις***,
Παναγιώτα Δημητροπούλου***, Αδαμαντία Βαϊτση***

**ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕ ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**

Η έλλειψη σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσχεραίνει την αξιολόγηση και συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών με δυσκολίες στο μαθησιακό ή/και ψυχοκοινωνικό τομέα. Στα πλαίσια αυτά διαμορφώθηκε και προτάθηκε ένα μοντέλο διασύνδεσης της θεωρίας, της έρευνας και των συμβουλευτικών παρεμβάσεων στο σχολείο, το οποίο προάγεται με τη λειτουργία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στα πλαίσια της διασύνδεσης του Κέντρου με σχολεία-ιδρύματα-φορείς εντάσσεται η συνεργασία του με Ίδρυμα της Αττικής. Η συνεργασία αφορούσε τη διεξαγωγή έρευνας η οποία στόχευε α) στη διερεύνηση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών (στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα), β) στην καταγραφή του τρόπου λειτουργίας του Ιδρύματος και της επίδρασής του στη λειτουργικότητα των μαθητών και γ) στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος. Το δείγμα αποτέλεσαν 33 μαθητές του δημοτικού σχολείου του Ιδρύματος, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του Ιδρύματος. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του Ιδρύματος. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται η διαδικασία αξιολόγησης και τα κυριότερα συμπεράσματα με δυο στόχους: α) να παρατεθεί ένα παράδειγμα πλήρους αξιολόγησης ενός σχολικού συστήματος και β) να καταδειχθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα ευρήματα της αξιολόγησης και στους άξονες παρέμβασης για την άρση των πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων σε ατομικό, ομαδικό και συστημικό επίπεδο.

Hrisi Hatjihristou*, Evagelos karadimos**, Panayiotis Giavrimis***, Panayiota
Dimitropoulou***, Adamandia Vaitisi***

**THE INTERCONNECTION OF ASSESSMENT AND INTERVENTION
IN A SYSTEMIC LEVEL: THE EXAMPLE OF COOPERATION
BETWEEN A UNIVERSITY CENTER OF SCHOOL PSYCHOLOGY
AND AN ATTICA INSTITUTION**

The lack of psychological services, in the Greek Educational System, is a negative factor for the assessment and Counselling Support of children that face difficulties

* Η Χ.Χ. είναι Αναπλ. Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας Τμήμα Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Επισκοπινά: Ιλίσια 157 84, Αθήνα. Τηλ.: 7277528, fax: 7277534, e-mail: hatziehr@psych.uoa.gr.

** Ο Ε.Κ. είναι διδάκτωρ Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας Τμήμα Φ.Π.Ψ.

*** Οι Π.Γ., Π.Δ., Α.Β. είναι υποψήφιοι διδάκτορες ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας Τμήμα Φ.Π.Ψ.

both in learning and psychosocial sector. Within these limits, a model of combining theory, research and Counselling intervention at school was formed and suggested, which is actually promoted by the Centre of Research and Appliance of School Psychology of the Psychology Sector at the Athens University. In this framework, the connection of the Centre with schools – institutions – agents, has established a cooperation with the Attica Institution.

The cooperation involved a research which had the following goals: a. The investigation of children's school adjustment (concerning learning and psychosocial sector). b. The imprinting of functioning modes of the institution and its impact on children's functioning. c. The planning and implementation of an interventional program.

33 students of the Primary School of the institution, were the sample of the research, along with the teachers and personnel of the institution. Interviews and questionnaires, addressed to children, teachers and the personnel were used for the collection of data.

At the present article, the assessment procedures as well as the most important outcomes are presented aiming at: a. offering an example of overall assessment of a school system and b. highlighting the relation between the outcomes of the assessment and the axes of intervention, in order to diminish the possible difficulties and problems in personal, group and systemic level.

Η παιδική και η εφηβική ηλικία αποτελούν ιδιαίτερα κρίσιμες περιόδους για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και ποικίλες παράμετροι (ατομικές, βιολογικές και κοινωνικές) μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή. Η ύπαρξη συμβουλευτικών ψυχολογικών υπηρεσιών για την πρόληψη και την έγκυρη αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών θεωρείται αναγκαία ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία των υπηρεσιών ψυχικής υγείας διακρίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις για τις ψυχολογικές υπηρεσίες παιδιών και εφήβων (Παρασκευόπουλος, 1992. Χατζηχρήστου, 2000). Η πρώτη προσέγγιση συνδέεται με το ιατρικό-κλινικό μοντέλο, το οποίο δίνει έμφαση στην ψυχοπαθολογία, και αναφέρεται στην παροχή υπηρε-

σιών από υπηρεσίες ψυχικής υγείας στην κοινότητα ή από αρμόδιους ιδιώτες επαγγελματίες. Η δεύτερη προσέγγιση σχετίζεται με την ανάπτυξη του κλάδου σχολικής ψυχολογίας και αφορά τις υπηρεσίες που είναι ενταγμένες στο χώρο του σχολείου. Στα πλαίσια της λειτουργίας των υπηρεσιών αυτών εφαρμόζονται εξατομικευμένα προγράμματα μαθησιακής υποστήριξης, προγράμματα παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος, ενώ παράλληλα οργανώνονται συναντήσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Στα πλαίσια των δύο αυτών προσεγγίσεων εντάσσονται οι ακόλουθες τρεις βασικές δομές παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών για παιδιά και εφήβους: α) υπηρεσίες ψυχικής υγείας στα νοσοκομεία, σε μονάδες-κέντρα και στην κοινότητα, β) ψυχολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες

οι οποίες είναι ενταγμένες στο σχολείο και γ) υπηρεσίες ψυχικής υγείας οι οποίες παρέχονται από την κοινότητα ή από κέντρα των πανεπιστημίων που είναι συνδεδεμένα με το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000).

Η έλλειψη σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσχεραίνει την αξιολόγηση και συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών με δυσκολίες στο μαθησιακό ή/και ψυχοκοινωνικό τομέα. Η συγκεκριμένη επισήμανση αποκτά μεγαλύτερη σημασία για τους μαθητές που παρουσιάζουν ποικίλες ιδιαιτερότητες και δυσκολίες, λόγω ειδικών περιβαλλοντικών συνθηκών ή κρίσεων στην οικογένεια και διατρέχουν, κατά συνέπεια, σοβαρότερο κίνδυνο για σχολική αποτυχία και εμφάνιση προβλημάτων προσαρμογής στο μέλλον (Hatzichristou & Hopf, 1995, 1996).

Στα πλαίσια των προσπαθειών παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών σε παιδιά και εφήβους στην Ελλάδα διαμορφώθηκε και προτάθηκε ένα μοντέλο διασύνδεσης της θεωρίας, της έρευνας και των συμβουλευτικών παρεμβάσεων στο σχολείο. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τέσσερις εξελικτικές φάσεις. Οι τρεις πρώτες φάσεις αναπτύχθηκαν με βάση την εμπειρική έρευνα και είχαν ως στόχο τη διερεύνηση διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα ενσωματώθηκαν σε μια ενιαία σύνθετη προσέγγιση πρόληψης-συμβουλευτικής στο σχολείο. Τα εμπειρικά δεδομένα των προηγούμενων φάσεων αξιοποιήθηκαν στην τέταρτη φάση του μοντέλου για

το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι χρόνων (Hatzichristou, 1998. Χατζηχρήστου, 2000. Χατζηχρήστου, Βαίτη, Δημητρουπούλου & Φαλκή, 1999. Hatzichristou, Vaitsi, Dimitropoulou & Falki, 2000). Στη φάση αυτή του μοντέλου εντάχθηκε και η πρόταση για την ίδρυση και λειτουργία Πανεπιστημιακών Κέντρων Σχολικής Ψυχολογίας με σκοπό τη σύνδεση της θεωρίας, της έρευνας και της παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον (Hatzichristou, 1998. Χατζηχρήστου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών ιδρύθηκε και λειτουργεί το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας.

Το Κέντρο περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετους άξονες με επιμέρους προγράμματα και δραστηριότητες: Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει την ποιοτική αναβάθμιση και επέκταση της κατάρτισης των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο καθώς και την επιμόρφωση, κατάρτιση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων εμπλεκόμενων φορέων. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τη διεπιστημονική συνεργασία Πανεπιστημίου-Σχολείων-Ιδρυμάτων-Φορέων της ευρύτερης περιοχής. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει τη διεξαγωγή ερευνών δράσης, προώθηση της έρευνας στον εκπαιδευτικό χώρο και σύνδεση της έρευνας με τη σχολική πράξη.

Τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν τα τελευταία

χρόνια σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης ήταν τα ακόλουθα:

1) «*Πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας των μαθητών*» (σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης) το οποίο εφαρμόστηκε σε Δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Βόλου (1996-1997) και αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Χατζηχρήστου, Βαίτη, Δημητροπούλου & Φαλή, 1999. Hatzichristou, Vaitsi, Dimitropoulou & Falki, 2000).

2) «*Παρεμβατικό πρόγραμμα πολυδιάστατης συμβουλευτικής υποστήριξης*» (1996-1998) (σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης) το οποίο εφαρμόστηκε σε τρία ιδρύματα της ευρύτερης περιοχής του Βόλου (α. Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων, β. Παιδόπολη Αγριάς Βόλου και γ. Ορφανοτροφείο Βόλου) στα οποία φιλοξενούνται παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα επιλέχθηκαν με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης των αναγκών για την ευρύτερη περιοχή του Βόλου. Για κάθε ίδρυμα υπήρχε μια ομάδα παρέμβασης κατά τη διάρκεια δύο ακαδημαϊκών ετών και το πρόγραμμα διαφοροποιήθηκε ως προς τις δραστηριότητες, τον τόπο συναντήσεων και τη χρονική διάρκεια. Το Πρόγραμμα έχοντας ως σκοπό την ψυχοκοινωνική και εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών περιελάμβανε ποικίλες δραστηριότητες στους ακόλουθους τρεις αλληλένδετους τομείς: α. Μαθησιακή υποστήριξη, β. Ψυχοκοινωνική υποστήριξη και γ. Δημιουργική απασχόληση (Χατζηχρήστου, Βαίτη, Δημητροπούλου &

Φαλή, 1999. Hatzichristou, Vaitsi, Dimitropoulou & Falki, 2000).

3) «*Πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης-ψυχοκοινωνικής υποστήριξης παλιννοστούντων-αλλοδαπών μαθητών*» (1998-1999) (σε επίπεδο πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης) σε δύο Δημοτικά σχολεία και δύο Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας με μεγάλο αριθμό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Χατζηχρήστου, Γκαρή, Μυλωνάς, Γεωργουλέας, Λυκισάκου, Μπαφίτη, Βαίτη & Μπακοπούλου, υπό δημοσίευση).

4) «*Πρόγραμμα ψυχολογικής στήριξης στο σχολικό περιβάλλον μετά το σεισμό*» (σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης) με σκοπό την ψυχοκοινωνική υποστήριξη και τη διευκόλυνση της προσαρμογής των μαθητών σε σχολεία των σεισμόπληκτων περιοχών, καθώς και την ενημέρωση και συμβουλευτική εκπαιδευτικών και γονέων (Σεπτέμβριος 1999-Ιανουάριος 2000) (Χατζηχρήστου, 2000).

5) «*Πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας μαθητών στα Αρσάκεια και Τοσίτσεια Σχολεία*» (Φεβρουάριος-Μάιος 2001) (σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης).

Στα πλαίσια της σύνδεσης του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας με σχολεία-ιδρύματα-φορείς εντάσσεται η συνεργασία με Ίδρυμα της Αττικής, το οποίο παρέχει προστασία σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με ποικίλα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα και με διαφορετική εθνική ή/και πολιτισμική προέλευση. Τα παιδιά του συγκεκριμένου ιδρύματος ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύ-

νου» για την εμφάνιση δυσκολιών στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα, καθώς συγκεντρώνουν μια σειρά χαρακτηριστικών (παλιννόστηση, χωρισμένοι γονείς, οικογενειακά προβλήματα, παραμέληση) τα οποία έχουν κατά καιρούς συσχετιστεί με γενικότερα προβλήματα προσαρμογής (Resnick & Burt, 1996).

Σε μια πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε έρευνα με στόχο την αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών που φιλοξενούνται στο Ίδρυμα και στη συνέχεια προτάθηκε η εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος.

Η έρευνα αυτή στόχευε α) στη διερεύνηση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών (στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα) και β) στην καταγραφή του τρόπου λειτουργίας του Ιδρύματος και της επίδρασης του στη λειτουργικότητα των μαθητών. Τα παραπάνω θέματα διερευνήθηκαν μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του Ιδρύματος. Η αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να διαμορφωθεί μια πληρέστερη εικόνα των δυνατοτήτων και αδυναμιών του Ιδρύματος σε ατομικό και συστημικό επίπεδο. Στη συνέχεια τα δεδομένα της αξιολόγησης αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό και την πρόταση εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού προγράμματος παρέμβασης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται η διαδικασία αξιολόγησης και τα κυριότερα συμπεράσματα με δυο στόχους: α) να παρατεθεί ένα παράδειγμα πλήρους αξιολόγησης ενός σχολικού συστήματος και β) να καταδειχθούν οι

σχέσεις ανάμεσα στα ευρήματα της αξιολόγησης και στους άξονες παρέμβασης για την άρση των πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων σε ατομικό, ομαδικό και συστημικό επίπεδο.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούν οι 33 μαθητές του Δημοτικού Σχολείου του Ιδρύματος που στη συντριπτική πλειοψηφία τους ήταν αγόρια (μόνο ένα κορίτσι). Συγκεκριμένα, η κατανομή των μαθητών στις έξι τάξεις ήταν η ακόλουθη: Α' = 3 παιδιά (10%), Β' = 4 (12%), Γ' = 6 (18%), Δ' = 7 (21%), Ε' = 6 (18%) και Στ' = 7 (21%). Από αυτούς, 17 μαθητές κατάγονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας (51,5%), 13 μαθητές κατάγονται από την Αλβανία (39,5%) και 3 παιδιά έχουν παλιννοστήσει από τον Πόντο (9%).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η πολυεπίπεδη συστημική αξιολόγηση που εφαρμόστηκε αφορούσε διαστάσεις του περιβάλλοντος των παιδιών και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας και προσαρμογής τους. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας αφορούσαν τους ακόλουθους τομείς:

Δ) Μαθησιακός τομέας

Α) Ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους μαθητές

1) Οι δύο υποκλίμακες «Λεξιλόγιο» & «Αριθμητική» του Ελληνικού Τεστ Νοημοσύνης WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέ-

γκης, Γιαννίτσας, 1997).

Η υποκλίμακα «Λεξιλόγιο» περιέχει 30 λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας και επιτρέπει την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών, αναφορικά με τη σημασιολογία των λέξεων και της ευχέρειάς τους στον προφορικό λόγο. Η υποκλίμακα «Αριθμητική» περιλαμβάνει 24 προβλήματα και ορισμένες από τις ικανότητες που μετρά η υποκλίμακα «Αριθμητική» είναι i) η άνεση στο χειρισμό αριθμών και μαθηματικών εννοιών, ii) η διαλογιστική ικανότητα, όπου τα δεδομένα είναι αριθμητικές έννοιες, iii) η βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, και iv) η ικανότητα σειροθέτησης και επεξεργασίας πληροφοριών.

2) Αυτοσχέδιο κριτήριο αξιολόγησης (τεστ επίδοσης) στο μάθημα της «Γλώσσας»

Το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης περιελάμβανε δύο επιμέρους ενότητες. Στην πρώτη ενότητα ο κάθε μαθητής καλούνταν να διαβάσει ένα κείμενο του επιπέδου της τάξης στην οποία φοιτούσε τη δεδομένη χρονική στιγμή και κατόπιν να απαντήσει σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που εξέταζαν το βαθμό κατανόησης του περιεχομένου. Κατασκευάστηκαν και χορηγήθηκαν έξι διαφορετικά υποτέστ κατανόησης για τις αντίστοιχες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τη δεύτερη ενότητα του κριτηρίου που αναφερόταν στην ορθογραφία και περιείχε αντιπροσωπευτικές λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια της «Γλώσσας» σε κάθε τάξη. Ο κάθε μαθητής έπρεπε να συμπληρώσει

τμήματα λέξεων που εξέταζαν τόσο τη θεματική όσο και την καταληκτική ορθογραφία.

Η κατασκευή των αυτοσχέδιων κριτηρίων αξιολόγησης στη «Γλώσσα» έγινε λόγω της έλλειψης σταθμισμένων ελληνικών τεστ αξιολόγησης της επίδοσης και στηρίχτηκε στην «αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα» (Curriculum-based Assessment). Η χρήση του συγκεκριμένου τύπου αξιολόγησης διευκολύνει τον ακριβή προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών του κάθε παιδιού, αλλά παράλληλα συμβάλλει στο σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβατικών ενεργειών με σκοπό την κάλυψη των διαφορών μαθησιακών αναγκών (Nitko, 1983).

Η επιλογή των γνωστικών αντικειμένων της «Γλώσσας» και των «Μαθηματικών» για την αξιολόγηση του ακαδημαϊκού προφίλ των μαθητών βασίστηκε στη σημαντική θέση που κατέχουν τα δύο αυτά μαθήματα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και στα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τις δυσκολίες επίδοσης των μαθητών στα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα (Χατζηχρήστου, Βαίτη, Δημητροπούλου & Φαλκή, 2000).

Β) Ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς

Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις που αναφέρονται σε ποικίλες σχολικές δεξιότητες οι οποίες, σύμφωνα με τη διεθνή

βιβλιογραφία, σχετίζονται άμεσα με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονταν σε αναγνωστικές δεξιότητες, στην ορθογραφία, στο γραπτό λόγο, στην αριθμητική ικανότητα, στην επίλυση προβλημάτων κ.ά. Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή της τάξης του. Οι απαντήσεις δίνονται στη βάση μιας πενταβάθμιας κλίμακας (1 = χαμηλή επίδοση έως 5 = υψηλή επίδοση).

II) Ψυχοκοινωνικός τομέας

A) Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές

– Ερωτηματολόγιο σχετικά με τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική συμπεριφορά:

1) Οι μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης του δημοτικού συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο CDI (Children Depression Inventory) (Rovaks, 1985, 1992), το οποίο μετρά επίπεδα κατάθλιψης. Το CDI είναι μια κλίμακα 27 ερωτήσεων κατάλληλη για άτομα ηλικίας 7 έως 17 ετών. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα τριών σημείων (0,1,2) με το υψηλότερο σημείο να δείχνει αυξανόμενη δραμτικότητα. Ο συνολικός βαθμός του CDI μπορεί να κυμανθεί από 0 έως 54.

2) Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με διαστάσεις της αυτοαντίληψης των παιδιών, για τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και την επίδοσή τους στο σχολείο.

B) Ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο CTRS-28 (Conners' Teacher Rating Scale-28)

(Conners, 1989, 1990) αποτελείται από 28 ερωτήματα και αξιολογεί τους παρακάτω παράγοντες: υπερκινητικότητα, προβλήματα διαγωγής (π.χ. εριστικότητα, έλλειψη συνεργασίας, εκρήξεις οργής), απροσεξία-ανωριμότητα και προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις. Οι απαντήσεις δίνονται στη βάση μιας τετραβάθμιας κλίμακας (1 = καθόλου-4 = πολύ).

Στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο συμπεριελήφθηκαν επίσης ερωτήματα που αναφέρονται σε δύο από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου του Achenbach για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν την επιθετικότητα/παραβατικότητα και συναισθηματικά προβλήματα (θλάψη, άγχος, κοινωνική απομόνωση, αισθήματα κατωτερότητας) (Achenbach, 1991). Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή της τάξης.

III) Περιβάλλον τάξης-σχολείου-Ιδρύματος

1) Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές και περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την επικοινωνία και τις σχέσεις με ταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

2) Ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς για διαστάσεις της προσαρμογής των παιδιών (διαπροσωπική και ενδοπροσωπική συμπεριφορά, ημερήσιο πρόγραμμα, συνήθειες μελέτης, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες) και τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

3) Ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους επιμελητές και φροντιστές του Ιδρύματος για διαστά-

σεις της προσαρμογής των παιδιών (διαπροσωπική και ενδοπροσωπική συμπεριφορά, ημερήσιο πρόγραμμα, θέματα πειθαρχίας, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες), καθώς και τις σχέσεις τους με το υπόλοιπο προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση.

Διαδικασία

Μετά από επικοινωνία με τους υπεύθυνους στο Ίδρυμα, ορίστηκαν οι ημέρες και ώρες επίσκεψης της ερευνητικής ομάδας στο σχολείο και στο Ίδρυμα αντίστοιχα.

Στην πρώτη φάση τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ενημερώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με γενικότερα θέματα λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου, καθώς και θέματα που αφορούν τη σχολική επίδοση και προσαρμογή των παιδιών. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν προβληματισμούς και προτάσεις αναφορικά με το έργο τους, ενώ παράλληλα, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια (επίδοσης, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής) για κάθε έναν από τους μαθητές τους. Τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν με όλους τους μαθητές του σχολείου τις ημέρες των επισκέψεων, αφού πρώτα τους χωρίσαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με την τάξη που παρακολουθούσαν (Α-Β, Γ-Δ και Ε-Στ). Στα παιδιά χορηγήθηκαν το κριτήριο της Γλώσσας καθώς και ερωτηματολόγια που αναφέρονται σε διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς τους.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι παρα-

πάνω συναντήσεις, ακολούθησε ξανά η ομαδία στους χώρους του Ιδρύματος και γνωριμία με το προσωπικό το οποίο ενημέρωσε τα μέλη της ομάδας για τη λειτουργία του Ιδρύματος.

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των υποκλιμάκων του Ελληνικού Τεστ Νοημοσύνης WISC-III σε ατομική βάση (κάθε παιδί χωριστά), ενώ οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αναφορικά με την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένες μαθησιακές δεξιότητες.

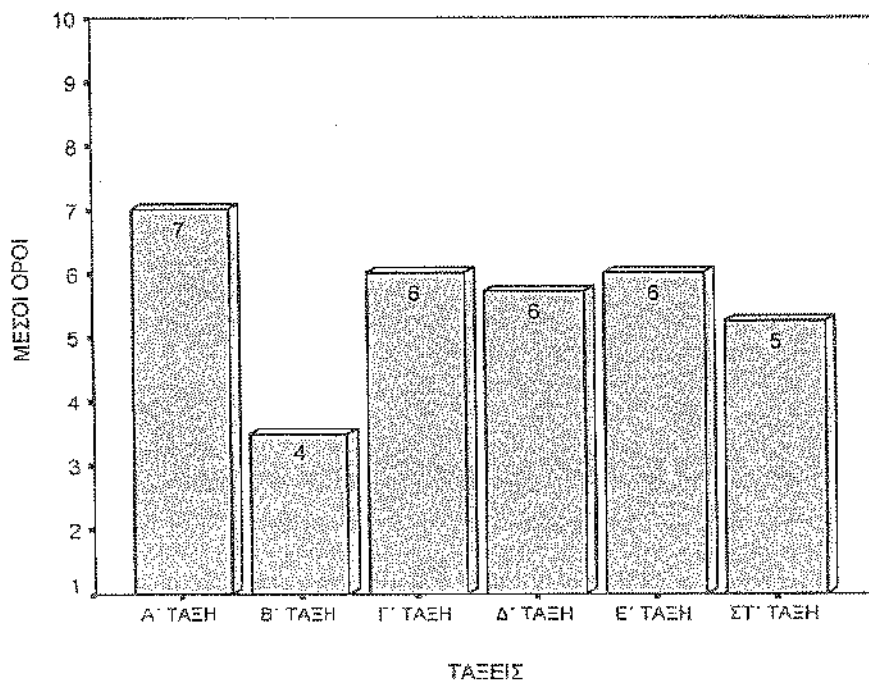
Τέλος, τα μέλη της ομάδας πήραν συνεντεύξεις από το προσωπικό του Ιδρύματος που ασχολείται με τη φροντίδα και μελέτη των παιδιών.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

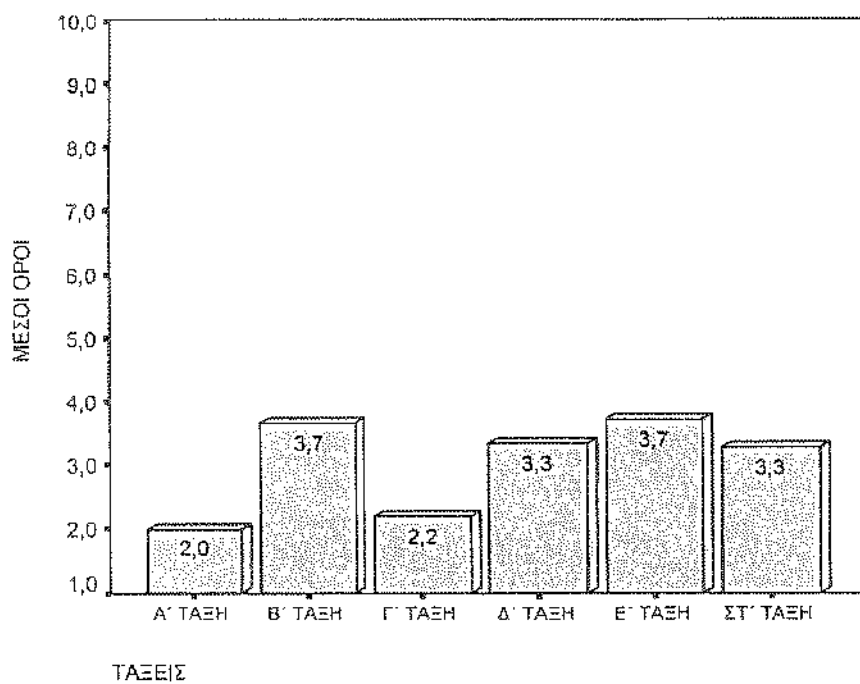
Με βάση τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα ακόλουθα:

Όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα και την κατανόηση κειμένων, στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για την επίδοση στη «Γλώσσα», ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών όλων των τάξεων ήταν ίσος ή λίγο μεγαλύτερος από τη βαθμολογία 5 (με άριστα το 10), με εξαίρεση τη Β' τάξη στην οποία η επίδοση των παιδιών ήταν λίγο χαμηλότερη (4) (Σχήμα 1). Αντίστοιχα, ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών στην ενότητα που αφορούσε την ορθογραφία ήταν πολύ χαμηλός και κυμαινόταν από 2 έως 3,7 (άριστα = 10) (Σχήμα 2).

Τα παραπάνω στοιχεία επισημαίνουν την ύπαρξη σημαντικών δυσκο-



Σχήμα 1: Μέσοι όροι επίδοσης ανά τάξη στο τεστ κατανόησης κειμένων



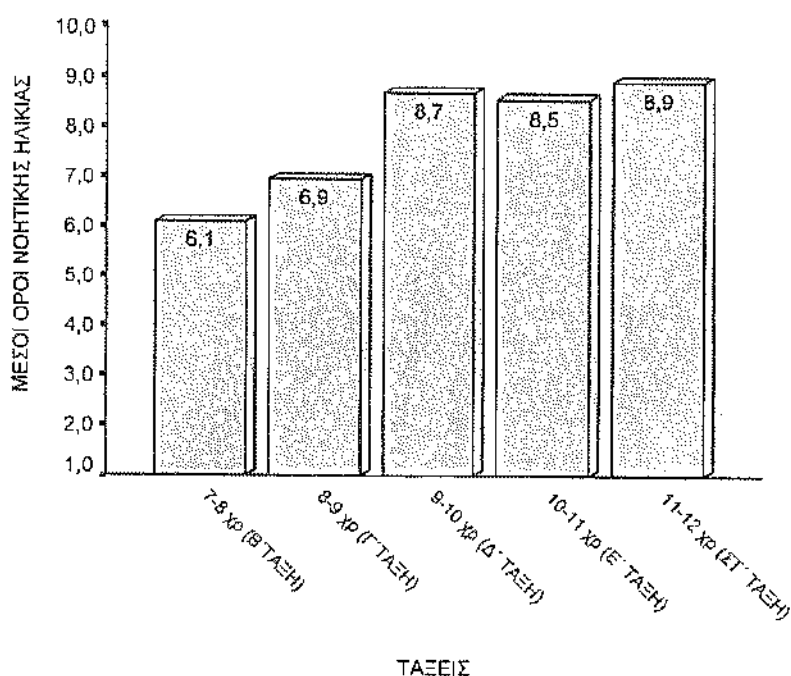
Σχήμα 2: Μέσοι όροι επίδοσης ανά τάξη στο τεστ της ορθογραφίας

λιών των μαθητών τόσο στην ανάγνωση όσο και στην κατανόηση του γραπτού λόγου καθώς και σοβαρών ελλείψεων στην εξοικείωσή τους με δομικά στοιχεία της γλώσσας και στην απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας. Ως φωνολογική ενημερότητα θεωρείται η ικανότητα των μαθητών να ανταλλάσσονται την αξία των φθόγγων μιας λέξης (τη σημασία της θέσης των φθόγγων στον καθορισμό της σημασίας της λέξης) (Μαυρομμάτη, 1995).

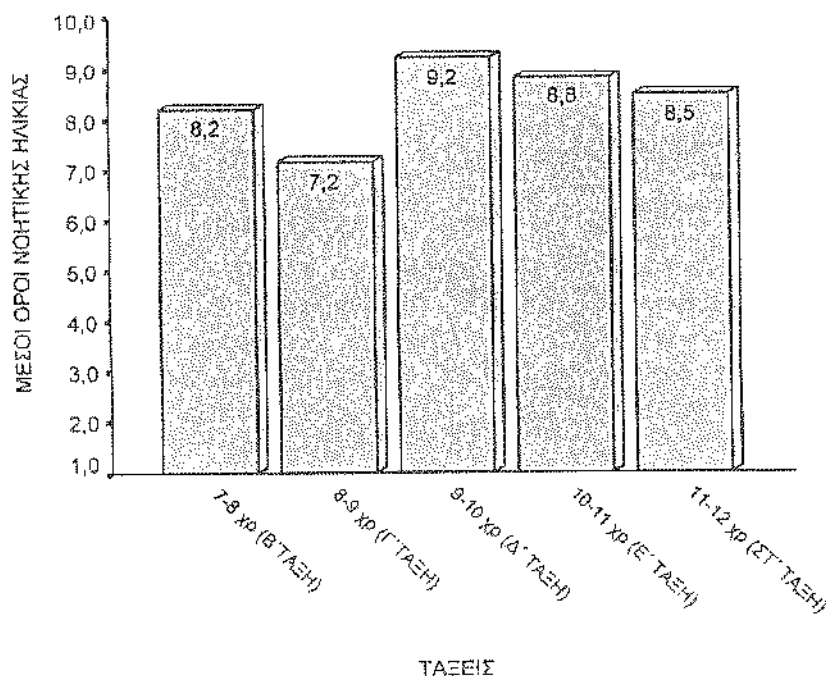
Ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών στην υποκλίμακα «Λεξιλόγιο» του WISC-III, εκτός από τους μαθητές των Β' και Δ' τάξεων ήταν αρκετά χαμηλότερος από το επίπεδο ανάπτυξης που αντιστοιχεί στη χρονολογική τους ηλικία (Σχήμα 3).

Παρόμοια ήταν και η επίδοση των μαθητών στην υποκλίμακα του WISC-III «Αριθμητική», με εξαίρεση τα παιδιά της Δ' τάξης (Σχήμα 4). Όπως φαίνεται και στο σχετικό διάγραμμα, ενώ τα παιδιά της Γ' τάξης, λόγω χάρη, έχουν χρονολογική ηλικία 8-9 ετών, η επίδοσή τους τα κατατάσσει στο επίπεδο ανάπτυξης παιδιών με χρονολογική ηλικία 7,2 ετών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των σχολικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, προέκυψε ότι η επίδοση όλων των μαθητών κυμαίνεται από «χαμηλή» έως «μέτρια», γεγονός που επιβεβαιώνει τα προηγούμενα ευρήματα (Σχήμα 5). Για όλες σχεδόν τις σχολικές δεξιότητες



Σχήμα 3: Μέσοι όροι επίδοσης στην υποκλίμακα του WISC-III «Λεξιλόγιο»



Σχήμα 4: Μέσοι όροι επίδοσης στην υποκλίμακα του WISC-III «Αριθμητική»

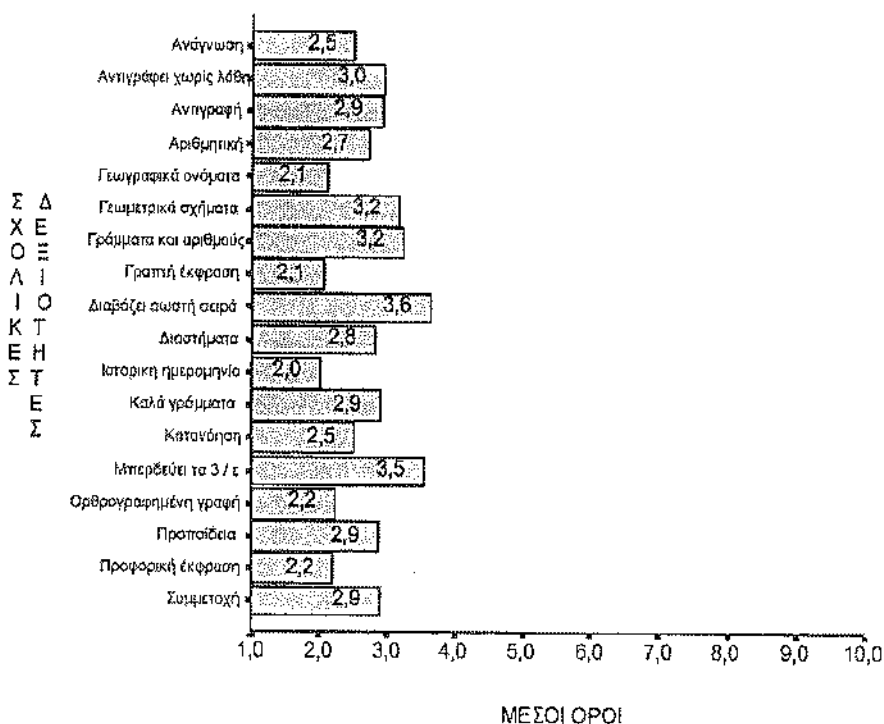
η επίδοση των παιδιών χαρακτηρίζεται ως «αρκετά χαμηλή», ενώ οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται στην «απομνημόνευση ιστορικών ημερομηνιών, γεωγραφικών ονομάτων» και στη «γραπτή έκφραση».

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των Δ'-Ε'-Στ' τάξεων αξιολογήθηκε ως αρκετά χαμηλότερος σε σύγκριση με το μέσο όρο επίδοσης των μικρότερων τάξεων, γεγονός που συνήθως παρατηρείται σε αντίστοιχες ομάδες παιδιών εξαιτίας των σταδιακά (από σχολική χρονιά σε σχολική χρονιά) αυξανόμενων ελλείψεων και κενών.

Ως προς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, στο ερωτηματολόγιο κατάθλιψης CDI (Children

Depression Inventory) που χορηγήθηκε στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης (13 μαθητές), ο μέσος όρος είναι $M = 13.66$, με ελάχιστη τιμή το 4 και μέγιστη το 28, κάτι που φανερώνει τα χαμηλά μάλλον επίπεδα αυτής της συναισθηματικής διαταραχής. Βεβαίως, το ότι υπάρχουν κάποιοι μαθητές που δηλώνουν μέσα επίπεδα στο ερωτηματολόγιο, αποκαλύπτει την ύπαρξη κάποιων καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε ορισμένους τουλάχιστον μαθητές.

Στο Connors-28 και τα ερωτήματα του Achenbach, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ο μέσος όρος (M) των απαντήσεων για το σύνολο των μαθητών κατά την κρίση των εκπαιδευτικών είναι: ως



Σχήμα 5: Μέσοι όροι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανά σχολική δεξιότητα

προς τον παράγοντα υπερκινητικότητα $M = 2.24$, για τον παράγοντα προβλήματα διαγωγής $M = 2.27$, για την απροσεξία-ανωριμότητα $M = 2.10$, για τα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις $M = 1.92$, για την επιθετικότητα/παραβατικότητα $M = 2.24$ και για τα συναισθηματικά προβλήματα $M = 1.65$.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των παραγόντων-προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές και για τις δύο ομάδες τάξεων (Α', Β' και Γ' τάξη, αφενός, και Δ', Ε' και Στ' τάξη, αφετέρου).

Οι μεγαλύτερες τάξεις (Δ'-Στ') εμφανίζονται να αντιμετωπίζουν συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς

σε σύγκριση με τις μικρότερες τάξεις και μάλιστα σε όλους τους δείκτες. Παρά τις επιμέρους διαφορές μεταξύ των τάξεων, διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός χρονικού σημείου μετά από το οποίο παρατηρείται μια απότομη αύξηση στη συχνότητα των προβλημάτων, που σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει το διπλάσιο της πρότερης συμπεριφοράς. Το σημείο αυτό εντοπίζεται στο όριο της Β' προς τη Γ' τάξη. Σημειώνεται ότι παρόμοια ευρήματα υπάρχουν και ως προς τα μαθησιακά προβλήματα: όσο μεγαλύτερη η τάξη τόσο περισσότερες δυσκολίες, κάτι που υπογραμμίζει την ανάγκη έγκαιρης παρέμβασης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να ανα-

φερθεί ότι, σύμφωνα με το Conners-28 και την ελληνική προσαρμογή του, στους παράγοντες «υπερκινητικότητα» και «προβλήματα διαγωγής», το 47% και το 60% των μαθητών, αντιστοίχως, βρίσκονται πάνω από την τιμή ουδό που προσδιορίζει την ύπαρξη των συγκεκριμένων προβλημάτων ψυχοπαθολογίας.

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, επίσης, αποκάλυψαν την ανάγκη πολύπλευρης προσέγγισης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών. Οι δυσκολίες αυτές είναι όχι μόνο μαθησιακές αλλά και ψυχοκοινωνικές. Κατά τους εκπαιδευτικούς, οι δυσκολίες είναι αυξημένου βαθμού, σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις, και οι ίδιοι διαπιστώνουν σημαντικά εμπόδια στο χειρισμό τους.

Οι επιμελητές και οι φροντιστές των παιδιών στο Ίδρυμα, δηλώνουν ελαφρώς υψηλότερους μέσους όρους εμφάνισης προβλημάτων, οι οποίοι τείνουν περισσότερο προς το «3» (=αρκετά συχνή εμφάνιση προβλημάτων): υπερκινητικότητα $M = 2.95$,

προβλήματα διαγωγής $M = 2.20$, επιθετικότητα/παραβατικότητα $M = 2.42$, συναισθηματικά προβλήματα $M = 1.83$. Επιπλέον, το προσωπικό του Ίδρυματος αναφέρθηκε σε προβλήματα όπως χαμηλό αυτοσυναισθημα, μοναξιά και απομόνωση, καθώς και έντονη έλλειψη κινήτρων για επίδοση. Εντούτοις, ως πιο σημαντικός θεωρείται από το προσωπικό του Ίδρυματος ο τρόπος χειρισμού των προβλημάτων αυτών, παρά τα ίδια τα προβλήματα, και τονίζεται η έλλειψη ενός σαφούς, κοινά αποδεκτού, τρόπου αντίδρασης και ενίσχυσης των παιδιών, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται φαινόμενα ελαστικής ή δυσανάλογα αυστηρής τιμωρίας.

Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται η ύπαρξη προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως η ύπαρξη υπερκινητικότητας και δυσκολιών συγκέντρωσης της προσοχής, προβλήματα επιθετικότητας και έλλειψης συνεργασίας. Τα παραπάνω προβλήματα αν και υπαρκτά, δεν χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα έντονα

Πίνακας 1. Μέσοι όροι των παραγόντων-προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την τάξη*

Συμπεριφορά	Τάξεις							
	A'	B'	Γ'	Σύνολο A'-Γ'	Δ'	Ε'	Στ'	Σύνολο Δ'-Στ'
Υπερκινητικότητα	1.10	1.46	2.49	1.80	2.69	2.88	19.1	2.54
Προβλ. διαγωγής	1.29	1.25	2.41	1.79	2.50	3.08	2.30	2.65
Απροσεξία-ανωριμ.	1.75	1.38	2.33	1.90	2.18	2.08	2.55	2.25
Προβλ. στις κοιν. σχ.	1.00	1.15	2.13	1.57	1.83	2.28	2.60	2.21
Επιθετ/τα/παραβ.	1.00	1.31	2.45	1.77	2.54	3.29	1.88	2.57
Συναισθημ. προβλ.	1.35	1.07	1.71	1.44	1.59	1.38	2.43	1.79

* «Καθόλου» = 1, «Λίγο» = 2, «Αρκετά» = 3, «Πολύ» = 4

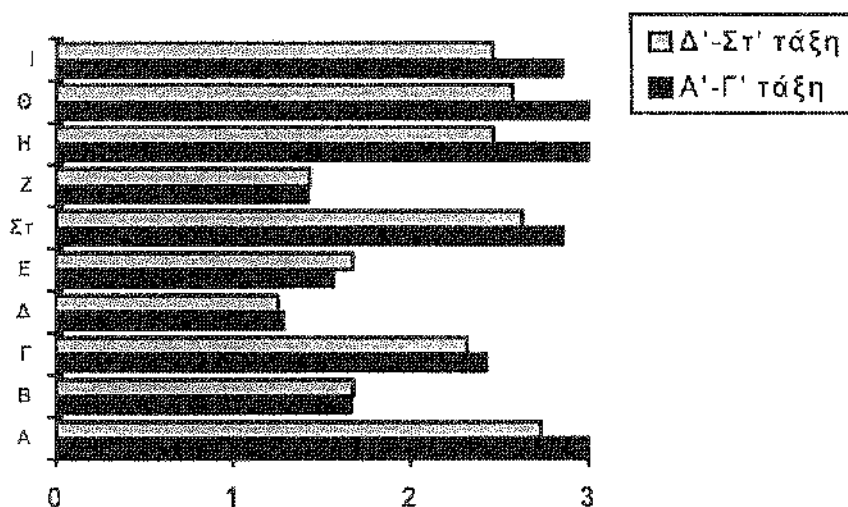
από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διατομικές διαφορές.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προβλήματα που συσχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των παιδιών ή με συναισθηματικές δυσκολίες (όπως θλίψη, απομόνωση, άγχη-φοβίες), δηλώνονται ως λιγότερο συχνά σε σχέση με τα υπόλοιπα. Επισημαίνεται, όμως, ότι τέτοιες συμπεριφορές είναι δυσκολότερο να παρατηρηθούν και επομένως να αναφερθούν.

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις του προσωπικού, αλλά και των παιδιών, προέκυψε ότι κύρια δραστη-

ριότητα είναι η ενισχυτική διδασκαλία. Η παρακολούθηση τηλεόρασης ή τα ομαδικά παιχνίδια, δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών για άσκηση στις κοινωνικές (και άλλες) δεξιότητες. Βεβαίως, σημειώνονται κάποιες σποραδικές προσπάθειες, όπως επισκέψεις ψυχαγωγικού ή αθλητικού περιεχομένου εκτός Ιδρύματος.

Παρόμοιο πρόβλημα παρατηρείται και ως προς τα ζητήματα της προσωπικής υγιεινής, η οποία αποτελείται από συγκεκριμένες δεξιότητες, για τις οποίες θα πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια.



Σχήμα 6: Οι μέσοι όροι των αξιολογήσεων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους ανά τάξη.

Υπόμνημα: 1 = Σχεδόν ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Συχνά.

Συμπεριφορά Α: εξηγεί τα μαθήματα πολύ καλά Β: θυμώνει εύκολα

Γ: είναι υπομονετικός/ή Δ: μας ειρωνεύεται

Ε: είναι ανστηρός/ή Στ: έχει χιούμορ

Ζ: βάζει τιμωρία Η: επιβραβεύει

Θ: νοιάζεται για μας Ι: είναι πρόθυμος/η να μας ακούσει

Από τις ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους επιμελητές και φροντιστές του Ιδρύματος, καθώς και τις επιτόπου επισκέψεις στους χώρους του σχολείου και του Ιδρύματος διαπιστώνεται από την πλευρά των μαθητών ένα μάλλον θετικό παιδαγωγικό κλίμα, όπως διαφαίνεται τουλάχιστον από τις απαντήσεις των παιδιών σε σχετικές ερωτήσεις (Σχήμα 6). Μεταξύ των τάξεων Α'-Γ' και Δ'-Στ' δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στις κρίσεις των μαθητών, καθώς οι μέσοι όροι των δύο ομάδων τάξεων κυμάνθηκαν στο ίδιο περίπου επίπεδο.

Από την άλλη πλευρά, είναι ενθαρρυντικό ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό του Ιδρύματος διαγράφονται ως αρκετά θετικές, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων που πιθανώς εμφανίζονται.

Από τους εκπαιδευτικούς τονίστηκε, επίσης, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών. Η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς αποτελεί παράπονο και του προσωπικού του Ιδρύματος.

Τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το προσωπικό του Ιδρύματος, σημειώνεται με έμφαση η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους. Διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός κλίματος δυσπιστίας και αμφισβήτησης, το οποίο φαίνεται πως έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική διακοπή επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο χώρους (σχολείο και Ίδρυμα).

Από τη συζήτηση με το προσωπικό του Ιδρύματος, όσο και με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου,

προέκυψε το ζήτημα της έλλειψης κοινωνικής υπηρεσίας στο Ίδρυμα. Δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσω μιας ανάλογης υπηρεσίας, δεν υπάρχουν καθόλου ή ασκούνται τυχαία και μη συστηματικά από το λοιπό προσωπικό. Η ύπαρξη ενός ψυχιάτρου δεν μπορεί να υποκαταστήσει μια κοινωνική υπηρεσία.

Κατά την επίσκεψη στους χώρους του Ιδρύματος διαπιστώθηκε σημαντική προσπάθεια του Ιδρύματος για επάρκεια χώρων διαμονής των παιδιών. Υπάρχει σημαντική άνεση, ενώ οι χώροι ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης και άλλων δραστηριοτήτων είναι επαρκείς. Σημειώνεται όμως, ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και καταλληλότερης διαμόρφωσης των χώρων που ζουν τα παιδιά.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στα πλαίσια ενός εναλλακτικού μοντέλου παρέμβασης παρουσιάζεται η διασύνδεση του Κέντρου Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με Ίδρυμα της Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η αξιολόγηση των αναγκών αλλά και των δυνατοτήτων των μελών του σχολικού συστήματος (μαθητών, εκπαιδευτικών, προσωπικού Ιδρύματος), ως ένα παράδειγμα αξιολόγησης της λειτουργίας ενός σχολείου από ένα εξωτερικό φορέα (κέντρο πανεπιστημίου).

Για την αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων που απευθύνονταν σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων

έδειξε ότι το ακαδημαϊκό προφίλ των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο του Ιδρύματος χαρακτηρίζεται από σημαντικές δυσκολίες και σοβαρές ελλείψεις σε ποικίλες σχολικές δεξιότητες όπως αναφέρονται αναλυτικά στην προηγούμενη ενότητα.

Ειδικότερα, σοβαρές ελλείψεις εντοπίστηκαν: α) στην ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου, β) στην εξοικείωση με δομικά στοιχεία της γλώσσας, γ) στην απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας, δ) στη σημασιολογία των λέξεων, ε) στον προφορικό λόγο, στ) στο χειρισμό μαθηματικών εννοιών και στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων. Επίσης, από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν σημαντικές δυσκολίες και σε άλλες σχολικές δεξιότητες, όπως στην απομνημόνευση πληροφοριών καθώς και στη γραπτή έκφραση.

Η χαμηλή επίδοση των παιδιών μπορεί να σχετίζεται με ποικίλες ατομικές, οικογενειακές, πολιτισμικές, εκπαιδευτικές και περιβαλλοντικές παραμέτρους. Χρειάζεται να επισημανθεί ότι στη σχετική βιβλιογραφία, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων επίτευξης (Ευκλείδη, 1997), εξαιτίας της συνεχούς βίωσης αποτυχιών, με αποτέλεσμα συχνά να παραιτούνται από κάθε προσπάθεια και να οδηγούνται σε σχολική άρνηση ή ακόμα και σε διακοπή της φοίτησής τους. Επιπλέον, παράγοντες, όπως το γενικό κλίμα και η οργάνωση του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση και γενικά στη σχολική προσαρμογή των παιδιών (Mac Iver, Reuman & Main, 1995. Ματσαγγούρας, 2000).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτι-

κών συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα όσον αφορά τις ελλείψεις και την εικόνα που παρουσιάζουν οι μαθητές στις τάξεις τους. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών συσχετίζονται με σχολική αποτυχία, ψυχικές διαταραχές στην εφηβική και ενήλικη ζωή και νεανική παραβατικότητα (Cicchetti, 1984). Η τελευταία επισήμανση καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση προτάσεων για εξειδικευμένες εναλλακτικές μεθόδους κάλυψης των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των παιδιών.

Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως αξιολογήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων καθώς και από συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το προσωπικό του Ιδρύματος, χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που αναφέρονται κυρίως σε προβλήματα συμπεριφοράς στο διαπροσωπικό τομέα. Είναι περισσότερο, δηλαδή, δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον, παρά προβλήματα εσωτερικής, προβλήματα, δηλαδή, συναισθηματικών διαταραχών. Βεβαίως, δεν αποκλείεται η ύπαρξη συναισθηματικών δυσκολιών, όπως φανερώνουν τα ευρήματα του ερωτηματολογίου CDI το οποίο μετρά επίπεδα κατάθλιψης σε παιδιά. Ωστόσο, τα προβλήματα συμπεριφοράς που στρέφονται προς τα έξω φαίνονται να είναι εντονότερα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τις προσωπικές συνεντεύξεις με το προσωπικό τόσο του σχολείου, όσο και του Ιδρύματος, όπου δηλώνεται λεκτική και σωματική επιθετικότητα, μερικές φορές έντονη, έστω και αν οι λόγοι εκδήλωσης τέτοιων

συμπεριφοράς δεν φαίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί.

Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, εάν ληφθούν υπόψη οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν ή και αντιμετωπίζουν τα παιδιά: οικογένειες με ποικίλα προβλήματα, έντονες συγκρούσεις, έλλειψη ερεθισμάτων κ.λπ. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και το φύλο των παιδιών: τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους, παρά με τον εαυτό τους.

Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων του δημοτικού αξιολογούν τους μαθητές τους χαμηλότερα στους παράγοντες-προβλήματα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων τάξεων είναι σημαντικό και η ερμηνεία του μπορεί να είναι διττή. Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί της Α' και Β' τάξης να είναι πιο συγκρατημένοι στην αξιολόγηση των προβλημάτων που εμφανίζουν τα παιδιά. Ωστόσο, μπορεί, επιπλέον, να πολλαπλασιάζονται όντως τα προβλήματα μετά τη Β' Δημοτικού. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μια πληθώρα λόγων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: οικογενειακά προβλήματα, ανεπαρκής άσκηση των παιδιών σε κοινωνικές και άλλες δεξιότητες, προσωπικές δυσκολίες των παιδιών ή μελών των οικογενειών τους, κ.ά. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αυξάνονται και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο σε ένταση όσο και έκταση, κατάσταση που αντικατοπτρίζεται στον πολλαπλασιασμό των συμπτωμάτων μετά τη Β' τάξη του Δημοτικού. Είναι, επίσης, ενδεχόμενο τέτοιου είδους «αρνητικές» συμπεριφορές στα

μεγαλύτερα παιδιά να καθίστανται όλο και εμφανέστερες και άρα να αναφέρονται συχνότερα. Εξάλλου, η άσκηση ελέγχου είναι ευκολότερη στις μικρότερες ηλικίες, σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες.

Επιμέρους σημαντικά στοιχεία που προέκυψαν είναι ότι α) υπάρχει καλή παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά αποδεκτοί από τους μαθητές τους, β) παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών, γ) υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και του αντίστοιχου προσωπικού του Ιδρύματος, που παρεμποδίζει την επιτυχία των προσαρμογών για τη βελτίωση της προσαρμογής των παιδιών και δ) οι εκπαιδευτικές και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες στα πλαίσια του Ιδρύματος δεν φαίνονται να είναι επαρκείς, ενώ η απουσία μιας ψυχοκοινωνικής υπηρεσίας στερεί σημαντικών ευκαιριών στήριξης και κατάλληλης βοήθειας προς τα παιδιά.

Από την άλλη πλευρά, είναι ενδιαφέροντο ότι οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του Ιδρύματος διαγράφονται ως αρκετά θετικές, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων που πιθανώς εμφανίζονται.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η παραδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στο χειρισμό των δυσκολιών των μαθητών τους. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι η αδυναμία διαχείρισης τέτοιων προβλημάτων είναι δυνατό να προκαλέσει αρνητικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχοσωμα-

τικά προβλήματα, αίσθημα κόπωσης, φαινόμενο επαγγελματικής εξουθένωσης κ.λπ.) (Cottingham & House, 1987. Maslach & Jackson, 1986). Κατά συνέπεια, η παροχή της κατάλληλης στήριξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό κρίνεται απαραίτητη.

Η εφαρμογή προγραμμάτων έγκυρης και έγκαιρης παρέμβασης μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων και δυσκολιών. Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω διαπιστώσεις για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών προτείνεται ένα πολυεπίπεδο παρεμβατικό πρόγραμμα με τους ακόλουθους επιμέρους άξονες-τομείς παρέμβασης:

1. Σχεδιασμός και εφαρμογή δομημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων υποστηρικτικής διδασκαλίας σε εξατομικευμένη βάση.

2. Σχεδιασμός και εφαρμογή προγράμματος ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των παιδιών.

3. Επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των ιδιαιτέρων μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών, καθώς και για τη διαχείριση των προσωπικών προβλημάτων που προκύπτουν από τη δυσκολία του έργου τους.

4. Εκπαίδευση του προσωπικού του Ιδρύματος σε δεξιότητες και γνώσεις που αφορούν την ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών, μέσω της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος με συγκεκριμένες δραστηριότητες.

5. Πρόγραμμα συνεργασίας με τους γονείς με στόχο την εμπλοκή τους και τη δραστηριοποίησή τους σε θέματα που αφορούν τα παιδιά τους.

6. Δημιουργία υπηρεσίας ψυχοκοινωνικής στήριξης με στόχο την πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών και τη διασύνδεση σχολείου-Ιδρύματος.

7. Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική (consultation) σε διαρκή βάση με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του Ιδρύματος όσον αφορά: α) την εφαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης των παιδιών, β) τις δυσκολίες που ανακύπτουν, γ) τα προβλήματα επαγγελματικής κόπωσης του προσωπικού του σχολείου και του Ιδρύματος, καθώς και την ενδυνάμωση του ρόλου τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολείο αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Medway, 1982. Fullan, Miles & Taylor, 1980. Χατζηχρήστου, υπό δημοσίευση).

8. Συμβουλευτική σε επίπεδο συστήματος για τη διευκόλυνση της συνεργασίας του προσωπικού του Σχολείου, του προσωπικού του Ιδρύματος και του Διοικητικού Συμβουλίου του Ιδρύματος. Τα τελευταία χρόνια έχει επισημανθεί η σπουδαιότητα της ψυχολογικής διαλεκτικής συμβουλευτικής για σημαντικές οργανωτικές αλλαγές σε επίπεδο συστημάτων-εκπαιδευτικών μονάδων. Ειδικότερα, η συμβουλευτική διαδικασία στη συγκεκριμένη περίπτωση, μέσω των οργανωτικών αλλαγών, αποσκοπεί στη διευκόλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών ενός συστήματος και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του (Χατζηχρήστου, υπό δημοσίευση).

9. Σχεδιασμός και εφαρμογή πα-

ρεμβατικού προγράμματος πολυδιάστατης και πολυεπίπεδης συμβουλευτικής υποστήριξης από ανεξάρτητο φορέα που να συμπεριλαμβάνει τους προαναφερθέντες τομείς παρέμβασης και να παρέχει την κατάλληλη επιμόρφωση, εκπαίδευση και στήριξη του προσωπικού, ώστε μακροπρόθεσμα να λειτουργήσει το Ίδρυμα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ως προς τις παρεχόμενες υπηρεσίες του στα παιδιά, χρησιμοποιώντας πλέον τη δική του γνώση και δυνατότητες.

Οι παραπάνω προτάσεις έρχονται να καλύψουν τη συγκεκριμένη ανάγκη των παιδιών που φιλοξενούνται στο Ίδρυμα, όπως αυτές διαφάνηκαν στην αξιολόγηση που έλαβε χώρα. Παρουσιάστηκε ένα πλήρες μοντέλο-πρόταση αξιολόγησης και παρέμβασης στα πλαίσια μιας συ-

νεργασίας που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα σε ένα σχολείο και σε μια κοινοτική δομή. Βέβαια, τόσο οι διαδικασίες αξιολόγησης όσο και οι συνακόλουθες προτάσεις παρέμβασης δεν είναι οι μοναδικές και σίγουρα θα ποικίλουν ανάλογα των συγκεκριμένων αναγκών αλλά και των επιλογών των ειδικών. Σε κάθε περίπτωση όμως η συνεργασία που παρουσιάστηκε μπορεί να αποτελέσει ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα δράσης, το οποίο έχει τη δυνατότητα να γενικευθεί σε παρόμοιες περιπτώσεις. Εξάλλου, η συγκέντρωση παρόμοιων υπηρεσιών μπορεί να συνεισφέρει στη μελλοντική διάρθρωση μονιμότερων συνεργασιών ανάμεσα στα σχολεία μιας περιοχής και στις τοπικές κοινοτικές (π.χ., πανεπιστημιακές ή και δημοτικές) σχετικές υπηρεσίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achenbach, T., M. (1991), *Manual For The Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington. VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεξεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Οδηγός Εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cicchetti, D. (1984), The emergence of developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 1-7.
- Conners, C.K. (1989, 1990), *Conners' Rating Scales-Revised (Long and sort for teachers, parents, adolescents)*. Toronto: Multi-health Systems Inc.
- Cottingham, E.M. & House, J.S. (1987), Occupational stress and health: A multivariate relationship. Στο A. Baum & J.E. Singer (Eds). *Handbook of Psychology and Health*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ευκλείδη-Κυριακίδου, Α. (1997), *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fullan, M., Milcs, M.B. & Taylor, G. (1980), Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121-183.
- Hatzichristou, C. (1998), Alternative school psychological services: Development of a data-based model in the Greek schools. *School Psychology Review*, 27(2), 246-250.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1995), School adaptation of Greek children after remigration. Age differences in multiple domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(5), 505-522.

- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hatzichristou, C., Vaitis, A., Dimitropoulou, P. & Falki B. (2000), Center for School and Family Consultation and Research: A partnership-based framework for the development of alternative school psychological services in the Greek schools. In M. Malikiosi-Loisos (Editor). *Education, Communication and Counselling*, pp. 149-165. Athens: Ellinika Grammata.
- Kovacs, M. (1985), The Children's Depression Inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, 21, 995-998.
- Kovacs, M. (1992), *The Children's Depression Inventory (CDI): Manual*. Toronto: Multi-health Systems Inc.
- Mac Iver, D.J., Reuman, D.A. & Main, S.R. (1995), Social structuring of school: Studying what is, illuminating what it could be. In M.R. Rosensweig & L.W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 46).
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984), Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5:133-153.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000), *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995), *Η Κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Medway, F.J. (1982), School consultation research: Past trends and future directions. *Professional Psychology*, 13, 422-430.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999), *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Nitko, A.J. (1983), *Educational tests and measurement: An introduction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Παρασκευάσπουλος Ι. (1992), Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Ψυχολογία*, 1, 87-100.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993), *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Resnick, G. & Burt, M. (1996), Youth at risk: Definitions and implications for service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 172-188.
- Χατζηχρήστου, Χ. (υπό δημοσίευση), Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική στο σχολείο: Θεωρία και πράξη. *Ψυχολογία*.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000), Πρόγραμμα ψυχολογικής στήριξης στο σχολικό περιβάλλον μετά από σεισμό. Στο Α. Καλαντζή και Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.) *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σελ. 35-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Βαίτη, Α., Δημητροπούλου, Π. & Φαλκή, Β. (1999). Παρεμβατικό Πρόγραμμα Πολυδιάστατης Συμβουλευτικής Υποστήριξης: Η εμπειρία του Κέντρου Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. *Επιστημονική Επετηρίδα «Αλέξανδρος Δελμούζος» Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, τόμος 1, 45-64.
- Χατζηχρήστου, Χ., Βαίτη, Α., Δημητροπούλου, Π. & Φαλκή, Β. (2000). Δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, τόμος 2, 32-47.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκατσάκου, Ν., Μπαφίτη, Ι., Βαίτη, Α. & Μπακοπούλου, Α. (υπό δημοσίευση). Πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης-συμβουλευτικής παρέμβασης: Ι. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικής-συμβουλευτικής παρέμβασης και ΙΙ. Αξιολόγηση του προγράμματος ψυχολογικής-συμβουλευτικής παρέμβασης. *Νέα Παιδεία*.

Αρχοντία Λιάκου*, Ελένη Ανδρέου**, Μαρία Ζαφειροπούλου***

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΩΝ

Στην παρούσα εργασία περιγράφονται οι μαθησιακές αρχές που διέπουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων επιμόρφωσης και συμβουλευτικής ανήλικων παραβατών και αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα αξιοποίησης αυτών των αρχών μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές. Οι εφαρμογές αυτές, που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εντάσσονται μέσα σ' ένα γενικότερο παρεμβατικό πλαίσιο πολυδιάστατης συμβουλευτικής, που στοχεύει στην πλήρη κοινωνικο-οικονομική και μορφωτική ενσωμάτωση των ανήλικων παραβατών, είτε αυτοί βρίσκονται σε σωφρονιστικά καταστήματα και ιδρύματα αγωγής ανηλίκων είτε στην ανοιχτή κοινότητα. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, που προτείνονται, δεν αποκσκοπεί μόνο στην κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και στην περαιτέρω μαθησιακή κινητοποίηση και κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους νέους αυτούς, να επανοργανώσουν την προσωπικότητά τους, ώστε να μπορέσουν να ξαναβρούν ενδιαφέρον στον εαυτό τους τη ζωή και τους συνανθρώπους τους.

Arhontia Liakou*, Eleni Andreou**, Maria Zafiropoulou***

DESIGN OF EDUCATIONAL AND COUNSELLING ACTIVITIES FOR YOUNG OFFENDERS

In the present study the learning principles of the design of educational and counseling activities for young offenders are described and their applications are presented. The implementation of these principles, which are applied in the context of a research programme of University of Thessalia -School of Humanities- is incorporated into a wider counselling intervention programme, with the aim of complete socio-economic and learning embodying of young offenders. The design of the proposed activities is expected -inter alia- to aim at the acquisition of abilities, which will help young offenders to reform their personality and regain interest in their selves, life and society.

* Η Α.Λ. είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Παν/μίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος, 38221. Τηλ.: 0421 74818.

** Η Ε.Α. είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος, 38221. Τηλ.: 0421 74854.

*** Η Μ.Ζ. είναι Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Παν/μίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Βόλος, 38221. Τηλ.: 0421 74743.

Εισαγωγή

Ως ανήλικοι παραβάτες ορίζονται οι νέοι και νέες κάτω των 21 ετών στους οποίους έχουν επιβληθεί σωφρονιστικά ή αναμορφωτικά μέτρα, ή προσωρινή κράτηση, λόγω διάπραξης ποινικών αδικημάτων (Blatier, 1999, Goren, 2001). Οι περισσότεροι από αυτούς τους νέους, προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και έχουν έντονα αρνητικά βιώματα (σχολική αποτυχία-κοινωνική απόρριψη) από τη συμμετοχή τους σε επίσημες εκπαιδευτικές δομές (Ball & Conolly, 2000). Με δεδομένη την υφιστάμενη ανεργία και την αυξανόμενη ζήτηση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και λαμβάνοντας υπόψη τον κοινωνικό ρατσισμό και την προκατάληψη, γίνεται κατανοητό ότι δημιουργείται και αναπαράγεται ένας σοβαρός θύλακας κοινωνικού αποκλεισμού και εγκληματικότητας για την ομάδα αυτή, με αυτονόητες κοινωνικές συνέπειες.

Η απουσία εξειδικευμένων υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας και επανεκπαίδευσης στην Ελλάδα, γίνεται προσπάθεια τα τελευταία χρόνια να αναπληρωθεί από τις πολιτικές της Ε.Ε., όπως εφαρμόζονται σε εξειδικευμένα προγράμματα «άτυπης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης» και «συνοδευτικών υπηρεσιών». Ωστόσο, η εμπειρία από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων σε ανήλικους παραβάτες κατάδειξε ένα ουσιαστικό πρόβλημα που επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα των σχετικών δράσεων. Το πρόβλημα εντοπίζεται στην ανυπαρξία εξειδικευμένων εργαλείων και

μεθοδολογίας, που θα λαμβάνει υπόψη τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής, τα αιτήματα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις πολιτισμικές ιδιομορφίες, την ιδιαιτερότητα των συνθηκών κράτησης, εφόσον πρόκειται για έγκλειστους και μια σειρά από άλλους παράγοντες που υποδεικνύουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό μέσων, μεθόδων και εκπαιδευτικών στόχων. Με στόχο την άμβλυνση ή το ξεπέρασμα των παραγόντων οι οποίοι δυσχεραίνουν την πρόσληψη και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών αγαθών της επαγγελματικής κατάρτισης και τη γενικότερη μαθησιακή κινητοποίηση των εκπαιδευομένων, η παρούσα εργασία προτείνει εκπαιδευτικές μεθόδους και δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη ανήλικων παραβατών που είτε βρίσκονται σε σωφρονιστικά καταστήματα και ιδρύματα αγωγής ανήλικων είτε στην ανοιχτή κοινότητα. Οι δραστηριότητες και οι μέθοδοι που προτείνονται, εντάσσονται μέσα σε ένα γενικότερο παρεμβατικό πρόγραμμα πολυδιάστατης συμβουλευτικής και βασίζονται στις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές ανάπτυξης της μαθησιακής ικανότητας μέσω προσωπικής έκφρασης, επικοινωνίας, δημιουργίας και κοινωνικής συμμετοχής.

Προγράμματα Αντιμετώπισης Προβλημάτων των Ανήλικων Παραβατών

Πολλοί τύποι προγραμμάτων έχουν επινοηθεί τα τελευταία χρόνια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ανήλικων παραβατών. Αυτά

τα προγράμματα αφορούν είτε αντι-στάθμιση είτε πρόληψη και είναι κατά τη φύση τους προγράμματα θεραπείας, προγράμματα συμβουλευτικής στήριξης, προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, προγράμματα ενσωμάτωσης, απασχόλησης κ.ο.κ. (Δημητρώπουλος, 1998). Όλα αυτά αποτελούν την ουσία της «Σωφρονιστικής Συμβουλευτικής» και εστιάζονται σε δύο κυρίως στρατηγικές.

1) *στρατηγικές ατομικής παρέμβασης* οι οποίες βασίζονται στην ψυχολογία και την ψυχοπαθολογία και βοηθούν στη λύση εσωτερικών ενδοψυχικών συγκρούσεων των νέων και

2) *στρατηγικές κοινωνικής μέριμνας* που έχουν να κάνουν με τις υπηρεσίες που προσφέρουν κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και επιμελητές ανηλίκων για την «αναδιαπαιδαγώγηση» των νεαρών παραβατών και την επανένταξή τους στην κοινωνία.

Η αναδιαπαιδαγώγηση των ανήλικων παραβατών στηρίζεται σε τρεις βασικούς άξονες (Nieland et al., 2001):

- 1) Στο *θεραπευτικό* άξονα, με ψυχολογική διάγνωση και υποστήριξη του κάθε μέλους της ομάδας ξεχωριστά.
- 2) Στον *παιδαγωγικό* άξονα που στοχεύει στην αποδοχή και στο σεβασμό των απαραίτητων κοινωνικών πλαισίων και
- 3) Στον *επαγγελματικό* άξονα, που στοχεύει στην οικονομική και επαγγελματική αποκατάσταση του ανήλικου παραβάτη.

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του επίσημου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι νέοι που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη

υποχρεωτική εκπαίδευση, αποκλείονται από κάθε άλλη ευκαιρία συνέχισης της εκπαίδευσης και επομένως δεν έχουν καμιά πλέον δυνατότητα επαγγελματικής εξειδίκευσης. Εφόσον κάτι τέτοιο γίνεται με τους νέους που απλά επιλέγουν να σταματήσουν το σχολείο πόσο δύσκολη είναι η επαγγελματική αποκατάσταση για το ποσοστό εκείνο των νέων που τους έχουν επιβληθεί σωφρονιστικά ή άλλα μέτρα λόγω διάπραξης αδικημάτων;

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο, να υπάρξει μια συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια όσον αφορά τον παιδαγωγικό άξονα που αναφέρθηκε παραπάνω, προκειμένου οι ανήλικοι παραβάτες που έχουν εγκαταλείψει τη βασική εκπαίδευση και βρίσκονται είτε έγκλειστοι σε σωφρονιστικά καταστήματα είτε στην ανοιχτή κοινότητα, να μπορέσουν να αποκομίσουν στοιχειώδεις γνώσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς βγαίνοντας στην κοινωνία να μπορέσουν να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας. Όμως:

- Τι είναι μάθηση;
- Τι διδασκαλία;
- Τι εργαλεία-μεθόδους θα χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να μάθουν;
- Πώς μπορούν να μάθουν οι νέοι αυτοί;
- Σε ποιους τομείς γνώσης διαπιστώνουμε ελλείψεις;

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν να απαντάμε στα παραπάνω ερωτήματα έτσι ώστε να καταλήξουμε σε ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στους ανήλικους παραβάτες οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, προ-

κειμένου να αποκτήσουν βασικές γνώσεις.

Μάθηση και Μέθοδοι Διδασκαλίας

Μάθηση, βέβαια, δεν είναι η πρόσκτηση μιας ή περισσότερων πληροφοριών, αλλά η επεξεργασία και η αφομοίωση της πληροφορίας με τη συμμετοχή της παρατήρησης, της κρίσης, της φαντασίας κ.λπ. και κυρίως του διαλόγου, χωρίς την κατάχρηση της υπεροχής του διδάσκοντος. Μάθηση, δηλαδή, σημαίνει διαδικασία, με την οποία ο «μανθάνων» συμμετέχοντας ενεργά, αφομοιώνει, κατανοεί και ερμηνεύει τα νέα δεδομένα των αισθήσεων και αποκτά τις δεξιότητες (Χριστιάς, 1992).

Ο όρος διδασκαλία είναι παράγωγο του ρήματος διδάσκω και σημαίνει μεταδίδω σε κάποιον γνώσεις για κάτι, με σκοπό να τις κατανοήσει και να τις μάθει. Η διδασκαλία είναι μεθοδευμένη και σχεδιασμένη διαδικασία η οποία αποβλέπει κατά κανόνα στη μεθοδευμένη μάθηση. Η διδασκαλία διακρίνεται σε *φυσική* και *σχολική*. Η πρώτη πραγματοποιείται εκτός σχολείου και είναι αυθόρμητη, απρογραμματιστή, αμεθόδευτη και ανεπίσημη σε αντίθεση με τη σχολική η οποία είναι ένα οργανωμένο σύνολο προγραμματισμένων, μεθοδευμένων και επίσημων ενεργειών (Χριστιάς, 1992).

Για να προσδιορίσουμε την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας πρέπει να γνωρίζουμε καλά την ψυχολογία του παιδιού και ιδιαίτερα τα στάδια της πνευματικής του ανάπτυξης.

Η έννοια της διδακτικής μεθόδου είναι μια αρκετά πλατιά έννοια, κάτι

σαν ομπρέλα που στεγάζει ποικίλες δραστηριότητες και μορφές εργασίας που συμβαίνουν κατά τη διδασκαλία. Αυτές οι δραστηριότητες και μορφές εργασίας είναι:

- 1) Οργάνωση της διδακτικής εργασίας κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στη διαδικασία της μάθησης (ποσό ύλης, ορθολογική διαδοχή ενεργειών, εναλλαγή δραστηριοτήτων, τρόπος παρουσίασης της ύλης, συμμετοχή μαθητών κ.ά.).
- 2) Λογικές μέθοδοι (ανάλυση, σύνθεση, επαγωγή, παραγωγή, αναλογία).
- 3) Πρακτικές μορφές διδασκαλίας (μονόλογος, διάλογος, εργαστηριακή μορφή).
- 4) Κοινωνικές μορφές διδασκαλίας (μαζική ή κατά μέτωπο διδασκαλία, κατά ομάδες, εξατομικευμένη).
- 5) Κοινωνικό κλίμα διδασκαλίας (σχέσεις δασκάλου/μαθητών, μαθητών μεταξύ τους, αυταρχικό ή δημοκρατικό πνεύμα κ.ο.κ.).

Η οργάνωση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας με βάση ορισμένες αρχές, κανόνες και κριτήρια αποτελεί το σχεδιασμό της διδασκαλίας (Gagne, Briggs & Wager, 1988). Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας είναι η οργάνωση και η τακτοποίηση, σε συσχετισμό με τους όρους που τις επηρεάζουν, των καταστάσεων μάθησης, μέσα από τις οποίες θα επιτευχθούν οι σκοποί της διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται για πρακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς και αποβλέπει πάντοτε στην ορθολογικότερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της.

Τα κύρια στοιχεία της διδασκαλίας είναι τα εξής (Romiszowski, 1997):

1) *Στόχοι*: εξειδίκευση, ταξινόμηση, ιεράρχηση-αντιστοιχία προς το εξελικτικό επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών.

2) *Περιεχόμενο διδασκαλίας*: γνώσεις, έννοιες, αρχές, μέθοδοι και τεχνικές, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις –επιστημονική εγκυρότητα– τρόπος δόμησης και παρουσίασης σε σχέση με τη λογική του αντικειμένου, τους στόχους, τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και τα μέσα διδασκαλίας.

3) *Μαθησιακή διαδικασία*: προσδιορισμός των διαδικασιών μάθησης και των σχετικών με αυτές δραστηριοτήτων σε σχέση με τους στόχους της διδασκαλίας, το αντικείμενο διδασκαλίας και τα μέσα διδασκαλίας. Διαβάθμιση της μάθησης κατά βήματα και ένταξή τους στη γενική διάρθρωση της διδασκαλίας.

4) *Διδακτική διαδικασία*: δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών μέσω πρόκλησης και ενίσχυσης συγκεκριμένων διαδικασιών μάθησης και δραστηριοτήτων –δημιουργία κατάστασης προβληματισμού-κίνητρα-οριοθέτηση του προβλήματος, επιλογή τρόπων και μεθόδων εργασίας σε σχέση με τους τιθέμενους στόχους, το αντικείμενο και τα μέσα διδασκαλίας –μορφές διδασκαλίας.

5) *Μέσα διδασκαλίας*: τρόπος αναπαράστασης και παρουσίασης του αντικειμένου διδασκαλίας –επιλογή των κατάλληλων μέσων

και τρόπος χρήσης τους– διδακτική λειτουργία των επιμέρους μέσων διδασκαλίας (κίνητρα, προβληματισμός, εποπτεία, στήριξη μάθησης, πρόκληση διαδικασιών μάθησης κτλ.)– συμβολή των μέσων στη διάρθρωση της διδασκαλίας.

6) *Αξιολόγηση*: συνεχής διαδικασία ελέγχου πρόσκτησης ή μη της επιθυμητής γνώσης και συμπεριφοράς κατά την ανέλιξη της διδασκαλίας –ανατροφοδότηση διδασκαλίας–επίδραση μαθητών–τρόποι και τεχνικές αξιολόγησης.

Οι κύριες αρχές που θα πρέπει να τηρούνται κατά τη διαδικασία της αγωγής είναι οι εξής (Gagne, Briggs, & Wager, 1988):

1) *Η αρχή της αυτενέργειας*: η αρχή της αυτενέργειας σημαίνει ότι το παιδί πρέπει να μάθει να συμμετέχει ενεργά, δυναμικά και συνειδητά στις εργασίες που του προτείνονται γιατί το αφορούν άμεσα. Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτενέργειας: *η ανεξαρτησία και η αυθορμησία*. Σύμφωνα με το πρώτο, ο μαθητής κατά την εργασία του στηρίζεται μόνο στις δικές του δυνάμεις. Σύμφωνα με τη δεύτερη, η εργασία δεν επιβάλλεται απ' έξω, αλλά πηγάζει από το παιδί «εκ των έσω» ανταποκρίνεται στην ατομική του θέληση, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του.

2) *Η αρχή της παιδοκεντρικότητας*: Σύμφωνα με την αρχή αυτή, κατά την οργάνωση, τη μεθόδευση και την υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων ξεκινάμε πάντα από το «παιδί», λαμβάνοντας υπόψη μας τις ικανότητες και τις εμπειρίες του, το ρυθμό ενασχόλησης και τα ποικίλα ενδιαφέροντά του.

3) *Αρχή της εξελικτικής αγωγής:* Η αρχή αυτή είναι θεμελιώδης κατά την ενεργοποίηση των διαδικασιών αγωγής και μάθησης. Η αγωγή είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, της οποίας το περιεχόμενο πρέπει να παρέχεται στο παιδί με εξελικτικό τρόπο, ανάλογα με τη γνωστική, σωματική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη και σεβόμενοι το βαθμό ωρίμανσής του. Η πολυπλοκότητα και η σύνθεση των γνώσεων απαιτεί την ταξινόμησή τους με βάση ορισμένους κανόνες:

- προχωράμε από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο,
- προχωράμε από το γνωστό προς το άγνωστο,
- από το κοντινό προς το μακρινό,
- από το απλό στο σύνθετο,
- από το εύκολο στο δύσκολο.

4) *Η αρχή της αλληλεπίδρασης και της αλληλοσυσχέτισης:* Σύμφωνα με την αρχή αυτή οι γνώσεις και οι εξηγήσεις που δίνονται στα παιδιά πρέπει να είναι επιστημονικά απόλυτα τεκμηριωμένες και σωστές. Η εφαρμογή της είναι πολύ σημαντική, διότι, τα παιδιά μαθαίνουν την αλήθεια για τον κόσμο που τα περιβάλλει ενώ παράλληλα συνηθίζουν να σκέφτονται και να εργάζονται επιστημονικά, δηλαδή αντικειμενικά. Είναι πιο σωστό να παραδεχτούμε ότι δεν γνωρίζουμε κάτι που τυχόν μας ρωτάει ένα παιδί, παρά να του εξηγήσουμε παραποιώντας γεγονότα, φαινόμενα ή καταστάσεις.

5) *Η αρχή της εξατομίκευσης της αγωγής:* Δεν υπάρχει σχεδόν κανένα σύγχρονο παιδαγωγικό σύστημα που να μην έχει ως το σπουδαιότερο στό-

χο την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Η αρχή αυτή στηρίζεται στην παιδοκεντρική αρχή σύμφωνα με την οποία λαμβάνουμε υπόψη μας την ψυχολογία του παιδιού (διαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες), του κάθε συγκεκριμένου παιδιού χωριστά. Μέσα από μια εξατομικευμένη αγωγή, ένα παιδί που πιθανόν μπορεί να υστερεί για οποιοδήποτε λόγο (προβλήματα ανάπτυξης, παρατεταμένη απουσία από το σχολείο, μη εμπλουτισμένο σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον κτλ.), είναι δυνατό να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, ήδη αποκτημένες από την ομάδα των συμμαθητών του. Έτσι παρ' όλες τις τυχόν ελλείψεις, του δίνεται η ευκαιρία να κερδίσει το χαμένο έδαφος και να συμμετέχει δυναμικά και ενεργητικά στις διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες.

6) *Η αρχή της εποπτείας:* Είναι γνωστό ότι γνήσια μάθηση δεν επιτυγχάνεται αν ο μαθητής δεν έρθει σε άμεση ή έμμεση επαφή με το αντικείμενο. Η επαφή με το αντικείμενο μάθησης γίνεται μέσω των αισθήσεων. Ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος πρώτα αποκτά εποπτεία και ύστερα έννοιες. Χωρίς εποπτείες οι έννοιες είναι χωρίς νόημα. Μια αφηρημένη ή βερμαλιστική διδασκαλία –ιδιαίτερα σε νέους που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο– είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, γιατί δεν βοηθά στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης και σαφούς γνώσης του θέματος. Η εποπτεία μπορεί να είναι άμεση και έμμεση. Η άμεση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να έρθει σε επαφή, με όλες τις αισθήσεις του, το αντικείμενο ή το φαινόμενο. Η έμμεση εποπτεία, που χρησιμοποιείται ευρέως, βοηθάει το

παιδί να γνωρίσει μια παράσταση του αντικειμένου ή του φαινομένου χρησιμοποιώντας αντικείμενα, εικόνες, σχέδια, ποικίλο οπτικο ακουστικό υλικό κ.λπ. (Κακανά, 1994).

Με βάση τις παραπάνω αρχές, ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων για ανήλικους παραβάτες αποσκοπεί όχι μόνο στην κατάρτιση ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να επανοργανώσουν την προσωπικότητά τους, ώστε να μπορέσουν να ξαναβρούν ενδιαφέρον στον εαυτό τους τη ζωή και τους συνανθρώπους τους (Pomeroy, Green & Kiam, 2001). Κατ' αυτή την έννοια η επιμόρφωσή τους είναι μια διαδικασία Συμβουλευτικής, μέσα από την οποία αναμένεται να γίνουν ικανοί να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους, όσο και με το περιβάλλον τους.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Α) Θεατρικό Παιχνίδι

Στόχος:

- Να εξοικειωθούν με τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος, προσώπου και της φωνής (γλωσσικός και εκφραστικός κώδικας).
- Ανάπτυξη της κοινωνικότητας και πρώτη γνωριμία

Μέθοδος:

- Μονόλογος (για την εξήγηση κανόνων)
- Παιχνίδι
- Συζήτηση

Φάση απελευθέρωσης:

Μαζί με τα παιδιά σχηματίζουμε έναν κύκλο, αρχίζουμε βοηθώντας τα παιδιά να συνηθίσουν στην ιδέα της ομάδας, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Ένας τρόπος για την αρχή είναι να παίξουμε το παιχνίδι με τα ονόματά μας, έστω και αν τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους, εδώ είναι μια άλλη ομάδα, η ομάδα του θεατρικού παιχνιδιού.

Φάση αναπαραγωγής:

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια ή σε ομάδες των τριών ατόμων και τους ζητάμε να βρουν τρόπους, ιδέες που μπορούν να συστηθούν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Φάση εκτέλεσης:

Πάμε!!! Ένα θεατρικό παιχνίδι αρχίζει. Καλή επιτυχία!!! Στο σημείο αυτό δίνουμε τις εξής οδηγίες: αρχίζοντας από σένα (δείχνω το παιδί), συνεχίζετε από δεξιά σου, λέγοντας ένας-ένας το όνομά του. Το ίδιο πράγμα μπορούμε να το κάνουμε με μια μπάλα που την πετάμε σε όποιον θέλουμε από την ομάδα λέγοντας τ' όνομά μας. Ένας άλλος τρόπος είναι να λέμε τα ονόματά μας θυμωμένα-χαρούμενα-τραυλίζοντας-βήχοντας-κλαίγοντας-με θαυμασμό-με απορία κ.ά.

Φάση της συζήτησης:

Μετά το τέλος των συστάσεων που γίνεται από τα παιδιά, όλη η ομάδα κάθεται και μιλάει με τον/την συντονιστή/συντονίστρια για τα πράγματα (φαγητά, μουσική, ζώα) που αρέσουν στον καθένα. Σκοπός είναι να γνωριστούμε καλύτερα και να μιλήσουμε για τον εαυτό μας.

Β) Δραματοποίηση

Στόχος:

- Να εκφράζονται ελεύθερα
- Να καλλιεργήσουν το λόγο και τη φαντασία τους
- Να ζωντανεύουν βιώματα και εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή.

Μέθοδος:

- Διάλογος
- Παιχνίδι
- Αφήγηση

Ρόλοι:

- Αρχικά δύο, αργότερα όσοι χρειαστούν

Α' σκηνή:

Ο Γιώργος και ο Ανδρέας γυρίζουν από το σχολείο. Ο Ανδρέας σαν πιο μεγάλος έχει τα κλειδιά του σπιτιού. Έξω από την πόρτα ψάχνει για το κλειδί, ψάχνει παντού, αλλά δεν το βρίσκει. Ο Γιώργος νευριάζει και αρχίζει να φωνάζει, γιατί θα χάσει μια εκπομπή στην τηλεόραση. Η μητέρα του θα αργήσει να γυρίσει από τη δουλειά.

Β' σκηνή:

Ο Ανδρέας προσπαθεί να τον ηρεμήσει προτείνοντας του τρόπους για να μπουν από το παράθυρο. Τσακώνονται. Τι θα γίνει; Θα περιμένουν τη μητέρα τους, θα φωνάξουν κάποιο γείτονα ή θα σκεφτούν κάποια άλλη λύση;

Γ) Παιχνίδι ρόλων

Σενάριο:

Κάποια παιδιά διασκεδάζουν στην

καφετέρια και κατά λάθος ρίχνουν το αναψυκτικό σας. Συνεχίζουν να σαχλαμαρίζουν κάνοντας διάφορα αστεία.

Κείμενο:

Α: Πέτα το καπέλο εδώ! Πάνω από τα κεφάλια τους!

Β: Αρπαξέ το!

Α: (προσπαθεί να πιάσει το καπέλο, χτυπά το τραπέζι, ρίχνει το αναψυκτικό του Γ, αλλά χωρίς να δίνει καμία σημασία, συνεχίζει να φωνάζει στον Α): Από εδώ!

Γ: Ε!... Αυτό είναι το αναψυκτικό μου!

Α: Τι είπες! λέει στο Γ που διαμαρτύρεται. Και αμέσως πάλι αγνοώντας τα παράπονά του, απευθύνεται προς το φίλο του: Ε!, φίλε, πέτα το από εδώ. Μην αφήσεις τον Δ να το πάρει. Γ: Ξέρετε παιδιά ότι το ρίξατε το αναψυκτικό μου; διαμαρτύρεται ο Γ με πιο υψωμένη τη φωνή.

Α: έπρεπε να πιάσω το καπέλο! (λέει ειρωνικά).

Γ: Ξέρεις εδώ υποτίθεται ότι είναι καφετέρια! λέει ο Γ θυμωμένος τώρα πια.

Β: Α, ναι; Εμένα μου φαίνεται σαν αίθουσα παιχνιδιών! λέει βαριεστημένα. Ε! Δ, πιάσε!

Γ: στο σημείο αυτό ο Γ προσπαθεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της αυτοκαθοδήγησης: "ηρέμησε!" επαναλαμβάνει, ψιθυρίζοντας μέσα του. "Διατήρησε την ψυχραιμία σου!" Ύστερα, δυνατά και ήρεμα απευθύνεται προς όλους "παιδιά, ίσως θα μπορούσατε να μετακινηθείτε στο διπλανό τραπέζι. Δεν κάθεται κανένας εκεί".

Σύντομη χαλάρωση:

Ο συντονιστής λέει στα παιδιά να φέρουν στο νου τους μια αγαπημένη εικόνα ή σκηνή που θα μπορούσε να τους ηρεμήσει και να τους κάνει πραγματικά ψύχραιμους. Αν τα παιδιά δυσκολεύονται να βρουν κάποιες εικόνες τα βοηθάμε προτείνοντας εμείς μερικές.

Δ) Ανάγνωση

Στόχος:

- Να εξοικειωθούν με το κείμενο και την ανάγνωση.
- Να μάθουν να αποδίδουν σωστά ένα λογοτεχνικό κείμενο (σημεία στίξης, έκφραση κ.λπ.).
- Να προβληματίζονται πάνω στις έννοιες του κειμένου.

Περιεχόμενο:

- Αποσπάσματα από το βιβλίο «ο γλάρος Ιωνάθαν Λίβινγκστον».

Αφόρμηση:

- Η επίδειξη εικόνας ενός γλάρου πάνω σ' αυτό.

Καταστάσεις μάθησης:

- Ανάγνωση του κειμένου από τα ίδια τα παιδιά.
- Συζήτηση σχετικά με το τι έκανε ο γλάρος.
- Απόψεις μαθητών για τον απώτερο σκοπό της πράξης του γλάρου.
- Κριτική της στάσης των ομοίων του.
- Προτάσεις-σκέψεις των παιδιών για το τι θα έκαναν εκείνα.
- Έκφραση από τα παιδιά των συναισθημάτων του γλάρου από την αποπομπή του.

Μέσα διδασκαλίας:

- Ο προφορικός λόγος κινεί την όλη διαδικασία.
- Συζήτηση και διάλογος.

Ανάλυση του αντικειμένου της διδασκαλίας:

- Στην Α' φάση γίνεται συζήτηση πάνω στο κείμενο που έχει διαβαστεί.
- Στη Β' φάση τα παιδιά δίνουν περιληπτικά το νόημα του κειμένου. Γίνεται εκτενής συζήτηση πάνω στα νοήματα που εμπεριέχονται στο κείμενο. Τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις τους και προβληματίζονται πάνω σ' αυτές.
- Στη Γ' φάση γίνεται μια σύντομη επανάληψη με προφορικές ερωτήσεις. Δίνονται στα παιδιά χαρτιά Α4 και χρωματιστά μολύβια για να ζωγραφίσουν μια εικόνα από το κείμενο που διάβασαν και που τους άρεσε πολύ.

Αξιολόγηση:

- Είναι συνεχής, καθώς τα παιδιά ερωτώνται συχνά για το αν κατανόησαν το κείμενο. Επιπλέον έχει δοθεί η δυνατότητα στο δάσκαλο να ελέγξει αν οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν σωστά εκφραστικά ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Ε) Γραφή

Στόχος:

- Με τη βοήθεια δοσμένων ομάδων λέξεων για κάθε εικόνα να σχηματίζουν μια πρόταση.
- Βαθμηδόν να απελευθερώνονται από δοσμένες προτάσεις και να προχωρούν στο γραπτό προσωπικών μορφών έκφρασης.

Περιεχόμενο:

- Εικόνες και προτάσεις αντίστοιχα.

Αφόρμηση:

- Η επίδειξη μιας εικόνας και η ερώτησή μας τι τίτλο θα μπορούσαμε να δώσουμε.

Καταστάσεις μάθησης:

- Συζήτηση σχετικά με τις εικόνες που βλέπουν τα παιδιά.
- Ανάγνωση των προτάσεων που υπάρχουν κάτω από κάθε εικόνα.
- Έκφραση προφορικών ιδεών για το πώς προκλήθηκε το ατύχημα στο παιδί.
- Να γράφουν τα παιδιά τη σύντομη ιστορία του Παύλου.

Ανάλυση του αντικειμένου της διδασκαλίας:

- Στην Α' φάση της διδασκαλίας γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το τι βλέπουν τα παιδιά στις εικόνες. Επίσης διαβάζουν τις προτάσεις που βρίσκονται κάτω από τις εικόνες. Τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν την ιστορία χρησιμοποιώντας τις μικρές προτάσεις.
- Στη Β' φάση της διδασκαλίας τα παιδιά προσπαθούν από μνήμης να γράφουν την ιστορία του Παύλου και εν συνεχεία να βρουν μια ταιριαστή επικεφαλίδα για το κείμενό τους. Στη συνέχεια λέμε στα παιδιά να φανταστούν ότι ο άρρωστος Παύλος είναι τα ίδια τα παιδιά και τους ζητάμε να ξαναγράψουν την ιστορία σε πρώτο πρόσωπο σαν να συνέβαινε στα ίδια.
- Στη Γ' φάση κάνουμε μια ανακεφαλαίωση των όσων έχουν ειπω-

θεί ως τώρα, επίσης ζητάμε από τα παιδιά να πουν προφορικά μια δικιά τους αρώστια που πέρασαν.

Μέσα διδασκαλίας:

- Εικονιστικό υλικό.
- Προφορικός λόγος.
- Συζήτηση και διάλογος.

Αξιολόγηση:

Για να ελέγξουμε αν οι στόχοι που έχουμε θέσει αρχικά έχουν επιτευχθεί, ζητάμε από τα παιδιά, τη Γ που την είπαν προφορικά να τη γράψουν σε μια κόλλα χαρτί.

ΣΤ) Παραγωγή γραπτού λόγου

Στόχος:

- Να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με τον ελληνικό χώρο μέσα από το ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος που ονομάζουμε «ταξιδιωτική λογοτεχνία».
- Να γραφούν μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας τους.
- Να μεταδίδουν αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο.
- Να γράφουν καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα.

Αφόρμηση:

- Η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου: «Ελληνικοί τόποι».

Καταστάσεις μάθησης:

- Ανάγνωση των μικρών κειμένων.
- Προβληματισμός πάνω στα νοήματα.
- Ερωτήσεις σχετικά με την Ελλά-

δα και τα νησιά (π.χ. που βρίσκονται οι Κυκλάδες, ποια άλλα συμπλέγματα νησιών γνωρίζουν, πώς μπορεί να είναι η ζωή στα νησιά, με τι ασχολούνται οι κάτοικοι κ.λπ.).

Ανάλυση του αντικειμένου της διδασκαλίας:

- Στην Α' φάση της διδασκαλίας ερωτήσεις σχετικά με την κατανόηση των κειμένων που διαβάστηκαν. Επίσης γίνεται ο σχετικός προβληματισμός για τα νοήματα που κρύβονται πίσω από τις λέξεις.
- Στη Β' φάση της διδασκαλίας προσπαθούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να δώσουν ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που αναφέρονται στις καταστάσεις μάθησης. Επίσης ελέγχουμε το λόγο τους και διορθώνουμε αν χρειαστεί, έτσι ώστε να είναι συγκροτημένος και σωστά δομημένος για να περάσουμε στην Γ' φάση.
- Στη Γ' φάση της διδασκαλίας, ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν ένα κείμενο στο οποίο να περιγράφουν τον τόπο τους. Μπορούμε ακόμη να ζητήσουμε από τα παιδιά να συγκρίνουν τον τόπο τους με έναν άλλο. Ακόμη μπορούμε να τους ζητήσουμε να μας γράψουν τι προτιμούν, βουνό, θάλασσα ή κάμπο και γιατί;

Μέσα διδασκαλίας:

- Διάλογος.
- Συζήτηση.
- Προφορικός λόγος.

Αξιολόγηση:

- Για να ελέγξουμε αν τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σ' αυτά που τους ζητάμε, θα το δούμε μέσα από το γραπτό κείμενο που θα παράγουν.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων επιμόρφωσης, μαθησιακής κινητοποίησης και συμβουλευτικής υποστήριξης των ανήλικων παραβατών αλλά και η υλοποίησή τους, δεν είναι διόλου απλή υπόθεση. Τόσο οι εμπλεκόμενοι φορείς, όσο και οι μονωμένοι εκπαιδευτικοί και σύμβουλοι, που εμπλέκονται σ' αυτά, θα πρέπει να έχουν επαρκή εξοικείωση τόσο με τα αίτια που προκαλούν την παραβατική συμπεριφορά όσο και με τις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές που διέπουν τα σύγχρονα παρεμβατικά και μαθησιακά προγράμματα. Οι σκοποί της παρέμβασης είναι φυσικό να ποικίλλουν από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με τις ειδικότερες συνθήκες, τα ειδικότερα προβλήματα, τη φάση διαδρομής μέσα στο σωφρονιστικό σύστημα, την ηλικία των παιδιών, τις ειδικότερες ανάγκες των μελών της κάθε ομάδας, τη διάρκεια του εγκλεισμού, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των νέων, την εκπαιδευτική τους ιστορία κ.ο.κ. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες, που προτείνονται στα πλαίσια αυτής της μελέτης, σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως απομονωμένες από τους σκοπούς μιας ευρύτερης ψυχοπαιδαγωγικής σωφρονιστικής συμβουλευτικής. Ο στόχος κάθε μαθη-

σιακής και εκπαιδευτικής παρέμβασης θα πρέπει να είναι όχι απλά να μάθουν τα παιδιά «τα γράμματα», που δεν μπόρεσαν να μάθουν στο σχολείο, αλλά η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θα βοηθήσουν τους νέους να επανέλθουν και να επανενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία στο συντομότερο δυνατό χρόνο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ball, C. & Connolly, J. (2000) Educationally disaffected young offenders. *Journal of Criminology*, 40, 31-45.
- Blatier, C. (1999) Toward a constructive response to young offenders: reparation at the levels of justice and individual psychology. *Journal of Social Work Practice*, 13, 211-220.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1998) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Gagne, R.M., Briggs, L.J. & Wager, W. (1988) *Principles of instructional design*. New York: Horton Reinhart & Winston.
- Goren, S. (2001) Healing the victim, the young offender and the community via restorative justice: an international perspective. *Issues in Mental Health Nursing*, 22, 137-149.
- Κακανά, Δ. (1994) *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.
- Nieland, M., McCluskie, C. & Tait, E. (2001) Prediction of psychological distress in young offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 29-47.
- Pomerooy, E.C., Green, D.L. & Kiam, R. (2001) Female juvenile offenders as adults: a psycho educational group intervention. *Journal of Social Work*, 1, 101-115.
- Romiszowski, A.J. (1997) *The selection and use of instructional media. For improved classroom teaching and for interactive, individualized instruction*. New York: Kogan Page.
- Χριστιάς, Ι. (1992) *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αγάπη Κανδυλάκη*

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΙΕΣΗ

Το άρθρο εστιάζει στην πρακτική ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση που θα πρέπει να χαρακτηρίζει την κοινωνική εργασία. Αναφέρεται στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των Δυτικών κοινωνιών και της σύγχρονης Ελλάδας και επισημαίνει τα ζητήματα που προκύπτουν και τον αντίκτυπο που έχει στην κοινωνική εργασία. Ο όρος ομπρέλλα «κοινωνική εργασία ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση» που σήμερα χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία περιλαμβάνει την αντιρατσιστική και τη φεμινιστική πρακτική της δεκαετίας του 80 και των αρχών του 90. Στα πλαίσια αυτά η κοινωνική εργασία θα πρέπει να αποτελέσει τη «γέφυρα σύνδεσης» μεταξύ των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων και της ευρύτερης κοινωνίας, που στόχο θα έχει το περιορισμό της διάκρισης και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Agapi Kandyliaki*

DIFFERENTIALITY AND EQUALITY: THE ROLE OF SOCIAL SERVICES AGAINST DISCRIMINATION AND OPPRESSION

The article focuses on social work anti-oppressive practice. It refers to the multicultural character of western societies and contemporary Greece and draws attention to the matters arising and the effect on social work practice. The umbrella word «anti-oppressive social work», currently used in the international literature, includes antiracist and feminist approaches and emphasises on the equal opportunities for the socially excluded. Within the framework social work should form a bridge between socially excluded groups and communities and the rest of society by using empowerment and support.

* Η Α.Κ. είναι Λέκτορας Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Επισκοπής: Μανιακίου 27, Ρέα, Δροσιά, 14565 Αθήνα.

Εισαγωγή

Η διάκριση και η καταπίεση είναι καθημερινό βίωμα των κοινωνικά αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων σε μια κοινωνία. Διαφορετικότητα και ανισότητα συνήθως συνυπάρχουν, αφού άλλωστε αυτός καθ'αυτόν ο ορισμός της κοινωνικής διαφοράς ενέχει την ανισότητα στην κατανομή δύναμης και εξουσίας (βλ. Clifford, 1995). Η φυλή, το φύλο, η κοινωνική τάξη, οι σεξουαλικές προτιμήσεις, οι σωματικές και νοητικές αναπηρίες, και οι ψυχικές νόσοι, η ηλικία, η θρησκεία και η πολιτισμική προέλευση είναι ορισμένες από τις πιο βασικές κοινωνικές διαφορές που σχετίζονται με την ανισότητα ευκαιριών και δύναμης και οδηγούν μεμονωμένα άτομα, αλλά και κοινωνικές ομάδες στο να γίνονται αντικείμενα καταπίεσης και διάκρισης από την κυρίαρχη ή τις κυρίαρχες ομάδες που κατέχουν την εξουσία.

Η παρούσα συζήτηση εστιάζει στο φύλο, τη φυλή και την πολιτισμική προέλευση ως παράγοντες διαφορετικότητας. Αντλεί ενδιαφέρον από την αντιρατσιστική και τις φεμινιστικές προσεγγίσεις και μελετά τις επιρροές τους στην κοινωνική εργασία. Επιλέγονται οι δύο αυτές κοινωνικές διαφορές διότι: Πρώτον, η διάκριση είναι ένα ιδιαίτερο πολύπλοκο ζήτημα και θα ήταν εξαιρετικά φιλόδοξο το να επιχειρούσαμε να το εξαντλήσουμε στα στενά όρια αυτής της εισήγησης. Δεύτερον, η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα για τις περισσότερες κοινωνίες με σαφείς συνέπειες για την κοινωνική εργασία. Ελάχιστες κοινωνίες στο σημερινό κόσμο δεν χαρακτηρίζονται

από πολυπολιτισμική ετερογένεια μικρότερου ή μεγαλύτερου βαθμού. Ανεξάρτητα από το πολυπολιτισμικό πλαίσιο και από τις συνθήκες που το χαρακτηρίζουν, κάθε μια κοινωνία έχει να μάθει πολλά από την εμπειρία άλλων πολυπολιτισμικών και πολυφυλετικών κοινωνιών. Η Ελλάδα πριν δύο δεκαετίες περίπου χαρακτηριζόταν από «σχετική ομοιογένεια» με εξαίρεση τις μουσουλμανικές μειονότητες της Θράκης και τις κοινότητες των αθίγγανων, περιπλανώμενες και μη. Ήδη από τη δεκαετία του 80 και ιδιαίτερα στη δεκαετία του 90, ρεύματα οικονομικών μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη, τα Βαλκάνια την Ασία και ορισμένες Αφρικανικές χώρες, επαναπατριζόμενων-παλλινοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, τη Βόρειο Ήπειρο και τη Δυτική Ευρώπη καθώς επίσης και πολιτικών προσφύγων καθιστούν τη νεοελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική και πολυφυλετική. Η εμπειρία άλλων κρατών της Δυτικής Ευρώπης, όπως π.χ. η Βρετανία, ή η Γαλλία, μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στην κατανόηση, την ανάλυση και την αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα.

Τρίτον, το φύλο είναι πολύ σημαντικός παράγοντας κοινωνικής διαφοροποίησης. Οι γυναίκες συχνά γίνονται αντικείμενο διάκρισης και καταπίεσης στις πατριαρχικά δομημένες κοινωνίες. Οι φεμινιστικές θεωρήσεις και δράσεις έχουν ξεκάθαρα επηρεάσει τις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα και την κοινωνική εργασία ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες (βλ. Rojek και συνεργάτες, 1988). Οι διαστάσεις που παίρ-

νει στις μέρες μας η αντιμετώπιση της βίας και της σεξουαλικής κακοποίησης ενάντια στις γυναίκες και τα παιδιά είναι απόρροια μελετών που προέκυψαν από το ριζοσπαστικό φεμινισμό, ενώ η συζήτηση για ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, η ενίσχυση των προγραμμάτων παιδικής προστασίας και των παροχών για τη μητρότητα προέρχεται από το φιλελεύθερο και το μαρξιστικό φεμινισμό (βλ. Walby, 1990).

Οι Φιλελεύθερες Ατομοκεντρικές Αξίες της Κοινωνικής Εργασίας Συμβάλλουν στην Αντιμετώπιση ή τη Συντήρηση των Διακρίσεων;

Ιστορικά και παραδοσιακά κύριο μέλημα της κοινωνικής εργασίας είναι τα κοινωνικά μειονεκτούντα καταπιεσμένα και αποκλεισμένα άτομα. Το πώς όμως κατηγοροποιούνται, μελετώνται θεωρητικά και εντάσσονται στην πρακτική των κοινωνικών υπηρεσιών είναι κάτι που διαφοροποιείται στο χρόνο και από χώρα σε χώρα. Ως θεωρία και πρακτική η κοινωνική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια των δυτικών κοινωνιών να ανταποκριθούν στα κοινωνικά προβλήματα που επέφερε η εκβιομηχάνιση και η πληθυσμιακή συσσώρευση στις μεγαλουπόλεις. Παρότι στα πρώτα της βήματα η κοινωνική εργασία είναι συνώνυμη με τη φιλανθρωπία – την εθελοντική δηλαδή προσφορά βοήθειας προς τους αδυνάτους και τους έχοντες ανάγκη – εξ' αρχής σκοπός ήταν ο εντοπισμός των βασικών αναγκών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. Καλλινικάκη, 1998), ιστορικά παρατηρούνται τρεις

κύριες φάσεις της κοινωνικής εργασίας. Η πρώτη αφορά στην εγκατάλειψη της πρακτικής της φιλανθρωπίας, η δεύτερη στην ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας για την αντιμετώπιση της φτώχειας και την υποστηρίξη όσων έχουν ανάγκη και η τρίτη αφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικών υπηρεσιών που απευθύνονται σε όλους τους πολίτες ενός κράτους.

Η κοινωνική εργασία είναι μια εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη, η πρακτική της οποίας διαφοροποιείται στις σύγχρονες κοινωνίες. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων από την πρόληψη, τη συμβουλευτική και την υποστηρικτική διαδικασία ως την εφαρμογή μέτρων καταστολής και την αφαίρεση γονεϊκής επιμέλειας (Jones, 1998). Βασική αρχή της κοινωνικής εργασίας είναι ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και έχει αξία ανεξάρτητα από το φύλο του, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, τη φυλή ή τη θρησκεία του και τις ιδιαιτερότητες ή τις ειδικές ανάγκες που παρουσιάζει. Τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα είναι συχνά θύματα μιας πολύπλοκης καταπίεσης. Η πρακτική όμως της κοινωνικής εργασίας εντάσσεται στα πλαίσια των κοινωνικών υπηρεσιών (δημοσίου τομέα, μη κερδοσκοπικών οργανισμών και ιδιωτικών φορέων) με σκοπό την κάλυψη προνοιακών αναγκών, την ενίσχυση και την υποστήριξη ατόμων, οικογενειών, ομάδων, αλλά και την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής προστασίας, καταστολής και κοινωνικής επανένταξης. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προγραμμάτων κοινοτικής παρέμβασης αφορούν επίσης δράσεις της διαμεθοδικής κοινωνικής εργασίας. Οι

κοινωνικοί λειτουργοί έχουν την ηθική και νομική υποχρέωση να αντιπαρατίθενται στην ανισότητα και στη μεροληψία. Συχνά όμως για να το επιτύχουν θα πρέπει να έρθουν σε σύγκρουση με το φορέα που εκπροσωπούν ο οποίος είναι φορέας εξουσίας, κάτι το οποίο δεν είναι πολλές φορές εφικτό. Αντίθετα, τις περισσότερες φορές προτείνουν στον/στην εξυπηρετούμενο/η λύσεις που στόχο έχουν να τον/την συμβιβάσουν με την καθεστηκυία κατάσταση.

Η ευρύτερη διεθνής βιβλιογραφία στην κοινωνική εργασία χαρακτηρίζεται από φιλελεύθερη δημοκρατική ιδεολογία. Δεσμεύεται να παρέχει ισότιμη αντιμετώπιση σε όλους, αγνοώντας τουλάχιστον ως τη δεκαετία του 80 το φυλετικό ζήτημα και το ρατσισμό (Dominelli, 1992). Παρότι θα μπορούσε κανείς μέσα από μια επιφανειακή ανάλυση να χαρακτηρίσει τις βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας ως ταυτόσημες μιας προσέγγισης ενάντια στη διάκριση, θα πρέπει να τονιστεί ότι ένα τέτοιο πλαίσιο εξατομίκευσης στερείται προβληματισμού για το αν και κατά πόσον και η ίδια η κοινωνική εργασία συμβάλλει στη διάκριση και την καταπίεση ενισχύοντας μία κοινωνία ανισοτήτων. Επιπλέον δεν θα ήταν καθόλου δόκιμη η υπόθεση ότι η κοινωνική εργασία είναι ασυμβίβαστη με το ρατσισμό, επειδή διακηρύσσει τη σημασία της αντιμετώπισης του άλλου ως άτομο ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα του. Αντίθετα η αδιαφορία και η άγνοια της φυλετικής ή άλλης διαφορετικότητας των εξυπηρετούμενων συνιστά κοινωνικό ρατσισμό από την πλευρά των επαγγελματιών.

Κοινωνική Εργασία και Ριζοσπαστικά Κινήματα

Κατά τις δεκαετίες του 70 και του 80 η κοινωνική εργασία, κυρίως στη Βρετανία δέχεται κριτική από ριζοσπαστικά κινήματα αναφορικά με τη συμβολή της στη διατήρηση ενός κοινωνικού συστήματος καταπίεσης και διάκρισης, καθώς εξωθεί τους εξυπηρετούμενους να συμβιβαστούν. Σε αυτό το πλαίσιο η κοινωνική εργασία κατηγορείται από ορισμένους ότι είναι το μέσον για την ενίσχυση της καταπίεσης και όχι για την εξάλειψή της. Αντίστοιχα η ριζοσπαστική αυτή κριτική αγνοεί τις επιμέρους ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν άτομα ή οικογένειες εξυπηρετούμενων και τις οποίες είναι αναγκαίο να προσεγγίσει κανείς μέσα σε ένα πλαίσιο συμβουλευτικής παρέμβασης (Hearn and Harlow, 1996).

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 80 η κοινωνική εργασία στη Βρετανία, προσκείμενη στην κριτική κοινωνική επιστήμη, εμφανίζει ένα ριζοσπαστικό ακτιβιστικό πρόσωπο που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Το ευρύ φάσμα των θεωριών αυτών που διαμορφώνουν τη ριζοσπαστική κοινωνική εργασία περιλαμβάνει ορισμένα ρεύματα του φεμινισμού, του αντιρατσισμού, των θεωριών της πολυπολιτισμικότητας και του μαρξισμού. Δίνεται έμφαση στις εσωτερικές αντιπαραθέσεις σε μια κοινωνία. Σύμφωνα με τα θεωρητικά αυτά σχήματα η κοινωνία εσωκλείει δυνάμεις που βρίσκονται σε συνεχή αντιπαράθεση μεταξύ τους (Healy, 1999). Η ακτιβιστική/κριτική κοινωνική εργασία προωθεί ομάδες πίεσης και δράσης για τα δικαιώματα

των γυναικών (φεμινιστικά κινήματα) και των μειονοτήτων (αντιρατσισμός/προσέγγιση των «μαύρων» επαγγελματιών (antiracism/black perspective)). Ένα από τα κύρια προβλήματα που χαρακτηρίζουν τις πολυφυλετικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι ο ρατσισμός.

Ο ρατσισμός ορίζεται ως «η πεποίθηση σε μια εγγενή ανωτερότητα μιας φυλής έναντι όλων των άλλων». Από την πεποίθηση αυτή πηγάζει το δικαίωμα της κυριαρχίας της φυλής αυτής έναντι των άλλων (Lorde, 1984). Ο ρατσισμός σύμφωνα με τους Bromley και Longino (1972) είναι μια τρισυπόστατη έννοια η οποία συνίσταται στον ατομικό, το θεσμικό και τον πολιτισμικό ρατσισμό. Ο ατομικός ρατσισμός αφορά προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές που εμφανίζονται σε άτομα αλλά και επαγγελματίες κοινωνικούς λειτουργούς. Οι στάσεις αυτές πηγάζουν από προσωπικές προκαταλήψεις αναφορικά με διαφορετικά πολιτισμικές ομάδες. Ο θεσμικός ρατσισμός συνίσταται στη θεσμοθετημένη νομιμοποίηση αυτών των προκαταλήψεων, διαμέσου της άσκησης εξουσίας, η οποία συμβάλλει στον κοινωνικό αποκλεισμό ομάδων που έχουν οριστεί ως φυλετικά κατώτερες. Τέλος, ο πολιτισμικός ρατσισμός αφορά τις αξίες, τις στάσεις και τις απόψεις που συχνά θεωρούνται ως «κοινή λογική» και οι οποίες αναφέρονται στην ανωτερότητα των λευκών πολιτισμών (Dominelli, 1992).

Η άποψη των διαφορετικών εθνοτήτων (ethnic viewpoint) επιχειρείται να ενταχθεί στα προγράμματα σχεδιασμού και παρέμβασης των κοινωνικών υπηρεσιών. Εντοπίζεται

η ανάγκη γεφύρωσης των κοινωνικών υπηρεσιών με τις κοινότητες αυτές. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται σκόπιμο να αυξηθούν στις κοινωνικές υπηρεσίες οι επαγγελματίες που προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες και να προωθηθούν προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την αντιρατσιστική πρακτική σε όλους τους κοινωνικούς λειτουργούς. Η σχετική αρθρογραφία εστιάζεται στις ελλείψεις της εκπαίδευσης των κοινωνικών λειτουργών και στην αναγκαιότητα προετοιμασίας των φοιτητών να ασκούν κοινωνική εργασία σε πολυφυλετικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Παρατηρείται αύξηση των «μαύρων» φοιτητών κοινωνικής εργασίας καθώς και του αριθμού των «μαύρων» συμβούλων στις κοινωνικές υπηρεσίες σε θέματα που αφορούν τις μειονότητες και την αντιρατσιστική πρακτική. Στη δεκαετία του 80 οι «μαύροι» επαγγελματίες και φοιτητές κοινωνικής εργασίας συσπειρώνονται σε ομάδες πίεσης ενάντια στην καταπίεση και τη διάκριση του «μαύρου» πληθυσμού, προωθώντας τη δική τους κριτική θεώρηση (Black perspective).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση της δεκαετίας του 80 αντικαθίσταται από τον όρο ομπρέλλα «πρακτική ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση» (anti-oppressive practice) στα μέσα της δεκαετίας του 90. Με τον όρο προσέγγιση ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση αναφερόμαστε σε «μια πρακτική ευαισθητοποιημένη απέναντι σε όσα συνιστούν τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και τις κοινωνικές διακρίσεις ιδιαίτερα

αναφορικά με τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τις ειδικές ανάγκες, τις σεξουαλικές ιδιαιτερότητες και την ηλικία του άλλου. Οι διακρίσεις αυτές οφείλονται στην κοινωνική δομή και αφορούν ταυτόχρονα προσωπικά και οργανωσιακά ζητήματα». Ο όρος διακρίσεις σημαίνει ότι διαχωρίζουμε άτομα και ομάδες με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά και τα μεταχειριζόμαστε λιγότερο καλά από ό,τι άτομα ή ομάδες με χαρακτηριστικά στα οποία παραδοσιακά προσδίδεται αξία. Ένα σημαντικό στοιχείο της θεωρίας της εναντίωσης στις διακρίσεις και του αντιρατσισμού είναι η ανάλυση προέλευσης των διακρίσεων και του κοινωνικού ρατσισμού (Payne, 2000). Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η κοινωνική εργασία δεν μπορεί αποκλειστικά να ελωμιστεί την ευθύνη της κοινωνικής αλλαγής, ούτε και είναι η μοναδική που φέρει την ευθύνη της αντιρατσιστικής πρακτικής. Εντούτοις, δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να αγνοηθεί ο ρόλος που θα μπορούσε να παίξει στη μείωση των συγκρούσεων και στην επίτευξη της δίκαιης κατανομής των πόρων.

Κατά την άσκηση της κοινωνικής εργασίας σε πολυφυλετικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι σημαντικό να κατανοούμε τις ανάγκες των διαφορετικών εθνικών ομάδων και να ανταποκρινόμαστε σε αυτές. Η πρακτική δηλαδή θα πρέπει αφενός, να είναι ευαισθητοποιημένη σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, όπως πρεσβεύει η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism), αλλά κυρίως να αντιπαρατίθεται στο θεσμικό και σε άλλες μορφές ρατσισμού όπως υποστηρίζει ο αντιρατσισμός

(Bradford Postqualifying Partnership, 1991). Η συμβουλευτική επίσης που ασκείται στα πλαίσια της διαμεθοδικής κοινωνικής εργασίας είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από ευαισθητοποίηση ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση. Ο επαγγελματίας σύμβουλος θα πρέπει να είναι «ανοιχτός» στο να αναγνωρίσει τα βιώματα ρατσισμού και διάκρισης του συμβουλευόμενου, αλλά και να ενδυναμώσει πληθυσμιακές ομάδες που είναι κοινωνικά απομονωμένες από την τοπική κοινωνία. Η ενδυνάμωση (empowerment) σύμφωνα με την κοινοτική κοινωνική εργασία προσδιορίζεται ως «διαδικασία ενεργοποίησης των δυνάμεων της κοινότητας προς μια αναπτυξιακή κατεύθυνση προκειμένου η κοινότητα να είναι σε θέση να ελέγχει τις συνθήκες και τους όρους του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Ζαϊμάκης, 2001). Στα πλαίσια της διαμεθοδικής κοινωνικής εργασίας η ενδυνάμωση παραπέμπει αφενός στην κριτική συνειδητοποίηση και αφετέρου στην ενεργοποίηση των δυνάμεων και των πόρων του ατόμου της ομάδας, της οικογένειας και της κοινότητας (Κανδυλάκη, 2001).

Είναι απαραίτητο κατά τη διαγνωστική εκτίμηση, αλλά και την παρέμβαση σε άτομα, ομάδες, οικογένειες, κοινότητες και τοπικές κοινωνίες ο κοινωνικός λειτουργός να προσαρμόσει τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις τεχνικές παρέμβασης μέσα από ένα πρίσμα ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση. Να επιχειρήσει δηλαδή ο/η επαγγελματίας να κατανοήσει, ακούγοντας με ιδιαίτερη προσοχή τα όσα οι εξυπηρετούμενοι εξιστορούν, το πώς η καταπίε-

ση, η διάκριση και ο κοινωνικός αποκλεισμός έχουν συμβάλλει στη διαμόρφωση του παρουσιαζόμενου προβλήματος. Ταυτόχρονα θα πρέπει να αναρωτηθούν για την πιθανή συμβολή της ίδιας της παρέμβασης των κοινωνικών υπηρεσιών στη διάκριση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (βλ. Κανδυλάκη 2001). Για παράδειγμα η πενιχρή επιδοματική πολιτική σε νέους που ακρωτηριάστηκαν ή έμειναν ανάπηροι ως συνέπεια ατυχήματος ίσως να είναι από την πλευρά της μια συμβολή στο κοινωνικό αποκλεισμό. Αντ' αυτού είναι αναγκαίο να δούμε αυτούς τους ανθρώπους όχι σαν ανάκανους, αλλά ως διαφορετικά ικανούς και να οργανώσουμε προγράμματα επανεκπαίδευσης και κατάρτισης που ως στόχο θα έχουν την επανένταξη τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Κοινωνική Εργασία και Πρακτική ενάντια στη Διάκριση και την Κατάπιεση

Η προσέγγιση ενάντια στην καταπίεση και τη διάκριση εξετάζει τη χρήση και την κατάχρηση εξουσίας σε σχέση με τη συμπεριφορά του ατόμου ή της οργάνωσης, η οποία μπορεί να είναι ανοιχτά ή κεκαλυμμένα ή έμμεσα ρατσιστική, σεξιστική ή να κάνει ταξικές διακρίσεις, είτε ακόμα διακρίσεις σε σχέση με τις ενρύτερες κοινωνικές δομές π.χ. τις δομές υγείας και εκπαίδευσης, τις πολιτικές και οικονομικές δομές, τα πολιτισμικά συστήματα και αυτά των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Οι παράγοντες αυτοί προσκρούουν στα όσα εξιστορούν τα άτομα για τη ζωή

τους και θα πρέπει να γίνουν κατανοητά μέσα από την κοινωνικο-ιστορική τους πολυπλοκότητα» (Clifford, 1995).

Η προσέγγιση ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση χαρακτηρίζει όλες τις διαστάσεις της πρακτικής της κοινωνικής εργασίας. Βασίζεται στις αρχές περί ισότητας ευκαιριών, ενώ συνδέεται με την παραδοσιακά ανθρωπιστική και ατομοκεντρική φύση της κοινωνικής εργασίας. Στόχος της είναι η ανταπόκριση στα αιτήματα των καταπιεσμένων και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων.

Ο συγκεκριασμός του αντιρατσισμού και της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αποδεικνύεται αναγκαίοτητα για την κοινωνική εργασία. Καθώς η κοινωνική εργασία έχει τις ρίζες της στον εθελοντισμό και τη φιλανθρωπία δεν προκαλεί εντύπωση, υποστηρίζει ο Mullard (1991), ότι τα περισσότερα εγχειρίδια μεθοδολογίας αναλύουν περιπτώσεις εστιάζοντας την προσοχή τους στο άτομο. Επιπλέον δεν είναι δυνατόν να μειωθεί ο ρατσισμός απέναντι στους εξυπηρετούμενους, αν δεν ξεκαθαρίσουμε και δεν αποβάλλουμε ως επαγγελματικές τις προσωπικές μας προκαταλήψεις (Bradford Postqualifying Partnership, 1991). Από την άλλη πλευρά, αν θεωρήσουμε ότι οι ρατσιστικές διακρίσεις οφείλονται αποκλειστικά στις στερεότυπες προκαταλήψεις περιορίζουμε σε μεγάλο βαθμό την πραγματική διάσταση του προβλήματος (Husband, 1991). Θεωρείται αναγκαίο για επιστήμες όπως η κοινωνική εργασία, η ψυχολογία και η εκπαίδευση να απομακρυνθούν από την επιχειρηματολογία της «παθογό-

νειας του ατόμου και της κουλτούρας του». Είναι ιδιαίτερα εύκολο ως διαδικασία να διαμορφώσουμε στερεότυπες απόψεις και να χαρακτηρίζουμε γενικεύοντας σε πληθυσμιακές ομάδες με κοινή καταγωγή και πολιτισμό. Ιδιαίτερα, οι εγκληματικές ενέργειες, η άσκηση βίας και η κακοποίηση (σεξουαλική και σωματική) συχνά θεωρούνται ότι έχουν την αιτία τους στην πολιτιστική ταυτότητα μιας ομάδας. Θα πρέπει να ξεχωρίσουμε ως επαγγελματίες τα όρια της αλήθειας από τους μύθους και τα στερεότυπα για να μπορέσουμε να συνεργαστούμε αποτελεσματικά. Οι στερεότυπες απόψεις και προκαταλήψεις που ονοματίζονται από τους Bromley και Longino (1972) ως πολιτισμικός ρατσισμός συμβάλλουν σημαντικά στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση. Από την άλλη πλευρά δεν θα πρέπει να ισοπεδώνονται ορισμένες πολιτιστικές αξίες στο όνομα του «αντιρατσισμού και της φυλετικής δικαιοσύνης». Αντίθετα ο επαγγελματίας θα πρέπει να επιχειρεί να τις γνωρίσει. Αυτή η διαδικασία, το να δείξει δηλαδή ενδιαφέρον ο επαγγελματίας να γνωρίσει τις συνήθειες τις στάσεις και τις πολιτισμικές αξίες του εξυπηρετούμενου μπορεί να συμβάλει και στην ίδια τη διαδικασία της διαγνωστικής εκτίμησης και της συμβουλευτικής παρέμβασης, αφού βοηθάει τόσο στην ανάπτυξη της σχέσης όσο και στην ενσυναίσθηση, αλλά και στην ενδυνάμωση στα πλαίσια της παρέμβασης στην κοινότητα.

Είναι σημαντικό οι επαγγελματίες μέσα από την εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση να αναπτύξουν μια αντιρατσιστική συνείδηση, αντιμετωπίζοντας αρχικά τις προσω-

πικές τους προκαταλήψεις κατανοώντας και αναλύοντας τις δομές εκείνες που δίνουν έδαφος στο θεσμικό ρατσισμό και εστιάζοντας στην αντιπαράθεση με απόψεις που συνιστούν πολιτισμικό ρατσισμό. Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα οι κοινωνικές υπηρεσίες να γίνουν περισσότερο προσβάσιμες σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες, ενώ ταυτόχρονα είναι πολλές φορές αναγκαία η στενή συνεργασία με εκπροσώπους των κοινοτήτων, γεφυρώνοντας έτσι την υπάρχουσα απόσταση. Η γλώσσα είναι πολλές φορές ένα σημαντικό εμπόδιο. Στις περιπτώσεις αυτές είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργασία με επαγγελματίες διερμηνέα. Η χρήση διερμηνέα έχει πάντα ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Η στενή συνεργασία μεταξύ κοινωνικού λειτουργού και διερμηνέα πριν και μετά τη συνέντευξη βοηθά στην ομαλοποίηση αυτών των δυσκολιών. Θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα η χρήση διερμηνέα που είναι συγγενής με τον/την εξυπηρετούμενο/η. Οι ισοροπίες στις ενδοοικογενειακές σχέσεις είναι δυνατόν να διαφοροποιηθούν — όταν για παράδειγμα το παιδί παίζει το ρόλο διερμηνέα της μητέρας ή του πατέρα του, σημαντικές πληροφορίες μπορεί να αποκρύπτονται επειδή ενδεχομένως να μην θέλει ο/η εξυπηρετούμενος/η να τις μοιραστεί με τον/την συγγενή διερμηνέα, ή και να χάνονται στην προσπάθεια του διερμηνέα συγγενή να δώσει και τη δική του εκτίμηση για την κατάσταση. Όλα αυτά ο/η κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να τα λαμβάνει σοβαρά υπόψη κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και να κάνει τους ανάλογους χειρισμούς.

Φεμινισμός και Κοινωνική Εργασία

Η φεμινιστική ανάλυση λαμβάνει, επίσης διεθνώς σημαντική θέση στην άσκηση της κοινωνικής εργασίας. Ακόμα και όταν η κοινωνική εργασία ασκείται σε δημόσιες υπηρεσίες θα πρέπει να υιοθετούνται στάσεις που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την άνιση θέση της γυναίκας στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις. Το να έρθει βέβαια σε αντιπαράθεση ο κοινωνικός λειτουργός με τις άπειρες εκφάνσεις των ανισοτήτων και των διακρίσεων, είτε αυτές είναι φυλετικές, είτε ταξικές, είτε ρατσιστικές, είτε οποιαδήποτε άλλη μορφή καταπίεσης, είναι ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο ζήτημα. Οι κοινωνικοί λειτουργοί γίνονται συχνά μάρτυρες των αποτελεσμάτων της βαρβαρότητας, της σωματικής και σεξουαλικής βίας των ανδρών απέναντι στις συζύγους τους, ή στις συντρόφους τους, αλλά και καταγγελιών για παραμέληση παιδιών από τους γονείς τους. Πολλές φορές συνεργάζονται με παιδιά τα οποία έχουν υπάρξει μάρτυρες άσκησης βίας απέναντι στη μητέρα τους. Υπολογίζεται ότι τουλάχιστον μία στις δέκα γυναίκες κακοποιούνται κάθε χρόνο από το «σύζυγό» τους και σε ένα στους δεκατέσσερις γάμους παρατηρείται σοβαρή και επαναλαμβανόμενη άσκηση βίας (MacLeod, 1987, Dutton, 1988). Η έσχατη έκφανση αυτής της βίας είναι ο φόνος, ή η απόπειρα φόνου των γυναικών μέσα στο ίδιο τους το σπίτι. Όπως αναφέρουν έρευνες από το διεθνή χώρο, οι γυναίκες κινδυνεύουν περισσότερο να τραυματιστούν στη «θαλλωρή της οικογενειακής εστίας» απ' ότι σε τροχαία ατυ-

χήματα, ληστείες ή βιασμούς από αγνώστους (βλ. για παράδειγμα, Toufexis, 1987).

Ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι οικογενειακοί σύμβουλοι αξιολογούν και χειρίζονται καταστάσεις οικογενειακής βίας εξαρτάται και από το θεωρητικό πρίσμα ανάλυσης που υιοθετούν. Η συστημική οικογενειακή θεραπεία έχει δεχθεί κριτική από τις φεμινιστικές αναλύσεις και ιδιαίτερα το ριζοσπαστικό φεμινισμό (radical feminism). Επικρίνεται για το ότι εξετάζει την οικογένεια ανεξάρτητα από το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον και θεωρεί ότι τα προβλήματα προκύπτουν αποκλειστικά από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της. Οι συστημικές έννοιες της κυκλικότητας, της ουδετερότητας και της συμπληρωματικότητας θεωρούνται ως ιδιαίτερα προβληματικές για την αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούν την ανισότητα των δύο φύλων στην οικογένεια και την άσκηση συζυγικής βίας (Myers Avis, 1996). Πιο συγκεκριμένα η κυκλική αιτιατότητα υποστηρίζει ότι «τα μέλη της οικογένειας εμπλέκονται σε διαρκώς επαναλαμβανόμενους τύπους συμπεριφοράς που ενισχύονται αμοιβαία». Αν κανείς επιχειρήσει να εξετάσει για παράδειγμα τη συζυγική βία μέσα από την οπτική της κυκλικής αιτιατότητας έμμεσα επιρροώνει ευθύνες στο «θύμα», θεωρώντας την (τις περισσότερες φορές τα θύματα συζυγικής βίας είναι γυναίκες) συνυπεύθυνη για το γεγονός της θυματοποίησής της, αφού η συμπεριφορά της ενισχύει τη συμπεριφορά του συζύγου της που καταλήγει στην κακοποι-

ηση (Bograd, 1984). Αντίστοιχα, η συστημική έννοια της ουδετερότητας υποστηρίζει ότι όλα τα μέλη της οικογένειας συμβάλλουν ισότιμα στην πρόκληση και τη διατήρηση του προβλήματος, ενώ η έννοια της συμπληρωματικότητας υποστηρίζει ότι ο γυναικείος και ο ανδρικός ρόλος είναι ισότιμα συμπληρωματικοί. Και οι δύο αυτές έννοιες παρέχουν μια μεθοδολογική ανάλυση, η οποία συσκοτίζει το ζήτημα της άνισης δύναμης ανάμεσα στα δύο φύλα, απενοχοποιεί το δράστη της κακοποίησης και ενοχοποιεί το θύμα, θεωρώντας και τους δύο συνυπεύθυνους για το γεγονός (Myers Avis, 1996, βλ. αναλυτικότερα Κανδυλάκη 2001).

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι η βία και η κακοποίηση είναι εμπειρίες που συνήθως κρατούνται κρυφές. Ασκοούνται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και τις πολιτισμικές ομάδες και θα ήταν σφάλμα να θεωρηθεί από τον επαγγελματία ότι «έτσι κι αλλιώς αυτά συμβαίνουν στην “χ” κοινότητα». Αυτή μπορεί να είναι μια στερεότυπη άποψη που να οδηγήσει στη μη παρέμβαση. Με τον τρόπο αυτό ενοχοποιείται μια πολιτισμική ομάδα και απεμπλέκεται των ευθυνών του ο δράστης, ενώ αφήνεται περισσότερο στη μοίρα του το θύμα.

Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της παραπάνω συζήτησης επιχειρήθηκε να μελετηθεί η

σχέση της κοινωνικής εργασίας με τα ριζοσπαστικά κινήματα του αντιρατσισμού και του φεμινισμού και με την πρακτική ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση. Σχολιάστηκε ότι οι φιλελεύθερες δημοκρατικές αξίες που η κοινωνική εργασία ενστερνίζεται από τα πρώτα της βήματα δεν την καθιστούν άρρωτη από το ρατσισμό. Υπογραμμίστηκε η συμβολή των ριζοσπαστικών κινήματων (αντιρατσισμού και φεμινισμού) στη θεωρία και την πράξη της κοινωνικής εργασίας. Οι κοινωνικές υπηρεσίες μέλος ενός ευρύτερου δικτύου κρατικών, ιδιωτικών και μη κερδοσκοπικών φορέων χαρακτηρίζονται συχνά από θεσμικό ρατσισμό, ενώ οι επαγγελματίες πολλές φορές ενστερνίζονται στερεοτυπικές απόψεις και ρατσιστικές στάσεις (προσωπικός και πολιτισμικός ρατσισμός) που στέκονται εμπόδιο στη συνεργασία τους με τους εξυπηρετούμενους, τις οικογένειες τους και τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Τονίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης σε αντιρατσιστικές προσεγγίσεις και στην πρακτική ενάντια στη διάκριση και την καταπίεση.

Τέλος συζητήθηκε η φεμινιστική επιρροή στην κοινωνική εργασία και υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα η συμβολή των φεμινιστικών μελετών στην αντιμετώπιση των θυμάτων της βίας και της κακοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, R., Dominelli, L. and Payne M. (eds) (1998): *Social Work: Themes and Issues and Critical Debates*, London, The Open University.
- Bograd, M. (1984): «Family Systems Approaches to Wife Battering: A Feminist Critique», in *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 54, pp. 558-568.
- Bradford Postqualifying Partnership (1991): «Antiracism Requirements and the Diploma in Social Work» in CCETSW: *One Step Towards Racial Justice-the Teaching of Anti-Racism in Diploma in Social Work Programmes*, Central Council for Education and Training in Social Work, London.
- Bray, S. and Preston-Shoot, M. (1995): *Empowering Practice in Social Care*, Buckingham, Open University Press.
- Bromley, D. and Longino, C.F. (1972): *White Racism and Black Americans*, Cambridge, Mass Schenkman.
- Cannan, C., Berry, L. and Lyons, K. (1992): *Social Work and Europe*, Practical Social Work, BASW, Macmillan.
- Clifford, D.J. (1995): «Methods in oral history and social work», *Journal of the Oral History Society*, 23 (2).
- Dominelli (1993): *Social Work: Mirror of Society or its Conscience*, (Sheffield Department Sociological Studies).
- Dominelli, L. (1992): *Anti-Racist Social Work*, London, Macmillan.
- Dutton, D. (1988): *The Domestic Assault of Women: Psychological and Criminal Justice Perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon.
- Ζαϊμάκης, Ι. (2001): *Κοινότητα και Τοπικές Κοινωνίες: Για μια Κριτική Θεώρηση στην Κοινωνική Εργασία* (υπό έκδοση), Ελληνικά Γράμματα.
- Healy, K. (1999): «Power and Activist Social Work», in Pease, B. and Fook, J.: *Transforming Social Work Practice*, London, Routledge.
- Jones (1988): «Social Work and Society» in Adams, R., Dominelli, L. and Payne M. (eds): *Social Work: Themes and Issues and Critical Debates*, London, The Open University.
- Καλλιδικάκη, Θ. (1998): *Κοινωνική Εργασία: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδύλαση, Α. (2001): *Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία*, Αθήνα, Σύγχρονες Ακαδημαϊκές και Επιστημονικές Εκδόσεις.
- MacLeod, L. (1987): *Battered but not Beaten... Preventing Wife Battering in Canada*, Canadian Advisory Council on the Status of Women, Ottawa.
- Mullard, C. (1991): «Towards a Model of Anti-Racist Social Work, in Central Council for Education and Training in Social Work (eds): *One Small Step Towards Racial Injustice*, London.
- Munday, B. (1990): *Social Services in the E.C. and the Implications of 1992*, University of Kent.
- Myers Avis, J. (1996): «Deconstructing Gender in Family Therapy», in Piercy, F. Sprenkle, D. Wetchler, J. and Associates (eds): *Family Therapy Sourcebook*, The Guildford Press, New York.
- Parton, N. (ed). (1996): *Social Theory and Social Change in Social Work*, London, Routledge.
- Parton, N. (1996): «Social Theory and Social Change in Social Work; An Introduction», in Parton, N. (ed) (1996): *Social Theory and Social Change in Social Work*, London Routledge.
- Payne, M. (2000, επιμ. Καλλιδικάκη, Θ.): *Σύγχρονη Θεωρία της Κοινωνικής Εργασίας*,

Ελληνικά Γράμματα.

Shardlow, S. (1998): «Values, Ethics and Social Work», in Adams, R., Dominelli, L. and Payne M. (eds): *Social Work: Themes and Issues and Critical Debates*, London, The Open University.

Toufexis, A., (1987): «Home is Where the Hurt is: Wife Beating among the Well to do is no Longer a Secret», *Time*, Vol. 130, 25, pp. 6-8.

Thompson, N. (1993): *Anti-Discriminatory Practice*, London Macmillan.

Walby, S. (1990): *Theorising Patriarchy*, Oxford, Basil Blackwell.

ΜΕΡΟΣ ΕΚΤΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
ΣΤΗΝ Ε' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Λαυρέντιος Γ. Δελλασούδας*

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Η ΣΧΟΛΙΚΟΣ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΓΕΝΙΚΑ;**

Η σημερινή πρόταση για συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, δηλαδή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α). και των μαθητών χωρίς ε.ε.α., επανατοποθετεί και το θέμα της ενιαίας αντιμετώπισης όλων των εκπαιδευτικών θεμάτων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και ο σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.). Έχοντας λοιπόν υπόψη και τις προβλέψεις του νέου νόμου περί Ειδικής Αγωγής για πρόσθετα μέτρα και πρόσθετες υπηρεσίες, μήπως θα πρέπει να οργανωθεί και ένα ειδικευμένο σύστημα και δίκτυο Σ.Ε.Π. για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.); Σε καταφατική δε περίπτωση κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να οργανωθεί ο Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α.; Η απάντηση ανήκει σ' αυτούς που καθημερινά αντιμετωπίζουν στην πράξη τα προβλήματα των Α.Μ.Ε.Α. Εμείς περιοριζόμαστε να επισημάνουμε το ρόλο που πρέπει να παίζει ο Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. έχοντας ως έργο την αναζήτηση τρόπων, ώστε να ικανοποιεί τις προϋποθέσεις, τις ανάγκες και τις προοπτικές σχολικής και κοινωνικής ένταξης των προσώπων αυτών.

Lavredios G. Dellasoudas*

**SCHOOL AND VOCATIONAL GUIDANCE FOR DISABLED PEOPLE
OR SCHOOL AND VOCATIONAL GUIDANCE IN GENERAL?**

The present motion for the inclusive schooling of all students, namely both the students with special educational needs and those without, reinstates the issue of a unified dealing with the whole of the educational matters, including school and vocational guidance (SVG). So, being aware of the provisions made by the new law concerning special education, in the direction of additional measures and additional services, I wonder whether it would be advisable to organise a specialized system and a SVG network for Disabled people (D.P.). In the case of a positive attitude/answer, under what conditions should be SVG for D.P. be organised? Most suitable to provide an answer are those who daily face the problems of D.P. in practice. We limit ourselves to simply underline the role which the SVG for D.P. is supposed to play, since its task is to search for ways to meet the prerequisites, the needs and the perspectives for the school and social integration of these people.

* Ο Λ.Δ. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: τηλ. 7277514, fax 9319598, e-mail: ldellas@cc.uoa.gr.

1. Εισαγωγή

Η σημερινή αντίληψη για οποιουδήποτε τύπου και βαθμού συνεκπαίδευση μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η εφαρμογή της κατάλληλης μεθοδολογίας και πρακτικής για την πραγμάτωση της αποτελούν μια πρώτη απάντηση στο αίτημα για τη λεγόμενη σχολική ένταξη με στόχο και την εν συνεχεία κοινωνική ένταξη. Επομένως αναφερόμενοι στην ένταξη εννοούμε την ενεργό συμμετοχή στην κοινή σχολική ζωή και στη συνέχεια στο καθημερινό γίνεσθαι. Διότι το κοινωνικό γίνεσθαι δεν είναι τίποτε άλλο παρά η εξελικτική πορεία από μια στατική κατάσταση σε μια προοδευτική μεταβολή ή νέα γένεση των λειτουργιών της κοινωνίας. Δηλαδή, είναι η δυναμική μορφή της κοινωνίας στο πλαίσιο λειτουργίας της οποίας κάθε μέλος της έχει το δικαίωμα και την υποχρέωση να εργάζεται ή να δραματίζει ενεργό οικονομικό και κοινωνικό ρόλο υπηρετώντας τους συνανθρώπους του και έτσι να αυτοκαταξιώνεται, εφόσον βέβαια έχει προετοιμαστεί κατάλληλα.

Όπως προβλέπεται και στον καινούριο νόμο περί Ειδικής Αγωγής στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία έχει ως αντικείμενο τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, την επαγγελματική κατάρτιση, τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία, την αλληλοδιαδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισοτίμη κοινωνική τους εξέλιξη (νόμος 2817/2000,

άρθρο 1, παράγρ. 6). Επίσης προβλέπεται (άρθρο 7) ότι για την επίτευξη των στόχων αυτών λαμβάνονται ορισμένα πρόσθετα μέτρα (ειδικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, εργονομικές διευθετήσεις κ.ά.) και παρέχονται πρόσθετες υπηρεσίες (διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, παιδαγωγική και ψυχολογική στήριξη, φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, αγωγή λόγου κ.ά.).

Όμως τόσο ο εντοπισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και η επιδίωξη της συνεκπαίδευσης, όσο και η προετοιμασία για επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική ένταξη είναι αντικείμενο και του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.). Γεννάται λοιπόν το ερώτημα, εάν, κατά συνέπεια και κατ' αναλογία προς την ειδική εκπαίδευση, τα ειδικά μέσα και τις ειδικές υπηρεσίες, θα πρέπει να μιλάμε και για Σ.Ε.Π. απόμων με ειδικές ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.) ή μόνο για Σ.Ε.Π. γενικώς, δηλαδή για τακτική και πρακτική που εφαρμόζεται γενικώς και ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των προσώπων στα οποία αναφέρεται.

Κυρίες και κύριοι, στη Γαλλία λειτουργεί ένα Ειδικευμένο Κέντρο Ενημέρωσης και Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.: Centre d' Information et d' Orientation Spécialisé-Παρίσι), το οποίο αντιμετωπίζει τα σχετικά αιτήματα προσώπων που παρουσιάζουν κινητικά προβλήματα ή υποφέρουν από ασθένειες που τα καθιστούν Α.Μ.Ε.Α. (σκλήρυνση κατά πλάκας, νεφρική ανεπάρκεια, καρκίνο κ.ά.). Το Ε.Κ.Ε.Π. αντιμετωπίζει τις ειδικές αυτές περιπτώσεις, ανεξάρτητα από το εάν τα πρόσωπα που το επι-

σκέπτονται δεν θέτουν, καταρχάς, ως πρόβλημα την αναπηρία ή εάν το πρόβλημα αυτό τίθεται ως πρωτεύον, ενώ συγχρόνως λειτουργεί ως Κέντρο Ειδικών Πόρων παρέχοντας πρακτικές πληροφορίες και στήριξη σε πρόσωπα που ασχολούνται με την πληροφόρηση και τον προσανατολισμό των Α.Μ.Ε.Α. Η κ. Ε. Pichot, διευθύντρια του Ε.Κ.Ε.Π., θέτει σε κάθε ευκαιρία ένα ερώτημα ανάλογο προς το δικό μας, το οποίο έθεσε και σε μας στο πλαίσιο συνεργασίας μας πριν από ένα χρόνο περίπου. Η κ. Pichot, γνωρίζοντας: (i) το πολυσύνθετο και εξειδικευμένο έργο το οποίο έχει να επιτελέσει και επιτελεί το ειδικό αυτό κέντρο, (ii) το πόσο δύσκολο και αγχωτικό μπορεί να είναι το να υποδέχεται Α.Μ.Ε.Α., (iii) το ότι δεν σε αφήνουν αδιάφορο οι εκ μέρους τους αντιδράσεις απόρριψης ή τα διάφορα συναισθήματα (ανεπάρκειας ή ενθουσιασμού κ.λπ.) και (iv) άλλης αιτιολογίας δυσκολίες (π.χ. η επίδραση της αναπηρίας στην οικογένεια), διερωτάται και συγχρόνως ερωτά, ενώ παράλληλα θεωρεί προφανή και αυτονόητη την απάντηση στο ερώτημα: εάν με τα δεδομένα αυτά εξαρκούν αφενός μεν 1-2 κέντρα, ειδικευμένα στα προβλήματα που προαναφέραμε, και αφετέρου οι υπάρχοντες ειδικοί σύμβουλοι που ασχολούνται με την αναπηρία στα υπόλοιπα κέντρα ενημέρωσης και προσανατολισμού. Με τον τρόπο αυτό θέτει το ζήτημα της εξειδίκευσης κέντρων ή προσώπων σε θέματα Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α.

Ανάλογα ερωτήματα και η ανάγκη να δώσει απάντηση σ' αυτά καθέννας, που θα ασχοληθεί ή ασχολείται με τον Σ.Ε.Π. αλλά και με την εκ-

παίδευση γενικότερα, αποτελούσαν και αποτελούν το κεντρικό σημείο των μαθημάτων μας στους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής ήδη από 4ετίας. Από τότε δηλαδή που οι 2 από τις 5 ώρες τους μαθήματος επιλογής Σ.Ε.Π., την ευθύνη του οποίου είχε ο κ. Κασσωτάκης, αφιερώθηκαν μετά από πρότασή του στον Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α., την ευθύνη του οποίου ανέλαβε ο σμιλών. Η προσέγγιση λοιπόν της προβληματικής αυτής, δηλαδή η διερεύνηση του κατά πόσον υφίσταται ανάγκη εξειδίκευσης στον Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α., αποτελεί και το αντικείμενο της σημερινής μας εισήγησης.

Κυρίες και κύριοι, η εισήγησή μας δεν φιλοδοξεί να αποκτήσει οπαδούς της δικής μας θέσης απέναντι στο ερώτημα αυτό, αλλά αποβλέπει στο να οδηγήσει τη σκέψη όλων μας, σε έναν προσωπικό προβληματισμό, σε μια προσωπική αναζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να συμβάλουμε, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στο ζήτημα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των Α.Μ.Ε.Α.

Έρχομαι λοιπόν αμέσως στην εξέταση των παραμέτρων εκείνων, τις οποίες οφείλουμε να συνεκτιμήσουμε προκειμένου να διαμορφώσουμε άποψη για τον τρόπο συμβολής στην αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού.

2. Έννοια και Σκοπός του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Η εξέταση των ικανών και κατάλ-

ληλων συνθηκών εφαρμογής του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α., εφόσον γίνει δεκτή καταρχάς μια τέτοια άποψη, προϋποθέτει γνώση και των προβλημάτων που υφίστανται για την εφαρμογή του. Όμως, πριν προχωρήσουμε στην εξέταση των προβλημάτων του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α., ας δούμε πρώτα τα ζητήματα που απασχολούν τον Σ.Ε.Π. γενικά. Η εξέταση των ζητημάτων του Σ.Ε.Π. γενικά, δηλαδή ανεξάρτητα από την κατηγορία ατόμων στα οποία εφαρμόζεται, προϋποθέτει, πέραν από το σαφή προσδιορισμό του στόχου που επιδιώκεται μέσω της εφαρμογής του, και πλήρη γνώση των παραμέτρων που τον συναποτελούν. Ορισμένες παράμετροι, μεταξύ αυτών, είναι η πλήρης και σαφής γνώση και εκτίμηση δεδομένων, όπως:

(i) Τα χαρακτηριστικά του ατόμου ή της ομάδας-κατηγορίας ατόμων στα οποία απευθύνεται η ενέργεια.

(ii) Η έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών, των κλίσεων και αποκλίσεων, των ενδιαφερόντων, ιδιαιτεροτήτων, προσδοκιών κ.λπ. ενός ατόμου.

(iii) Οι ανάγκες και τα δικαιώματα του κάθε ατόμου ή ομάδας-κατηγορίας ατόμων.

(iv) Η κοινωνική στάση των άλλων ατόμων-κατηγοριών απέναντι στην κατά περίπτωση ομάδα.

(v) Οι δυνατότητες και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

(vi) Οι δυνατότητες της ακολουθούμενης πρακτικής Σ.Ε.Π. και, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες παραμέτρους.

(vii) ο «δεσμευμένος στόχος» που θα επιδιωχθεί μέσω του Σ.Ε.Π.

(viii) Η προετοιμασία του προσανατολιζομένου μέσω του εφαρμοζόμενου (του υπάρχοντος) εκπαιδευτικού συστήματος (γενικής, επαγγελματικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης).

(ix) Η υποχρέωση να οδηγηθεί προοδευτικά-εξελικτικά ο προσανατολιζόμενος ή επαναπροσανατολιζόμενος σε κατάσταση ετοιμότητας, ώστε να έχει την κατάλληλη στιγμή τη δυνατότητα «ελεύθερης επιλογής» για τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

(x) Η συνεκτίμηση όλων αυτών και πολλών άλλων παραγόντων στη διαδικασία συμβουλευτικής παρέμβασης υπέρ ενός προσώπου.

Με τη διαχρονική και δυναμική διαδικασία του Σ.Ε.Π. το «δυνάμει» ενεργό μέλος του κοινωνικού γίγνεσθαι προετοιμάζεται κατά τρόπο που δεν θα επιδρά αρνητικά στην ψυχοσωματική του υγεία και δεν θα το οδηγεί σε εξάρτηση από τις δυνατότητες του οικογενειακού ή του υποκατάστατου περιβάλλοντος, ώστε να καταστεί, σχετικά ελεύθερα, «ενεργεία» μέλος του κοινωνικού γίγνεσθαι. Η έλλειψη απόλυτης ελευθερίας για τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής στην κοινωνία των ανθρώπων («δεσμευμένος στόχος») οφείλεται από τη μία πλευρά στις δυνατότητες, ιδιαιτερότητες, επιδιώξεις, επιθυμίες και διαθέσεις του κάθε ατόμου και από την άλλη στις δεδομένες κατά περίπτωση ευκαιρίες, οι οποίες δεν καλύφθηκαν από τις απαιτήσεις και διεκδικήσεις των άλλων ατόμων και γενικότερα της εκάστοτε «καθεστηκυίας τάξης».

Σ' αυτή τη γενική και σε μεγάλο βαθμό συνολική θεώρηση, ανάλυση

και αντιμετώπιση των θεμάτων που απασχολούν τον Σ.Ε.Π. θα μπορούσε να ενταχθεί και η εξέταση των προβλημάτων Σ.Ε.Π. των διαφόρων ειδικών ομάδων. Όμως, για τους λόγους τους οποίους θα δούμε στη συνέχεια (παράγρ. 3), η εξέταση των προβλημάτων αυτών δεν μπορεί με τις γενικευτικού χαρακτήρα διαδικασίες να καλύπτει και τα Α.Μ.Ε.Α. Οι ιδιαιτερότητές τους επιβάλλουν όχι μόνο την αυτοτελή, αλλά και την πολυεπιστημονική προσέγγιση των προβλημάτων της ομάδας αυτής: προϋποθέτουν και παράλληλες πρόσθετες ενέργειες, πέραν αυτών που ενδείκνυνται για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό ή αυτών που θα πρέπει να αρχίσουν να εφαρμόζονται, προσοδευτικά, στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό. Στους λόγους αυτούς θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένες κατηγορίες Α.Μ.Ε.Α., για τις οποίες έχει προταθεί να προσανατολιστεί η προσπάθεια επαγγελματικού προσανατολισμού προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης δυνατής αυτονομίας (αυτοεξυπηρέτησης) του ατόμου (Δελλασούδας, 1989/1991: 127-131) και όχι της επαγγελματικής ένταξής του (Δελλασούδας, 1994: 206).

Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραθεωρούμε και την περίπτωση κατά την οποία ακόμη και η «εξατομίκευση» της αγωγικής διαδικασίας (Κρουσταλάκης: 281-2) και η κατά εξειδικευμένο τρόπο αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων των νέων ανθρώπων, παρόλο ότι υπηρετούν βασική παιδαγωγική απαίτηση, υπάρχει κίνδυνος να μην εκφράζουν αυτή τη φιλοσοφία. Αυτό συμβαίνει εάν η προσπάθεια εφαρμογής των

αρχών αυτών στα Α.Μ.Ε.Α. καταλήγει στην κατηγοροποίηση-διαβάθμιση των προσώπων. Δηλαδή, η εφαρμογή των αρχών αυτών, αν και αποτελεί υιοθέτηση της «επί μέτρω» αγωγής (Claparède, από Δανασσή-Αφεντάκη, 1992: 125-132), υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να προέρχεται από τη με πρόθεση ή χωρίς πρόθεση κοινωνική τάση διάκρισης-διαχωρισμού ορισμένων ομάδων με αποτέλεσμα την αποκοπή τους από το συνολικό κοινωνικό κορμό.

Διότι, μέχρι και τα τελευταία χρόνια, η φυσική ή εξ άλλων λόγων αδυναμία του 10% των νέων ανθρώπων για την απόκτηση του μαθησιακού αγαθού –με το ρυθμό, τις μεθόδους και τα μέσα που φαινομενικά μεν αφορούν στο 90% των νέων ανθρώπων, στην πραγματικότητα όμως αντιστοιχούν στις δυνατότητες του μαθητικού πληθυσμού που προσεγγίζει στο μέσο όρο κάθε σχολικής τάξης ή βρίσκεται πάνω από αυτόν– είχε οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα στην απόρριψη, στην απομάκρυνση και την περιθωριοποίηση (Corpes, J.-L.: 51-52, βλ. και Martin, J.B., 1982: 103). Έτσι οδηγούμεθα στην ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων, τάξεων, ιδρυμάτων κ.ά.ο. με συνέπεια την αποκοπή του 10% των νέων από το συνολικό μαθητικό κορμό. Με τον τρόπο αυτό, όμως, ικανοποιείτο μεν μία βασική επιθυμία των εννέα στις δέκα οικογένειες για την, κατά το δυνατόν, «διακεκριμένη» μεταχείριση των παιδιών τους μέσα στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά δεν ικανοποιείτο η επιθυμία της μιας οικογένειας για συνεκπαίδευση του παιδιού της με τα παιδιά των άλλων εννέα οικογενειών. Οπό-

τε και η εφαρμογή της «επί μέτρω αγωγής» και της εξατομίκευσης, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σχολικής ένταξης και σχολικού προσανατολισμού Α.Μ.Ε.Α., απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή για να μην καταλήγουν σε αντίθετο, προς το επιδιωκόμενο, αποτέλεσμα.

Όλοι αυτοί οι κίνδυνοι περιορίζονται με την προσοδευτική επικράτηση των νέων, ορθών, αντιλήψεων για την ανάγκη συνδρομής των κατάλληλων προϋποθέσεων που θα διευκολύνουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των προσώπων αυτών. Η υιοθέτηση της ανάγκης λήψης ειδικών και πρόσθετων μέτρων έχει αφήσει να διαφαίνεται μια αλλαγή «κλίματος», η οποία ξεκινάει από το αίτημα της συνεκπαίδευσης (Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας C162/3.7.90/2). Όμως δεν έχουμε φθάσει ακόμη σε σημείο τέτοιο, ώστε να γίνεται λόγος για ενιαία θεώρηση όλων των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τόσο σε ό,τι αφορά στο υποκείμενο της μάθησης, δηλαδή το μαθητικό πληθυσμό, όσο και από πλευράς χρονικού ορίζοντα (διαχρονίας), προκειμένου να καλύπτεται και η σχολική και κοινωνική ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. και ιδιαίτερα το ζωτικής σημασίας θέμα του Σ.Ε.Π. των προσώπων αυτών, όπως τονίζεται και στον «Ευρωπαϊκό Οδηγό Ορθής Πρακτικής» (HELIOS Π. Ε.Ε., 1996: 92-122): «Η κατάλληλη προετοιμασία για την απασχόληση υπό μορφήν επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτισης είναι ζωτική για την απασχόληση των Α.Μ.Ε.Α. Η προετοιμασία για την εργασία περιλαμβάνει: επαγγελματική αξιολόγηση, επαγγελματικό

προσανατολισμό, επαγγελματική κατάρτιση... Τα Α.Μ.Ε.Α. πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα πρόσβασης στην κατάρτιση, την απασχόληση, την προετοιμασία γι' αυτή, όπως και κάθε άλλος... ενώ στα Α.Μ.Ε.Α. πρέπει να παρέχονται εναλλακτικές δυνατότητες απασχόλησης».

Οι ενέργειες αυτές δεν αποτελούν απλά θεωρητικές προτάσεις, αλλά στηρίζονται και οικονομικά, είτε συνολικά (π.χ. ανταλλαγές εμπειριών) είτε μερικά (π.χ. επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.ά.). Παρ' όλα αυτά η εκπαιδευτική πράξη εξακολουθεί, όχι ανατιολόγητα, να αντιμετωπίζει το θέμα της σχολικής ένταξης με επιφυλάξεις. Διότι, όπως είπαμε, δεν πληρούνται ακόμη οι προϋποθέσεις που απαιτούνται, ώστε οποιαδήποτε συνολική θεώρηση να μην ασχολείται μόνο με το 90% του μαθητικού πληθυσμού, αλλά να αφορά στο 100% των νέων ανθρώπων. Όμως και όταν αυτό επιτευχθεί, ακόμη και τότε θα υφίστανται πρόσθετα ή ειδικά προβλήματα για τα οποία θα γίνει λόγος ευθύς αμέσως (παράγρ. 3-5) και για τα οποία είναι αναγκαία, εναλλακτικά ή συνδυαστικά, η προηγούμενη ή παράλληλη και η εξειδικευμένη αντιμετώπισή τους.

Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών εμφανίζεται να είναι *de facto* διαχωρισμένη από τον τρόπο αντιμετώπισης των αντίστοιχων προβλημάτων του υπόλοιπου πληθυσμού, του πληθυσμού... «χωρίς ειδικές ανάγκες», οπότε δεν απουσιάζουν και οι αντικειμενικοί λόγοι για αυτοτελή εξέτασή τους (Παπαϊωάννου, 1990: 42-43 και Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1999: 271-

2). Πέραν όλων αυτών των λόγων, η αυτοτελής εξέταση και αντιμετώπιση των προβλημάτων μιας ομάδας ή υποομάδας, οποιασδήποτε ειδικής ομάδας ή υποομάδας, και όχι η κατά γενικευτικό τρόπο διερεύνηση και αντιμετώπισή τους, διευκολύνει στο να ληφθούν και να εφαρμοστούν τα κατάλληλα μέτρα για τα πρόσωπα κάθε ειδικής ομάδας.

3. Προβλήματα του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α.

Όπως είδαμε (παράγρ. 2) η σύγχρονη πρόταση-απαιτήση για σχολική και κοινωνική ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. θα μπορούσε να μην αποτελέσει ιδιαίτερο (μη γενικό) ζήτημα αν δεν συνέτρεχαν ορισμένοι λόγοι, οι οποίοι συνιστούν βασικές παραμέτρους της και οι οποίες οφείλονται σε υποκειμενικά και αντικειμενικά αίτια. Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε σε 6 κατηγορίες τα ζητήματα που καλούνται να επιλύσουν τόσο οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή, όσο και τα ίδια τα Α.Μ.Ε.Α. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτά που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητές τους και τη στάση τους. Στη δεύτερη αυτά που αφορούν στις δυνατότητες ενεργού συμμετοχής των ιδίων και του περιβάλλοντός τους στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία εφαρμογής της λειτουργικής αποκατάστασης και της ένταξης. Στην τρίτη, η στάση και η δράση των τρίτων και της κοινωνίας γενικότερα (επίσημου κράτους, εκπαιδευτικού συστήματος, αρμόδιων παραγόντων, κατάλληλων προσώπων, απλών πολιτών). Στην τέταρτη, η έλλειψη της κατάλληλης προετοιμασίας των ειδικών

και της απαραίτητης υποδομής. Στην πέμπτη, η ανάγκη διεπιστημονικής και πολυεπιστημονικής αντιμετώπισης της όλης διαχρονικής διαδικασίας και στην έκτη, αυτά που απασχολούν όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, δηλαδή Α.Μ.Ε.Α. και άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα όμως τα Α.Μ.Ε.Α.

Θα περιγράψω ορισμένα από τα προβλήματα αυτά επιγραμματικά, όχι διότι ο χρόνος που έχω στη διάθεσή μου δεν είναι επαρκής, αλλά διότι θεωρώ ότι αυτά είναι μέχρις ενός βαθμού γνωστά σε σας και άλλωστε δεν είναι αυτό το αντικείμενο της εισήγησής μου (εκτενής περιγραφή των προβλημάτων αυτών περιλαμβάνεται στο υπό έκδοση συλλογικό έργο με τον τίτλο: «Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη», (επιμέλεια Μ. Κασσωτάκη) Αθήνα 2001, εκδ. Gutenberg, Κεφ. 18ο: «Σχολικός και Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες. Προϋποθέσεις, προβλήματα»).

3.1 Το πρώτο πρόβλημα δημιουργείται από την κοινωνική στάση και δράση απέναντι στις ανάγκες, τα δικαιώματα και τις προσδοκίες των Α.Μ.Ε.Α. και αφορά: (i) Στη βραδεία «ωρίμαση» της κοινωνίας, ως προς το ζήτημα της σχολικής επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των Α.Μ.Ε.Α., στην κρίση του κοινωνικού κράτους (Κρεμαλής, 1990: 19-21) και στην ανάγκη για αλλαγή στάσης και στερεότυπων αντιλήψεων σύμφωνα και με τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές, τους πρότυπους κανόνες κ.τ.δ. για ισότητα ευκαιριών και σχολική και κοινωνική ένταξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, HELIOS II,

1996: 126-133). (ii) Στην ανάγκη λήψης μέτρων για την πρόληψη ή μη επιδείνωση της αναπηρίας και των επιπτώσεών της καθώς και στην ανάγκη ύπαρξης πολιτικής και πρακτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση και την απασχόληση (Αποφ. Υπ. Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων: 33485/17.6.98, 33616/23.7.98, 33698/7.8.98, 33700/9.7.99, 33861/19.8.99, 33771/24.8.99).

3.2. Το δεύτερο πρόβλημα αφορά στις ιδιαιτερότητες των προσώπων αυτών, στις οποίες περιλαμβάνονται: (i) η λειτουργική αποκατάσταση, η ευρύτητα της οποίας προκύπτει και από τη θεματική του τρίτου κοινοτικού προγράμματος υπέρ των Α.Μ.Ε.Α. (HELIOS II-τομέας 2: «Η Λειτουργική αναπροσαρμογή»), (ii) η αυτονομία, κινητικότητα, μετακίνηση, πρόσβαση, εργονομία και (iii) οι δυνατότητες εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ένταξης (για το θέμα αυτό γίνεται αναλυτικότερη περιγραφή στη συνέχεια, παράγρ. 4).

3.3 Το τρίτο πρόβλημα αφορά στη στάση των ιδίων των Α.Μ.Ε.Α., η οποία εξαρτάται και από την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας (Κρουσταλάκης: 283-8).

3.4 Το τέταρτο πρόβλημα αφορά στην έλλειψη επαρκούς στήριξης και ενημέρωσης της οικογένειας για ενεργό συμμετοχή στη δόμηση της αυτοεκτίμησης και στη λήψη αποφάσεων (Δελλασούδας, 1991: 353-4). Η έλλειψη αυτή αποτελεί έναν πρόσθετο λόγο για την εφαρμογή της συμβουλευτικής γονέων, την οποία θα επιζητούσε, όπως πιστεύω, και ο πρόεδρος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Γονεών και Κη-

δεμόνων και στην οποία αναφέρθηκε χθες ο κ. Κρουσταλάκης (βλ. και Κρουσταλάκης, 1999).

3.5 Επίσης, *πέμπτον*, δημιουργούνται προβλήματα τόσο από την ανάγκη διεπιστημονικής και πολυεπιστημονικής συμβολής στη διαδικασία Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. όσο και από την έλλειψη ειδικής υποδομής και εξειδικευμένου προσωπικού.

3.6. Τέλος, *έκτον*, δεν πρέπει να αγνοούμε και τα προβλήματα του γενικού πληθυσμού, τα οποία καθίστανται περισσότερο σοβαρά στις περιπτώσεις των Α.Μ.Ε.Α.

4. Δυνατότητες Εκπαιδευτικής και Επαγγελματικής Ένταξης

Όπως αναφέρθηκε (παράγρ. 3) ένα από τα βασικότερα προβλήματα του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. είναι η συνεκτίμηση και αντιμετώπιση των παραμέτρων που αφορούν στη σχολική και επαγγελματική ένταξη των Α.Μ.Ε.Α., η οποία λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους προϋποθέτει:

(i) Γνώση –εκ μέρους του ειδικού συμβούλου και της διεπιστημονικής ομάδας– της δομής, της υποδομής και του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των εκάστοτε δυνατοτήτων του.

(ii) Ειδικές γνώσεις πρακτικού κύριως χαρακτήρα, οι οποίες κατά κανόνα λείπουν και ούτε είναι δυνατόν να υποκατασταθούν από την προσωπική εμπειρία του κάθε προσώπου, αφού αφορούν σ' ένα σύστημα που είναι άγνωστο σε όσους δεν υπηρετούν σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

(iii) Συμμετοχή των ιδίων των Α.Μ.Ε.Α. και του περιβάλλοντός τους (γονέων κ.ά.) στη διαδικασία ένταξης.

(iv) Διαρκή (διαχρονική) παρακολούθηση και στήριξη της προσπάθειας του Α.Μ.Ε.Α.

(v) Ενημέρωση και στήριξη των προσπαθειών του εκπαιδευτικού προσωπικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος περιβάλλοντος του Α.Μ.Ε.Α.

(vi) Δυνατότητα αποδοχής των Α.Μ.Ε.Α. εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητών και εκπαιδευτικών).

(vii) Προετοιμασία Α.Μ.Ε.Α., εκπαιδευτικών, οικογένειας και άλλων ειδικών για τη διαδικασία μετάβασης από τα ειδικά σε γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η συνεργασία και οι ανταλλαγές εμπειριών και οδηγιών, μεταξύ των μελών του επιστημονικού προσωπικού του ιδίου ή διαφορετικού επιστημονικού κλάδου, είναι απαραίτητες.

(viii) Ύπαρξη πολιτικής και πρακτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την οποία θα εκφράσει η αναβάθμιση της ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης με την απαραίτητη νομοθετική ρύθμιση και την εν συνεχεία εφαρμογή της (Δελλασούδας, 1992: 211-225).

(ix) Έρευνα της αγοράς εργασίας και ένταξη σ' αυτή με συνεργασία συμβούλων, προσανατολιζομένων και εργοδότη (Δελλασούδας, 1992: 221-4).

(x) Διεύρυνση της ενίσχυσης του εργοδότη που απασχολεί Α.Μ.Ε.Α. (προγράμματα ετεροαπασχόλησης ΟΑΕΔ, Αποφ. Υπ. Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων: βλ. σχετ.

παράγρ. 3 και απόφ. Υ.Ε.-ΟΑΕΔ 33605/15.6.99 καθώς και εγγρ. Β117241/99), αλλά και περιορισμοί στους «βραχυπρόθεσμους» στόχους των εργοδοτών (Δελλασούδας, 1994: 218-221).

(xi) Διεύρυνση της ενίσχυσης της ατομικής και της εταιρικής απασχόλησης.

(xii) Ύπαρξη ειδικευμένων κέντρων Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. που θα δίνουν λύσεις στα προβλήματα και απαντήσεις στα ερωτήματα των Α.Μ.Ε.Α. για το είδος-τύπο της εκπαίδευσής τους και για το μέλλον τους (πρβλ. δίκτυο παροχής Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών του ΟΑΕΔ: Εγκ. ΟΑΕΔ Β114135/7-7-99).

5. Αναγκαιότητα και Προϋποθέσεις του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α.

Οι αρχές λειτουργίας της αγοράς εργασίας σε συνδυασμό με τον περιορισμό του κοινωνικού κράτους (βλ. παράγρ. 3) υποχρεώνουν πλέον και τα Α.Μ.Ε.Α. σε μια ανταγωνιστική προσπάθεια, ακόμη και μεταξύ ομόλογων κατηγοριών. Η ανταγωνιστική ικανότητα προκύπτει μέσα από ένα διαρκή αγώνα απόκτησης και ανανέωσης της γνώσης και των προσόντων, είτε για την εξεύρεση μιας θέσης είτε για τη διατήρηση της θέσης αυτής είτε για την αναζήτηση μιας νέας για οποιοδήποτε λόγο. Με τα δεδομένα αυτά η προσπάθεια των Α.Μ.Ε.Α. έχει να αντιμετωπίσει, όπως είδαμε (παράγρ. 3), ιδιαίτερα προβλήματα, οπότε η αρχή της ισότητας ευκαιριών επιβάλλει «άνιση» αναλογική-ειδική στήριξη, δηλαδή

αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ δύο βασικών μεταβλητών: του προσφερόμενου μορφωτικού αγαθού και των ατομικών χαρακτηριστικών (Δελλασούδας, 1999: 9-10). Η προετοιμασία του Α.Μ.Ε.Α. στο πλαίσιο της σχολικής ένταξης προϋποθέτει όχι απλώς ενισχυτική διδασκαλία, αλλά ειδική διδακτική διαδικασία.

Ο γενικός Σ.Ε.Π., ανεξάρτητα από την ανάγκη βελτίωσής του ως θεσμού, δεν μπορεί να αντιμετωπίζει τα προβλήματα του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. ούτε θα μπορεί να τα αντιμετωπίσει στο μέλλον, ακόμη και όταν θα αποκτήσει συστηματικότερο και πρακτικότερο χαρακτήρα, εάν, εκτός των άλλων, οι εκπαιδευτικές δομές, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (αρχικής και συνεχιζόμενης), επαγγελματικής κατάρτισης και επανακατάρτισης, συνεχίσουν να διατηρούν τη σημερινή τους μορφή, η οποία δεν ευνοεί την κατάλληλη προετοιμασία των Α.Μ.Ε.Α. στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η συμβουλευτική γενικότερα και ο Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. ειδικότερα, οσοδήποτε ορθή μεθοδολογία και αν ακολουθούν, είναι υποχρεωμένοι να ενημερώνουν το Α.Μ.Ε.Α. περιγράφοντας έναν κόσμο, ένα περιβάλλον απορριπτικό και στην καλύτερη περίπτωση μη προετοιμασμένο να υποδεχτεί τα Α.Μ.Ε.Α. Παράλληλα το προετοιμάζουν όχι μόνο για τον κόσμο αυτό, αλλά και για την αντιμετώπιση των δικών του ιδιοτεροτήτων (βλ. παράγρ. 3). Κατά συνέπεια, τα πρόσωπα που θα ασχολούνται με το έργο αυτό χρειάζονται ιδιαίτερες γνώσεις και προετοιμασία, διότι ο Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει, πριν από κάθε ενέργεια,

πότε διασφαλίζονται οι ειδικοί όροι και οι προϋποθέσεις σχολικής και επαγγελματικής ένταξης. Σε ό,τι αφορά στη σχολική ένταξη, οι προϋποθέσεις αφορούν στην προ της ένταξης προετοιμασία ή αποκατάσταση ή στη διερεύνηση των δυνατοτήτων του συστήματος να «δεχτεί» τις ειδικές κατηγορίες μαθητών. Ως προς δε την επαγγελματική ένταξη, πέραν της αντίστοιχης γνώσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, θα πρέπει να γνωρίζει τη στάση της αγοράς εργασίας απέναντι στη σκοπιμότητα, τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ένταξης των Α.Μ.Ε.Α. και την απαιτούμενη υποστηρικτική διαδικασία μετά την τοποθέτηση σε θέσεις εργασίας (Απόφαση ΥΕ-ΟΑΕΔ, 33605/1999, έγgr. Β117241/99, σ. 23-25). Διότι οι ειδικές ομάδες δεν αντέχουν σε πολλαπλές δοκιμές και πειραματισμούς επί του πεδίου, όταν οι επαναλαμβανόμενες δοκιμές αφορούν στο ίδιο πρόσωπο.

Είναι αναγκαίο λοιπόν ο Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. να αντιμετωπίσει όχι μόνο τα γενικά για όλους τους νέους προβλήματα, αλλά και αυτά που αφορούν μόνο στα Α.Μ.Ε.Α., τα οποία όμως απαιτούν ειδικές γνώσεις, διεπιστημονική θεώρηση και εξέταση και πολυεπιστημονική προσέγγιση και παρέμβαση (βλ. και παραγρ. 2 και 3).

6. Συμπέρασμα-Πρόταση

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι: α) Το πρόβλημα του Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. είναι, θέμα που συνδέεται άμεσα με την

εκπαίδευση όλων των παραγόντων της αγωγής, οπότε και των ειδικών του Σ.Ε.Π. τόσο για θέματα κοινωνικής στάσης, όσο και για θέματα δικαιωμάτων, δυνατοτήτων και μορφών απασχόλησης των Α.Μ.Ε.Α. β) Πυξίδα και γνώμονας της εκπαίδευσης αυτής θα πρέπει να είναι η αντίληψη ότι εξατομίκευση δεν θα πρέπει να σημαίνει διάκριση και, αντίστροφα, γενικευτικός χαρακτήρας σημαίνει συνδρομή των απαραίτητων ειδικών προϋποθέσεων, ώστε να υπάρχει δυνατότητα σχολικής και κοινωνικής ένταξης των Α.Μ.Ε.Α. γ)

Η σχολική και κοινωνική ένταξη δεν καταργεί, παραθεωρώντας τα, τα πρόσθετα ή ειδικά προβλήματα που απαιτούν προηγούμενη ή παράλληλη ή ειδική αντιμετώπιση, οπότε είναι απαραίτητη, για αντικειμενικούς λόγους, και η αυτοτελής, διεπιστημονική και πολυεπιστημονική εξέτασή τους στο πλαίσιο πάντοτε της συνεκπαίδευσης. Και κλείνοντας διερωτώμαι: Μήπως πρέπει να σκεφτούμε ότι ενώ ο γενικός Σ.Ε.Π. δεν καλύπτει και τα Α.Μ.Ε.Α., ο Σ.Ε.Π. Α.Μ.Ε.Α. καλύπτει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αποφάσεις Υπ. Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων: 33485/17.6.98, 33616/23.7.98, 33700/9.7.99, 33861/19.8.99, 33771/24.8.99.
- Απόφαση Υπ. Εργασίας-ΟΑΕΔ, 33605/1999, έγγρ. Β 117241/99.
- Απόφαση του Συμβουλίου της 27ης Ιουνίου 1974 «περί καταρτίσεως του πρώτου προγράμματος κοινωνικής δράσεως για την επαγγελματική επαναπροσαρμογή των μειονεκτούντων ατόμων», Ε.Ε. 1974, Α 80/30.
- Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ της 25ης Φεβρουαρίου 1993 «για τη θέσπιση τρίτου κοινωνικού προγράμματος δράσης υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες (HELIOS II, 1993-96)», Ε.Ε. L. 56/9.3.93.
- Claparède, Ed.: από Δανασσή-Αφεντάκη, Α. (1992, 3η έκδ.), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τόμ. Β': *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*. Αθήνα.
- Δελλασούδας, Α. (1991). «Η πορεία του επαγγελματικού προσανατολισμού των Α.Μ.Ε.Α. Μια εμπειρία από τον ελβετικό χώρο». Στο ανθολόγιο: *Δανασσής-Αφεντάκης, Α.Κ. κ.ά. (Επιμελητές έκδοσης), ΧΑΡΙΣ: Αφιέρωμα στον καθ. Ν. Μελανίτη*, σ. 343-360. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Δελλασούδας, Α. (1989/1991). *Κοινωνική κοινωνική πολιτική και ειδική επαγγελματική κατάρτιση*, δ.δ. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Σ. Σαριπτόλου.
- Δελλασούδας, Α. (1992). *Η ειδική επαγγελματική κατάρτιση*. Αθήνα: Σειρά αυτοτελών δημοσιευμάτων περιοδικού «ΠΑΡΟΥΣΙΑ».
- Δελλασούδας, Α. (1994). «Ειδική επαγγελματική κατάρτιση: Προτάσεις για την αναβάθμισή της». Στα πρακτικά του συμποσίου *Ατομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Α', σ. 206-222. (Επιμ. Μ. Καύλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελλασούδας, Α. (1999). «Θρησκευτική αγωγή και κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες». Στα Πρακτικά ημερίδας: *Εκκλησία και Α.Μ.Ε.Α.* (σ. 9-17). Αθήνα: Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος.
- Επιτροπή των Ε.Κ. (1993). Σημείωμα σχετικά με τα θέματα προτεραιότητας του προγράμματος HELIOS II. Παράρτημα 2. Έγγρ. 5.2. CC-F-GL 93/Ιούλιος 93. Βρυξέλλες.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). HELIOS II. Ευρωπαϊκός Οδηγός Ορθής Πρακτικής. Παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επιστημών Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Korpes, J.-L. *Handicap Mental: Notes d'histoire*. Lausanne: EESP.
- Κρεμαλής, Κ. (επιστ. υπεύθυνος) και ομάδα ερευνητών (1990). *Κοινωνική πρόνοια: Διερεύνηση και αξιολόγηση ενός νέου συστήματος*. Αθήνα.
- Κρουσταλάκης, Γ. *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: εκδ. του ιδίου.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1999). «Συμβουλευτική και εκπαίδευση γονέων με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες». Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού: *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός συγκεκριμένων ομάδων: θεωρία και πράξη*. Περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 50-51. Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα.
- Martin, J.B. (1982). *La fin des mauvais pauvres: De l'assistance à l'assurance*. Paris: Champ Vallon.
- Νόμος 2817/2000, για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78/14.3.2000, τ. Α'.
- ΟΑΕΔ Εγκύκλιος Β/114135/7-7-99: Οδηγίες για το παρεχόμενο έργο των συμβούλων παροχής Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών.
- Παπαϊωάννου, Σ., (1990). *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1999). «Συμβουλευτική και προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες: ιδιαίτερα προβλήματα συγκεκριμένων υποομάδων». Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού: *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός συγκεκριμένων ομάδων: θεωρία και πράξη*. Περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχ. 50-51. Αθήνα: ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα.
- Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας σχετικά με την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών και νέων σε κανονικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ε.Ε. αριθμ. C 162/3.7.1990.

Ανδρέας Δημητρόπουλος*

**Η ΑΤΥΠΗ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΝΟΣ ΜΗ ΕΙΔΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα το γυμνάσιο, χαρακτηρίζεται από την αδυναμία να ανταποκριθεί επαρκώς στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το βάρος της εκπαίδευσης δίδεται στο γνωστικό αντικείμενο και στην προετοιμασία για την εισαγωγή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Η ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή και η προετοιμασία του αυριανού πολίτη για την ένταξή του στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή αποτελούν θέματα που ελάχιστα αντιμετωπίζονται μέσα από τα προγράμματα και τις δραστηριότητες των σχολείων. Στο περιβάλλον αυτό, μαθητές με αναστηρίες και μαθητές που ανήκουν σε ομάδες οι οποίες κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Ο νέος νόμος για την ειδική αγωγή προσφέρει το πλαίσιο για την εφαρμογή νέων ιδεών προς την κατεύθυνση ενός σχολείου για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως διαφορών και ιδιαιτεροτήτων. Απαιτούνται όμως ταχύτεροι ρυθμοί και αποφασιστικότερα βήματα, ώστε να περάσουμε από πρακτικές ξεχωριστής εκπαίδευσης σε μοντέλα συνεκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συνεισφέρουν η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή των ισχυουσών υποστηρικτικών διατάξεων, η αξιοποίηση των νέων δομών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού κ.ά.

Andreas Dimitropoulos*

**THE NON-FORMAL INTEGRATION OF STUDENTS WITH
SPECIAL EDUCATION NEEDS IN THE JUNIOR
HIGH SCHOOL-POTENTIAL FOR SUPPORTING AND
COUNSELLING ACTION WITHIN A NON-SPECIAL SCHOOL**

The Greek educational system and, particularly, the junior high school is marked by the inability to fully meet the special educational needs of the students. The education puts its weight on the preparation for the promotion to the next educational level. The student's psychosomatic development and the preparation of future citizens in order to join vocational and social life are hardly dealt with by the school's syllabus and activities. Within such environment, students with disabilities as well as students belonging to other special groups face particular problems. The new legislation on special education offers the framework for implementation of new ideas toward a school for all students regardless of differences and individualities. However, faster pace and bolder steps are required in order to pass from segregate to conclusive education models. The proper training of educators, the implementation of effective provisions concerning supporting activities, the application of the new counselling and vocational orientation structure, etc. can contribute to the attainment of that goal.

* Ο Α. Δ. είναι διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, διπλωματούχος του Τμήματος Αρχιτεκτόνων της Πολυτεχνικής του Α.Π.Θ. και πτυχιούχος της ΠΑ.ΤΕ.Σ./Σ.Ε.Α.Ε.Τ.Ε. Είναι εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 12. Διδάσκει στο 1ο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Ειδικό Λύκειο Κωφών και Βαρηχδών Αγίας Παρασκευής. Επικοινωνία: Δαφνίου 48 15669 Παλάγιου, adreased@hotmail.com.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στο Χρίστο, που το αμαξίδιό του δε θα συναντήσει εμπόδια στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο που φοιτά από φέτος, στη Μαρίνα που αν και η βιβλιογραφία την ήθελε να παραμείνει στο σχολικό επίπεδο της Δ' Δημοτικού, ολοκληρώνει φέτος τις σπουδές της στο λύκειο και στην Αθηνά που δηλώνει περήφανη επειδή είναι Αλβανή και επειδή ζει στην Ελλάδα.

Εισαγωγή-Εννοιολογικές Διευκρινήσεις

Η εργασία αυτή είναι μια σύνθεση εμπειριών, σκέψεων και προτάσεων που αποτελούν προϊόν παρατήρησης και αναζήτησης από το χώρο του γυμνασίου στον οποίο υπηρετούμε. Χαρακτηρίζουμε ως *άτυπη ένταξη* τη φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά (μη ειδικά)¹ γυμνάσια τα οποία δε διαθέτουν υποδομή ειδικά σχεδιασμένη για την αντιμετώπιση αυτών των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στα γενικά γυμνάσια θα συναντήσουμε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται στο περιβάλλον αυτό για διάφορους λόγους:

- μαθητές που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις και παρακολουθούν το γενικό γυμνάσιο, αφού τα ειδικά γυμνάσια είναι ελάχιστα,
- μαθητές των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετω-

πίστηκαν επαρκώς στο γυμνάσιο που φοιτούν,

- μαθητές των οποίων οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντοπίστηκαν, δημιουργήθηκαν ή εκδηλώθηκαν κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο και
- μαθητές με μη μόνιμες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών για τη διαφορετικότητα είναι αποτέλεσμα του μεγέθους του προβλήματος, της δυναμικής του, αλλά και του ελλείμματος που παρουσιάζεται στην αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των ανθρώπων στους διάφορους τομείς δραστηριοτήτων μιας κοινωνίας. Η γενικότητα, η πολυτυπία και η ασάφεια στη χρησιμοποούμενη ορολογία εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό τις αδυναμίες στην επιστημονική προσέγγιση των σχετικών θεμάτων. Γι' αυτό κρίνουμε απαραίτητο, στην εισαγωγή μας, να κάνουμε ορισμένες διευκρινήσεις που θα διευκολύνουν τον ακροατή και τον αναγνώστη να παρακολουθήσει καλύτερα τους προβληματισμούς μας.

Η έκφραση «*μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών με σαφώς προσδιορισμένα χαρακτηριστικά στο νοητικό, ψυχικό, σωματικό ή κοινωνικό τομέα. Αναφέρεται σε όλους εκείνους τους μαθητές για τους οποίους παρουσιάζεται έλλειμμα από πλευράς του εκπαιδευτικού συστήματος στην αντι-

1. Χρησιμοποιούμε τον όρο «γενικό» για να προσδιορίσουμε το μη ειδικό. Θεωρούμε ότι οι όροι «κανονικό» ή «συννηθισμένο» (*normal, regular, ordinary*) που χρησιμοποιούνται ευρέως στην Ελλάδα και παγκοσμίως, προσδίδουν αργητική εννοιολογική διάσταση στο ειδικό.

μετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Στην αντίληψη της κοινωνίας η έκφραση αυτή φαίνεται να έχει ως αφετηρία το μαθητή. Θεωρείται δηλαδή ότι η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είναι το αποτέλεσμα μιας αναπηρίας, μιας μειονεξίας ή ενός ιδιαίτερου χαρακτηριστικού του μαθητή. Μια αναλυτικότερη όμως προσέγγιση θα δείξει ότι στην πράξη προσδιορίζει τη σχέση του μαθητή με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, ένας μαθητής με νοητική καθυστέρηση μπορεί να μην έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα δημοτικό σχολείο που εφαρμόζεται διαφοροποιημένο πρόγραμμα από καταρτισμένους και πρόθυμους να το εφαρμόσουν εκπαιδευτικούς. Ο ίδιος ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γυμνάσιο με ανελαστικό πρόγραμμα, με απουσία πρόσθετης διδακτικής βοήθειας και με εκπαιδευτικούς που στερούνται βασικών παιδαγωγικών γνώσεων. Ένας άριστος στην Αλβανία μαθητής που ακολουθεί τους οικονομικούς πρόσφυγες γονείς του στην Ελλάδα, αποκτά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κινδυνεύει να εγκαταλείψει το σχολείο, αν δεν υποστηριχθεί κατάλληλα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Η καταχρηστική χρήση των προσδιορισμών που προέρχονται από το ιατρικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας (καθυστερημένος, υπερκινητικός, σπαστικός κ.ά.) στο σχολικό περιβάλλον μόνο ζημιά μπορεί να κάνει. Πολύ εύκολα μπορούν να δη-

μιουργηθούν στο χρήστη τέτοιας ορολογίας λανθασμένες αντιλήψεις και να έρθουν στην επιφάνεια στερεότυπα και προκαταλήψεις για την ομάδα αναπηρίας στην οποία αναφερόμαστε. Στη συνέχεια, οι αντιλήψεις αυτές, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ενσωματώνονται στην εικόνα του μαθητή για τον οποίο αναφερόμαστε και του προσδίδονται ιδιότητες και χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει, αλλά μπορεί και να μην έχει². Εξάλλου, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία (ή εμφανή αναπηρία) αντιμετωπίζουν σοβαρότερα προβλήματα στη σχολική τους διαδρομή από συμμαθητές τους χαρακτηρισμένους ως ανάπηροι.

Από την Απόρριψη στη Συνεκπαίδευση

Η διαφορετικότητα έχει αντιμετωπιστεί κατά καιρούς στον εκπαιδευτικό χώρο με διαφορετικούς τρόπους. Η άγνοια και οι προκαταλήψεις σε άλλες εποχές είχαν οδηγήσει στην απόρριψη. Η επιστημονική ανησυχία και η ανάπτυξη των επιστημών που ασχολούνται με τον άνθρωπο οδήγησαν στη συνέχεια στην ανάπτυξη της ειδικής αγωγής. Από τη δεκαετία του 1960 άρχισε να αναπτύσσεται ο προβληματισμός και να εφαρμόζονται πρακτικές ένταξης (integration) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό

2. Βλ. οχ. λήμμα: categories of handicap στο Williams, P. (1991). The Special Education Handbook. Buckingham: Open University Press, σ. 61-63.

εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, από τη δεκαετία του 1990 συζητείται ευρύτατα η άποψη της *συνεκπαίδευσης* (inclusive education). Το σχολείο της συνεκπαίδευσης δεν είναι φυσικά το ειδικό σχολείο στο οποίο εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα σε ειδικούς χώρους. Δεν είναι ούτε το γενικό σχολείο στο οποίο, περιστασιακά, εφαρμόζονται προγράμματα ένταξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι το κάθε σχολείο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα για να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή³.

Στην Ελλάδα παρουσιάζεται μια καθυστέρηση στην εμφάνιση και υλοποίηση των σύγχρονων αντιλήψεων για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η καθυστέρηση αυτή μπορεί να αποδοθεί τόσο στις κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες, όσο και στη δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματός μας και στη δυσκολία του να αποδεχθεί αλλαγές.

Ο νέος νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ο νέος νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ισχύει από το Μάρτιο του 2000 (Ν. 2817)⁴ αντικατέστησε το άρθρο 32 και άλλα σημεία του Ν. 1566/1985 που όριζε τα θέματα της ειδικής αγωγής. Από τα θετικά στοιχεία του νόμου που σχετίζονται με το

αντικείμενο της εργασίας μας ξεχωρίζουμε:

- την αναγνώριση της ελληνικής νοσηματικής ως γλώσσας των κωφών και βαρηκόων μαθητών,
- τις αναφορές στη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «στη συνήθη σχολική τάξη» και στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- τη στελέχωση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) και με εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- την ενίσχυση της θεματικής της ειδικής αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής και τη σύσταση θέσης Αντιπροέδρου που προεδρεύει του Τμήματος και θέσεων συμβούλου, μόνιμου παρέδρου και έξι παρέδρων με θητεία,
- την πρόβλεψη για συνεργασία με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕ.Κ.Υ.Κ.Α. Μ.Ε.Α.) του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας,
- τη σύσταση νέων θέσεων συμβούλων ειδικής αγωγής ειδικοτήτων και την πρόβλεψη για τη σύσταση θέσεων συμβούλων ειδικής αγωγής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- τη δημιουργία νέων κλάδων και θέσεων ειδικού εκπαιδευτικού

3. Για τη διασαφήνιση του inclusion βλ. σχ. στην ηλεκτρονική διεύθυνση του College of Education του Πανεπιστημίου της Northern Iowa: <http://www.uni.edu/coe/inclusion/index.html>.

4. Ν. 2817. Φ.Ε.Κ. αρ. 78, τ. 1, 14/3/2000.

προσωπικού (ειδικοί επαγγελματικού προσανατολισμού τυφλών, ειδικοί στην κινητικότητα, τον προσανατολισμό και τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών και ειδικοί στη νοηματική γλώσσα) και

- την πρόβλεψη για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων (μεταξύ των άλλων) και για το προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο νέος νόμος εισάγει νέες έννοιες και ιδέες για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναρωτιόμαστε όμως:

- αν ο νόμος θα μπορέσει να λειτουργήσει ταχύτερα και αποτελεσματικότερα από τον προηγούμενο (Ν. 1566/85), ο οποίος παρέμεινε αννενεργός σε αρκετά σημεία του, αφού ποτέ δεν εκδόθηκαν τα προεδρικά διατάγματα που θα τον ενεργοποιούσαν και
- αν με τις διατάξεις του νόμου αυτού θα μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημά μας να απαγκιστρωθεί από τη λογική της ειδικής αγωγής⁵ και να προχωρήσει στην εφαρμογή της μας αγωγής για όλους τους μαθητές με σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων και διαφορών τους.

Σημειώνουμε ότι ο νομοθέτης εξαιρεί από τις διατάξεις του Ν.

2817/2000 τους μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση (άρθρο 1, παράγρ. 3).

Εμπόδια στο Γυμνάσιο για τους Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στο μέρος αυτό της εργασίας μας θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα εμπόδια που εμφανίζονται στο γυμνάσιο κατά την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών. Εννοείται πως η αναφορά μας αυτή δεν υποβαθμίζει τα πολύ περισσότερα θετικά στοιχεία της λειτουργίας του γυμνασίου τα οποία όμως θεωρούνται και γνωστά και αυτονόητα.

Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, όπως διατυπώνεται στο άρθρο 1 του Α' κεφαλαίου του Ν. 1566/85, προσεγγίζεται σε κάποιο βαθμό στο δημοτικό σχολείο, ελάχιστα στο γυμνάσιο και καθόλου στο λύκειο. Στις δύο τελευταίες βαθμίδες, η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, έχει υποκατασταθεί από τη μονόπλευρη, μη αρμονική και ανισόρροπη ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που αποσκοπούν στην πρόοδωση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

5. Διευκρινίζουμε την άποψή μας ότι μονάδες ειδικής αγωγής πάντα θα λειτουργούν για να παρέχουν υπηρεσίες σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα. Όμως, η λειτουργία σχημάτων συνεκπαίδευσης θα οδηγήσει το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών των ειδικών σχολείων και των ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Μια τέτοια εξέλιξη δε θα πρέπει να παρεμποδίζεται από επαγγελματικές ανησυχίες του προσωπικού της ειδικής αγωγής, αφού θα μπορεί να απασχοληθεί μέσα στα γενικά σχολεία, προσφέροντας την πολύτιμη εμπειρία και τις γνώσεις τους για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σ' αυτά.

Πώς αλλιώς να αξιολογηθεί το γεγονός ότι έχουν υποβαθμιστεί σε επικίνδυνο βαθμό οι δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού ή του ψυχοσωματικού τομέα των μαθητών; Πώς τα παιδιά αυτά θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον πολύπλοκες προσωπικές, οικογενειακές ή επαγγελματικές καταστάσεις στις οποίες απαιτείται ικανότητα χειρισμού του συναισθήματος; Σε ποιες περιοχές των αυριανών δραστηριοτήτων τους θα «χτυπήσουν» άραγε οι ελλείψεις της παιδικής ηλικίας σε παιχνίδι, κίνηση και αισθητική καλλιέργεια, δραστηριότητες που δεν ευνοούνται από το στείο εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημά μας.

Σημειώνουμε πάντως μια πρόσφατη ενέργεια του Υπουργείου Παιδείας το οποίο, με σχετικές οδηγίες που εξέδωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προχώρησε σε μια προσπάθεια εξορθολογισμού της διδασκόμενης ύλης στο γυμνάσιο, «ώστε να εξασφαλιστεί χρόνος όχι μόνο για ασχολίες και δραστηριότητες που από παιδαγωγική άποψη θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όσο και για την καλύτερη επικοινωνία των μαθητών με τους δασκάλους και τους καθηγητές τους»⁶. Η προσπάθεια αυτή βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση, αλλά δε θα είναι αποτελεσματική αν δε συνδυαστεί με επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με προτάσεις και υποδείξεις για την αξιοποίηση των ωρών που θα εξασφαλι-

στούν και με εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων του γυμνασίου με θέματα που σχετίζονται με τους στόχους της προσπάθειας αυτής.

Η εικόνα αυτή του σημερινού γυμνασίου παρουσιάζει ένα περιβάλλον ιδιαίτερα δυσμενές για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ανάγκες για κοινωνικοποίηση που παρουσιάζονται ιδιαίτερα αυξημένες σε πολλούς από αυτούς, ελάχιστα αξιολογούνται και ικανοποιούνται. Ο μαθητής του 20 που ίσως χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό και εσωστρέφεια θα προαχθεί στην επόμενη τάξη με έπαινο. Ο μαθητής που τα μαθησιακά προβλήματά του τον κατατάσσουν στο 8, αλλά είναι πρόσχαρος, ευγενικός και κοινωνικός, θα επαναλάβει την τάξη, μέχρι να επιτύχει το 10 (χάνοντας τις παρέες του, τα παιδιά της ηλικίας του και, ίσως, και την αυτοεκτίμησή του).

Το γεγονός της εισόδου στη χώρα μας ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών κατά την προηγούμενη δεκαετία άλλαξε τη μορφή της. Από χώρα εξαγωγής έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών διαφόρων κατηγοριών (κυρίως οικονομικών και πολιτικών). Στη νέα πραγματικότητα αναδείχθηκε η έλλειψη ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να υποδεχτεί τα παιδιά των μεταναστών και ταυτόχρονα ήλθαν στην επιφάνεια τα προβλήματα και άλλων ομάδων του πληθυσμού που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι). Η ιδιότητα ενός μαθητή να ανήκει σε μια τέτοια ομάδα έχει κατα-

6. Βλ. σχ. το εισαγωγικό σημείωμα του Σ. Αλαχιώτη στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 5.

γραφεί ως ένας από τους παράγοντες που οδηγούν σε σχολική διαρροή⁷.

Η απουσία έστω και βασικής παιδαγωγικής γνώσης από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έρχεται να προστεθεί στο ήδη βαρύ για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, περιβάλλον. Ο παιδαγωγικός λόγος σπανίζει. Το ενδιαφέρον του σχολείου εξαντλείται στην εκπλήρωση των γνωστικών στόχων του και μάλιστα, μόνο για τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τον τελικό στόχο: της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δίδεται έμφαση στην ακαδημαϊκή γνώση με τον καταστροφικό διαχωρισμό κύριων και δευτερευόντων μαθημάτων. Οι κατ' όνομα παιδαγωγικές συνεδριάσεις, μια φορά κάθε τρίμηνο, καταλήγουν συνήθως στη σύνταξη ενός πρακτικού με διατυπώσεις όπως: «το Α1 παρουσιάζει καλή επίδοση στα μαθηματικά, μέτρια στη γλώσσα» κ.ο.κ.

Στα εμπόδια που συναντά ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να προσθέσουμε και την ανελαστικότητα του αναλυτικού προγράμματος. Βέβαια, στη βαθμίδα του γυμνασίου δεν υφίσταται ακόμα η έντονη πίεση και ο προσανατολισμός προς τις πανελλήνιες εξετάσεις που θα οδηγήσουν το μαθητή μέσα ή έξω από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παραταύτα η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να συναντά τις ειδικές ανάγκες του κά-

θε μαθητή, είναι μάλλον άγνωστη και δύσκολο να εφαρμοστεί σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών.

Η συνεργασία με την οικογένεια, καθοριστική για την πορεία ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, είναι υποβαθμισμένη. Ο εξοβελισμός και εξορκισμός των «κενών» στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ελαττώνει τις ώρες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο σχολείο χωρίς διδακτικές υποχρεώσεις και επιβάλλει στον κηδεμόνα που επιθυμεί να συνεργαστεί με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να το επισκεφθεί 2 ή 3 διαφορετικές μέρες. Αλλά και ο σχολικός χώρος έρχεται να ενισχύσει την υποβάθμιση της συνεργασίας με την οικογένεια, αφού αυτή συνήθως πραγματοποιείται σε δημόσιο χώρο σε αντίθεση με κάθε αρχή της δεοντολογίας της συμβουλευτικής.

Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει υπεύθυνος σε ένα τμήμα συνήθως περιορίζεται στο γραφειοκρατικό έργο της παρακολούθησης των απουσιών των μαθητών του τμήματός του και της ενημέρωσης των κηδεμόνων, όταν αυτές ξεπεράσουν το καθορισμένο όριο. Η έννοια του ατομικού φακέλου του μαθητή είναι άγνωστη.

Όργανα του σχολείου που θα μπορούσαν να αποδειχτούν αποτελεσματικότερα από την ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων, όπως το συμβούλιο τάξης είναι επίσης άγνωστα στα περισσότερα σχολεία.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί

7. Βλ. σχ. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ο.Ε.Ε.Κ./Π.Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (εμπειρική έρευνα). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ο.Ε.Ε.Κ./Π.Ι., σ. 60.

πως στο γυμνάσιο, όπως και στο δημοτικό και στο λύκειο εφαρμόζονται ειδικές ρυθμίσεις για ορισμένες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι περισσότερες από αυτές είναι τεχνικού χαρακτήρα και κινούνται προς την κατεύθυνση της προστασίας του μαθητή από ένα δυσμενές γι' αυτόν περιβάλλον. Τέτοιες είναι οι διατάξεις για την προφορική εξέταση ορισμένων κατηγοριών μαθητών και οι χαμηλότερες βάσεις για την προαγωγή άλλων. Οι διατάξεις για πρόσθετη διδακτική βοήθεια θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά στην εκπαιδευτική στήριξη πολλών περιπτώσεων, αλλά ελάχιστα εφαρμόζονται στη βαθμίδα του γυμνασίου.

Η προσπελασιμότητα του δομημένου περιβάλλοντος των σχολείων για μαθητές με κινητική αναπηρία είναι σαφώς βελτιωμένη σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν αρκετές ελλείψεις και σε αυτόν τον τομέα, κυρίως σε σχολεία που στεγάζονται σε παλιά κτίρια. Άλλες φορές, αυθαιρεσίες των διοικήσεων των σχολείων ή πολιτών εκτός σχολείου δημιουργούν εμπόδια στην απρόσκοπτη πρόσβαση στο σχολικό χώρο.

Η απουσία ουσιαστικής σύνδεσης με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα. Τα παιδιά φτάνουν στο γυμνάσιο από έναν άγνωστο χώρο ο οποίος συνήθως ενοχοποιείται για κάθε μαθησιακό πρόβλημα που θα παρατηρηθεί. Παράλληλα, η κάθε βαθμίδα στερείται της δυνατότητας παρουσίας των εκπαιδευτικών της μιας στην άλλη. Για παράδειγμα, εκφράζουμε την άποψη ότι οι εκπαι-

δευτικοί της ειδικής αγωγής θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως υποστηρικτές μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια πορεία συρρίκνωσης της διαχωριστικής εκπαίδευσης και εφαρμογής πολιτικής ένταξης ή συνεκπαίδευσης.

Τέλος, θα πρέπει να τονίζουμε την απουσία δραστηριοτήτων προεπαγγελματικής ή επαγγελματικής προετοιμασίας. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν δύο στόχους:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την εκτέλεση πρακτικών έργων και
- την εφαρμογή ενός ενεργού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Ο Ρόλος της Νέας Δομής του Σ.Ε.Π. στην Αντιμετώπιση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών των Μαθητών

Οι αλλαγές και η αναβάθμιση του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού μπορούν να συμβάλλουν στη θετικότερη αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέσα στο περιβάλλον του γενικού σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι να συνεχιστούν και να ενισχυθούν οι προσπάθειες που ξεκίνησαν μέσα από την Ενέργεια «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Με ιδιαίτερο Έργο στο πλαίσιο της Ενέργειας υλοποιήθηκαν δράσεις για τη στήριξη ειδικών ομάδων του μαθητι-

κού πληθυσμού⁸.

Στον Τομέα Σ.Ε.Π. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου λειτουργεί ήδη γραφείο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Το γραφείο αυτό μπορεί να υποστηρίξει τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα ΓΡΑ.ΣΕ.Π., αλλά και τους συμβούλους των σχολείων στα αιτήματά τους που αναφέρονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα χρειαστεί βέβαια να στηριχτεί και να ενισχυθεί και αυτό με τη σειρά του από την πολιτεία για να μπορέσει να συνεχίσει να λειτουργεί και να προσφέρει το έργο του αποτελεσματικότερα.

Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών της Α'/βάθμιας και της Β'/βάθμιας εκπαίδευσης που μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές ενημερώθηκαν για θέματα των ομάδων αυτών του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, ετοιμάστηκαν και σύντομα θα βρίσκονται στα ΚΕ.ΣΥ.Π. και στα ΓΡΑ.ΣΕ.Π. όλης της χώρας μελέτες και εργασίες για εξειδικευμένα θέματα που σχετίζονται με ειδικές ομάδες του πληθυσμού.

Βέβαια, οι σύμβουλοι που εργάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ήταν και παραμένουν τα θεμέλια της Συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο επίπεδο αυτό υπάρχουν πολλές αδυναμίες, αφού ο θεσμός του Σ.Ε.Π. παραμένει περιθωριακός. Η συγκυρία της εποχής πάντως ευνοεί την ανάπτυξη διαλόγου

και την άσκηση πιέσεων, ώστε οι σύμβουλοι-εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις, μέσα, ευθύνες, εξουσία και το θεσμικό πλαίσιο που θα τους επιτρέψει να ξεφύγουν από την απλή παροχή επαγγελματικής πληροφόρησης. Ο σύμβουλος εκπαιδευτικός με τη συνεργασία των υπολοίπων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και με τη στήριξη του ΚΕ.ΣΥ.Π. της περιφέρειάς του ή του πλησιέστερου ΓΡΑ.ΣΕ.Π. θα μπορούσε να προσφέρει πολλά στην ορθότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε τη σημασία που δόθηκε στις νέες τεχνολογίες κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του νέου συστήματος Σ.Ε.Π. Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα ΓΡΑ.ΣΕ.Π. διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο έργο τους. Με την παρουσία των ειδικών της πληροφόρησης στα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τη δικτύωση που προβλέφθηκε διευκολύνεται η αναζήτηση, η πρόσληψη και η διάχυση της πληροφορίας, ενώ υπάρχει έτοιμη η υποδομή για την αντιμετώπιση προκλήσεων όπως η τηλε-εκπαίδευση και η τηλε-συμβουλευτική. Εκτιμούμε όμως ότι απαιτείται μια στενότερη επαφή και στήριξη των υπευθύνων των ΚΕ.ΣΥ.Π. και των ΓΡΑ.ΣΕ.Π. καθώς και των ειδικών πληροφόρησης από μια ομάδα ειδικών για την αξιοποίηση των νέων αυτών εργαλείων της δουλειάς μας.

8. Την εισαγωγική έκθεση του Έργου αυτού μπορεί να αναζητήσει ο αναγνώστης στο: Σίδεροπούλου-Δημακάκου Δ., Δημητροπούλου, Α., *Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Κοινωνικά Αποκλεισμένων Ατόμων*. Στο: ΥΠ.ΕΠ.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης/Τομέας Σ.Ε.Π. (1999). *Ετοιμάζομαι για τη ζωή-Γ'* Τάξη. Βιβλίο για τον καθηγητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 117-113.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η πορεία προς τη συνεκπαίδευση απαιτεί ριζικές αλλαγές, τόσο σε θεσμικό, όσο και σε επίπεδο νοοτροπίας. Αν για τις πρώτες αλλαγές (σε θεσμικό επίπεδο) αρκούν οι φωτισμένες ηγεσίες σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (πολιτική ηγεσία, οργανώσεις αναπήρων και εκπαιδευτικών), για τις δεύτερες, τις αλλαγές σε επίπεδο νοοτροπίας, απαιτείται χρόνος και συστηματική βήμα προς βήμα προσπάθεια. Απαιτείται επίσης «να λαμβάνονται υπόψη, μεταξύ άλλων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές τους ενέργειες και οι εργασιακές συνθήκες μέσα στις οποίες αυτοί καλούνται να τελέσουν το έργο τους» (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2000)⁹.

Συγκεκριμένα απαιτείται:

Να οργανωθεί η βασική παιδαγωγική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας με έμφαση στο σεβασμό της ατομικότητας και διαφορετικότητας του μαθητή. Στοιχεία πολυκατηγορικής επιμόρφωσης (Σ. Παντελιάδου, 2000)¹⁰ σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, θα πρέπει να ενσωματωθούν στη βασική αυτή παιδαγωγική επιμόρφωση. Στην επιμόρφωση θα πρέπει να συμπεριληφθούν και θέματα διαφοροποίησης στη διδασκαλία. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα μπορού-

σε να συντάξει μελέτη με παραδείγματα διαφοροποίησης κατά μάθημα, ώστε να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν ή θα έπρεπε να εφαρμόσουν μια τέτοια πρακτική.

Να παρακολουθούνται και να αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σχετίζονται με την παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών, προϊσταμένων κάθε επιπέδου, μέσων και μεθόδων, θα πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση αυτή δε θα είναι αποτελεσματική αν στην πραγματοποίησή της δε συμμετέχουν και έγκυροι, έμπειροι και κομματικά ανεξάρτητοι εξωτερικοί αξιολογητές.

Να ενισχυθούν και να δοθούν κίνητρα για την πραγματοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων που ευνοούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από επιμέρους χαρακτηριστικά και αδυναμίες. Τέτοιες ευκαιρίες συναντάμε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Αγωγή Υγείας, στην Αγωγή του Καταναλωτή, σε δραστηριότητες Αισθητικής Αγωγής, σε αθλητικές δραστηριότητες κ.λπ.

Να μελετηθεί η ένταξη στο πρόγραμμα των γυμνασίων δραστηριοτήτων προεπαγγελματικής ή επαγγελματικής προετοιμασίας.

9. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ένταξη Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο: Παραδείγματα Πρακτικής Εφαρμογής Προγραμμάτων Ένταξης. Στο: Κελεντζή-Αζίζι, Α., Μπεζεβέργη, Η. (επιμ.) (2000). *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 177.

10. Παντελιάδου, Σ. (2000). *Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Σχετικά με την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Περίληψη ερευνητικού προγράμματος δημοσιευμένη στην ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (http://www.kee.gr/Synedria/10_Synendrio-4.html).

Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος του συμβούλου που λειτουργεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Εκτός από την επιμόρφωση όσων επιθυμούν να αναλάβουν αυτό το ρόλο, μπορούν να αξιοποιηθούν οι σύμβουλοι που έχουν αποφοιτήσει ή πρόκειται να αποφοιτήσουν τόσο από το μεταπτυχιακό τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, όσο και από το τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της ΠΑ.ΤΕ.Σ. της ΣΕ.Α.Ε.Τ.Ε. Παράλληλα, πρέπει να επιδιωχθεί να αποκτήσει διαφορετικό περιεχόμενο ο ρόλος του εκπαιδευτικού-υπεύθυνου τμήματος. Αφού απαλλαγούν από την υποχρέωση διεκπεραίωσης της γραφειοκρατικής εργασίας (που μπορεί να αναλάβει σε μεγάλο ποσοστό η σύγχρονη τεχνολογία) μπορούν και αυτοί να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πρέπει να αναβαθμιστεί η συνεργασία με τις οικογένειες τόσο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και των υπολοίπων μαθητών. Ο ρόλος των γονέων των υπολοίπων μαθητών στη διαδικασία ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σημαντικός και έχει τονιστεί σε σχετικές εργασίες (Η. Μπεξεβέγγης κ.ά., 1994)¹¹.

Να ενισχυθούν υφιστάμενοι θε-

σμοί που μπορούν να στηρίξουν την παρουσία πολλών περιπτώσεων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, όπως της πρόσθετης διδακτικής βοήθειας.

Να αξιοποιηθούν δομές εκτός σχολικής κοινότητας που μπορούν να συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής, Κοινωνικές Υπηρεσίες Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.ά.).

Απαιτείται τέλος να συνεχιστεί η έρευνα για την πορεία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Τόσο τα αρνητικά, όσο και τα θετικά στοιχεία που θα καταγραφούν μέσα από μια τέτοια έρευνα θα συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση του οράματος της συνεκπαίδευσης.

Η συνύπαρξη όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο δεν αποτελεί μόνο χρέος μιας κοινωνίας που θέλει να χαρακτηρίζεται από τις αρχές του ανθρωπισμού, αλλά και προϋπόθεση για την κοινωνική αγωγή του αυριανού πολίτη που θα πρέπει να εξοπλιστεί επαρκώς για τον αγώνα εναντίον του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης.

11. Μπεξεβέγγη, Η., Κаланτζή-Azizi, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. *Απόψεις και Στάσεις Γονέων Φυσιολογικών Παιδιών Απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Στο: Καίλα, Μ. Πολεμικού, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.) (1994). *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 706-711.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. *Ένταξη Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο: Παραδείγματα Πρακτικής Εφαρμογής Προγραμμάτων Ένταξης*. Στο: Καλαντζή-Azizi, Α., Μπεζεβέγκη, Η. (επιμ.) (2000). *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκη, Η., Καλαντζή-Azizi, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., *Απόψεις και Στάσεις Γονέων Φυσιολογικών Παιδιών Απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Στο: Καίλα, Μ., Πολεμικού, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.). (1994). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 706-711.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Σχετικά με την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*. Περίληψη ερευνητικού προγράμματος δημοσιευμένη στην ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (http://www.kee.gr/Synedria/10_Synedrio-4.html).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Α., Δημητροπούλου, Α., *Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Κοινωνικός Αποκλεισμένων Ατόμων*. Στο: ΥΠ.ΕΠ.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης/Τομέας Σ.Ε.Π. (1999). *Ετοιμάζομαι για τη ζωή-Γ' Τάξη*. Βιβλίο για τον καθηγητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 117-133.
- Williams, P. (1991). *The Special Education Handbook*. Λήμμα: *categories of handicap*. Buckingham: Open University Press, σ. 61-63.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ο.Ε.Ε.Κ./Π.Ι. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (εμπειρική έρευνα). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ο.Ε.Ε.Κ./Π.Ι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- N. 2817. Φ.Ε.Κ. αρ. 78, τ. 1, 14/3/2000.
- Ηλεκτρονική διεύθυνση του College of Education του Πανεπιστημίου της Northern Iowa: <http://www.uni.edu/coe/inclusion/index.html> (για τη διασαφήνιση των όρων conclusion και conclusive education).

Γρηγόρης Μουλαλούδης-Άννα Σταυρακοπούλου¹

Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ-ΣΥΝΟΔΟΥ ΑΜΕΑ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΜΠΟΡΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στην εισήγηση αυτή, αρχικά περιγράφεται η φιλοσοφία της «Πολυδιάστατης Συνοδείας» ΑΜΕΑ, η οποία εφαρμόζεται από το Σωματείο «Ερμής»² σε ενήλικες με νοητική υστέρηση και προσβλέπει στην πολύπλευρη συμμετοχή τους στην κοινωνία, θεωρώντας τους άτομα επαρκή, με δικαιώματα και καθήκοντα όμοια και ίσα με αυτά των άλλων πολιτών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της «Σχεσιοδυναμικής» θεωρίας και Συμβουλευτικής, όπως αυτή εφαρμόστηκε σε πρόγραμμα εκπαίδευσης πτυχιούχων Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών στην Πολυδιάστατη συνοδεία ΑΜΕΑ. Τέλος γίνεται αναφορά στη θεωρητική και βιωματική διαδικασία ενδυνάμωσής τους ώστε να «συνοδεύουν» άτομα με νοητική υστέρηση χωρίς να παρεμβαίνουν, όχι «γι' αυτά», αλλά «μαζί με αυτά» στην προσπάθειά τους για κοινωνική ένταξη.

Grigoris Mouladoudis-Anna Stavrakopoulou

THE PREPARATION OF THE COUNSELLOR-ACCOMPANIST FOR PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN THE PROCESS OF COWALKING WITH THE OTHERNESS

In this paper we demonstrate initially the philosophy of «Multidimensional Accompaniment» for people with special needs, which is applied from «Hermes» in adults with mental retardation and aims in their multifaceted participation in society, considering them as effectual persons, with rights and duties similar and equal with the other citizens. Afterwards, we present the basic principles of «Relationdynamics» theory and counselling, as it was applied in a training program of graduates in Social and Humanistic Sciences, in Multidimensional Accompaniment. Finally we discuss the theoretical and experiencing process of strengthening them, to «accompany» persons with mental retardation without intervention –not «for them», but «with them»– in their effort for social integration.

1. Ο Γ.Μ. είναι Ψυχολόγος, υποψήφιος διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών. Βιογραφία: Κυ-
βέρον 20, 55 133, Θεσσαλία.

Η Α.Σ. είναι υπεύθυνη του Κέντρου Έρευνας, Πληροφόρησης και Επαγγελματικού Προσανατο-
λισμού ΚΕΠΕΠ-GALAXY του Σωματείου Γονέων Κηδεμόνων και Φύλων ΑΜΕΑ «ΕΡΜΗΣ». Επικοι-
νωνία: Ιωαννίνων 22, 16674, Άνω Γλυφάδα.

2. Ο «ΕΡΜΗΣ» είναι σωματείο Σωματείο Γονέων, Κηδεμόνων και Φύλων Ατόμων με Ειδικές
Ανάγκες, Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, αναγνωρισμένο ως ει-
δικώς φιλανθρωπικό, εποπτευόμενο και μερικώς επιχορηγούμενο από το Υπουργείο Υγείας Πρόνοι-
ας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Σκοπός του Σωματείου είναι η παροχή υπηρεσιών λειτουργικής απο-
κατάστασης και εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, συνοδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών
και προώθησης στην απασχόληση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.

A. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), αντί για τους όρους άτομα με ειδικά προσόντα, με ειδικές ικανότητες, ιδιαιτερότητες, μειονεξία κ.ά. Αυτός ο όρος δεν υποδηλώνει υποτίμηση, αλλά αντίθετα μια στάση βαθιάς αποδοχής και σεβασμού. Όπως είναι γνωστό τα ΑΜΕΑ και ειδικότερα, τα άτομα με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία πηγάζουν κυρίως από την αντιμετώπισή τους από την κοινωνία ή ακόμη και από την ίδια τους την οικογένεια. Αυτά δεν οφείλονται μόνο στους περιορισμούς λόγω συγκεκριμένων δυσκολιών, αλλά και σε τραυματικές εμπειρίες όπως «έλλειψη αποδοχής, επαναλαμβανόμενη εμπειρία εγκατάλειψης, υποτίμηση, απομόνωση, πίεση για συμμόρφωση και έλεγχο, αδυναμία αυτοπροσδιορισμού, έλλειψη προσοπικών» (Senckel, 1998) και αποκλεισμό από την αγορά εργασίας.

Η νοητική υστέρηση έχει επιβληθεί κοινωνικά ως στίγμα που επιφέρει διάσταση μεταξύ της πραγματικής κοινωνικής ταυτότητας και της δυνητικής κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Όταν παρατηρείται μια ατέλεια, συχνά έχουμε την τάση να επιθέτουμε και σειρά άλλων ατελειών και έτσι, το στίγμα προσβάλλει την προσωπικότητα στο σύνολό της. Εφόσον ένα άτομο διαθέτει ένα μειονέκτημα που έχουμε εντοπίσει, θεωρούμε ότι το άτομο μειονεκτεί ως όλον (Goffman, 1986). Για το σωματείο «Ερμής» ο περιορισμός τέτοιων διαπιστώσεων, αποτέλεσε οδηγό στην πορεία αναζήτησης μιας μεθο-

δολογίας για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ΑΜΕΑ. Η πολυετής πορεία αναζήτησης κατέληξε στην επιλογή και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα, μιας μεθόδου που σέβεται και προσπαθεί να πραγματώσει αρχές όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η ελευθερία της βούλησης. Αυτή είναι η μέθοδος της Πολυδιάστατης Συνοδείας, η οποία δημιουργήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στον οργανισμό CARAT a.s.b.l. του Βελγίου και εφαρμόζεται σε ενήλικες με νοητική υστέρηση στη Γαλλία, στις Κάτω Χώρες και στον Καναδά.

B. Η φιλοσοφία της «Πολυδιάστατης Συνοδείας»

Βασική αρχή της φιλοσοφίας της, είναι η αποδοχή του ατόμου ως ενήλικου «προσώπου» με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Μέρμνά της, είναι η δημιουργία ενός χώρου επικοινωνίας μαζί του. Η πρακτική της συνοδείας σε όλη τη διάρκεια της, από τη φάση της υποδοχής του ενδιαφερόμενου μέχρι και το τέλος της, επικεντρώνεται στην προσωπικότητα αυτού του ατόμου. Προσπαθεί να του δώσει το χρόνο να εκφραστεί και να εξετάσει μαζί του πώς μπορεί να απαντήσει στα αιτήματά του (Bockstael, 1993). Ουσιαστικής σημασίας είναι το γεγονός ότι το άτομο έχει δικαίωμα να εκφράζει επιθυμίες, να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή και το μέλλον του, να σχεδιάζει τη δράση του, να προσπαθεί να διεκδικεί τα δικαιώματά του, αλλά και να συνειδητοποιεί τα όριά του. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί και να

είναι υπεύθυνο για τις πράξεις του. Ακριβώς επειδή ο κάθε άνθρωπος σκέπτεται και δρα διαφορετικά από τον άλλο, η συνοδεία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της, όχι μόνο στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, αλλά και στη διαφορετικότητά του. Διαμορφώνει λοιπόν ατομικά προγράμματα τα οποία διέπει η αρχή της συνεχούς αξιολόγησης και ο σεβασμός του προσωπικού ρυθμού του κάθε εκπαιδευόμενου.

Η διαδικασία της συνοδείας δομείται αποκλειστικά μέσα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η συνοδεία λαμβάνει υπόψη της όλους τους όρους και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επιβάλλει αυτή η πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό έχει διαμορφώσει μια εκπαίδευση για το άτομο με νοητική υστέρηση, προσαρμοσμένη και προσανατολισμένη στις υπάρχουσες συνθήκες και στα δεδομένα μιας ολοκληρωμένης ζωής. Η διαδικασία της συνοδείας ποτέ δεν επιβάλλει υποδέχεται το ΑΜΕΑ και του δίνει τη δυνατότητα να εκφραστεί σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και ελευθερίας του λόγου. Μπορεί να αφηγηθεί την προσωπική του ιστορία, να την κρίνει, να αρχίσει να συνειδητοποιεί και να ανακαλύπτει δυνατότητες προσωπικής εξέλιξης. Η συνοδευτική διαδικασία αρχίζει από τη στιγμή που θα αναδυθεί το ελεύθερο «αίτημα» του συνοδευόμενου.

Η έναρξη της συνοδευτικής πορείας επισημοποιείται με τη σύναψη «εκπαιδευτικού συμβολαίου» μεταξύ συνοδού και συνοδευόμενου. Ακολουθεί το κυρίως μέρος της εκπαίδευσης και τέλος η θεσμοθετημένη λήξη της. Διαμορφωτικό ρόλο στην

πορεία έχει η αξιολόγηση· αποτελεί αναδρομική θεώρηση σε σχέση με τον τελικό στόχο και αφορά συγκεκριμένα αποτελέσματα. Λειτουργεί σε καθορισμένες χρονικές στιγμές αλλά και ανάλογα με τις περιστάσεις. Ασχολείται με τα «κεκτημένα» και τα «απωλεσθέντα» της διαδικασίας· έχει σκοπό να καταγράψει τη δράση που έχει προηγηθεί, να καταδείξει τα λάθη, τις δυσκολίες αλλά και τις επιτυχίες, να δώσει την ευκαιρία να σκεφτούν από κοινού εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι, για ό,τι συνέβη και πώς αυτό θα το διαχειριστούν στη συνέχεια. Η αξιολόγηση γίνεται ομαδικά με αναφορές από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και βασίζεται πρωτίτως στο προϊόν της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης τη στιγμή που πραγματοποιείται και καταγράφεται.

Η υπηρεσία πολυδιάστατης συνοδείας ΙΡΙΣ Πολ.Υ.Σ. όπως οργανώθηκε από το σωματείο «ΕΡΜΗΣ» παρέχει τις υπηρεσίες της, διαχωρίζοντάς τις στους παρακάτω τομείς: «κύτταρα»: Γενική βοήθεια, Γενική εκπαίδευση, Επαγγελματική Ζωή, Αυτόνομη διαβίωση, Ελεύθερο χρόνο. Παράλληλα επιδιώκει τη συνεργασία με άλλους φορείς με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργήσει γύρω από το άτομο με νοητική υστέρηση ένα κοινωνικό δίκτυο. Εταίροι της είναι οι κοινωνικοί φορείς, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι εργοδότες, προς τους οποίους, η συνοδεία απευθύνει ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και δημιουργίας ευνοϊκών προϋποθέσεων για την πρόσβαση των ΑΜΕΑ στην επαγγελματική κατάρτιση και στην αγορά εργασίας.

Γ. Βασικές θέσεις της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής

Η «Σχεσιοδυναμική» Παιδαγωγική και Συμβουλευτική είναι η επισημονική προσέγγιση που υποστηρίζεται και αντλεί από τις αρχές της Ανθρωπιστικής και Φαινομενολογικής Ψυχολογίας και από το περιεχόμενο της έννοιας και της οντότητας του «προσώπου», όπως αυτό έχει προσδιοριστεί από την ελληνορθόδοξη χριστιανική παράδοση και την περσοναλιστική φιλοσοφική σκέψη. Βασικές έννοιες της «Σχεσιοδυναμικής» είναι η *σχέση* και το *πρόσωπο*:

α. Η γνήσια και επικεντρωμένη στον άλλο «σχέση» θεωρείται οντότητα μέγιστης σημασίας και δηλώνει την, από κοινού με τον Άλλο, κατοχή ενός «τόπου» βαθιάς γνώσης και συναισθηματικής αλληλοπεριχώρησης, ο οποίος λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς. Αυτή η σχέση αναδύει τη συνειδητότητα, τη μορφοποίηση και τη διευρυνόμενη ελευθερία του Άλλου ως «προσώπου».

β. Το «πρόσωπο» αποτελεί πυρηνική οντότητα –τόσο πνευματική, όσο και ψυχολογική– με απύθμενο βάθος· αποτελεί τη σφραγίδα της πρωτοτυπίας και την πηγή της μέγιστης εσωτερικής ελευθερίας. Ως ψυχολογική οντότητα το «πρόσωπο» προσφέρει εσωτερική, προσωπική πληροφόρηση στο υποκείμενο, διαμορφώνει γνώμη και εκτίμηση για τον εαυτό, η οποία πιθανώς μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική, ίσως και αντίθετη, από εκείνη που προβάλλουν οι άλλοι σε αυτό, και γι' αυτό. Το «πρόσωπο» ως πνευματική οντότητα, έχει αγγίζει τα έσχατα

όρια του Είναι, είναι η οντότητα που αισθάνεται και διαχειρίζεται την άφατη υπορξιακή ελευθερία, που υπερβαίνει τις οποιεσδήποτε δεσμεύσεις και την εγωκεντρική, αυτοσυντηρητική «λογική», που χαρακτηρίζει ακόμη και την κοινωνικοποιημένη ατομικότητα, δηλαδή την προσωπικότητα (Κοσμόπουλος, 1999).

Η «Σχεσιοδυναμική» ως Συμβουλευτική προσέγγιση διαθέτει κατεύθυνση, όραμα και αρχές, διαμορφώνει όμως το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τους «κανόνες» της σε δυναμική αλληλεπίδραση και σχέση με το ανθρώπινο, φυσικό, τεχνικό, κοινωνικό περιβάλλον και δεν είναι απολύτως ή (και) εκ των προτέρων καθορισμένη. Επομένως, το συμβουλευτικό ενέργημα δεν θεωρείται στατικό, αλλά στην ουσία του ρευστό και δυναμικό, προσαρμοζόμενο στον άνθρωπο και στη μοναδική του πραγματικότητα. Σε αυτή τη θεώρηση τα πάντα τίθενται υπό την υπεύθυνη διάθεση και δυνατότητα του συμβουλευόμενου· ο σύμβουλος έχει τον ουσιαστικό ρόλο του διευκολυντή του Άλλου, στην επιτυχή διεξαγωγή ενός έργου που αφορά τον ίδιο τον συμβουλευόμενο. Η αποτελεσματικότητα του συμβουλευτικού έργου εξαρτάται από την εκ μέρους του συμβούλου διευκολυντική αξιοποίηση της αναπτυσσόμενης σχεσιακής και επικοινωνιακής δυναμικής και από την «ετοιμότητα» του συμβουλευόμενου. Την «ετοιμότητα», συνιστούν το επίπεδο αυτογνωσίας του συμβουλευόμενου, η άνετη και απελευθερωμένη σχέση με τον εαυτό του και η ελεύθερη αίσθηση και έκφραση των αναγκών του. Μια τέτοια συμβουλευτική, εστιασμένη ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του ατόμου, επι-

διώκει τη μεγιστοποίηση των ιδιοτήτων και ικανοτήτων του, τόσο για το προσωπικό, όσο και για το «κοινό καλό» (Κοσμάπουλος, 1994).

Θα ακολουθήσει η περιγραφή της εμπειρίας μας από τη διευκόλυνση της ομάδας εκπαιδευομένων του προγράμματος κατάρτισης στελεχών Σ.Υ.Υ. (Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών) που υλοποίησε το Σώματείο «Ερμής».

Α. Περιγραφή της διαδικασίας και της εμπειρίας

Βασικός στόχος του τριμήνου προγράμματος, ήταν η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση πτυχιούχων Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, στη μέθοδο της «Πολυδιάστατης Συνοδείας». Το στόχο αυτό κλήθηκε να ενισχύσει με τη συμβολή του, το Εργαστήριο Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Πραγματοποιήθηκαν δέκα (10) εξάωρες συναντήσεις με την ομάδα στην οποία συμμετείχαν δεκαπέντε (15) επιστήμονες (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές και κοινωνικοί θεραπευτές και των δύο φύλων) εργαζόμενοι και άνεργοι, με μέσο όρο ηλικίας το 28ο έτος. Το Εργαστήριο Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής του Πανεπιστημίου Πατρών, διαθέτει επαρκή εμπειρία στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και πτυχιούχων Κοινωνικών Επιστημών. Σε αυτή την προσέγγιση το μέσον για την ανάδυση του ανθρώπινου «προσώπου» είναι η Σχεσιοδυναμική-Προσωποκεντρική ομάδα, η οποία στηρίζεται στην εμπειρία από τις ομάδες συνά-

νησης του Carl Rogers (Rogers, 1970), εμβαπτισμένη με στοιχεία όπως ο διάλογος, η αγάπη, τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του «προσώπου» και της γνήσιας σχέσης και στάσης.

Επιπλέον και σύμφωνα με νεότερες ερευνητικές διαπιστώσεις, ο άνθρωπος μαθαίνει αυτό το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες του μέσα από το προσωπικό του βίωμα, δηλαδή ό,τι τον ενδιαφέρει, τον αφορά, τον αγγίζει και τον συγκινεί (Μπακιρτζής, 2000)· γι' αυτό και το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ήταν ο βιωματικός και αναπτυξιακός-εξελικτικός της χαρακτήρας. Η εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σε εργαστηριακή βάση, ατομική και ομαδική εργασία, ώστε στο τέλος των συναντήσεων, ο πτυχιούχος των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών να διαθέτει την ετοιμότητα να αναπτυχθεί δυναμικά σε «σύμβουλο-συνοδό» ΑΜΕΑ.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι βασικές αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης και η θεώρησή της για το ανθρώπινο ον, ανταποκρίνονται ιδιαίτερα για μια διαδικασία συμπίεσης με τα ΑΜΕΑ. Όπως συνάγεται ερευνητικά, τα ΑΜΕΑ μπορούν να αναπτυχθούν τόσο προσωπικά, όσο και επαγγελματικά, όταν ο σύμβουλος επικεντρώνεται στη σχέση και παρέχει τις διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες, δηλαδή τη γνησιότητα και συμφωνία με τον εαυτό του (realness, congruence), την εμπάθητική δυνατότητα (empathic understanding) και την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση του Άλλου (unconditional positive regard) (Badelt, 1990, Floer, 1996, Pörtner, 2000). Οι συγκεκριμένες διευκολυντικές στάσεις-

ιδιότητες αποτελούν και περιλαμβάνουν τις βασικές οικουμενικές αξίες της ζωής και θα μπορούσαν να συνοψιστούν στη λέξη «αγάπη» (Patterson, 1995): «χωρίς αβίαστη αγάπη δεν μπορεί να θεμελιωθεί προσωπική σχέση και κοινωνία» (Δελικωσταντής, 1990, 41). Το κύριο μέλημα του διευκολυντή είναι να είναι «πρόσωπο» με πλήρη παρουσία στη σχέση του με τα μέλη της ομάδας. Άλλωστε «η σχέση είναι η 'ειδοποιός διαφορά' του προσώπου, ο ορισμός του προσώπου, η ριζική διαφοροποίησή του από την έννοια της στατικής ατομικότητας» (Γιανναράς, 1987, 21).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι βασικοί στόχοι του εισηγητή-διευκολυντή –μέσω της ανάδυσης της δυναμικής της ομάδας– επικεντρώθηκαν:

- στο να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι «πρόσωπα» ικανά να «συμπορεύονται» και να οδηγούν τα άτομα με νοητική στέρεση, χωρίς να παρεμβαίνουν «γι' αυτά», αλλά να μοχθούν «μαζί με αυτά» για την κοινωνική τους ένταξη.
- δημιουργία ομαδικού πνεύματος και οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο του προγράμματος βασίστηκε σε δυο άξονες:

α. Θεωρητική πληροφόρηση και εμπάθυση

- Η σχέση (έννοια, χαρακτηριστικά και εμπάθυση στη γνησιότητα της σχέσης).
- Τα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του «προσώπου».
- Διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες (γνησιότητα, εμπαθητική δυνατότητα, ανεπιφύλακτη θετική ανα-

γνώριση).

- Ψυχολογία της ομάδας (δυναμική της ομάδας, ρόλοι, εξουσιαστικότητα, μεσολαβητές).
- Διομαδική επικοινωνία.
- Δεκτική-μη λεκτική επικοινωνία.
- Βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.
- Προβολές πρότυπων συμβουλευτικών συνεδριών, κινηματογραφικών ταινιών και ντοκυμαντέρ σχετικών με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα.

β. Βιωματική εμπειρία

- *Παιχνίδια ρόλων*: Με αφορμή αιτήματα ή ερωτήματα που διατυπώθηκαν, προτάθηκε η εθελούσια συμμετοχή ενός ή περισσότερων εκπαιδευόμενων, για να «παιχθεί» ένα δράσιμο και στη συνέχεια αναπτύχθηκαν τα βασικά στοιχεία του.
- *Ασκήσεις έκφρασης-επικοινωνίας και χαλάρωσης*: Επικέντρωση στον εαυτό, στον άλλο, την αναπνοή, τη στάση, την κίνηση. Επίσης, επικέντρωση ή συμμετοχή σε μια συλλογική κίνηση.
- *Ασκήσεις στις διευκολυντικές στάσεις-ιδιότητες*: Πρόκειται για δραστηριότητες-ασκήσεις-σε ζευγάρια, τριάδες ή και μεγαλύτερες ομάδες –προερχόμενες από την αντίληψη της «σχέσης βοήθειας», οι οποίες βασίστηκαν στη γνησιότητα-συμφωνία με τον εαυτό, στην εμπαθητική δυνατότητα και στην ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση του άλλου.
- *Συνεδρίες με τη μορφή της μη δομημένης ομάδας συνάντησης* (Page & Berkow, 1994).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι παρακολούθησαν προγράμματα συνοδείας μαζί με τους εργαζόμενους συνοδούς και συμμετείχαν διακριτικά στις συναντήσεις υποδοχής, εκπαίδευσης και αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν το διάστημα αυτό, ώστε να κατανοήσουν πλήρως την ουσία της «συνοδευτικής» μεθοδολογίας. Μετά τη συμμετοχή στα προγράμματα ακολουθούσε ομαδική συζήτηση και ανταλλαγή, μέχρις ότου να προκύψει «κοινό νόημα», να καταλήξει δηλαδή η ομάδα σε κοινά συμπεράσματα.

Κυρίαρχος στόχος της εκπαίδευσης ήταν ο θεωρητικός και βιωματικός εμπλουτισμός, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν πολυδιάστατα στην αυτονομία και ένταξη των ΑΜΕΑ στην ενεργό κοινωνικοοικονομική ζωή.

Ε. Αξιολόγηση

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούσαν καθημερινά τη μορφή, την ποιότητα και τα αποτελέσματα της επικοινωνίας της προηγούμενης ημέρας, μέσω των παρεχόμενων διευκολυντικών στάσεων-ιδιοτήτων, σύμφωνα με το «Ερωτηματολόγιο για το κλίμα στην Προσωποκεντρική ομάδα» (Braaten, 1986). Από τη μέχρι τώρα προσέγγιση και επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψε μια αυξητική τάση της γνησιότητας, της εμπιστευτικής δυνατότητας και της ανεπιφύλακτης θετικής αναγνώρισης που παρείχαν τα μέλη της ομάδας το ένα προς το άλλο. Τρεις μήνες μετά το τέλος των συναντήσεων, στη λήξη του προγράμματος, έγινε ανταλλαγή των εμπειριών και αξιολόγησή τους

από τους συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γι' αυτά που βίωσαν και αξιολόγησαν την εμπειρία από τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία. Η εμπειρία θεωρήθηκε από το σύνολό τους ως ιδιαίτερα θετική και εποικοδομητική τόσο για την επαγγελματική, όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη, όπως διαπιστώθηκε και από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης, που συμπληρώθηκαν επώνυμα από τον κάθε εκπαιδευόμενο.

Επίλογος

Ίσες ευκαιρίες σημαίνει παροχή ευκαιριών σύμφωνα με τις δυνατότητες του καθενός. Η εκτίμηση της διαφορετικότητας και η προσπάθεια για βελτίωση των προσωπικών δυνατοτήτων οδηγεί στην ισότητα, σε ευκαιρίες για ευχάριστη και δημιουργική ζωή στην κοινωνία, με έναν μοναδικό «τρόπο ύπαρξης», τον οποίο επιλέγει ο καθένας.

Ο σύμβουλος συντροφεύει και συμπορεύεται με τον Άλλο στο αναπτυξιακό του ταξίδι, συν-διαλέγεται, συμβουλευεται μαζί του για τα ζητήματα που τον απασχολούν και τον διευκολύνει με γνώση και μεγάλη υπευθυνότητα, ώστε ο ίδιος να ανακαλύψει τις λύσεις και τους δρόμους που του αρμόζουν. Ένας σύμβουλος με αυτές τις ιδιότητες, πιστεύει στη μεγάλη αξία που έχει η ανάδυση και ανάπτυξη του «προσώπου» για το άτομο και την κοινωνία και γι' αυτό θεωρεί ύψιστο στόχο του τη στήριξη του «προσώπου» και την ανάδειξη των ικανοτήτων του συμβουλευόμενου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου σε αυτό το ερωτηματολόγιο. Παρακαλώ διάβασε με προσοχή κάθε πρόταση και προσπάθησε να έχεις κατά νου την ομάδα ως σύνολο. Χρησιμοποίησε ως οδηγό την κλίμακα αξιολόγησης. Βάλε για κάθε πρόταση σε κύκλο, τον αριθμό που περιγράφει –κατά την άποψη σου– κατάλληλα την τελευταία συνάντηση της ομάδας. Σε κάθε πρόταση πρέπει να συμπληρώσεις μια απάντηση.

1. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη συμπάθησαν και ενδιαφέρθηκαν το ένα για το άλλο.
2. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη έδειξαν αλληλοκατανόηση, για την ιδιαίτερη εμπειρία του εαυτού.
3. 0 1 2 3 4 5 6	Η αποδοχή των μελών, ήταν ανεξάρτητη από το είδος των απόψεων και των συναισθημάτων.
4. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη ήταν ανοιχτά και ειλικρινή.
5. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη αγχώθηκαν όταν τους άγγιζαν δύσκολα προβλήματα.
6. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη έδειξαν ζεστασιά και μέριμνα μεταξύ τους.
7. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη επιχείρησαν να προσεγγίσουν το νόημα καθενός χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους.
8. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη αλληλοεκτιμήθηκαν χωρίς όρους.
9. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη μίλησαν μεταξύ τους, ακριβώς για ό,τι σκέπτονται και αισθάνονται στην πραγματικότητα.
10. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη φάνηκαν στην πραγματικότητα ευάλωτα και ανασφαλή.
11. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη επιβεβαίωσαν το ένα το άλλο ως πρόσωπα με μοναδικότητα.
12. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη κατανόησαν το ένα το άλλο, εκούσια και άμεσα, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη.
13. 0 1 2 3 4 5 6	Τα μέλη εκτιμήθηκαν μεταξύ τους ανεξάρτητα από τη «θετική» ή «αρνητική» επικοινωνία τους.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- 0 καθόλου
- 1 ελάχιστα
- 2 λίγο
- 3 μέτρια
- 4 αρκετά
- 5 πολύ
- 6 πάρα πολύ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Badelt, I. (1990). Client-Centered Psychotherapy with mentally handicapped. In Lietaer, G., Rombauts, J., Van-Balcn, R. (Eds.), *Client-Centered and Experiential Psychotherapy in the Nineties* (pp. 670-681). Leuven: Leuven University Press.
- Bokstacl, E. (1993). *Handicap et politique*. Bruxelles. Equipage editions.
- Braaten, L. (1986). *Group climate questionnaire. Person-centered form*. Institute of Psychology, University of Oslo.
- Floor, S. (1996). Person-centered play therapy with socially disadvantaged children in a Day-Care setting. In Esser, U., Pabst, H., Speierer, G.-W. (Eds.), *The power of the person-centered approach. New challenges-perspectives-answers* (pp. 225-236). Koln: GwG.
- Γιανναράς, Χ. (1992). *Το πρόσωπο και ο Έρως*. Αθήνα: Δόμος.
- Goffman E. (1986). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1990). *Το ήθος της ελευθερίας, φιλοσοφικές απορίες και θεολογικές αποκρίσεις*. Αθήνα: Δόμος.
- Κοσμάπουλος, Α. (1994). Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμάπουλος, Α. (1999). Η Παιδεία, ως σχέση προσώπων σήμερα. Εισήγηση στο Συμπόσιο «Παιδεία και Εκπαιδευτικός» 16-19 Δεκεμβρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μπακατζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.
- Page, R. & Berkow, D. (1994). *Creating Contact, Choosing Relationship: The Dynamics of Unstructured Group Therapy*. The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series, University of Georgia: Athens.
- Patterson, C. (1995). A universal system of psychotherapy. *The Person-Centered Journal*, 2(1), 54-62.
- Pörtner, M. (2000). Trust and Understanding: PC Approach to Everyday Care of Persons with Special Needs. *Paper given at the Fifth International Conference on Person-Centered and Experiential Psychotherapy, 24-29 June, Indian Lakes Resort, Chicago, IL, USA.*
- Pörtner, M. (2000). Psychotherapy for people with special needs-a challenge for client-centered psychotherapists. *Paper given at the Fifth International Conference on Person-Centered and Experiential Psychotherapy, 24-29 June, Indian Lakes Resort, Chicago, IL, USA.*
- Rogers, C. (1970). *Encounter groups*. Middlesex: Penguin.
- Senckel, B. (1998): *Du bist ein weiter Baum-Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung*. München: Beck.

Ηλίας Μάρκος*

ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗΝ Ε' ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Αγαπητοί σύνεδροι θέλω να εκφράσω την ευχαρίστησή μου για τη δυνατότητα παρέμβασής μου στο Συνέδριο και να καταθέσω κάποιες απόψεις που στηρίζονται σε προσωπικές εμπειρίες, μιας και το έφερε η ζωή να έχω υπάρξει ανάπηρος μαθητής, σε ειδικά και μη ειδικά σχολεία, και αργότερα καθηγητής σε μη ειδικά και σε ειδικά σχολεία. Πιστέψτε με πως όλα αυτά τα χρόνια που πέρασαν αποτελούν μια σειρά από βιώματα και εμπειρίες και φτιάχνουν μια ιστορία που εξελίχθηκε σαν ταινία θρiller με πρωταγωνιστές εμένα από τη μία πλευρά και την κοινωνία ολόκληρη από την άλλη.

Φοβάμαι πως εκθέτω τον εαυτό μου κάθε φορά που προσπαθώ να αναφερθώ και να εξηγήσω την τρομερή εμπειρία που έχω βιώσει από τη στιγμή που βρέθηκα στη θέση του «ανάπηρου» ατόμου. Το να γεννηθεί κάποιος ανάπηρος ή να γίνει αργότερα, δεν είναι απλό γεγονός της ζωής. Οι κοινωνίες σπάνια αποδέχονταν και στήριζαν τα ανάπηρα μέλη τους, για κοινωνικο-οικονομικούς λόγους όπως τελικά φαίνεται. Έτσι, ο ανάπηρος, από τη στιγμή που υπάρχει, αποτελεί ένα δυσάρεστο γεγονός και φαινόμενο για την οικογένεια, τη γειτονιά, την πόλη κ.λπ. Ο περιγύρος σφίγγει σε ένα κλοιό την οικογένεια που είχε την ατυχία να τη «χτυπήσει η μοίρα», με ότι αυτό συνεπάγεται. Ο πολιτισμός μας, κτισμένος πάνω σε ιδανικά ψυχοσωματικά πρότυπα και αναλογίες δεν μπορεί να δικαιολογήσει ή να ερμηνεύσει την παρουσία παρεκλίσεων και ιδιόμορφων διαφορετικοτήτων. Στο φυσικό περιβάλλον, η διαφορετικότητα είναι ο κανόνας που δημιουργεί την αρμονία, τη δημιουργία και την εξέλιξη. Το κοινωνικό όμως περιβάλλον είναι τελείως διαφορετικό. Η διαφορετικότητα και η παρέκλιση είναι εξ αρχής καταδικασμένες και απορριπτέες και σαν γεγονότα ανάγονται στη σφαίρα του «μεταφυσικού», αυτό δηλαδή που λέμε «ήταν θέλημα Θεού» ή «κάποια αμαρτία πλήρωσε» κ.λπ. Κάτω από αυτή την αντίληψη και νοοτροπία το διαφορετικό «ανάπηρο» σώμα και η «ανάπηρη» ψυχή, σαν κλασικά στερεότυπα εσωτερικεύονται αρνητικά κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των ανθρώπων, μέσα από τους φορείς κοινωνικοποίησης –οικογένεια, σχολείο, εκκλησία κ.λπ.– με αποτέλεσμα η συμπεριφορά τους αργότερα να υπαγορεύεται το ίδιο αρνητική στην ύπαρξη ανάπηρων συνανθρώπων τους. Έτσι δημιουργούνται η προκατάληψη, η άρνηση, η απόθνηση, η απόρριψη και στις καλύτερες περιπτώσεις ο οίκτος, με ό,τι όλα αυτά συνεπάγονται για την κοινωνική ένταξη και τον ψυχισμό του ανάπηρου.

* Ηλίας Μάρκος, Οικονομολόγος, Ειδικός Πληροφόρησης στο ΚΕΣΥΠ Αιγάλεω, Αντιπρόεδρος Εθνικής Ομοσπονδίας Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων Ατόμων και τ. Πρόεδρος του Πανελληνίου Συλλόγου Παραπληγικών.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα έχουμε στην καθημερινότητα πολλά. Η ταύτιση του τυφλού συμπολίτη μας με το ρόλο του ζητιάνου, του νοητικά καθυστερημένου με αυτή του γραφικού ή γελοίου τύπου κ.λπ. που αποτυπώνεται στα βιβλία, απεικονίζεται στην τηλεόραση και «τυπώνεται» στο μυαλό κάθε πολίτη είναι φυσικό να δημιουργεί μια γενικότερη νοοτροπία, που χωρίς κανένα δισταγμό θα λέγαμε ότι είναι ρατσιστική. Θα τολμούσα να πω ότι και το σχολείο, δυστυχώς, αναπαράγει ως ένα βαθμό τον κοινωνικό ρατσισμό και την προκατάληψη, δημιουργώντας έννοιες και κατηγορίες, όπως «έξυπνος», «ικανός», «κουτός», «αδιάφορος», «απροσάρμοστος» κ.λπ. και διαχωρίζει το «υγιές» από το «άρρωστο». Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε γενιά που ενηλικιώνεται είναι δέσμια των προκαταλήψεων και παραμορφώσεων της κοινωνικο-ανθρωπολογικής πραγματικότητας. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αναπαράγουν αυτή με τη σειρά τους την παντοδύναμη εικόνα του «ιδανικού» ανθρώπου (όμορφο σώμα, καλός χαρακτήρας, πετυχημένος κ.λπ.) μέσα από τις ατέλειωτες εκπομπές και δημοσιεύσεις. Από την άλλη πλευρά όμως, η πολιτεία εμποδίζει τους ανάπηρους να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή, έστω και έξω από τα πρότυπα που προβάλλονται, δομώντας ένα περιβάλλον απροσπέλαστο, εχθρικό και πολλές φορές επικίνδυνο. Έτσι, ο παιδικός σταθμός, το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο, το πανεπιστήμιο, οι δημόσιες υπηρεσίες, τα μουσεία, τα θέατρα, οι κινηματογράφοι, οι δρόμοι, οι πλατείες, οι χώροι ψυχαγωγίας, οι παραλίες κ.λπ. είναι χώροι απαγορευμένοι, ιδιαίτερα για τους βαριά κινητικά ανάπηρους. Όπως τόνισε ο κ. Δημητρώπουλος, η ένταξη π.χ. των κινητικά ανάπηρων μαθητών θα μπορούσε να γίνει στα μη ειδικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά δεν υπάρχει υποδομή αλλά και εκεί όπου υπάρχει —στα νέα κτίρια— πάμ η νοοτροπία των ανθρώπων την καταργεί (μονίμως χαλασμένα ασανσέρ, ράμπες που έχουν καταληφθεί από αυτοκίνητα κ.λπ.).

Η πολιτεία μέχρι πριν μερικά χρόνια (1979) απαγόρευε στους μη αρτιμελείς και υγιείς να διοριστούν στο δημόσιο τομέα άσχετα από τις δυνατότητές τους. Έτσι οι ανάπηροι ζούσαν τη σκληρή ανυπαρξία τους μέσα στους 4 τοίχους κάποιου ιδρύματος ή φτωχόσπιτου. Οι γονείς κρατούσαν τα παιδιά στο σπίτι επειδή τα σχολεία, απόλυτα απροσπέλαστα, εμπόδιζαν την πρόσβασή τους. Τυχεροί ανάπηροι ήταν όσοι είχαν μια καλή οικογενειακή στήριξη πίσω τους που βοήθησε στο να ξεπεράσουν τα δύσκολα εμπόδια, προκειμένου να βγουν στην κοινωνία και να κερδίσουν τη ζωή τους. Τα μέσα μαζικής μεταφοράς, τελείως απόρθητα από τους ανάπηρους πολίτες. Ένας κοινωνικός αποκλεισμός, που έδινε την εντύπωση στους ξένους επισκέπτες στη χώρα μας ότι στις ελληνικές πόλεις και κυρίως στην Αθήνα δεν υπάρχουν ευτυχώς ανάπηροι, μιας και δεν κυκλοφορούσαν και δεν εμφανιζόντουσαν πουθενά, αντίθετα με τις δικές τους χώρες.

Τα τελευταία χρόνια, για λόγους πάλι κοινωνικο-ιστορικούς και οικονομικούς, και συγκεκριμένα με την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλάζει το σκηνικό και οι ανάπηροι με αγώνες και προσπάθειες συμμετέχουν στην εργασία. Με την κατάργηση προηγούμενων απαγορευτικών νόμων και

τη θέσπιση καινούργιων που προασπίζουν τα εργασιακά δικαιώματα (π.χ. Ν 963, Ν. 1648 κ.λπ.). Πρόσφατα ανοίγουν και τα πανεπιστήμια τις πόρτες τους στους ανάπηρους υποψήφιους, με τη χωρίς εξετάσεις εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι. με θέσπιση σχετικού Νόμου.

Όμως η πραγματικότητα είναι ακόμα πολύ σκληρή. Τα πανεπιστήμια είναι ανέτοιμα να δεχθούν κυρίως τους βαριά κινητικά ανάπηρους φοιτητές. Τα κτίρια δεν έχουν την κατάλληλη υποδομή (ράμπες, ειδικές τουαλέτες, πάρκινγκ κ.λπ.). Οι καθηγητές δεν έχουν επιμορφωθεί για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων φοιτητών και παρόλη την καλή τους διάθεση, πολλές φορές αυτοσχεδιάζουν για να διδάξουν και να αξιολογήσουν την ευαίσθητη αυτή κατηγορία των φοιτητών. Πολλοί εξαιρετικοί καθηγητές των πανεπιστημίων, τους οποίους γνωρίζουμε όλοι, έχουν κάνει πολλές προσπάθειες με υπομνήματα και παρεμβάσεις στις προτιμήσεις των Α.Ε.Ι. για να βελτιωθούν οι συνθήκες και στο κτιριακό και στα θέματα σπουδών. Υπάρχει όμως δυσκολία στο να λυθεί το πρόβλημα από πλευράς πανεπιστημίων, αν και γίνονται φιλότιμες προσπάθειες. Γνωρίζω καλά τον αγώνα που κάνει η κ. Καλαντζή-Αζίζη στο Φ.Π.Ψ. Αθηνών για να βρεθούν λύσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για τους ανάπηρους φοιτητές, ώστε και να φοιτούν και να αξιολογούνται κανονικά.

Είναι έξω από την ακαδημαϊκή άποψη οι ακραίες θέσεις που παίρνουν ορισμένοι καθηγητές για τους ανάπηρους φοιτητές τους, όταν αντιμετωπίζουν πραγματικά μεγάλες δυσκολίες αξιολόγησης, της απόρριψης ή του οίκτου.

Αγαπητοί σύνεδροι, σήμερα στις 3 Δεκέμβρη, ημέρα αφιερωμένη στα άτομα με αναπηρίες, θέλω να σας διαβεβαιώσω μέσα από την πολύχρονη εμπειρία μου στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα ως ενεργός δάσκαλος στην τάξη, ότι οι ανάπηροι νέοι είναι ένα κομμάτι της κοινωνίας μας με μεγάλες ευαισθησίες και προοπτικές, το καλύτερο κομμάτι θα έλεγα, που αν και εμποδισμένοι από το κοινωνικό γίνεσθαι, έχοντας βιώσει στο πετσί τους την απόρριψη σε όλες της τις μορφές κάνουν έναν αγώνα χωρίς αντιπαλότητες και μνησικακίες, για να κερδίσουν μια ζωή με αξιοπρέπεια δίπλα στους συνανθρώπους τους και όχι αποκλεισμένοι από αυτούς. Κάνουν όνειρα για τη ζωή, σε μια εποχή που λίγοι ονειρεύονται, είναι αισιόδοξοι και συνεπείς. Θα τους δείτε να κυκλοφορούν στην αυλή του Πάντειου Πανεπιστημίου χαρούμενοι και ζωηροί, να φοιτούν ανελλιπώς και να έχουν καλές επιδόσεις. Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Θα τους δείτε πίσω από τα γκισέ κάποιας τράπεζας, να εργάζονται με πολλή θέληση και αισιοδοξία.

Θέλω να σας ευχαριστήσω που με ακούσατε και σας διαβεβαιώ ότι η ζωή ευτυχώς τραβάει μπροστά.

ΜΕΡΟΣ ΕΒΔΟΜΟ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Θέμα: Διαφορετικότητα – Ισότητα στην Εκπαίδευση:
Πρότυπο Πρόγραμμα
Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού
LEONARDO DA VINCI-DIANA

Συντονίστρια: Κύρα Βενιοπούλου,
Κοινωνιολόγος με Ειδίκευση στα Γυναικεία Θέματα

Ακολουθούν οι ανακοινώσεις των
κ.κ. Ζωής Αλμπάνη, Κύρας Βενιοπούλου και
Κατερίνας Βεργινάδη-Μπούρκουλα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Στη διάρκεια του Συνεδρίου «Διαφορετικότητα και Ισότητα στον 21ο αιώνα και ο Ρόλος της Συμβουλευτικής» που διοργάνωσε η ΕΛΕΣΥΠ λειτούργησε το εργαστήριο με τίτλο: «*Διαφορετικότητα και Ισότητα στην Εκπαίδευση: Πρότυπο Πρόγραμμα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού Leonardo Da Vinci-Diana*».

Στο πλαίσιο του εργαστηρίου έγιναν τρεις παρουσιάσεις και μια εκτενής συζήτηση με συμμετοχή πολλών συμμετεχόντων από το ακροατήριο, που υπερέβαινε τα 60 άτομα. Η πρώτη παρουσίαση αφορούσε το Πρόγραμμα Diana και έγινε από τη Ζωή Αλμπάνη, ψυχολόγο-σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία αναφέρθηκε στους στόχους του προγράμματος, τους εταίρους εθνικούς και διακρατικούς που το υλοποιούν, στις ενέργειες που έχει συμπεριλάβει και στα προϊόντα που έχει παράγει. Η δεύτερη παρουσίαση έγινε από την Κύρα Βενιοπούλου, η οποία ήταν και συντονίστρια του εργαστηρίου, κοινωνιολόγο με ειδίκευση στα Γυναικεία Θέματα, και αφορούσε το εργαλείο ευαισθητοποίησης νέων για το ρόλο των διαφυλικών στερεοτύπων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που πραγματοποιούν. Η τρίτη πα-

ρουσίαση έγινε από την Κατερίνα Βεργινάδη Μπούρκουλα, εκπαιδευτικό, και αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την παροχή συμβουλευτικής στα παιδιά.

Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην παιδαγωγική αξία του θεατρικού παιχνιδιού, πρότειναν μάλιστα την καθιέρωση πολιτιστικού διήμερου με θεατρικό παιχνίδι στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν επίσης για την αναγκαιότητα ευαισθητοποίησης των νέων γύρω από την ισότητα των δύο φύλων, επισημάναν όμως τις επιρροές που ασκούνται από την οικογένεια και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας στους νέους και οι οποίες συχνά προωθούν διαφορετικές αντιλήψεις.

Τα κυριότερα συμπεράσματα της συζήτησης, εκτός από την πρόταση για το πολιτιστικό διήμερο με θεατρικό παιχνίδι, αφορούσαν πρώτον την ανάγκη ύπαρξης περισσότερου υλικού Σ.Ε.Π., και δεύτερον την ανάγκη ύπαρξης περισσότερων ωρών που να διατίθενται στο Σ.Ε.Π., στη πληροφορική και στην αγωγή σταδιοδρομίας που να οδηγεί σε εξοικείωση με συγκεκριμένες ειδικότητες.

Κύρα Βενιοπούλου*

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΣΤΟ 1ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Στόχος της ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση του εργαλείου ευαισθητοποίησης νέων για το ρόλο των διαφυλικών στερεοτύπων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που πραγματοποιούνται, το οποίο εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος DIANA. Ο τίτλος του εργαλείου είναι «Διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια?».

Το εργαλείο ευαισθητοποίησης νέων εκπονήθηκε από την ΕΛΕΣΥΠ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τη συμβολή των διακρατικών εταίρων κυρίως της Ιταλίας (CIF) και του Βελγίου (Interface 3) οι οποίοι πραγματοποίησαν συλλογή και κριτική αξιολόγηση σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και συλλογή και επεξεργασία στατιστικών στοιχείων για την εκπαίδευση και απασχόληση των γυναικών. Τέλος περιλαμβάνει σειρά μικρών αγγελιών σε επαγγέλματα που παρουσιάζουν ζήτηση στην αγορά εργασίας στις τρεις χώρες και στα οποία παραδοσιακά δεν απασχολείται μεγάλος αριθμός γυναικών.

Το εργαλείο αποτελείται από 4 ενότητες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει σειρά δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται είτε ομαδικά είτε ατομικά. Η πρώτη ενότητα στοχεύει στον εντοπισμό των

στερεοτύπων αντιλήψεων για τα δύο φύλα και στη συνειδητοποίηση ότι τα στερεότυπα αυτά δεν ισχύουν αποκλειστικά για τις γυναίκες ή για τους άνδρες και αποτελείται από 3 βιωματικές ασκήσεις. Η δεύτερη ενότητα στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης των στερεοτύπων στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές που κάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες. Περιλαμβάνει συγκρίσιμα στατιστικά στοιχεία για την Ελλάδα, το Βέλγιο και την Ιταλία αναφορικά με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και τις συνθήκες απασχόλησης των γυναικών και ασκήσεις συλλογής στοιχείων από το άμεσο περιβάλλον των νέων. Η τρίτη ενότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας του κάθε εκπαιδευόμενου, σχετικά με την εφικτότητα των μελλοντικών ατομικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών και στη συνειδητοποίηση ότι τα αγόρια και τα κορίτσια μπορούν να κάνουν όποια επιλογή θέλουν, ανεξάρτητα από το φύλο τους, αποτελείται δε από βιωματικές ασκήσεις. Η τέταρτη ενότητα στοχεύει στην εξοικείωση των νέων με επαγγέλματα που παρουσιάζουν άνθιση στην αγορά εργασίας και ενσωματώνουν τη χρήση νέων τεχνολογιών. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα πορτρέτα δύο επι-

* Η Κ.Β. είναι Κοινωνιολόγος με ειδίκευση στα γυναικεία θέματα.

τυχημένων γυναικών επαγγελματιών από το προγενέστερο εργαλείο του ΙΕΚΕΠ με τίτλο «Άρτεμις» καθώς και μικρές αγγελίες για σχετικά επαγγέλματα από την Ελλάδα, το Βέλγιο και την Ιταλία. Με τα στοιχεία αυτά γίνεται προσπάθεια να εξουικειωθούν οι νέοι με τα επαγγέλματα του κλάδου της πληροφορικής και των χρηματοοικονομικών και με τις αντίστοιχες αγορές εργασίας των τριών χωρών.

Το εργαλείο αποτελεί ένα ολοκληρωμένο υλικό, για να λειτουργήσει σε μια ομάδα με την ενεργό συμβολή του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού. Ο κεντρικός θεματικός άξονας είναι τα στερεότυπα που ισχύουν για τα δύο φύλα. Η κάθε δραστηριότητα είναι προγραμματισμένη να καλύπτει μία περίπου ώρα. Ορισμένες χρειάζονται προετοιμασία μιας εβδομάδας από τους εκπαιδευόμενους, πριν την επεξεργασία στην ομάδα. Κάθε δραστηριό-

τητα περιλαμβάνει στόχο, αναλυτική περιγραφή και ενδεικτικές βοηθητικές ερωτήσεις για τη συζήτηση που ακολουθεί. Οι ενότητες είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους διότι συχνά για την ολοκλήρωση της μιας απαιτούνται στοιχεία που έχουν γίνει αντικείμενο επεξεργασίας σε προηγούμενη. Τέλος, μέσα από την παρουσίαση των στοιχείων για το Βέλγιο και την Ιταλία το υλικό αποχτά ευρωπαϊκή διάσταση και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τις συνθήκες άλλων χωρών.

Το εργαλείο αυτό υπάρχει σε δύο μορφές: η μία, που δεν περιλαμβάνει την τέταρτη ενότητα, απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας και συμπεριλαμβάνεται στο βιβλίο ΣΕΠ της Α' Λυκείου. Η δεύτερη, που περιλαμβάνει την τέταρτη ενότητα, απευθύνεται σε νέους μεταλυκειακής ηλικίας και είναι διαθέσιμη από την ιστοσελίδα του ΙΕΚΕΠ.

Ζωή Αλμπάνη*

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΣΤΟ 1ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

Το πιλοτικό σχέδιο με τίτλος *Ίσες Ευκαιρίες στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό-DIANA*, υλοποιήθηκε από το ΙΕΚΕΠ, στα πλαίσια του προγράμματος Leonardo Da Vinci, το οποίο εφαρμόζει την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση. Συγκεκριμένα, στόχοι του προγράμματος είναι:

- α) Η βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής κατάρτισης
- β) η εύκολη πρόσβαση στην αγορά εργασίας καθώς και η ισότητα ευκαιριών, για ομάδες που δεν κατόρθωσαν να ενταχθούν μέσα από παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα
- γ) η ενθάρρυνση των καινοτομιών και πειραματισμών και η όσο το δυνατό καλύτερη αξιοποίησή τους από τις επιχειρήσεις
- δ) η προώθηση διακρατικών εταιρικών σχέσεων με τη συμμετοχή διαφόρων φορέων κατάρτισης

Στο πιλοτικό σχέδιο DIANA, του οποίου συντονιστής φορέας είναι το ΙΕΚΕΠ, συμμετέχουν ως έταίροι

σε εθνικό επίπεδο

— το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

— η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

και σε διακρατικό επίπεδο

— το Centro Italiano Femminile από την Ιταλία, ένας γυναικείος οργανισμός, εθνικής εμβέλειας, ο οποίος πραγματοποιεί έρευνες και μελέτες γύρω από την απασχόληση, την επαγγελματική κατάρτιση και τη νομοθεσία, σε θέματα που αφορούν τις γυναίκες με στόχο την προώθηση των ίσων ευκαιριών.

— το Norwich City College of Further and Higher Education, από την Αγγλία, ένα κολέγιο συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, με σημαντική εμπειρία σε θέματα που αφορούν τις γυναίκες μέσω ερευνών μελετών και παροχή κατάρτισης με στόχο την προώθηση των ίσων ευκαιριών, σε συνεργασία με το Υπουργείο Εργασίας και Εκπαίδευσης.

— η Interface 3 από το Βέλγιο, ένα πρότυπο κέντρο για την επαγγελματική κατάρτιση γυναικών, με σημαντική εμπειρία στην προώθηση των ίσων ευκαιριών.

Το πρόγραμμα DIANA, το οποίο ξεκίνησε το 1998 και ολοκληρώνεται στις αρχές του 2001, έχει βασικό σκοπό του

* Η Ζ.Α. είναι ψυχολόγος, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επικοινωνία:* ΙΕΚΕΠ, Αβέρωφ 34α, 14232 Ν. Ιωνία, τηλ. 2186970.

την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων μέσω του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Οι ειδικότεροι σκοποί του προγράμματος είναι:

- να αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική ενότητα επαγγελματικού προσανατολισμού που θα έχει σκοπό την προώθηση της ισότητας και θα απευθύνεται σε νέους/ες. Για την ενότητα αυτή, θα σας μιλήσει η κα Βενιοπούλου και θα έχετε την ευκαιρία να δείτε ορισμένα κομμάτια της
- να αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική ενότητα για την επιμόρφωση Λειτουργών Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο αντικείμενο της ισότητας ευκαιριών μεταξύ των δύο φύλων. Για αυτή την ενότητα, θα σας μιλήσω αναλυτικότερα παρακάτω

Εκτός από την ανάπτυξη των δύο αυτών ενότητων, το πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσης:

- την πειραματική εφαρμογή της δεύτερης ενότητας σε λειτουργούς ΕΠ στην Αθήνα και στις Βρυξέλλες, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Στη συνέχεια όμως αποφασίστηκε να γίνει εφαρμογή της ενότητας αυτής και στην Ιταλία
- πειραματική εφαρμογή της πρώτης ενότητας σε νέους/ες στην Αγγλία και την Ιταλία αλλά και στην Ελλάδα
- αξιολόγηση των εφαρμογών και πραγματοποίηση των αναγκαίων αλλαγών στις ενότητες, όπου αυτές ήταν απαραίτητες

- παραγωγή του τελικού υλικού σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, στα ελληνικά και στα αγγλικά
- ενέργειες διάδοσης, όπως εργαστήρια, σεμινάρια, παρουσιάσεις, οι οποίες έχουν ήδη πραγματοποιηθεί

Για την ανάπτυξη της ενότητας για την επιμόρφωση των λειτουργών Ε.Π. συνεργάστηκαν το ΙΕΚΕΠ και η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Συγκεκριμένα, την ενότητα αυτή ανέπτυξαν ο κος Κρίβας και η κα Κοσμίδου. Η ενότητα αυτή έχει στόχο την ευαισθητοποίηση των συμβούλων ΕΠ γύρω από τα θέματα της ισότητας των δύο φύλων.

Συγκεκριμένα δε, οι σκοποί είναι:

- 1) να κατανοήσουν οι λειτουργοί το θέμα (ζήτημα) της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων καθώς και τις ψυχολογικές κοινωνικοϊστορικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις του
- 2) να αναπτύξουν την ικανότητα να βλέπουν κριτικά το θέμα της ισότητας των ευκαιριών και να αναζητούν τις αιτίες που δημιουργούν τις ανισότητες

Περιλαμβάνει δύο τμήματα: το θεωρητικό και το βιωματικό μέρος.

Σκοπός του θεωρητικού τμήματος είναι η εννοιολογική οριοθέτηση και εμβάθυνση σε θέματα που αφορούν τα δύο φύλα, τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και τον τρόπο αναπαράστασής τους στο παρελθόν, σήμερα αλλά και στο αύριο, μέσα από την τηλεόραση και γενικότερα τα Μέσα Μαζικής και Ηλεκτρονικής Επικοινωνίας.

Στο δεύτερο μέρος, το βιωματικό

παρουσιάζονται ασκήσεις που στηρίζονται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση για παράδειγμα εκπαιδευτικών, γονέων

και άλλων κοινωνικών εταίρων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διαμόρφωση της ταυτότητας των δύο φύλων και τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Κατερίνα Βεργινάδη Μπούρκουλα*

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΤΑ «HAPPENINGS» ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ
ΜΙΑΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

*Από τη Θεωρία στην Πράξη
(Ανακοίνωση στο 1ο εργαστήριο)*

Μετά τις βελτιωτικές κινήσεις στο ζήτημα της μεταρρύθμισης μπορούμε να ξανασκεφθούμε και να αναζητήσουμε και άλλους τρόπους για να εφαρμόσουμε την πρόσφατη γνώση και εμπειρία που αποκομίσαμε από τα μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και το ΣΕΠ.

Όσοι μάλιστα από εμάς δεν έχουν επιφορτιστεί με τις ευθύνες των ΚΕΣΥΠ και των ΓΡΑΣΕΠ μπορούμε να αναζητήσουμε και άλλους τρόπους, πρωτότυπους και ελκυστικούς για τα παιδιά, τους γονείς, τους δασκάλους αλλά και τις τοπικές κοινωνίες, ώστε να εφαρμόσουμε αυτά που μάθαμε και μαθαίνουμε.

Η επιτυχία τέτοιων πρωτοβουλιών εκτός από τα παιδαγωγικά οφέλη, μέσα από τη γενίκευση και την τυποποίηση, ίσως μας βοηθήσει μακροπρόθεσμα με τη διεύθυνση του θεσμοθετημένου καθεστώτος που ισχύει σήμερα και μάλιστα δια θεσμοποίησης, να μην είμαστε «δια βίου καθηγέτες-σύμβουλοι άνευ χαρτοφυλακίου».

Το εγχείρημα αυτό ξεκίνησε στα πλαίσια του ΣΕΠ και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσε-

ων. Εκτός του ότι λειτούργησε ως «αντικαταληπτικό», για τα παιδιά που συμμετείχαν, από μαρτυρίες των εμπλεκόμενων φορέων, της σχολικής κοινότητας, της Τοπικής Κοινωνίας και των διαφόρων κατά καιρούς αρμοδίων, είχε κυρίως *Συμβουλευτικό* χαρακτήρα.

Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια άλλη μορφή επικοινωνίας που επιδιώκει διαμέσου των *Τεχνών* τη σύνδεση του *Πολιτισμού* με την *Εκπαίδευση*.

Το ζήτημα της ισότητας των φύλων και το Αίτημα της Ισότητας Ευκαιριών «κεντρίζει» τη δυνατότητα των παιδιών και του δασκάλου ώστε να προβαίνουν σε δημιουργικές συλλήψεις και εκφράσεις του πολιτιστικού και πολιτισμικού γίνεσθαι.

Είναι μια διαφορετική οπτική της Συμβουλευτικής που έχει στόχο τα παιδιά να αλληλοσυμβουλευθούν αλλά και να συμβουλευθούν τους μεγάλους... Σύμφωνα με το άρθρο 13 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού «Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιου-

* Η Κ.Β.Μ. είναι Νομικός, Καθηγήτρια ΔΕ ειδικευμένη στο ΣΕΠ-Συμβουλευτική. Τ. Δικηγόρος, απόφοιτη του Τμήματος Διοίκησης Υπηρεσιών Υγείας της ΕΣΔΥ. Επικοινωνία: Σεβαστοπούλου 49 Ν. Φιλοθέη 115 24, τηλ. 6910394.

δήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή υή με οποιοδήποτε άλλο μέσο επιλογής του» (φωτοτυπία 1η).

Δηλαδή τα παιδιά μπορούν να παίξουν ρόλους, να βιώσουν εμπειρίες, να «διδάξουν» γονείς και δασκάλους με «χιούμορ» και ευρηματικότητα, να τους μυήσουν στα «μυστικά» της τέχνης και της επιστήμης του να είσαι γονιός ή δάσκαλος. Να αμβλύνουν τέλος τον εξουσιαστικό χαρακτήρα της σχέσης και το ναρκισσισμός που προκαλεί η «υπεροχή τους» στο να συμβουλευθούν.

Επί της ουσίας του θέματος υπάρχουν εργασίες και σενάρια που αναδεικνύουν τον πολυσήμαντο χαρακτήρα της Συμβουλευτικής και το διαφορετικό αυτόν τρόπο προσέγγισης του θέματος.

Άλλωστε είναι γνωστό ότι το θέμα της Ισότητας Ευκαιριών παραμένει αίτημα γιατί ακόμα, εκτός των άλλων παραμέτρων τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι μύθοι και οι δοξασίες για τους ρόλους των δύο φύλων συντηρούνται και αναπαράγονται στην οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ και γενικά την κοινωνία.

Έτσι η Κοινωνικοποίηση, μέσα από αυτά δημιουργεί Άνισες Ευκαιρίες και διαφορετικούς προσανατολισμούς για μια πορεία ζωής στα δύο φύλα.

Οικογένεια και Τύπος στην Υπηρεσία των Στερεότυπων

Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια μπορεί να είναι είτε χώρος καταπίεσης είτε χώρος ανάπτυξης της αν-

θρώπινης ευτυχίας. Παραδοσιακή ή μονογονεϊκή, εκτός από την κάλυψη οικονομικών και συναισθηματικών αναγκών του παιδιού, εξακολουθεί να είναι ο κατ' εξοχήν θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικότητας. Όμως, όσον αφορά τους ρόλους των φύλων το μήνυμα που περνάει είναι η απόλυτη διαφοροποίηση σύμφωνα με τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα. Σε αυτή τη λειτουργία της έχει «συμπαράσταση» την τηλεόραση.

Από μαρτυρίες μαθητών και μαθητριών μας τα πρότυπα ρόλων όχι μόνο δεν εκσυγχρονίζονται αλλά αντίθετα παγιώνουν κατά τρόπο αναχρονιστικό τις ανισότητες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως παράδειγμα την πληροφορία από τη μάνα προς την κόρη ότι «ο έρωτας περνάει πρώτα από το στομάχι» όπου ο στόχος είναι προφανής. Αλλά και άλλα μέσα κοινωνικοποίησης, όπως το παιχνίδι ή τα παιχνίδια, τα τραγούδια, τα νανουρίσματα, οι μύθοι, τα παραμύθια, τα μοιρολόγια προσανατολίζουν τα δύο φύλα διαφορετικά. Έτσι οι ανισότητες εξακολουθούν να συντηρούνται, γιατί από την άλλη πλευρά η πολλαπλότητα και αντιφατικότητα των μηνυμάτων δημιουργεί πρόσφορο κλίμα που συντηρεί τη σύγκρουση ανάμεσα στις «παλιές καλές αξίες» και τις νέες που προκαλούν φόβο και ανασφάλεια. Επιπρόσθετα η τηλεόραση προβάλλει νέα στερεότυπα, όπως για παράδειγμα η διαφήμιση: «Ραδιοργάνωση γένους θηλυκού» ή το στερεότυπο «παιδιού χωρισμένων γονιών», όπου του επιβάλλει να «είναι» και να αισθάνεται ένοχο κάθε φορά που πρέπει να δικαιολογηθεί η παραβατική συμπεριφορά των αποκλινόντων νέων απόμων.

(Ειδικότερα για τα στερεότυπα και το ρόλο των ΜΜΕ βλ. Κοσμίδου-Hardy 1995).

Επίσης η γυναικεία προσωπικότητα προσβάλλεται βάνουσα μέσα από τη μαζική κουλτούρα που αναπαράγεται από τα ΜΜΕ, όπου αναδεικνύονται νέες υποτιμητικές εκφράσεις που άλλοτε έχουν να κάνουν με την εξυπνάδα ή την ομορφιά και άλλοτε με αναγωγές προς το ζωικό ή το φυτικό βασίλειο. Ανάλογα με την περίπτωση η γυναίκα είναι «γάτα», «γατούλα», «αγριόγατα», «φώκια», «οχιά», «Κατίνα», «αλεπού», «κότα», «γλάστρα» κ.λπ. Τα λεκτικά αυτά στερεότυπα νοσηματοδοτούν μια νέα τάση ενός ιδιότυπου ρατσισμού-σεξισμού που έχει στόχο να μεταλλάξει και να συντηρήσει τις ανισότητες. Παρά τον προσοδευτικό χαρακτήρα του νόμου 1329/83 και την πραγματική «επανάσταση» που έφερε σε θέματα ισότητας και οικογενειακού δικαίου οι ριζωμένες νοοτροπίες είναι δύσκολο ακόμα να αλλάξουν. Έτσι το άρθρο 1518 του Αστικού Κώδικα (3η φωτοτυπία) εξακολουθεί να έχει διαπαιδαγωγικό χαρακτήρα στο βαθμό που καθιερώνει την υποχρέωση των γονέων να ανατρέφουν τα παιδιά Χωρίς Διάκριση Φύλου. Δηλαδή, η αγωγή του κοριτσιού να μη διαφέρει από την αγωγή του αγοριού, πράγμα που βέβαια στην πράξη δεν γίνεται.

Ειδικότερα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, οι γονείς πρέπει να λαβαίνουν υπόψη τους και τις προσωπικές κλίσεις και ικανότητες του παιδιού άσχετα αν είναι αγόρι ή κορίτσι.

Δυστυχώς, όμως η πράξη απέχει ακόμη πολύ από τη θεωρία.

Μετά τη δυνατότητα ανάπτυξης της κριτικής και «αντιστασιακής» Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας δικής μας και των παιδιών (Kosmidou-Hardy 1996, Αγωγή στα Media) εντοπίσαμε το πρόβλημα όπως περίπου περιγράφεται παραπάνω, αλλά και με τη διαρκή παρατήρηση γύρω μας.

Ενδεικτική η 2η φωτοτυπία με το «ΚΥΡΙΕΣ ΟΧΙ ΕΔΩ ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ» πρόκειται για φωτογραφημένη ταμπέλα από γνωστή περιοχή της Αθήνας.

Μετά τη «Διάγνωση» «η Θεραπεία»

Τα «Happenings» με την «αντικαταληπτική» και αντιστερεοτυπική τους δράση μέσα από τα ενδεικτικά αποσπάσματα σεναρίων που παραθέτω, υποβάλω στην κρίση σας και σας παρέχω, αν το επιθυμείτε.

Το α' σενάριο: *Ισότητα ή μύθος*

Πράξη Α' *Προίκα, Γάμος, Διαζύγιο οι ανισότητες στο οικογενειακό πλαίσιο.*

Πράξη Β' ΜΜΕ και αναπαράσταση του κόσμου, ποιον κόσμο και για ποιον; Παίχθηκε σε δύο σχολεία και στο Δημαρχείο του Αιγάλεω στα πλαίσια του μαθητικού συμποσίου: «Ξενοφοβία, Ρατσισμός, Κοινωνικός αποκλεισμός οι μαθητές παράγουν γνώση και Προτείνουν».

Το συμπόσιο πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο και το Υπουργείο Παιδείας με την επιστημονική ευθύνη της Σχολικής συμβούλου Δρ. Χρυσούλας Κοσμίδου.

Το β' σενάριο «Αμαρτίες» γονέων παίχθηκε στο πανεπιστήμιο στα πλαίσια βιωματικής άσκησης με την

εποπτεία των καθηγητών Ι. Μαρμαρίνου, Χ. Κοσμίδου και των συνεργατών τους Α. Πατεστή και Μ. Βεργινάδη.

Το γ' σενάριο: **Δάσκαλε που δίδασκες...**

Παίχθηκε στο Ίδρυμα Γουλανδρή σε συμπόσιο σχολείων στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας. Φέτος βραβεύθηκε σε Διεθνές Φεστιβάλ.

Ενδεικτικά αποσπάσματα από σενάρια:

Παππούς: Ποια προίκα μωρέ; Ακόμα δεν έμαθες, αφού η προίκα καταργήθηκε. Άσε το κορίτσι, καλύτερα να το γράψεις στο παιδί. Τον Τάκη, που έχει και το όνομά μου, που τους έχεις και αδυναμία. Έτσι πρέπει, το σπíti στο χωριό να μένει στην οικογένεια, να είναι Γιαννακικό. Δεν έχει ανάγκη η εγγόνα σου, γυναίκα είναι θα τα καταφέρει...

Γιαγιά: Άσε με, ξέρω εγώ τι κάνω, τι μου λες τώρα; Το κορίτσι είναι αδύνατο πώς θα το παντρεύουμε αύριο; Ξεβράκιωτο;...»

(ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ)

Τάκης: Εκεί λοιπόν, κύριε πρόεδρε, που κατέβαινα την Πανεπιστημίου, να σου μια **κότα**. Τι να κάνω, στρίβω δεξιά για να την αποφύγω και πέφτω απάνω στον κύριο.

Δικαστής: **Κότα;** **Κότα** στην Πανεπιστημίου, που βρέθηκε (με απορία);

Δικαστίνα: Μάλλον θα δραπετεύσε από κανένα κοτέτσι, κύριε πρόεδρε (ειρωνικά).

Τάκης: Καλά κύριε πρόεδρε μάλλον δεν κατάλαβες δεν εκφράστηκα καλά, μια «**θείτσα**», μια «**Κατί**

να» ήθελα να πω του παρ' ολίγον να πέσει απάνω μου. Είχε μια αμαξάρα, τι να σου πω! Τα πήρα στο κρανίο, «**κυρά μου**» της λέω «νύχτα πήρες το δίπλωμα; Τράβα στην κουζίνα σου» και ύστερα σου λέει γυναίκα οδηγός!!!

Δικαστής: (μονολογεί) **Κότα**, **θείτσα**, **Κατίνα**... δεν καταλαβαίνω.

Δικαστίνα: Αθώς για την παράβαση αλλά ένοχος για στερεοτυπική και ρατσιστική συμπεριφορά.

Ιδιότυπος ρατσισμός στα ΜΜΕ

ΜΗΔΕΙΑ;

Αναμαλλιασμένη, αναστατωμένη και καταφανώς ταλαιπωρημένη γυναίκα κλαίει και κρύβει το πρόσωπό της.

Ο δημοσιογράφος επιμένει με το μικρόφωνο τεταμένο προς αυτή.

Ο δικηγόρος της και ο ιατροδικαστής προσπαθούν να την προστατεύσουν.

Δικηγόρος: Σας παρακαλώ, σας παρακαλώ μη τη βασανίζετε άλλο, είναι πολύ άρρωστη, είναι δικαίωμά της η σιωπή...

Ο δημοσιογράφος επιμένει...

Ιατροδικαστής: Η ομάδα των ιατροδικαστών απεφάνθη, ότι η Κλεονίκη είναι βαριά άρρωστη, ψυχικά και πρέπει αμέσως να νοσηλευτεί.

Δημοσιογράφος: Μα πρέπει, πρέπει, επιβάλλεται να μιλήσει, ο κόσμος έχει δικαίωμα να μάθει.

«Έλα Κλεονίκη, έλα, μιλά μας, εμείς σε αγαπάμε πες κάτι, γιατί το έκανες; Ποιο πνεύμα έλεγες ότι σε έσπρωξε; Μετάνιωσες;

Ενώ με το κινητό ειδοποιεί τον

τηλεπαρουσιαστική των ειδήσεων, που θα αρχίσουν σε δύο λεπτά και πηγαίνει προς την Κλεονίκη, εκείνη βρίσκεται λιποθύμη.

Τηλεπαρουσιαστής: Κυρίες και κύριοι καλησπέρα σας. Εδώ αγαπητοί τηλεθεατές, δεν πρόκειται για **κότα, γλάστρα, Κατίνα ή θείτσα**, αλλά για μια άκαρδη μάνα, μια άπονη και αδίστακτη γυναίκα, μια **Μήδεια**. Η δράστης Κλεονίκη Κατατρεγμένου, αρνείται επίμονα να απαντήσει στο συνάδελφο, γιατί διέπραξε την αποτρόπαια πράξη, να αφήσει το δέκατο τρίτο παιδί της έξω από την ταβέρνα που τα έπινε ο σύζυγός της.

Παιδί χωρισμένων γονιών:

Τηλεπαρουσιαστής: Δεύτερο θέμα στις ειδήσεις μας, αγαπητοί τηλεθεατές, ένας δεκατετράχρονος που έκλεβε γομολάστιχες από βιβλιοπωλείο. Αμετανόητος, δεν ομολογεί την πράξη του, στους αστυνομικούς και δεν ζητάει έστω συγγνώμη από τους βιβλιοπώλες και τους καθηγητές του. Είναι βλέπετε και αυτό **παιδί χωρισμένων γονιών**, τι να πούμε;

Σας ευχόμαστε ένα πολύ-πολύ όμορφο βράδυ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη Κασσιπάκης, Μ. (1995), *Παραδόσεις στο τμήμα ειδικευσης καθηγητών Συμβούλων ΣΕΠ Συμβουλευτικής*.
- Κασσιπάκης, Μ. Η αναγκαιότητα Αναμόρφωσης του Θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, σσ. 25-41.
- Κρουσταλάκης, Γ., *Διαπαιδαγώγηση Πορεία Ζωής*, Αθήνα 1995.
- Κοσμίδου: Αγωγή στα ΜΜΕ: Σεμινάριο που διεξήχθη με μεγάλη επιτυχία και δικό της συτονισμό, συμμετοχή και ευθύνη στο Ε.Ι.Ν.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. «Κριτική Ανάγνωση των Σεξιστικών Επαγγελματικών Στερεοτύπων: Έμφραση στο Ηλεκτρονικό Κείμενο», στο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου) Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης και Γενική Γραμματεία Ισότητα, σσ. 280-301.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Αθ. *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική: Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης 1996.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. «Ο δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική-Μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα» Ελληνικά Γράμματα (1998β) 46-47, σσ. 33-63.
- Μαρμαρινός, Ι. *Το Σχολικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Αυτοέκδοση (1992).
- Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, Αθήνα 1994, Γ.Ε.Δ.Κ.Ν.Α. Αστικός Κώδικας
- Παπαχρήστου Θ. *Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου*, Αθήνα-Κομοτηνή 1997 Σάκκουλα. Συμβούλιο Ισότητας των δύο φύλλων: Οικογενειακό Δίκαιο.
- Βασικά Θέματα Κοινωνιολογίας και Κοινωνιολογικό λεξικό, Εκδόσεις Καστανιώτη-Επικαιρότητα.

2ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

**Θέμα: «Διαφορετικότητα-Ισότητα στα
πλαίσια των Κοινωνικών Υπηρεσιών:
Τεχνικές Συμβουλευτικής**

Ακολουθούν οι ανακοινώσεις των κ.κ.
Αντωνίας Βιταλιώτου και Φωτεινής Βλαχάκη

Αντωνία Βιταλιώτου-Σέττα*

**Η ΣΧΕΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ-ΤΡΟΠΟΙ ΑΡΣΗΣ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ
(Ανακοίνωση στο 2ο Εργαστήριο)**

*«Δώσε μου το αυτοκινητάκι σου,
να σου δώσω την κούκλα μου».*

Η ανακοίνωση αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε στο χώρο της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας, με σκοπό τη διερεύνηση των παρουσιαζόμενων επαγγελματικών προτύπων. Αρχικά παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση ομάδων, όπως για παράδειγμα μαθητικών, αλλά και για την άρση στερεότυπων αντιλήψεων και συμπεριφορών.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας, όπως και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, σημειώθηκαν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, που συνοδεύθηκαν και από αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι παράγοντες αυτοί είχαν ως αποτέλεσμα την εντυπωσιακή παρουσία των γυναικών, όχι μόνο στην εκπαίδευση, –και μάλιστα σε όλες τις βαθμίδες της–, αλλά και στον εργασιακό χώρο.

Παρά όμως τις διαπιστώσεις αυτές που προκύπτουν από σχετικές έρευνες, υπάρχει η τάση στην κοινωνία οι γυναίκες να προσδιορίζονται πρωταρχικά από τους οικογενεια-

κούς ρόλους, να στρέφονται σε παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα των ιδίων των γυναικών, αλλά και του νομοθέτη που κάνει λόγο για ισότητα.

Οι παρατηρήσεις αυτές, ο προβληματισμός μας, αλλά και η επίγνωση πως η κοινωνική αλληλεπίδραση διαμορφώνει την κοινωνική συνείδηση και την ταυτότητα των νέων απόμων, αποτέλεσαν το κίνητρο για την ενασχόλησή μας με τη διερεύνηση των στερεοτύπων, όπως αυτά προβάλλονται στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας –από το 1975 και εξής–, και συγκεκριμένα στο σύγχρονο παραμύθι και στις παραμυθικές ιστορίες¹.

* Η Α.Β.-Σ. είναι Φιλόλογος-Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού με μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

¹ Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Παν/μιου Αθηνών.

1. Παρουσίαση της Έρευνας

Στην έρευνά μας, βασικό αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσαν τα επαγγελματικά στερεότυπα, όπως αυτά προβάλλονται στα σύγχρονα παραμύθια και στις παραμυθικές ιστορίες. Βέβαια, σε δεύτερο επίπεδο μας απασχόλησαν οι ρόλοι που υιοθετούν οι ενήλικες στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίοι, όταν αποτελούν σεξιστική συμπεριφορά, επηρεάζουν τις αξίες και τις αντιλήψεις των νεαρών αναγνωστών/-τριών και ενδεχομένως τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και αργότερα επιδιώξεις.

Η βασική μας υπόθεση (μηδενική υπόθεση) ήταν πως, ανεξάρτητα από τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών, εμείς αναμένουμε να συναντήσουμε ίση κατανομή επαγγελματικών ρόλων μεταξύ ανδρών και γυναικών, επομένως υποθέτουμε πως στο σύγχρονο παραμύθι και στις παραμυθικές ιστορίες δεν παρατηρούνται στερεότυπα, κυρίως επαγγελματικά.

Ως προς τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, πρέπει να σημειώσουμε πως περιορίσαμε το δείγμα της έρευνάς μας σε έργα που εκδόθηκαν από το 1975 και εξής. Ο περιορισμός αυτός έγινε όχι μόνο λόγω της ιδιαίτερα μεγάλης συγγραφικής παραγωγής στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, αλλά και εξαιτίας των νέων τάσεων που παρουσιάζονται την περίοδο αυτή στο χώρο της, όπως είναι η ανανέωση της θεματολογίας και του προβληματισμού για σύγχρονα θέματα και προβλήματα, που μέσα από αυτή εκφράζονται.

Για τη συγκέντρωση του δείγματος λάβαμε υπόψη μας τη βιβλιοπα-

ρουσίαση και κυρίως τα βιβλία: Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας του Β. Αναγνωστόπουλου, Διαλέγουμε βιβλία για παιδιά των Β. Αγγελόπουλου, Ζ. Βολάση, Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία του Α. Δελώνη, καθώς και το άρθρο του Μάνου Κοντολέοντος «Η εργασία μέσα στη θεματολογία της παιδικής λογοτεχνίας», στο Αλόφεις για την Παιδική Λογοτεχνία.

Σχετικά με τη μέθοδο ανάλυσης, θεωρήσαμε απαραίτητο να μην περιοριστούμε σε ποσοτικά δεδομένα, καθώς οι αριθμοί δεν προσφέρονται για την ανάλυση κειμένων, ενώ χρησιμοποιούμενοι χωρίς άλλη διασταύρωση στοιχείων μπορεί να οδηγήσουν σε παρελκυστικά συμπεράσματα. Έτσι, επιλέξαμε ως μέθοδο ανάλυσης την Ανάλυση Περιεχομένου, μέθοδος η οποία προσφέρει τη δυνατότητα συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Διλήμματα συναντήσαμε στην προσπάθεια ταξινόμησης των καταγραφόμενων επαγγελματικών επαγγελμάτων σε κατηγορίες, καθώς η προσπάθεια δημιουργίας κατηγοριών με κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια από εμάς, ελλόχευε τον κίνδυνο να υποπέσουμε και εμείς στην υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων. Έτσι, επιλέξαμε την κατάταξη των επαγγελμάτων στην Ταξινόμηση Επαγγελμάτων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, που αποτελεί αναγνωρισμένο και έγκυρο σύστημα ταξινόμησης. Γενικά υιοθετήσαμε τις οδηγίες κατάταξης, αν και δεν έλειψαν ερωτήματα από ασάφειες των επαγγελματικών ρόλων, όπως αυτοί καταγράφονταν στα παραμύθια και στις παραμυθικές ιστορίες.

Τέλος, για τη στατιστική επεξεργασία του δείγματος προχωρήσαμε σε αναγωγή των ποσοστών σε επί τοις εκατό τιμές, ενώ επιλέξαμε την κατανομή χ^2 για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας.

II. Αποτελέσματα της Έρευνας

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι γυναίκες δε φαίνεται να συμμετέχουν στα κέντρα λήψης αποφάσεων και δεν ανέρχονται στα ανώτερα αξιώματα, εικόνα όμως που δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Πραγματικά, ο πολιτικός παραγκωνισμός των γυναικών συνδέεται με την κοινωνική και οικονομική τους υποβάθμιση και, έμμεσα τουλάχιστον, επιδρά στις επαγγελματικές τους επιλογές, αφού δημιουργούνται στερεοτυπίες για τους «ανδρικούς» και «γυναικείους» ρόλους στην κοινωνία.

Τα χαρακτηριστικά, εξάλλου, που αποδίδονται στην οικογένεια, όπως αυτά φαίνονται μέσα από τα κείμενα των παραμυθιών και των παραμυθικών ιστοριών του δείγματος, είναι πιο παραδοσιακά από ό,τι ισχύει στην πραγματικότητα. Δηλαδή δεν απεικονίζονται σε μεγάλο βαθμό οι αλλαγές που προώθησε η επαγγελματική απασχόληση στην υιοθέτηση και επικράτηση πιο σύγχρονων τρόπων ζωής. Γενικά μπορούμε να πούμε πως στα παιδικά αναγνώσματα αντικατοπτρίζεται η αντιφατική εικόνα ενός μεταβατικού σταδίου.

Μια άλλη διαπίστωση η οποία επιβεβαιώνεται και από την έρευνά μας είναι ότι ο σεξισμός στον επαγγελματικό χώρο, όπου συναντάται,

είναι συνυφασμένος με το σεξισμό στον εκπαιδευτικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες φαίνεται να προσανατολίζονται προς τις Θεωρητικές σπουδές, ενώ οι άνδρες προς τις Θετικές-Τεχνολογικές. Βέβαια, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν έχουμε συγκεκριμένες αναφορές σε εκπαιδευτικές επιλογές, αλλά αυτό φανερώνεται έμμεσα, από τις τελικές επαγγελματικές επιλογές.

Σχετικά με την ύπαρξη ή όχι σεξισμού στον επαγγελματικό χώρο, τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνά μας φανερώνουν εν συντομία πως:

α) υπάρχει γλωσσικός σεξισμός στις περιπτώσεις που ο ή η συγγραφέας του παραμυθιού ή της παραμυθικής ιστορίας αναφέρεται στους εργαζόμενους του ανδρικού φύλου γενικευτικά. Έτσι, δημιουργείται η εντύπωση πως όλοι όσοι ασκούν το επάγγελμα αυτό είναι γένους αρσενικού ή σπανιότερα θηλυκού,

β) οι γυναίκες εργαζόμενες εξαίρονται κυρίως για την ομορφιά και την για την εντυπωσιακή εμφάνισή τους και όχι για τις ικανότητες ή τη φιλοτιμία τους,

γ) οι γυναίκες συνήθως ασκούν επαγγέλματα που στερεοτυπικά χαρακτηρίζονται ως «γυναικεία» και δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερα υψηλό κοινωνικό γόητρο. Αντίθετα, τα «υψηλού κύρους» επαγγέλματα είναι «ανδρικά»,

δ) σε μερικές περιπτώσεις η γυναίκα εμφανίζεται ως εργαζόμενη εξαιτίας πιεστικών βιοτικών αναγκών, γεγονός που παραβλέπει άλλες ανάγκες που προφανώς καλύπτει η εργασία σε έναν εργαζόμενο, θίγει, ωστόσο, τα ουσιαστικά προβλή-

ματα που αντιμετωπίζει μια μονογονεϊκή οικογένεια,

ε) οι άνδρες εμφανίζονται να έχουν πρακτικές ικανότητες, ενώ οι γυναίκες να απασχολούνται σε επαγγέλματα «παροχής υπηρεσιών», διαωνίζοντας το μητρικό τους ρόλο,

στ) ενώ στα αγόρια παρουσιάζεται πλήθος επαγγελμάτων για ταύτιση, στα κορίτσια οι επαγγελματικές επιλογές που προτείνονται είναι περιορισμένες.

ζ) τα προτεινόμενα επαγγελματικά πρότυπα δεν είναι τόσο πολυποίκιλα, ώστε να ισχυριστεί κανείς ότι καλύπτουν τις σύγχρονες απαιτήσεις. Σε μερικές περιπτώσεις, περιορισμένες βέβαια, καταγράφονται παρωχημένοι επαγγελματικοί ρόλοι,

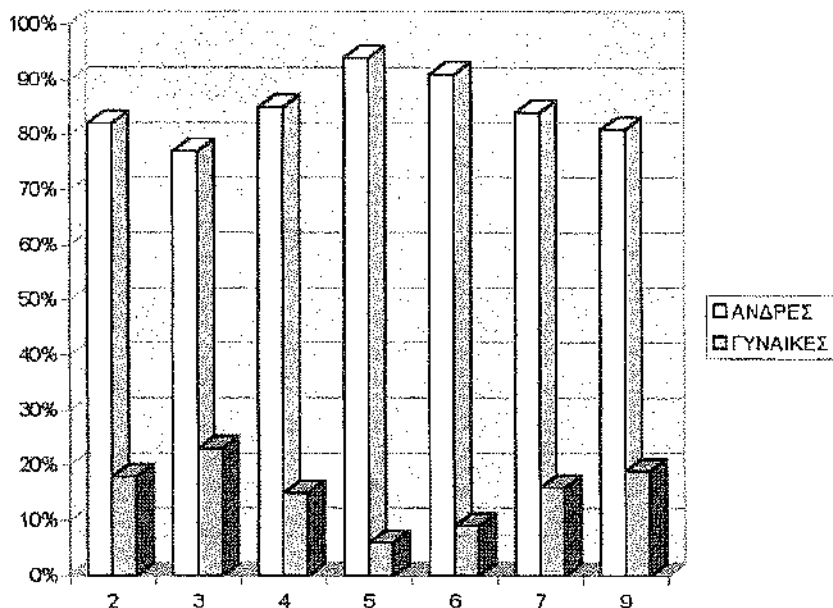
η) σε πολλά παραμύθια εμφανίζονται μόνο άνδρες εργαζόμενοι, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση ότι ο χώρος της εργασίας είναι «ανδρικός».

Για τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, σχετικά με τα ποσοστά εργαζόμενων ανδρών και γυναικών του δείγματος, είναι ενδεικτική η ακόλουθη σχηματική παράσταση των επαγγελμάτων ανά κατηγορία και φύλο (σχήμα κάτω).

Η εικόνα που παρουσιάζεται λοιπόν στα παραμύθια έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα, αφού οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 40% του εργατικού δυναμικού. Αναμφισβήτητα από τις παραστάσεις αυτές επηρεάζονται τα παιδιά, ιδιαίτερα από τη στιγμή που, εξαιτίας της ηλικίας τους, αγνοούν την πραγματικότητα, αλλά και τις ικανότητες και δυνατότητές τους.

III. Τρόποι Άρσης Στερεοτύπων

Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τον περιορισμό του σε-



ξισμού στον εκπαιδευτικό, εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο, η αναφορά του οποίου δεν πρέπει να παραληφθεί, είναι αυτός της ένταξης της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οπότε και προέκυψε η ανάγκη ευθυγράμμισης της χώρας μας με την πολιτική άλλων δυτικοευρωπαϊκών χωρών, σχετικά με θέματα Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης, Κοινωνικής Προστασίας και Ασφάλισης, καταμερισμού οικογενειακών και επαγγελματικών ευθυνών, ευαισθητοποίησης και εξέλιξης νοοτροπιών κ.ά.

Ωστόσο, και εξαιτίας της επαγγελματικής μας ειδικότητας και ευαισθησίας, πιστεύουμε πως το ενδιαφέρον για την ευαισθητοποίηση σε θέματα στερεοτύπων και η προσπάθεια για την άρση τους πρέπει να εστιαστεί στο σχολικό χώρο, με εξειδικευμένα προγράμματα για κάθε σχολική βαθμίδα. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η αναφορά σχετικής βιβλιογραφίας στο τέλος του άρθρου, αλλά και η ενδεικτική αξιοποίησή της με τα φύλλα εργασίας που ακολουθούν¹.

Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί τα ενδεικτικά προτεινόμενα ερωτήματα για συζήτηση-προβληματισμό στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ή να προχωρήσει στην ανάθεση εργασιών, δυνατότητα που δίνει δυνατότητες για βαθύτερη διερεύνηση και ουσιαστικότερο προβληματισμό. Φυσικά, ο τρόπος αξιοποίησης των όποιων ασκήσεων καθορίζεται από

τις δυνατότητες που το μάθημα ή η τάξη προσφέρει, αλλά και από αυτές τις δυνατότητες του ίδιου του κειμένου. Εξάλλου, η συμβολή και η πρωτοτυπία των εκπαιδευτικών είναι πάντα επιθυμητή.

Ilja Mottier

**Προς ένα Μοντέλο Οδηγιών
σε Ζητήματα Ισότητας στα Σχολικά
Βιβλία¹**

Σε εισήγηση της στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 1995 με θέμα: Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών-Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η Ilja Mottier παρουσίασε τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στην Ολλανδία στα πλαίσια μιας επιτροπής που ασχολείται με σχολικά βιβλία, της Συμβουλευτικής Ομάδας για τα Διδακτικά Υλικά. Θέμα της ήταν η ανάπτυξη οδηγιών για ίσες ευκαιρίες στα σχολικά βιβλία, έτσι ώστε να σπάσει ο περιορισμός των ρόλων των φύλων, να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών και να προσφερθούν στο πρόγραμμα σπουδών ίσες δυνατότητες για ταύτιση.

Η δράση λοιπόν που αποσκοπεί σε ίσες ευκαιρίες στα σχολικά βιβλία πρέπει να απαντά στα τρία αυτά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι τρόποι που προτείνονται για την αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών είναι:

1. Οι ασκήσεις αυτές για την ευαισθητοποίηση και την άρση των στερεοτύπων αντιλήψεων αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια του 2ου Εργαστηρίου του Συνεδρίου με θέμα «Διαφορετικότητα και Ισότητα στην Επαγγελματική Ζωή: Τεχνικές Συμβουλευτικής».

- 1) Ο «περιορισμός του ρόλου των φύλων» μπορεί να αντιμετωπιστεί αναλύοντας τον τρόπο που τα σχολικά βιβλία αναπαριστούν τους αρσενικούς και τους θηλυκούς στερεότυπους ρόλους των φύλων.
 - 2) Το «γεφύρωμα του χάσματος» μπορεί να αντιμετωπιστεί μετρώντας την παρουσία των ανδρών και των γυναικών στο κείμενο.
 - 3) Η «ίση ταύτιση στο πρόγραμμα σπουδών» μπορεί να αντιμετωπιστεί προσφέροντας στοιχεία στο πρόγραμμα σπουδών τα οποία είναι συναφή για τα κορίτσια και τα αγόρια. Έτσι εδώ είναι απαραίτητα:
 - α) παρατήρηση των διαφορετικών ενδιαφερόντων των αγοριών και των κοριτσιών και ενσωμάτωση αυτών των ενδιαφερόντων στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών,
 - β) παρατήρηση του παρελθόντος των ανδρών και των γυναικών, της ιστορίας τους,
 - γ) παρατήρηση της πραγματικής θέσης των ανδρών και των γυναικών, των κοινωνικών τους ρόλων, της ανατροφής τους, των διαφορετικών δραστηριοτήτων και χαρακτηριστικών των ατόμων, της ανισότητας των αρσενικών και των θηλυκών αξιών,
 - δ) φροντίδα για το μέλλον των αγοριών και των κοριτσιών, την επιλογή της καριέρας τους, τις επαγγελματικές προσδοκίες, την προσδοκία του διπλού τους ρόλου του φύλου.
- Όσον αφορά στις κατευθυντήριες γραμμές για τα νέα βιβλία, αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. Mottier I., Προς ένα μοντέλο οδηγιών σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία, άρθρο στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών-Παιδαγωγικό υλικό και ισότητα ευκαιριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, εκδ. Υπουργείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 1995, σελ. 58-65.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ¹

ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ

Γενικές οδηγίες για το κείμενο

1. Το κείμενο αναφέρεται στα ανθρώπινα όντα ή παρουσιάζει αφηρημένες ιδέες και διατυπώσεις;

.....

.....

.....

2. Το κείμενο αναφέρει άνδρες και γυναίκες, δεν περιορίζεται δηλαδή σε γενικές περιγραφές ανθρώπων; Αναφέρει σαφώς το ρόλο των γυναικών;

.....

.....

.....

3. Το κείμενο αναφέρει άνδρες και γυναίκες σε δραστηριότητες τόσο στο επάγγελμα όσο και στο σπίτι; Οι γυναίκες δηλαδή εμφανίζονται σε άλλους ρόλους από νοικοκυρές ή μητέρες;

.....

.....

.....

4. Το κείμενο αποδίδει όλες τις ιδιότητες και σε άνδρες και σε γυναίκες; Για παράδειγμα: οι άνδρες είναι δραστήριοι, ανταγωνιστικοί, επιθετικοί, ορθολογιστές, τεχνικοί, και οι γυναίκες είναι παθητικές, εξυπηρετικές, ήσυχες, συναισθηματικές, ή οι ιδιότητες αυτές αναφέρονται τόσο σε άνδρες όσο και σε γυναίκες;

.....

.....

.....

5. Το κείμενο παρουσιάζει γυναίκες και άνδρες σε ίσες θέσεις και καταστάσεις; Δεν πρέπει επομένως το κείμενο να παρουσιάζει πάντα τους άνδρες σε ηγετικές θέσεις, ούτε να αναφέρονται πάντα πρώτοι –άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια-. Οι γυναίκες επίσης δεν πρέπει να αναφέρονται με το μικρό τους όνομα σε καταστάσεις όπου αυτό δεν γίνεται για άνδρες.

.....

.....

.....

¹ Το ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο στις γενικές οδηγίες της Συμβουλευτικής Ομάδας για τα σχολικά βιβλία.

➤ *Γενικές οδηγίες για την εικονογράφηση*

Οι γενικές οδηγίες για την εικονογράφηση είναι παράλληλες με εκείνες για το κείμενο.

➤ *Ειδικές οδηγίες για τη γλώσσα¹*

1. Ποιες ανωνυμίες κυριαρχούν για την περιγραφή προσώπων ή την αναφορά σε αυτά;

.....

.....

.....

2. Ποια συναισθηματική εντύπωση μπορεί να έχει μια λέξη; Ποιες κοινωνικές επιδράσεις επηρεάζουν την έννοια μιας λέξης;

.....

.....

.....

3. Ποιοι επαγγελματικοί τίτλοι αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες; Ποιες άλλες εκδοχές θα μπορούσαν να υπάρξουν;

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Αν η εργασία αυτή γίνει με παιδιά σε σχολική τάξη, μπορούν τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα μπορεί να υπάρχει κάποιος παρατηρητής ο οποίος θα κρατά σημειώσεις για τη δυναμική της γλωσσολογικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ανδρών και γυναικών, καθώς και των δυναμικών των μικτών ομάδων:

- ποιος διακόπτει ποιον,
- ποιος κρατάει τη συζήτηση,
- ποια παρέμβαση ακούγεται περισσότερο σε μια συνάντηση...

Στη συνέχεια οι παρατηρήσεις ανακοινώνονται στην ομάδα και συζητούνται τεχνικές για το χειρισμό των θεμάτων αυτών.

1. Για την ελληνική πραγματικότητα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαπιστώσεις της Ευτυχίας Λούβρου από τη διερεύνηση των φαινομένων γλωσσικού σεξισμού στα Αναγνωστικά της Δ', Β', και Στ' Δημοτικού που κυκλοφόρησαν από το 1983 κ.ε. Πιο συγκεκριμένα, η συγγραφέας παρατηρεί πως συνέπεια του γεγονότος ότι το αρσενικό γένος στη ν.ε. γραμματική αποτελεί γενικά το δυνατότερο προσωπικό γένος, είναι η γενετική χρήση λέξεων των οποίων το γένος είναι το αρσενικό, π.χ. η ερωτηματική αντωνυμία «ποιος» χρησιμοποιείται και για τα δύο φύλα. Επίσης, παρόλο που η γλώσσα έχει τη δυνατότητα να φτιάχνει με αυτόματους μηχανισμούς νέα σημαίνοντα και σημαινόμενα, δηλ. νέες λέξεις-έννοιες, δεν υπάρχουν θηλυκού γένους λέξεις για τη δήλωση επαγγελματικών ιδιοτήτων. Το γραμματικό γένος δηλαδή επηρεάζεται από τις κοινωνικές ιδέες, που προβάλλουν ως επικρατέστερο γένος το αρσενικό. Αναλυτικότερα για το γλωσσικό σεξισμό βλ. Λούβρου Ευ., *ΓΛΩΣΣΑ*, τευχ. 32, 1994, σελ. 45-61 9 (όπου και γίνεται σύντομη ανασκόπηση των προηγούμενων ερευνών στο χώρο) και Αζίζι-Καλατζή Α., Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Βλάχου, Στερεότυπα και Προκαταλήψεις Δημογραφία και Αντιμετώπιση, εκδ. Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Γενικής Γραμματείας Λογικής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996, σελ. 28-33.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ¹

➤ **Στόχος:** Η άσκηση αυτή έχει ως στόχο:

- να βοηθήσει τα παιδιά να σκεφθούν αναλυτικά σχετικά με τα βιβλία και να τα ωθήσει να καταγράψουν τις σκέψεις τους στο γράφημα που ακολουθεί,
- να τα βοηθήσει να εστιάσουν την προσοχή τους σε θέματα που αφορούν την αλληλεπίδραση των φύλων και τις αναπαραστάσεις τους.

Χρόνος: 30-45 λεπτά, ανάλογα βέβαια και με το μέγεθος του βιβλίου.

Υλικά: ένα βιβλίο για ανάλυση ανά ζευγάρι παιδιών-το ακόλουθο έντυπο.

Διαδικασία:

- Κάθε ζευγάρι παιδιών επιλέγει ένα σύντομο σχετικά βιβλίο από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου. Καθώς διαβάζουν το βιβλίο, συμπληρώνουν το έντυπο που τους έχει δοθεί.
- Όταν όλα τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει τη συμπλήρωση του εντύπου, μπορούμε να φτιάξουμε στον πίνακα ένα ραβδωτό διάγραμμα που θα παρουσιάζει τα συνολικά ευρήματα.
- Οι κατηγορίες του διαγράμματος θα είναι οι ίδιες με αυτές του φύλλου εργασίας. Το σχήμα αυτό θα δώσει μια συνολικότερη εικόνα, ενώ θα χαρακτηρίζεται και από αντιπροσωπευτικότητα.
- Μπορούν επίσης να γίνουν και πρόσθετες καταμετρήσεις, όπως για παράδειγμα, «αριθμός προβλημάτων που επιλύθηκαν από αγόρια/άντρες και αριθμός προβλημάτων που επιλύθηκαν από κορίτσια/γυναίκες».

Παραλλαγές:

- Το έντυπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ανάλυση ενός τηλεοπτικού προγράμματος ή μιας διαφήμισης.
- Για παιδιά μικρότερης ηλικίας που δεν έχουν εξοικείωση με θέματα στερεοτύπων μπορούμε να περιοριστούμε στην καταγραφή του αριθμού των προσώπων που παρουσιάζονται σε κάθε φύλο. Ενδεχομένως μπορούμε να συνεχίσουμε την άσκηση με ένα δεύτερο βιβλίο.

Προεκτάσεις:

- Τα παιδιά μπορούν να συνεχίσουν τις καταγραφές τους με βιβλία της προσωπικής τους βιβλιοθήκης.
- Ομάδες παιδιών μπορούν να γράψουν γράμμα στο συγγραφέα ή στον εκδότη κάποιου βιβλίου διατυπώνοντας τις απόψεις τους και προτείνοντας τρόπους για μια λιγότερο στερεοτυπική παρουσίαση των προσώπων.
- Τα παιδιά τέλος, μπορούν να επιχειρήσουν να ξαναγράψουν τα αποσπάσματα εκείνα που θεώρησαν στερεοτυπικά.

¹ Η άσκηση βασίζεται σε άσκηση από το βιβλίο της Fountain S., Gender Issues-An Activity File, Stanley Thornes, England, 1991, p. 25-26. Στην πρωτότυπη της μορφή αφορά εκτός από απεικονίσεις των δύο φύλων, και θέματα φυλετικά.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

	κορίτσια/γυναίκες	αγόρια/άνδρες
αριθμός προσώπων		
ποιες οι ασχολίες/οι δραστηριότητές τους;		
ποιος/ποια αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα και ποιο είναι αυτό;		
ποιος/ποια επιλύει το πρόβλημα;		

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arnot M., Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Ευρωπαϊκό Συνέδριο 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης-Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 114-138.
- Askew S., C. Ross, *Ta αγόρια δεν κλαίνε*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994, σελ. 109-146.
- Bohan M., Μη σεξιστικά μαθήματα για μαθητές από 12 έως 15 ετών, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Ευρωπαϊκό Συνέδριο 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης-Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 163-164.
- Cannon J., Διαμόρφωση μη σεξιστικού υλικού, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης-Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 165-167.
- Curtain L. Mac, The school and preparation for working life, in 18th Council of Europe Teachers' Seminar on «Sex stereotypes in schools-the role and the responsibility of the teacher», 1982, Council for cultural co-operation, Strasbourg, 1984, pp. 17-23.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Δρόμοι ζωής*, εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1992.
- Fountain S., *Gender Issues, an activity File*, Stanley Thornes, London, 1991.
- Ζαννή-Τελιοπούλου Κ., Κ. Βενιπούλου, Γυναίκες και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: ένα πιλοτικό πρόγραμμα Leonardo Da Vinci, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τευχ. 44-45, 1998, σελ. 81-92.
- Hidden Messages. *An equal opportunities teaching pack*, Basil Blackwell, Oxford, 1987.
- Καλογήρου Κ., Μ. Μιχαλακέα, *Παιδαγωγικές ιστορίες και Παραμύθια για μικρά παιδιά*, εκδ. Θυμάρη, Αθήνα 1994, σελ. 138-147.
- Κοργίδου Δ., *Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Φύλο και σχολική πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσ/νίκη 1997, σελ. 227-257.
- Michel A., Down with stereotypes. Eliminating sexism from children's literature and school textbooks, Unesco, 1986, pp. 59-63.
- Millman V., «The new vocationalism in secondary schools: its influence on girls», in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 45-70.
- Mottier I., Προς ένα μοντέλο οδηγίων σε ζητήματα ισότητας στα σχολικά βιβλία, στο Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1994, εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης-Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Αθήνα 1995, σελ. 58-65.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Ισότητα των δύο φύλων. Θεωρία και πράξη στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, *Νέα Παιδεία*, τευχ. 71, 1994, σελ. 132-134.
- Stones R., «Pour out the cocoa, Janet» sexism in children, *Longman-School Council Publications*, York, 1983, pp. 25-26.
- Whyte, J., «Girl friendly science and the girl friendly school», in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 77-92.
- Witcher H., «Personal and professional: a feminist approach», in *Girl friendly schooling*, Routledge, London 1992, pp. 93-104.

Φωτεινή Βλαχάκη*

**ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΕ ΑΡΧΗΓΟΥΣ ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ
(Ανακοίνωση στο 2ο Εργαστήριο)**

Οι μονογονεϊκές οικογένειες είναι φαινόμενο, που παρατηρείται εδώ και χρόνια σε κάθε κοινωνία. Στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, η μονογονεϊκότητα αναδεικνύεται σε μείζον κοινωνικό πρόβλημα, που συνδέεται άμεσα με τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, λόγω της ανεπάρκειας της κοινωνικής πρόνοιας, της ανεργίας που είναι υψηλότερη στις γυναίκες, της έλλειψης επαρκούς παιδικής προστασίας. Η εισηγήση εστιάζει στην παρουσίαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας και συμπεριφοράς των Αρχηγών Μονογονεϊκών Οικογενειών, κοινωνικής ομάδας που απειλείται από αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις συμβουλευτικής παρέμβασης (τεχνικές συμβουλευτικής στήριξης, μεθοδολογία αποτελεσματικής αναζήτησης εργασίας).

Fotini Vlahaki*

**DIMENSIONS AND APPLICATIONS OF COUNSELLING
TO SINGLE PARENT FAMILY LEADERS**

Single parent families have become a common phenomenon observed for many years now in almost all societies. In the context of contemporary socio-economic reality single parenthood has turned into a major social problem, directly associated with poverty and social exclusion due to inadequate social care, unemployment which is higher in women and to the lack of proper child protection programs. This thesis focuses on the presentation of certain characteristics regarding the professional identity and behavior of single parent family leaders who compose the social group under the threat of exclusion from the work market.

Specific propositions for counselling modes are made (techniques of counselling support, effective mode of action when seeking employment).

* Η Φ.Β. είναι καθηγήτρια, 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 υπεύθυνη του Γραφείου Σταδιοδρομίας των Σχολών ΣΒΙΕ. Επικοινωνία: Κονδύλακη 11, 11141, Α. Πατήσια, τηλ. 2283340.

1. Διάσταση του φαινομένου της μονογονεϊκότητας

Μονογονεϊκές οικογένειες είναι οι οικογένειες που αποτελούνται από ένα γονιό (γυναίκα ή άνδρα) και τα παιδιά του:

- Διαζευγμένοι μόνοι γονείς
- Γονείς εκτός γάμου (ανύπαντρες μητέρες ή πατέρες)
- Μόνοι γονείς λόγω θανάτου του ενός ή εγκατάλειψης ή προσωρινής απουσίας

Τα στοιχεία που γνωρίζουμε για το φαινόμενο της μονογονεϊκότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνοψίζονται στα εξής:

- Στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 10% των οικογενειών με παιδιά είναι μονογονεϊκές οικογένειες
- Εκτιμάται ότι το 2,6% των ενηλίκων ατόμων στην Ελλάδα, ζουν σε μονογονεϊκά νοικοκυριά, ενώ το 5% των νοικοκυριών με παιδιά κάτω των 18 ετών είναι μονογονεϊκά και έχουν στο μεγαλύτερο ποσοστό αρχηγό γυναίκα (4%).
- Σε όλα τα κράτη η συντριπτική πλειοψηφία των μόνων-γονέων είναι γυναίκες.
- Το υψηλότερο ποσοστό μονογονεϊκών οικογενειών με ένα τουλάχιστον παιδί κάτω των 16 έχει η Δανία (20,4%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (19%), ενώ το χαμηλότερο η Ελλάδα (5,7%) (Eurostat, 1995).
- Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των μόνων-γονέων η κατηγορία των ανύπαντρων μητέρων είναι η μεγαλύτερη και αντιπρο-

σωπεύει σχεδόν το ήμισυ του συνόλου των μονογονεϊκών οικογενειών (E.C. report, 1989 «Lone Parent Families in the European Community»).

- Στα περισσότερα κράτη η πλειοψηφία των μόνων-γονέων ανήκει στην ηλικιακή φάση 25-49 ετών (E.C. report, 1989, «Lone Parent Families in the European Community»).
- Οι περισσότεροι μόνοι-γονείς ζουν μόνο με τα παιδιά τους στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι μόνες μητέρες, όταν δεν ζουν μόνο με το παιδί/ιά τους, ζουν συνήθως με τους γονείς τους στο ίδιο νοικοκυριό.
- Η μονογονεϊκή οικογένεια δεν αποτελεί πάντοτε μόνιμη, ούτε υποχρεωτικά μακροχρόνια μορφή οικογένειας για τα μέλη της. Περίπου το 50% των μόνων-γονέων εγκαταλείπει την κατάσταση της μονογονεϊκότητας μέσα σε 5 χρόνια –σύμφωνα με τις εθνικές εκθέσεις κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης– είτε λόγω γάμου, είτε γιατί τα παιδιά τους εγκαταλείπουν το μονογονεϊκό νοικοκυριό ή φθάνουν στο όριο ηλικίας πάνω από το οποίο δεν θεωρούνται «εξαρτώμενα» παιδιά. Οι άνδρες δεν παραμένουν λιγότερο χρόνο σε κατάσταση μονογονεϊκότητας απ' ότι οι γυναίκες.
- Η μονογονεϊκότητα, ανεξάρτητα από το αν αποτελεί μόνιμη ή μεταβατική φάση στη ζωή ενός ατόμου, όλο και πιο συχνά αποτελεί ατομική επιλογή.

2. Κοινωνικός Αποκλεισμός & Διαστάσεις της Προβληματικής των Μονογονεϊκών Οικογενειών

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Οικονομικά-οικογενειακά-κοινωνικά
- Επαγγελματικά
- Ψυχολογικά-Προσωπικά-Υγείας

2.1. Προβλήματα Οικονομικά-οικογενειακά-κοινωνικά

Σε όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι μονογονεϊκές οικογένειες ανήκουν στα νοικοκυριά με το χαμηλότερο εισόδημα. Περίπου τα μισά παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών στις ΗΠΑ ζουν σε οικογένειες με εισόδημα κάτω από το όριο της φτώχειας (U.S. Bureau of the Census, 1993). Από την άλλη, πολλές διαζευγμένες μητέρες έχασαν ένα μεγάλο ποσοστό του εισοδήματός τους, ακόμη κι αν δεν έπεσαν κάτω από το όριο της φτώχειας (Duncan and Hoffman, 1985).

Οι κυριότερες εισοδηματικές πηγές των μονογονεϊκών οικογενειών στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι:

- α. Εισοδήματα από διατροφή, άτυπη οικονομική βοήθεια από μέλη της οικογένειας καταγωγής του μόνου-γονέα ή από το δίκτυο της γειτονιάς.
- β. Εισοδήματα από απασχόληση
- γ. Εισοδήματα από επιδόματα

Επίσης, μεγάλη δυσκολία αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένει-

ες στην επίτευξη ή τη διατήρηση ενός ικανοποιητικού επιπέδου διαβίωσης. Την κατάσταση επιδεινώνει το ανεπαρκές σύστημα παιδικής προστασίας, που δεν καλύπτει τις αυξημένες ανάγκες για φροντίδα των παιδιών των μονογονεϊκών οικογενειών. Οι μονογονεϊκές οικογένειες συνήθως αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο διολίσθησης στη φτώχεια, και ιδιαίτερα οι μόνες μητέρες, καθώς η κατάσταση της μονογονεϊκότητας επιφέρει αλλαγές στον τρόπο ζωής, την οργάνωση και το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, καθώς η κοινωνική ασφάλιση ή οι διατροφές αδυνατούν να εξασφαλίσουν ένα επαρκές εισόδημα για την κάλυψη των αναγκών των μονογονεϊκών νοικοκυριών. Πολλές φορές παρατηρείται πρόβλημα στην άσκηση του γονεϊκού ρόλου και ειδικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων, οι αρχηγοί των μονογονεϊκών οικογενειών και ιδιαίτερα οι μόνες μητέρες βιώνουν έντονη κοινωνική μειονεξία και απομόνωση, λόγω της ανισότητας των ευκαιριών, των κοινωνικών προκαταλήψεων, του κοινωνικού ρατσισμού και του στιγματισμού, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και συχνά τον αυτοαποκλεισμό του μόνου γονέα από τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης.

2.2. Προβλήματα Επαγγελματικά

Οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών αποτελούν κοινωνική ομάδα που απειλείται από αποκλεισμό από

την αγορά εργασίας, καθώς πλήττεται από υψηλή ανεργία, λόγω του ότι η μονογονεϊκότητα μειώνει τη δυνατότητα εύρεσης μιας ικανοποιητικής απασχόλησης. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί οι μόνες μητέρες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στην εναρμόνιση των οικογενειακών και επαγγελματικών ευθυνών, ειδικά λόγω της ανεπάρκειας του συστήματος παιδικής προστασίας. Επίσης, οι μόνες μητέρες αντιμετωπίζουν άμεσες και έμμεσες διακρίσεις στην αγορά εργασίας, λόγω του φύλου και του κοινωνικού ρατσισμού, ενώ τις περισσότερες φορές το πρόβλημα επιτείνει η ελλειψής επαγγελματική κατάρτιση και τα ελλιπή τυπικά προσόντα.

Μοιραία οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών διαμορφώνουν χαμηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες και απαιτήσεις, ενώ συχνά ωθούνται στο να έχουν ως κύρια εισοδηματική πηγή τα επιδόματα και όχι την εργασία, γεγονός που μπορεί να αντανακλά και μια τάση αποδοχής χαμηλού επιπέδου ζωής.

Στα πλαίσια της γενικότερης κοινωνικής απομόνωσης που βιώνουν οι αρχηγοί των μονογονεϊκών οικογενειών και κυρίως οι μόνες μητέρες δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση σε Υπηρεσίες Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Προώθησης στην Απασχόληση.

2.3 Προβλήματα Ψυχολογικά-προσωπικά-υγείας

Τα αυξημένα συνδυαστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αρχηγοί των μονογονεϊκών οικογενει-

ών στον κοινωνικό, οικονομικό και επαγγελματικό τομέα, τους δημιουργούν έντονα απορριπτικά συναισθήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, φοβίες και ανασφάλεια.

Κατά τους Guttentag et al (1980) η οικονομική και κοινωνική ανασφάλεια έχουν άμεση επίδραση στην ψυχική υγεία της μόνης μητέρας και του παιδιού καθώς μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του άγχους, σε καταστάσεις απόγνωσης και επίκτητης αδυναμίας.

Λόγω των ψυχοκοινωνικών περιορισμών και της γενικότερης αστάθειας, που χαρακτηρίζει τη ζωή τους, αδυνατούν να ασχοληθούν με την προσωπική τους ανάπτυξη, ισορροπία, ψυχαγωγία και επιμόρφωση.

Συχνά τα έντονα προσωπικά, ψυχολογικά και υπαρξιακά προβλήματα εντείνονται από διάφορους παράγοντες που συνυπάρχουν με τη μονογονεϊκότητα, όπως μεγάλος αριθμός παιδιών, άτομο με ειδικές ανάγκες μέσα στην οικογένεια, χρόνια προβλήματα υγείας κ.ά., ή όπως αναφέρουν οι Burton et al (1986) αν ο μόνος γονέας ανήκει σε περισσότερες από μια ειδική ομάδα ταυτόχρονα (π.χ. γυναίκες/μόνες-μητέρες μειονότητες-παλιννοστούσες, πρόσφυγες, μετανάστες κ.λπ.).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι μόνοι γονείς και ιδιαίτερα οι μόνες μητέρες συνιστούν ειδική ομάδα, δυνητικά απειλούμενη από κοινωνικό αποκλεισμό, στο πλαίσιο που ως «Κοινωνικός αποκλεισμός» θεωρείται η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημοσίων αγαθών, που προσφέρονται σε

σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως η εργασία, η εκπαίδευση, η υγεία, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές σχέσεις, οι πολιτιστικές δραστηριότητες κ.ά., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και περιθωριοποίηση [Κογκίδου (1998)].

3. Μόνη Μητέρα: Επιδοματική Πολιτική ή Κίνητρα για Απασχόληση;

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 η επιδοματική πολιτική κυριαρχούσε στα πλαίσια των προγραμμάτων κοινωνικής προστασίας των μονογονεϊκών οικογενειών, της οποίας ο «παθητικός χαρακτήρας» θεωρήθηκε αναποτελεσματικός, γιατί ενώ μπορεί να μειώσει την οικονομική ανασφάλεια, μπορεί να αυξήσει την εξάρτηση και ίσως και το ποσοστό των μονογονεϊκών οικογενειών, καθώς ελαχιστοποιεί το οικονομικό κόστος της διάλυσης της οικογένειας. Η Κογκίδου (1998) αναφέρει ότι τα προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας θεωρήθηκαν ως «παγίδες φτώχειας» γιατί αποθάρρυναν την ένταξη στην αγορά εργασίας και δεν παρείχαν, εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου της επιδοματικής ενίσχυσης, ικανοποιητικό εισόδημα έτσι ώστε να ζει μια μονογονεϊκή οικογένεια πάνω από το όριο της φτώχειας.

Η χρόνια εισοδηματική εξάρτηση από επιδόματα θεωρείται ότι «δημιουργεί άτομα που σταδιακά υιοθετούν μια καριέρα ως βοηθούμενα άτομα», γεγονός που συνοδεύεται από μια προσωπική αναγνώριση της κατωτερότητας, της αποτυχίας και της δυνατότητας ελέγχου της προσω-

πικής ζωής και οδηγεί στη διαμόρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας [Κογκίδου (1998)].

Η επιλογή της μόνης-μητέρας να έχει ως κύρια εισοδηματική πηγή τα επιδόματα και όχι την εργασία μπορεί να οφείλεται στους εξής λόγους:

- στερεότυπες αντιλήψεις της μόνης μητέρας για το μητρικό ρόλο και το ρόλο της γυναίκας
- αποκλειστική ευθύνη για τα παιδιά
- στήριξη από το οικογενειακό της περιβάλλον
- στερεότυπες αντιλήψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος της μόνης μητέρας για το μητρικό ρόλο και το ρόλο της γυναίκας
- τάση αποδοχής χαμηλού επιπέδου ζωής.

Σήμερα η στρατηγική που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση, για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού των μονογονεϊκών οικογενειών συνδυάζει στοιχεία ενεργητικής πολιτικής για την εργασία και μείωση της κοινωνικής απομόνωσης.

Στα πλαίσια της «ενεργητικής» κοινωνίας ή την κοινωνία της εργασίας, όπως την ονομάζει ο Gorz (1988), δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην «ενεργητική» πολιτική, που έχει ως στόχο την ένταξη των μόνων μητέρων στην αγορά εργασίας. Η έμφαση δίνεται πλέον, κατά τους Garfinkel και Mc Lanahan (1994), στην αύξηση της ικανότητας για εργασία των μόνων-μητέρων που είναι αποδέκτες επιδομάτων, με έμφαση στη δημιουργία κινήτρων εργασίας.

Επιπρόσθετα, προβλέπεται η αλ-

ληλεπίδραση ορισμένων «ενεργητικών» πολιτικών με «παθητικά» μέτρα με στόχο την εναρμόνιση των εργασιακών και οικογενειακών ευθυνών όπως τη δυνατότητα βελτίωσης και ευελιξίας του συστήματος παιδικής προστασίας, την ευελιξία στα ωράρια εργασίας και την επαγγελματική απασχόληση, την εξάλειψη των άμεσων και έμμεσων διακρίσεων στην αγορά εργασίας, κ.ά.

Για την παγκόσμια κοινωνία του αύριο η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η πλήρης ένταξη όλων των ατόμων αποτελούν βασικές προτεραιότητες.

4. Συμβουλευτική Παρέμβαση για την Προώθηση στην Απασχόληση ως Μέσο για την Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού των Αρχηγών Μονογονεϊκών Οικογενειών.

Η είσοδος στην κατάσταση της μονογονεϊκότητας βιώνεται από το άτομο ως μια νέα, άγνωστη και απειλητική πραγματικότητα, που συντελεί στην εμφάνιση μιας ψυχολογικής «κρίσης». Η έλλειψη επαγγελματικής ενασχόλησης αυξάνει το έντονο άγχος και δημιουργεί μια αίσθηση αποπροσανατολισμού και αποσταθεροποίησης, ειδικά στην περίπτωση των μόνων μητέρων.

Η κρίση οφείλεται στην ερμηνεία που αποδίδει το άτομο στην κατάσταση του, ως καταστροφική, ενώ ταυτόχρονα θεωρεί ότι αδυνατεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που προβάλλει η νέα πραγματικότητα.

Τα χαρακτηριστικά ατόμου που βρίσκεται σε κρίση λόγω της μονογο-

νεϊκότητας σε συνδυασμό με την ανεργία είναι:

- υπερβολικό άγχος
- χαμηλή αυτοεκτίμηση και διαστρεβλωμένη εικόνα εαυτού
- δυσκολία προγραμματισμού, σχεδιασμού και προσδιορισμού στόχων για το μέλλον
- βίωση έντονης αίσθησης μοναξιάς
- ψυχοσωματικά συμπτώματα, άμεσα συνδεδεμένα με το υπερβολικό στρες

Η συμβουλευτική παρέμβαση με στόχο την προώθηση στην απασχόληση του μόνου γονέα για την αντιμετώπιση του άμεσου εισοδηματικού προβλήματος, δεν μπορεί παρά να ξεκινάει από τη δυναμική αντιμετώπιση της κρίσης στοχεύοντας στη:

- μείωση του άγχους
- ενεργοποίηση του ατόμου για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νέας πραγματικότητας
- επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου ψυχο-συναισθηματικής ισορροπίας

Η συμβουλευτική παρέμβαση θα πρέπει να σχεδιαστεί στα πλαίσια οργανωμένου δικτύου για την υποστήριξη των μόνων γονέων, σε συνεργασία με όλες τις αρμόδιες υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας (Συμβουλευτικά Κέντρα, Υγειονομικές Υπηρεσίες, Υπηρεσίες Κοινωνικής Εργασίας κ.λπ.). Εφόσον προηγηθεί μια ολοκληρωμένη εκτίμηση των γεγονότων, της ψυχικής κατάστασης και των ψυχοκοινωνικών αποθεμάτων του μόνου γονέα, τα στάδια της συμβουλευτικής παρέμβασης μπορούν να διαμορφωθούν ως εξής:

Στάδιο 1: Αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων

Κατά την πρώτη φάση της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι απαραίτητο να τεθούν βραχυπρόθεσμοι στόχοι δράσης, για την επίλυση άμεσων πρακτικών θεμάτων που σχετίζονται με την επανοικοδόμηση της ζωής του μόνου-γονέα, όπως:

- Βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης
- Νομική συμβουλευτική (π.χ. για το διαζύγιο)
- Προαγωγής σωματικής & ψυχικής υγείας (π.χ. ιατροφαρμακευτική περίθαλψη)
- Πληροφόρηση για τους φορείς κοινωνικής προστασίας (π.χ. επιδόματα, δικαιώματα)
- Διευθέτηση οικογενειακών θεμάτων (π.χ. εκπαίδευση των παιδιών)

Στόχος της συμβουλευτικής παρέμβασης στο πρώτο στάδιο είναι η ανάκτηση του κοινωνικού γονεϊκού ρόλου σε ικανοποιητικό επίπεδο, γεγονός που θα αποτελέσει τη βάση για την περαιτέρω ενεργοποίηση και επανένταξη του ατόμου.

Οι τεχνικές συμβουλευτικής που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι:

- Ανάπτυξη υπευθυνότητας: εκπαίδευση του μόνου-γονέα να κατανοήσει την συν-ευθύνη του με το Σύμβουλο στην έκβαση της κοινής προσπάθειας και να ενεργοποιηθεί στο βαθμό που απαιτείται προκειμένου να δημιουργηθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερι-

νής ζωής: εκπαίδευση του μόνου γονέα να θέτει και να υλοποιεί βραχυπρόθεσμους στόχους που σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες για τη χορήγηση επιδόματος ή πιστοποιητικού για τη δωρεάν υγειονομική περίθαλψη).

Στάδιο 2: Αποκατάσταση σχέσης με τον εαυτό

Στο στάδιο αυτό η συμβουλευτική υποστήριξη του μόνου γονέα εστιάζει στην:

- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης
- Άσκηση στη λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων
- Ενίσχυση της κοινωνικότητας & συμμετοχής

Ο στόχος της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι η αποκατάσταση της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης του μόνου-γονέα, που έχει διαταραχθεί λόγω της κατάστασης αποσταθεροποίησης και η επίλυση των υπαρχόντων συναισθηματικών προβλημάτων. Ειδικά στην περίπτωση των μόνων-μητέρων η συμβουλευτική παρέμβαση στοχεύει στην ψυχολογική-συναισθηματική-κοινωνική στήριξή τους, ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματα που έχει δημιουργήσει η κατάσταση κρίσης, η άνιση μεταχείριση και οι περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης.

Οι τεχνικές και εφαρμογές της συμβουλευτικής που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι:

- **Ενθάρρυνση-στήριξη:** παροχή βοήθειας στο μόνο-γονέα ώστε να αναπτύξει θετική διάθεση απέναντι στην προσπάθειά του, βασική τεχνική παρώθησης του ατόμου προς την ενεργοποίηση.
- **Δημιουργία-διατήρηση της έντασης:** με στόχο την ψυχολογική εγρήγορση του μόνου-γονέα ώστε να εργαστεί στην κατεύθυνση της αυτοστήριξης και της αυτοσυντήρησης.
- **Συμβουλευτική προσαρμογής:** διευκόλυνση του μόνου-γονέα να αναπτύξει την ικανότητα για ολόπλευρη προσαρμογή στο περιβάλλον του και αξιοποίηση του εαυτού του μέσα σ' αυτό.
- **Εργασιοθεραπεία-εργοθεραπεία-ασχολιοθεραπεία:** ο μόνος-γονέας με ενεργητικό τρόπο αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του, την ικανοποίηση ότι μπορεί να μετέχει, να παράγει, να δημιουργεί, την ικανότητα να συνεργάζεται με τους άλλους, να αποκτήσει ανεξαρτησία, να δώσει σκοπό στη ζωή του, την ικανότητα να επιμένει σε ένα στόχο.

Οι παραπάνω στόχοι και η εφαρμογή των τεχνικών συμβουλευτικής παρέμβασης μπορούν να στηριχθούν πρακτικά σε διάφορες μορφές θεραπείας δραστηριοποίησης και δραστηριότητες ενδυνάμωσης της κοινωνικής συμμετοχής και της πολιτιστικής αλληλεπίδρασης του μόνου-γονέα, όπως τη συμμετοχή σε ομάδες δραστηριοτήτων, ομάδες γονέων κ.λπ.

Στάδιο 3: Ενεργοποίηση-Προγραμματισμός για το μέλλον

Στο στάδιο αυτό, εφόσον έχει επιτευχθεί ικανοποιητικό επίπεδο συναισθηματικής και κοινωνικής σταθερότητας, η συμβουλευτική παρέμβαση περιλαμβάνει:

- Επαγγελματικό Προσανατολισμό
- Προκατάρτιση-Επανακατάρτιση-Επιμόρφωση
- Ενίσχυση αυτοαπασχόλησης-επιχειρηματικότητας
- Προώθηση στην απασχόληση

Ο στόχος της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι η πλήρης ενεργοποίηση και η υποστήριξη του μόνου-γονέα κατά τη διαδικασία μετάβασης από την κατάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού στο νέο ρόλο του ενεργού μέλους της κοινωνίας και αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής.

Οι τεχνικές και εφαρμογές της συμβουλευτικής που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι:

- **Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού-Τεχνικές Διάγνωσης:** συνέντευξη σε συνδυασμό με ψυχομετρικά μέσα, ερωτηματολόγια αξιολόγησης προσωπικότητας, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων.
- **Πληροφόρηση:** καθοδήγηση για αναζήτηση των πληροφοριών από το ίδιο το άτομο, σε συνδυασμό με τεχνικές ενεργοποίησης, όπως κατ' οίκον εργασία (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών για επαγγέλματα), ενημέρωση για προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, με

στόχο την αναβάθμιση των επαγγελματιών προσόντων και δεξιοτήτων, ενημέρωση για υπηρεσίες προώθησης στην απασχόληση και υπηρεσίες ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας (νομική συμβουλευτική, επιδότηση νέων επιχειρηματιών).

- Συμβουλευτική Απασχόλησης: εκπαίδευση του μόνου γονέα στις τεχνικές αναζήτησης-εξεύρεσης εργασίας (βιογραφικό σημείωμα-συνοδευτική επιστολή-συνέντευξη επιλογής), ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και αυτοαπασχόλησης σε συνδυασμό με τεχνικές ενεργοποίησης, π.χ. παίξιμο ρόλων.
- Συμβουλευτική Επανεξέλιξης: για την ενεργητική επαναπροσαρμογή του μόνου-γονέα στο κοινωνικό σύνολο κοινωνικά, ψυχολογικά και επαγγελματικά, ειδικά στην περίπτωση που ο μόνος γονέας ανήκει ταυτόχρονα και σε άλλη ειδική ομάδα, όπως παλιννοστούντες-μετανάστες-πρόσφυγες κ.λπ., π.χ. ενθάρρυνση για παρακολούθηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Στάδιο 4: Μετα-παρακολούθηση

Η ολοκληρωμένη συμβουλευτική παρέμβαση απαιτεί την παρακολούθηση της έκβασης της προσπάθειας και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος επανεξέλιξης του μόνου-γονέα, με στόχο την περαιτέρω ενθάρρυνση και ενίσχυση του ατόμου, για τη συντήρηση και σταθεροποίηση της θετικής συμπεριφοράς.

5. Συμπεράσματα

Η συμβουλευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας των αρχηγών μονογονεϊκών οικογενειών, στοχεύει στην:

- Ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος
- Ενδυνάμωση της κοινωνικής συμμετοχής των μόνων γονέων
- Ενεργοποίηση για την επαγγελματική ένταξη

Κύριο ρόλο διαδραματίζει στην ενεργοποίηση των μόνων γονέων και ειδικά των μόνων μητέρων η αναβάθμιση των επαγγελματιών του δεξιότητων μέσω σύγχρονων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Η ιδιαιτερότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας σχετίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των μόνων γονέων και ειδικά των μόνων μητέρων, καθώς εξαιτίας των στερεοτυπικών αντιλήψεων για το γονεϊκό πρότυπο και το ρόλο της γυναίκας, εντείνεται το πρόβλημα της περιθωριοποίησης. Στα πλαίσια της Συμβουλευτικής Γυναικών-μόνων-μητέρων ο Σύμβουλος καλείται να λειτουργήσει ανεξάρτητα από στερεοτυπικές επιρροές, που σχετίζονται με το φύλο (sex-fair counselling), ειδικά καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των συμβούλων είναι άνδρες (Δημητρόπουλος, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γενική Γραμματεία Ισότητας (1995), Η κατάσταση των γυναικών στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία 1984-1994, Εθνική Έκθεση της Ελλάδος για το 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο του ΟΗΕ για τις γυναίκες, Πεκίνο.
- Δημητρόπουλος Ευστάθιος (1998) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Θεωρία-Μεθοδολογία-Πράξη, τόμος Α', εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1994), Πράσινο Βιβλίο. Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική. Επιλογές για την Ένωση. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.
- Κογκίδου Δήμητρα (1998) Κοινωνικός αποκλεισμός και οικογένεια, Ευρωπαϊκό forum για την οικογένεια: Οικογένεια-Ευρώπη-21ος αιώνας: όραμα και θεσμοί-Πρακτικά, Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.
- Κογκίδου Δήμητρα (1997) «Νέα» μοντέλα οικογενειακής οργάνωσης: πραγματικότητα, προοπτικές, Πρακτικά Δημερίδας 15-16 Μαρτίου 1996, -ΚΕ.ΠΕΠ. «Άγιος Δημήτριος» Παιδιά σε Οικογενειακά Πλαίσια, Κοινωνική, Ψυχολογική και Νομική Διάσταση, Θεσσαλονίκη.
- Κογκίδου Δήμητρα (1996) Σε αναζήτηση μιας νέας κοινωνικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των μονογονεϊκών οικογενειών-Το παράδειγμα του «Κέντρου Οικογενειών» στη Θεσσαλονίκη, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ιδρύματος Σάκη Καραγιώργα: Κοινωνικές Ανισότητες & Κοινωνικός Αποκλεισμός, Νοέμβριος, Θεσσαλονίκη.
- Κογκίδου Δήμητρα (1996) Εξάρτηση ή ανεξαρτησία; Δυνατότητες και περιορισμοί για τις μόνες μητέρες Διεθνές Συνέδριο: Το φύλο των δικαιωμάτων, Αθήνα, ΔΙΟΤΙΜΑ.
- Κογκίδου Δήμητρα (1996) *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-προοπτικές-κοινωνική πολιτική*, Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Λεχουρίτη Γ. (1999), Στάδια ενεργοποίησης και κινητοποίησης ανέργων, *Ενημέρωση*, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Ντούλια Θεοδώρα-Δόλγυρα Κων./Α. (1997) Οδηγός Προώθησης των ίσων ευκαιριών με έμφαση στην απασχόληση των γυναικών, Ε.Π. «Καταπολέμηση του Αποκλεισμού από την αγορά εργασίας», ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Τσιάκαλος Γεώργιος (1985) Προβλήματα Παιδείας στην Κοινωνία των Μεταναστών, (επιμ.: Γ. Πετρόχειλος) Η Ελληνική Διασπορά στη Δυτ. Ευρώπη, Ένωση Ελλήνων Πανεστημακών Δυτικής Ευρώπης-εκδόσεις Βασιλόπουλος, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γεώργιος (1998), Κοινωνικός αποκλεισμός, ορισμοί, πλαίσιο και σημασία (επιμ. Κούλα Κασμάτη) Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας & Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γεώργιος, Κοινωνικός αποκλεισμός και αλληλεγγύη, Ο αγώνας της γυναίκας, τεύχος 61-62, Ιούλιος 1995-Ιούνιος 1996-Σύνδεσμος για τα δικαιώματα της γυναίκας, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γεώργιος (1997), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη, Συνέδριο: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα, 2-4 Οκτωβρίου, Οργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης και Εταιρεία πολιτικού προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς».

3ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ

**Θέμα: «Διαφορετικότητα-Ισότητα στα
πλαίσια των Κοινωνικών Υπηρεσιών:
Τεχνικές Συμβουλευτικής**

Συντονίστρια: Καλλιόπη Κουνενού,
Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Κέντρου
Πανεπιστημίου Πειραιώς

Ακολουθούν οι ανακοινώσεις των κ.κ.
Κουνενού Καλλιόπης,
Μαυριγιαννάκη Κατερίνας,
Παλαιολόγου Νεκταρίας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια του Εργαστηρίου με τίτλο «Διαφορετικότητα-Ισότητα στα πλαίσια των Κοινωνικών Υπηρεσιών: Τεχνικές Συμβουλευτικής» στο οποίο συμμετείχαν η κα Καλλιόπη Κουνενού, Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου Πειραιώς, η κα Κατερίνα Μαυριγιαννάκη, Στέλεχος του Προγράμματος Κοινωνικής Παρέμβασης του Παντείου Πανεπιστημίου, και η Νεκταρία Παλαιολόγου, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, αναλύθηκαν θέματα που αφορούσαν στα ΑΜΕΑ και στο δικαίωμα συμμετοχής τους στην Εκπαίδευση και παρουσιάστηκαν περιπτώσεις Συμβουλευτικής παρέμβασης και δράσης στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η κα Κουνενού αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα εξασφάλισης της δυναμότητας των φοιτητών με Ειδικές Ανάγκες να συμμετέχουν στην Ακαδημαϊκή Ζωή και παρουσίασε μελέτη περίπτωσης φοιτήτριας με Ε.Α. και τον τρόπο παρέμβασης με βάση την Συστημική προσέγγιση. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος απαιτείται όχι μόνο η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και η ευαισθητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του Ιδρύματος και η ύπαρξη δομών Συμβουλευτικών Κέντρων ή Κοινωνικών Υπηρεσιών.

Η κα Μαυριγιαννάκη παρουσίασε την έκδοση «Άτομα με ειδικές ανάγκες» στα πλαίσια του προγράμ-

ματος Κοινωνικής Παρέμβασης του Παντείου Πανεπιστημίου και του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας και την αναγκαιότητα, τόσο του προσδιορισμού των αναγκών των ΑΜΕΑ, όσο και της συστηματικής παρέμβασης και της δημιουργίας κοινωνικών ενδοπανεπιστημιακών υπηρεσιών εξυπηρέτησης των φοιτητών με Ε.Α.

Η κα Παλαιολόγου αναφέρθηκε στις κοινωνικές διακρίσεις στην Εκπαίδευση κατά τον 21ο αιώνα οι οποίες εστιάζονται σε μεγάλο βαθμό στα «άτομα με ειδικές ανάγκες» και στις διάφορες μορφές απόκλισης από την «πολιτιστική νόρμα» και παρουσιάστηκαν δύο μελέτες περίπτωσης ομάδων του μαθητικού πληθυσμού, με τη μορφή βιωματικού σεμιναρίου.

Στο Εργαστήριο συμμετείχαν 35 άτομα. Μετά το πέρας των εισηγήσεων παρουσιάστηκαν δύο μελέτες περίπτωσης.

Η πρώτη αφορούσε φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Πειραιώς με εξελισσόμενη νόσο που την καθιστούσε κινητικά ανάπηρη. Η δεύτερη, αλλοδαπό φοιτητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 2 ομάδες. Η κάθε ομάδα είχε τη δυνατότητα να μελετήσει και να προτείνει τρόπους συμβουλευτικής παρέμβασης για τις προαναφερόμενες περιπτώσεις. Αναγνωρίζοντας τα κενά που ανέδειξε ο νόμος που επιτρέπει την εισαγωγή των ΑΜΕΑ, συζη-

τήθηκε το δικαίωμα των ΑΜΕΑ στη χωροταξική και εκπαιδευτική πρόσβαση.

Τα ΑΜΕΑ επιζητούν την ισότητα, μέσα από το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα αλλά και το σεβασμό των κανόνων του πλαισίου, και τις ευκαιρίες ενσωμάτωσης και ενεργής συμμετοχής και αποφυγής της διάκρισης ακόμα κι όταν αυτή είναι υπέρ των ΑΜΕΑ η οποία δεν θα πρέπει να στηρίζεται στην ευαισθησία των λειτουργιών αλλά στην ύπαρξη μόνιμων δομών στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σ' αυτές τις δομές αναδείχθηκε ως βασικό συμπέρασμα μέσα από το

εργαστήριο ότι πρόσβαση χρειάζεται να έχουν όλοι, ανεξάρτητα ειδικού προβλήματος γιατί η μόρφωση και η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ζωντανή εξελισσόμενη οντότητα στην οποία τα δύο μέρη, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να μετέχουν και να συμμετέχουν ως άνθρωποι που και οι ίδιοι βρίσκονται σε μια διαρκή εξέλιξη.

Ανακεφαλαιώνοντας με τη λήξη του εργαστηρίου οι εισηγητές παρουσίασαν τους απαιτούμενους τρόπους Συμβουλευτικής παρέμβασης, προσαρμοσμένοι στο εκάστοτε πλαίσιο.

Καλλιόπη Κουνενού*

**Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ
ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(Ανακοίνωση στο 3ο Εργαστήριο)**

Οι δυσκολίες και ανάγκες των ΑΜΕΑ στην πρόσβαση στο χώρο και στις διαδικασίες της σχολικής ζωής έχουν συζητηθεί πολύ.

Ωστόσο οι αναφορές (Ελληνικές και Διεθνείς) για τα ΑΜΕΑ και τη φοιτητική ζωή είναι σχεδόν μηδαμινές. Όμως η νομοθετική ρύθμιση (Φ. 1522/Β6/98, ΦΕΚ482Β/6-4-2000) που επιτρέπει την άνευ εξετάσεων εισαγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απαιτεί την εξασφάλιση των συνθηκών για την ομαλή συμμετοχή τους στην ακαδημαϊκή ζωή.

Η τελευταία νομοθετική ρύθμιση επιτρέπει την εισαγωγή αριθμού ΑΜΕΑ ίσον με το 3% των εισακτέων κάθε τμήματος και σχολής. Όταν η ζήτηση όμως είναι μεγαλύτερη των προσφερόμενων θέσεων τότε τίθενται πρόσθετα κριτήρια όπως ο βαθμός απολυτηρίου, κ.ά.

Οι ρυθμίσεις αυτές έχουν άμεσες επιπτώσεις για τη ζωή ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος. Καταρχήν, υπάρχει κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες, κατά δεύτερον αύξηση του είδους της ιδιαιτερότητας (κυτταρική αναιμία, μεσογειακή αναιμία, σακχαρώδης δια-

βήτης, καρκινοπάθειες, νεφροπάθειες κ.λπ.).

Πρόκειται για ασθένειες μη ορατές που χρήζουν διαφορετικής στήριξης και αντιμετώπισης τόσο από ιατρική πλευρά όσο και από ψυχοκοινωνική.

Ωστόσο παρουσιάζεται μια δυσκολία των ατόμων αυτών να προσεγγίζουν τις υπάρχουσες ψυχοκοινωνικές δομές αλλά και οι δομές αυτές να προσεγγίζουν τα άτομα αυτά. Η δυσκολία αμοιβαίας προσέγγισης καθίσταται μεγαλύτερη αν ληφθεί υπόψη ότι για το ίδιο το άτομο υπάρχει μια διαδικασία ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που συντελείται κατά τη μετάβαση του στην ασθένεια (Livneh 1986).

Τα στάδια αυτά είναι:

1. Σοκ και άγχος
 2. Αμυντική στάση-άρνηση
 3. Αρχή συνειδητοποίησης-θρήνος-κατάθλιψη-εσωτερικός θυμός
 4. Συναισθηματική εκτόνωση
Επαναδιοργάνωση-επαναδόμηση
- σε:
- γνωστικό (συνειδητοποίηση)
 - συναισθηματικό (αποδοχή)
 - συμπεριφορικό επίπεδο (προσαρμογή).

* Η Κ.Κ. είναι Υπεύθυνη του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Ανάλογα το στάδιο στο οποίο βρίσκεται κάποιος χρειάζεται και διαφορετική αντιμετώπιση. Ωστόσο είναι άγνωστο για τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου σε ποιο στάδιο μετάβασης βρίσκεται το άτομο με ειδικές ανάγκες όταν εισάγεται στο πανεπιστήμιο.

Η προσαρμογή δεν αφορά μόνο στην ασθένεια. Αφορά και στο ίδιο το νέο περιβάλλον, για το οποίο καλείται να γνωρίσει τους κανόνες και τα όρια που βάζει και να μπορέσει να συμμετάσχει στις διαδικασίες. Αυτού του είδους η προσαρμογή βέβαια δεν αφορά μονάχα στα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά όλους τους φοιτητές και φοιτήτριες οι οποίοι/ες καλούνται να συμμετάσχουν σ' ένα πλαίσιο άγνωστο ως εκείνη τη στιγμή και όντες μακριά από το γνώριμο και οικείο περιβάλλον. Ένας ενδιαφέρον ορισμός της έννοιας «αναπηρία» κάνει ιδιαίτερα σαφή τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος. Η αναπηρία δεν είναι ιδιοκτησία ούτε χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά κάτι που αναπτύσσεται και εξελίσσεται ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (World Programme. Action, 1995).

Από τη μια λοιπόν είναι η ίδια η στάση του ατόμου και οι εσωτερικές διεργασίες (συναισθηματικές και γνωστικές) οι οποίες θα καθορίσουν την ομαλή ή όχι μετάβαση στην ιδιαιτερότητα και από την άλλη το περιβάλλον θα τη διευκολύνει ή θα τη δυσκολέψει.

Σύμφωνα με μια μελέτη του Πανεπιστημίου του Nottingham (Silburn, 1988), οι επτά ανάγκες των ΑΜΕΑ που αναδείχθηκαν και οι οποίες χρειάζεται να ικανοποιούνται

από μια κοινότητα είναι οι εξής: πληροφόρηση, στέγαση, τεχνική βοήθεια, συμβουλευτική, μεταφορά, προσωπική βοήθεια και πρόσβαση. Μια άλλη σημαντική πτυχή που ανέδειξε η μελέτη η οποία στηρίχτηκε τόσο σε στατιστικά στοιχεία όσο και σε αναφορές μελέτης περίπτωσης είναι ότι τα ΑΜΕΑ επιθυμούν υπηρεσίες παρεχόμενες από την κοινότητα στην οποία ανήκουν.

Με την εισαγωγή των ατόμων στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας το ρόλο του περιβάλλοντος δεν τον αναλαμβάνει πια μονάχα η οικογένεια αλλά και ο ακαδημαϊκός χώρος με όλες τις πτυχές του: ακαδημαϊκό, διοικητικό, προσωπικό (γραμματείες, τεχνικές και μηχανογραφικές υπηρεσίες, πρωτανεία, κ.λπ.) και υπηρεσίες στήριξης (Συμβουλευτικά Κέντρα και Κοινωνικές Υπηρεσίες όπου λειτουργούν).

Οι ανάγκες λοιπόν των ΑΜΕΑ όσον αφορά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθορίζονται από την ιδιαιτερότητα της κάθε δυσκολίας που αντιμετωπίζουν. Έτσι υπάρχει αναγκαιότητα αφενός θέσπισης πολιτικής από τις αρχές των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων για: προσβασιμότητα στο χώρο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και αν και η προσβασιμότητα στο χώρο καθορίζεται από την υλικοτεχνική υποδομή (μπάρες, ηχητικά και φωτεινά σήματα στους ανελκυστήρες, αμαξίδια για τη μεταφορά), η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση καθορίζεται καταρχήν από την ευαισθητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του Ιδρύματος και απαιτεί:

1. Εκπαίδευση της Ακαδημαϊκής Κοινότητας σε θέματα που αφο-

ρούν στην επικοινωνιακή δυνατότητα με τα ΑΜΕΑ.

2. Θέσπιση ακαδημαϊκών συμβούλων που θα υποδέχονται τους φοιτητές και θα μεσολαβούν για τη διευκόλυνση σε δυσκολίες και προβλήματα μαθησιακής φύσεως.

Κατά δεύτερον, τη δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από τη χρήση του υπολογιστή, τη χρήση και αξιοποίηση εργανομηκών προγραμμάτων παρακολούθησης της διδασκαλίας (Apollo και Hall για προβλήματα όρασης και Jaws for Windows για προβλήματα λόγου).

Τέλος, σημαντική κρίνεται η ύπαρξη ανθρώπων που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα για τη δυνατότητα διευκόλυνσης των φοιτητών, η δημιουργία σημειώσεων σε μορφή Μπράιλ και οι απαραίτητες διευκολύνσεις στην εξεταστική περίοδο.

Όλα αυτά όμως, απαιτούν την ύπαρξη μόνιμων δομών ως Συμβουλευτικά Κέντρα ή Κοινωνικές Υπηρεσίες για το συντονισμό τους. Οι μόνιμες δομές είναι απαραίτητο να υπάρχουν και για την προώθηση στοιχειωδών δικαιωμάτων των ΑΜΕΑ, όπως είναι η αυτόνομη διαβίωση.

Η αυτόνομη διαβίωση αποτελεί τμήμα των διεθνών δικαιωμάτων του πολίτη για τα ΑΜΕΑ. Το 1975 η διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ επιβεβαίωσε το δικαίωμα των ΑΜΕΑ να βασίζονται στον εαυτό τους, να ζουν όπως επιλέγουν και να συμμετέχουν στην κοινωνική και δημιουργική δραστηριότητα της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Εάν δεν υπάρχει κατάλληλος χώρος στέγασης και προσωπική στήριξη αυτά τα ανθρώπινα

δικαιώματα είναι αδύνατον να επιτευχθούν. Για πολλά ΑΜΕΑ, η ανεπιθύμητη εξάρτηση από άλλους δεν θα υπήρχε εάν ζούσαν σ' ένα φυσικό περιβάλλον που δεν θα τους καθιστούσε «ανάπηρους» (Morris, 1996).

Η αυτόνομη διαβίωση μπορεί να προωθηθεί μέσα από ένα δίκτυο εξειδικευμένου προσωπικού (ιατροί, ψυχολόγοι, νοσηλεύτες, κοινωνικοί λειτουργοί, φυσικοθεραπευτές), μέσα από την οργάνωση των πληροφοριών που χρειάζονται τα ΑΜΕΑ για τη διαχείριση του νέου τρόπου ζωής.

Οι μόνιμες δομές θα έχουν τη δυνατότητα καθοδήγησης μέσα από το συντονισμό σε ομάδες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας και την ψυχολογική στήριξη και συμβουλευτική παρέμβαση υπό το πρίσμα της Συστημικής προσέγγισης. Και αυτό γιατί αυτού του είδους η θεωρητική παρέμβαση δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης τόσο στο επίπεδο της οικογένειας όσο και στο επίπεδο του Ιδρύματος στο σύνολό του. Ο φοιτητής/τρια με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζεται ως μέλος ενός ευρύτερου «ανοιχτού» συστήματος, που βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση.

Η παρακάτω μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει την αναγκαιότητα τόσο της συστημικής προσέγγισης (Von Bertalanffy 1968) των ΑΜΕΑ φοιτητών και φοιτητριών όσο και της ύπαρξης δομών στήριξης στον οργανισμό Ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το περιστατικό αφορά στην προσέγγιση του Συμβουλευτικού Κέντρου από μια φοιτήτρια με Ε.Α. μέσα από τη δομή της Ηλεκτρονικής Συμβουλευτικής. Η Ηλεκτρονική Συμβουλευτική είναι ένα μέσο επικοινωνίας των ατόμων που δυ-

σκολεύονται να βρούν άλλο τρόπο επαφής και έκφρασης των αναγκών τους.

Η φοιτήτρια, που επικοινωνεί με το Συμβουλευτικό Κέντρο, είναι 27 χρονών, κάτοικος επαρχίας η οποία πάσχει από μια εξελισσόμενη νόσο και βρίσκεται καθηλωμένη σε αναπηρικό αμαξίδιο. Εισάγεται στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς, με τον προαναφερόμενο νόμο, σε ηλικία 26 χρονών αλλά αδυνατεί να παρακολουθήσει τον πρώτο χρόνο σπουδών γιατί νοσηλεύεται στο νοσοκομείο με επιδείνωση των προβλημάτων υγείας της.

Η φοιτήτρια, απευθύνεται μόνη της στο Συμβουλευτικό Κέντρο και ζητάει να «γίνει επιτέλους ενεργή φοιτήτρια». Το αίτημα της φοιτήτριας, η ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ακαδημαϊκή ζωή ήταν ένα σημαντικό, ουσιώδες αλλά και γενικό και αφηρημένο αίτημα.

Το Συμβουλευτικό Κέντρο είχε κατά συνέπεια να αντιμετωπίσει ένα γενικό αίτημα το οποίο θα έπρεπε να συγκεκριμενοποιηθεί προκειμένου να παρασχεθεί η οποιαδήποτε βοήθεια. Έτσι μέσα από την ιστοσελίδα εξελίχθηκε μια επικοινωνία, η οποία έδωσε τη δυνατότητα να έρθουν στην επιφάνεια συγκεκριμένες πτυχές του αιτήματος:

1. Τη νόσο (εξελισσόμενη) της φοιτήτριας και την αδυναμία της.
2. Την εξασφάλιση στέγης και τροφής.
3. Την αυτόνομη διαβίωση με την εύρεση συνοδού, χωρίς την παρουσία γονέων.
4. Την υποστήριξη (ιατρική και ψυχοκοινωνική).

Χρησιμοποιώντας τη συστημική προσέγγιση το Συμβουλευτικό Κέντρο θεώρησε ότι η φοιτήτρια είναι τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος οικογένειας με το οποίο βρίσκεται σε διαρκή και αμοιβαία αλληλεπίδραση. Η οικογένεια από την άλλη πλευρά μέχρι εκείνη τη στιγμή βρισκόταν σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του τόπου κατοικίας (επαρχιακή κωμόπολη) από το οποίο ελάμβαναν και θετικές και αρνητικές επιδράσεις.

Η φοιτήτρια, αλλά και η οικογένειά έπρεπε πια να ενταχθούν και σε ένα άλλο, νέο σύστημα αυτό του πανεπιστημίου και έπρεπε να υπάρξει μια δομή που θα καθιστούσε ομαλή αυτή τη μετάβαση.

Το Συμβουλευτικό Κέντρο αρχικά ήρθε σε επαφή με τη φοιτήτρια και την οικογένειά της με σκοπό την υποδοχή της φοιτήτριας στον πανεπιστημιακό χώρο. Ήταν σημαντικό να γίνει σαφής η επιθυμία της φοιτήτριας για αυτονομη διαβίωση. Έπρεπε να καθοριστεί η στάση των γονέων απέναντι σε αυτή την επιθυμία ο τρόπος συνεργασίας τους με το Συμβουλευτικό Κέντρο και τα όρια που θα χαρακτήριζον αυτή τη συνεργασία στο μέλλον. Επίσης οι γονείς έπρεπε να υποστηριχθούν συναισθηματικά γι' αυτό τον αποχωρισμό, ενώ συγχρόνως να αισθανθούν το ακαδημαϊκό περιβάλλον ως ασφαλή χώρο τόσο για τους ίδους όσο και για το παιδί. Με τη διαμεσολάβηση του Συμβουλευτικού Κέντρου ήρθαν σε επαφή με τις αρμόδιες υπηρεσίες και αισθάνθηκαν ότι τα «πράγματα μπορούν να πάνε καλά». Η συνεργασία με τους γονείς αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων.

Στη συνέχεια κρίθηκε απαραίτητη η συνεργασία και η παρέμβαση στην Πανεπιστημιακή Κοινότητα ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση της φοιτήτριας στους χώρους του πανεπιστημίου, (μπάρες στις φοιτητικές λέσχες και εστίες), αλλά και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που υπήρχαν.

Το Συμβουλευτικό Κέντρο μεσολάβησε (παρέχοντας πληροφορίες) και συμμετείχε ενεργά στην εξασφάλιση τροφής στη φοιτητική λέσχη και στέγης στη φοιτητική εστία η οποία ετοιμάστηκε για να υποδεχθεί τη φοιτήτρια.

Τέλος, μερίμνησε για την εύρεση συνοδού, με τη συνεργασία της οικογένειας, ώστε να εξασφαλιστεί η αυτόνομη διαβίωση της φοιτήτριας στην Πανεπιστημιακή Κοινότητα.

Βασικό μέλημα του Συμβουλευτικού Κέντρου ήταν να αισθανθεί η φοιτήτρια ευπρόσδεκτη και ως φυσική παρουσία στο χώρο. Συνεχίζει να επισκέπτεται το Συμβουλευτικό Κέντρο όταν παρουσιάζεται δυσκολία (χρειάστηκε να αλλάξει συνοδό), ενώ συμμετέχει πια σε όλες τις εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαδικασίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Livneh, H. (1986), A unified approach to existing models of adaptation to disability: part I- a model of adaptation, in: S. Robertson & R. Brown (eds) *Rehabilitation Counselling: approaches in the field of disability* (London, Chapman & Hall).
- Morris, J. (1996), «Housing, independent living and physically disabled people» On Swain J., Finkelstein V., French, S. and Oliver, M. (eds). *Disabling Barriers-Enabling Environments*, Sage Publications: London.
- Silburn, R. (1998), *Disabled People: Their Needs and Priorities*, Benefits Research Unit, Department of Social Policy and Administration, University of Nottingham.
- Von Bertalanffy L. (1968), *General Systems Theory*. New York Braziliac.

Κατερίνα Μαυριγιαννάκη*

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
(Ανακοίνωση στο 3ο Εργαστήριο)**

Το Πρόγραμμα Κοινωνικής Παρέμβασης εκπονείται από το Πάντειο Πανεπιστήμιο και το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητος, αποσκοπεί στη σύνδεση της πανεπιστημιακής με την τοπική κοινότητα (Δήμος Καλλιθέας, Δήμος Αθηναίων) και απευθύνεται στους φοιτητές, μαθητές (γυμνασίων-λυκείων) και γενικότερα στους νέους της ευρύτερης κοινωνίας.

Στα ευρύτερα πλαίσια δράσης του, το Πρόγραμμα Κοινωνικής Παρέμβασης ασχολείται με το θέμα που αφορά στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες σε σύνδεση με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο αποτελεί αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας και μελέτης. Η εργασία αυτή προέκυψε ως μια αναγκαιότητα έλλειψης που υπάρχει στο συγκεκριμένο χώρο τόσο στο επιστημονικό-ερευνητικό όσο και στο άμεσα πρακτικό πεδίο. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόζοντας τη μεθοδολογία του μοντέλου έρευνας δράσης, αναπτύχθηκε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από τον πανεπιστημιακό και ευρύτερα κοινωνικό και εργασιακό χώρο στοχεύοντας στην πραγματοποίηση μιας έκδοσης που αφορά στα «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

Η συγκεκριμένη έκδοση αποσκοπεί αφενός στο να δοθεί το ερέθισμα στους ίδιους τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες ώστε να κινητοποιηθούν για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, και αφετέρου να ευαισθητοποιηθούν για το θέμα αυτό οι διδάσκοντες στα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα, οι διοικητικές αρχές και οι υπηρεσίες των Α.Ε.Ι. και των Τ.Ε.Ι. καθώς και οι κρατικοί φορείς αλλά και οι φορείς που εκπροσωπούν τα ΑΜΕΑ σε μη κυβερνητικό επίπεδο. Παράλληλα, η προσπάθεια αυτή έχει ενημερωτικό χαρακτήρα, επιχειρώντας να καλύψει σε επίπεδο πληροφόρησης σημαντικούς τομείς της καθημερινότητας όπως: τα δικαιώματα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, τις δυνατότητες βελτίωσης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας των φοιτητών ΑΜΕΑ, τις υποστηρικτικές δράσεις και ενέργειες που εφαρμόζουν οι μόνιμες δομές και υπηρεσίες των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. για τους φοιτητές ΑΜΕΑ, και τις δυνατότητες απασχόλησης καθώς και αναφορές για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.

Μέσα από τη συστηματική συνεργασία, τις συζητήσεις, τις επαφές και τις συχνές συναντήσεις των στελεχών

* Η Κ.Μ. είναι στέλεχος Προγράμματος Κοινωνικής Παρέμβασης του Παντείου Πανεπιστημίου.

του Προγράμματος Κοινωνικής Παρέμβασης με εκπροσώπους κρατικών φορέων, με επιστήμονες που ασχολούνται με το ζήτημα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. που αναπτύσσουν υποστηρικτικές μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους φοιτητές ΑΜΕΑ καθώς και με τις υπηρεσίες και τις μόνιμες δομές που λειτουργούν στο χώρο των πανεπιστημιακών και τεχνολογικών ιδρυμάτων διαπιστώθηκε ότι μπορούν, σε γενικές γραμμές, να αποδοθούν συνοπτικά τα παρακάτω συμπεράσματα.

Με την εφαρμογή του νόμου 2690/98 παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση φοιτητών ΑΜΕΑ στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την ανάδυση νέων αναγκών στο εφαρμοσμένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο. Η αλλαγή αυτή σηματοδοτεί και παράλληλα δημιουργεί την αναγκαιότητα προσαρμογής των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη νέα πραγματικότητα, είτε σε επίπεδο διοίκησης είτε σε επίπεδο εκπαίδευσης. Όσον αφορά το διοικητικό επίπεδο, οι υπάρχουσες υπηρεσίες (Συμβουλευτικά Κέντρα, Γραφεία Διασύνδεσης κ.λπ.) έχουν το κύριο μέρος της ευθύνης για την ενσωμάτωση των φοιτητών ΑΜΕΑ στο περιβάλλον του πανεπιστημίου, λειτουργώντας ουσιαστικά ως ενδιάμεση δομή με στόχο την υποδοχή, την ενημέρωση και την καθοδήγηση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι προσαρμοσμένη στη νέα πραγματικότητα με αποτέλεσμα οι όποιες εφαρμοζόμενες υποστηρικτικές ενέργειες και δράσεις να αποτελούν πρωτοβουλία ορισμένων διδασκόντων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ειδικότερα, από τα μέχρι τώρα στοιχεία που έχουν συλλεγεί από το σύνολο της ερευνητικής προσπάθειας*, οδηγούμαστε σε συμπεράσματα που αφορούν στον προσδιορισμό των αναγκών των φοιτητών ΑΜΕΑ, στην ανταπόκριση των αναγκών τους από τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και στην αντιμετώπιση των ΑΜΕΑ φοιτητών μέσα από την εμπειρία σε πρακτικό επίπεδο.

α. Προσδιορισμός των αναγκών:
Η έννοια της *πρόσβασης* φαίνεται να αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα προσδιορισμού τόσο των αναγκών όσο και των στρατηγικών παρέμβασης που απαντούν σε αυτές. Η προσβασιμότητα, από χωροταξική/κτηριακή άποψη, στους χώρους του πανεπιστημίου (κτήρια, υπηρεσίες, φοιτητική εστία, εσπιατόριο κ.λπ.), η πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία (παρακολούθηση μαθημάτων, εξετάσεις κ.λπ.), οι δυνατότητες στην πληροφόρηση-ενημέρωση και γενικότερα η προσαρμογή στον ακαδημαϊκό τρόπο ζωής, αποτελούν μέρος της γενικότερης διαδικασίας ενσωμάτωσης του φοιτητή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

* Σημειώνεται ότι καθώς το έργο τελεί υπό εξέλιξη, τα συμπεράσματα που παρατίθενται είναι ενδεικτικά.

β. Ανταπόκριση στις ανάγκες: Η ανταπόκριση των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πολυεπίπεδο αίτημα της πρόσβασης όσον αφορά στον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας των φοιτητών ΑΜΕΑ, εμφανίζεται να είναι μη θεσμοθετημένη ενώ έγκειται στις ατομικές πρωτοβουλίες τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του διοικητικού προσωπικού. Η αποσπασματικότητα αυτή οδηγεί αναπόφευκτα στην αναγκαιότητα συστηματοποίησης των παρεμβάσεων. Ο επαναπροσδιορισμός και η διεύρυνση της λειτουργίας των ήδη υπάρχοντων κοινωνικών ενδοπανεπιστημιακών δομών αλλά και η δημιουργία νέων, προσδιορίζονται ως αναγκαίες. Εκτιμώντας δε την υπάρχουσα κατάσταση ο αριθμός των δομών των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κοινωνικές Υπηρεσίες, Συμβουλευτικά Κέντρα, Γραφεία Διασύνδεσης) που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν ΑΜΕΑ φοιτητές κρίνεται ανεπαρκής, τόσο σε αριθμό όσο και σε επίπεδο ειδικευμένων στελεχών προσδιορίζοντας ταυτόχρονα και το εύρος της αναγκαιότητας παρέμβασης σε αυτό το πεδίο. Η οξύτητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται καθημερινά και η παράλληλη ανυπαρξία θεσμικών και τεχνικών υποδομών αναδεικνύουν ουσιαστικά την ανάγκη ύπαρξης και διεύρυνσης της λειτουργίας τους σε όλα τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

γ. Η αντιμετώπιση μέσα από την εμπειρία: Ανάγκες που αφορούν στην πρόβαση σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην ενσωμάτωση στην πανεπιστη-

μακή ζωή, απαντώνται ανάγλυφα κυρίως μέσα από την **εκπαιδευτική εμπειρία** του Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάποιιοι από τους οποίους λόγω προσωπικής ευαισθητοποίησης προσπαθούν να αναπτύξουν υποστηρικτικές ενέργειες και δράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους φοιτητές ΑΜΕΑ. Επίσης, η **επαγγελματική εμπειρία** των εργαζομένων στις κοινωνικές ενδοπανεπιστημιακές δομές, ιδιαίτερα στα Συμβουλευτικά Κέντρα και στα Γραφεία Διασύνδεσης, δηλώνει το εύρος της αναγκαιότητας βελτίωσης της λειτουργίας τους προς την κατεύθυνση της εξυπηρέτησης φοιτητών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα.

Συνολικά, μέσα από την εμπειρία της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας διαφαίνεται ήδη η ανάγκη συστηματοποίησης και διεύρυνσής της. Συγκεκριμένα, αναδύεται η αναγκαιότητα εκπόνησης διαπανεπιστημιακής έρευνας που θα αφορά την ανίχνευση των αναγκών και των προσδοκιών των ιδίων των φοιτητών ΑΜΕΑ. Επίσης, εκτιμάται ότι είναι απαραίτητες οι μελέτες σκοπιμότητας για τη διεύρυνση των ήδη υπάρχοντων υπηρεσιών/δομών που λειτουργούν στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. καθώς και δημιουργίας νέων, έτσι ώστε να απαντηθούν οι πραγματικές ανάγκες των φοιτητών ΑΜΕΑ.

Σημειώνεται τέλος, ότι η ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, σε όλα τα επίπεδα, για τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες κρίνεται απαραίτητη. Ως προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να κινηθούν και οι ίδιοι

οι φοιτητές ΑΜΕΑ με την ανάπτυξη ενεργειών και δράσεων που να κατοχυρώνουν την παρουσία τους στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσέγγιση και αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν είναι δυνατό να καθορίζεται μόνο από τις αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο διοίκησης και λειτουργίας των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά καθορίζεται και από την προσωπική ευαισθητοποίηση και

αλλαγή της συμπεριφοράς όλων των μελών του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και της κοινωνίας ευρύτερα. Σε αυτό επιχειρεί να συμβάλει και η έκδοση «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», μέσα από την παράθεση της συστηματοποιημένης πληροφόρησης αλλά και τη δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας και ανταλλαγής διαφορετικών θέσεων και απόψεων.

Νεκταρία Παλαιολόγου*

**ΜΟΡΦΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΤΑ ΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
(Ανακοίνωση στο 3ο Εργαστήριο)**

Η εργασία αναφέρεται στις κοινωνικές διακρίσεις στην Εκπαίδευση κατά τον 21ο αιώνα, οι οποίες εστιάζονται σε μεγάλο βαθμό στα «άτομα με ειδικές ανάγκες» και στις διάφορες μορφές αποκλίσης από την «πολιτιστική νόρμα» (π.χ. διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα, θρήσκευμα).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η «ένταξη» κάθε μορφής διαφορετικότητας στο χώρο του σχολείου αποτελεί ένα από τα πιο επίκαιρα θέματα στο χώρο της Εκπαίδευσης (Gundara & Jacobs 2000, Ζώνιου-Σιδέρη 1999).

Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν και κατά πόσον είναι εφικτή η υγιής ένταξη των μαθητών που εμφανίζουν οποιασδήποτε μορφής ιδιαιτερότητα (εθνο-πολιτισμική, γλωσσική, σωματική) στο σημερινό ελληνικό σχολείο καθώς και αποδοχή τους από τους γηγενείς και «χωρίς ιδιαιτερότητες» συμμαθητές τους.

Για τις ανάγκες της εργασίας, προκειμένου να σκιαγραφήσουμε τη διαφορετικότητα όπως αυτή εμφανίζεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατασκευάσαμε δύο υποθετικές καταστάσεις/μελέτες περίπτωσης (case studies), οι οποίες αποτελούν ενδεικτικές περιπτώσεις δύο διαφο-

ρετικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού που συναντούμε στο σημερινό «κανονικό» σχολείο. Οι περιπτώσεις αυτές παρουσιάζονται με τη μορφή ενός βιωματικού σεμιναρίου όπου απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενεργητική συμμετοχή των παρευρισκομένων και όχι με τη μορφή μιας κλασικής ανακοίνωσης.

Ειδικότερα, η πρώτη μελέτη περίπτωσης αφορά κάποιον μαθητή ελληνικής καταγωγής από την πρώην Σοβιετική Ένωση και ανάγεται στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η δεύτερη περίπτωση αφορά έναν μαθητή που εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες και ανάγεται στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Και οι δύο περιπτώσεις αφορούν ενδεικτικές καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πρακτική. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται οι δύο περιπτώσεις. Οι λέξεις κλειδιά που βοηθούν στην ανάλυση της περίπτωσης αναγράφονται με πλάγια γράμματα. Οι διαφάνειες με τα πλάγια γράμματα παρουσιάστηκαν κατόπιν της συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Η δομή κάθε μελέτης περίπτωσης έχει ως εξής:

* Η Ν.Π. είναι εκπαιδευτικός, διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Αρχικά, δίνονται κάποια στοιχεία για το μαθητή και την οικογενειακή του κατάσταση.
- Στη συνέχεια, σκιαγραφείται το προφίλ του μαθητή και περιγράφεται το «πρόβλημα» που εμφανίζει με τη χρήση και κάποιων σχετικών όρων (π.χ. επιθετικότητα). Προς αποφυγή τυχόν παρερμηνειών των όρων, ορισμένες φορές παρατίθεται επεξηγηματικά κάποιο σχετικό παράδειγμα.
- Τέλος, αναφέρεται το πώς αντιμετώπισε ο δάσκαλος το συγκεκριμένο περιστατικό και η μορφή συνεργασίας των γονέων με το σχολείο.

Στις καταστάσεις αυτές κλήθηκαν οι παρευρισκόμενοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στο συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. να διατυπώσουν τις απόψεις τους απέναντι σε πρακτικά ζητήματα όσον αφορά στη διαχείριση της «διαφορετικότητας» στο χώρο του σχολείου και στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην Εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, αφού παρουσιάστηκαν οι καταστάσεις στους εκπαιδευτικούς, μοιράστηκε ένα ερωτηματολόγιο ερωτημάτων ανοικτού τύπου, τα οποία αποτελούν εναύσματα και εγείρουν συναφείς προβληματισμούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό παρατίθεται στο τέλος.

Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, επιδιώκεται μια συγκριτική θεώρηση των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και των υπάρχοντων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τη διαχείριση της «διαφορετικότητας» στο χώρο του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να παρέμβουν δυναμικά και να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους που εμφανίζουν κάποια «ιδιαιτερότητα» καλούνται να αναδιαμορφώσουν τον παραδοσιακό ρόλο τους ως μεταδότη της γνώσης και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους για το περιεχόμενο του έργου τους και του νέου ρόλου τους (Gundara & Jacobs 2000, Banks 1991).

Βασική αρχή του σημερινού σχολείου, με τις ποικίλες αντιθέσεις που το χαρακτηρίζουν μπορεί να είναι: «Κάθε παιδί μπορεί να μάθει» (Koutsounapou 2000).

Στη συνέχεια, παρατέθηκαν συνολικά βασικά στοιχεία των αντιπροσωπευτικότερων εκπαιδευτικών μοντέλων για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο χώρο του σχολείου, όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Γεωργογιάννης 1997).

Συγκεκριμένα, έγινε ένας παραλληλισμός των προσεγγίσεων που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., που διεξήχθη στο Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών στις 4-6 Δεκεμβρίου 2000, με τα ισχύοντα εκπαιδευτικά μοντέλα.

1. Αφομοιωτικό μοντέλο: απορρόφηση από το γηγενή πληθυσμό ή από τους κανονικούς/φυσιολογικούς μαθητές της τάξης, εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής, λήθη και εγκατάλειψη της μητρικής τους γλώσσας αφού δεν υπάρχει χρηστική ανάγκη. Κατακρίθηκε διότι:

- κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις.

- ο μετανάστης καταδικάζεται σε μια συναινετική παρουσία στη ζωή και τον πολιτισμό του νέου χώρου εγκατάστασης, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης ή παρέμβασης.
- είναι αναγκασμένος να εγκαταλείψει τον πολιτισμό αφετηρίας και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.
- υπάρχει μια πλήρης εξάρτηση από τον επικρατούντα πολιτισμό.

Συνέδριο: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να υιοθετηθεί για τους Αλβανούς μαθητές.

2. Μοντέλο ενσωμάτωσης: αποδοχή του πολιτισμικού στοιχείου της μεταναστευτικής ομάδας, αλλά ταυτόχρονα και αποδοχή του *status quo* της χώρας υποδοχής ή ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην ομάδα της σχολικής τάξης, όπου το νέο στοιχείο ενσωματώνεται χωρίς αναστατώσεις ή άλλες συγκρούσεις. Κατακρίθηκε διότι:

- η ισότητα ευκαιριών την οποία διατείνεται ότι εξασφαλίζει είναι στην ουσία ανύπαρκτη.
- οι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές παρουσιάζουν το στίγμα της υστερήσης σε σχέση με τα ντόπια παιδιά, διότι η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού και συνναφών ικανοτήτων και δεξιοτήτων δε γίνεται με ίσους όρους. Όσα από αυτά κάποια στιγμή επιστρέφουν στην ιδιαίτερη πατρίδα τους λόγω του ότι δε θα θυμούνται πλέον τη γλώσσα της θα έχουν προβλήματα στην επαγγελ-

ματική αποκατάστασή τους.

- Τις ίδιες δυσκολίες (στη μάθηση, στον ψυχοκοινωνικό τομέα) εμφανίζουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους «φυσιολογικούς» συμμαθητές τους.

Συνέδριο: Υπήρξε σύγχυση των απόψεων των εκπαιδευτικών με το μοντέλο της ένταξης.

3. Μοντέλο Ένταξης: Αποδοχή του κοινού μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών. Σεβασμός στις ιδιαίτερες ή ειδικές ανάγκες των μαθητών.

Συνέδριο: Υπήρξε το πιο δημοφιλές μοντέλο για την κατηγορία των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

4. Πολυπολιτισμικό μοντέλο: το κέντρο βάρους έχει μετατοπιστεί από τα στενά πλαίσια των εθνοκεντρικών τάσεων στο πολιτισμικό στοιχείο και αναζητήθηκαν αυτά τα στοιχεία του πολιτισμού που αυτοκαθορίζουν τη φυλετική ομάδα. Η κοινωνία υποδοχής σέβεται και αποδέχεται αυτές τις πολιτισμικές λειτουργίες και ακόμα στο γενικότερο πνεύμα οι πολιτισμοί τείνουν να ξεπεράσουν τα στεγανά τους συναισθήματα της εθνικής υπεροχής και να καταλήξουν σε μια συναινετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, δηλαδή γενικότερα σε μια ηθική αναγκαιότητα αναγνώρισης μιας ισοτιμίας θα λέγαμε των πολιτισμών. Κατακρίθηκε διότι:

- δεν υπάρχει δυνατότητα παρέμβασης στις εξουσιαστικές και κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής.

- παραμελείται το διεκδικητικό πλαίσιο στις ομάδες αναφοράς.

Συνέδριο: Δεν αναφέρθηκε καθόλου στο Συνέδριο από τους εκπαιδευτικούς.

5. *Αντιφασιστικό μοντέλο*: προσπάθησε να περάσει από τις ατομικές ανάγκες στις θεσμικές και κοινωνικές δομές, με στόχο την απάλειψη του ρατσισμού. Κατακρίθηκε διότι: η κατάργηση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και η παροχή ίσων ευκαιριών, κατάργηση της υπεροχής και προνομιακής μεταχείρισης του γηγενούς πληθυσμού χρειάζονται πολλές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθούν στην πράξη, το ρεαλιστικότερο θα ήταν να λέγαμε να επιτευχθούν σε κάποιο βαθμό.

Συνέδριο: Υπήρξε σύγχυση των απόψεων των εκπαιδευτικών με το διαπολιτισμικό μοντέλο.

6. *Διαπολιτισμικό μοντέλο*: Διαπερνά τον πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1988), το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
- Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερί-

ζει την κοινωνική ισότητα και αδικία.

- Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
- Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Συνέδριο: Αποτέλεσε το πιο δημοφιλές μοντέλο για την κατηγορία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Στην πράξη, όλα τα μοντέλα/προσεγγίσεις στηρίζονται σε μια από τις ακόλουθες βασικές θεωρητικές θέσεις: Η μία βλέπει τα αίτια των προβλημάτων ως «ελλείψεις» που φέρνουν μαζί τους οι αλλόφωνοι μαθητές και απευθύνεται μόνο σε αυτούς προτείνοντας αντισταθμιστικά μέτρα για την εξάλειψη του «ελλείμματος». Η άλλη θέση αντιμετωπίζει τα προβλήματα των αλλοφώνων από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία νοείται ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για τη δημιουργία κοινωνικών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλεγγύη, κατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Με αυτή την έννοια απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στη ζωή και να διασφαλιστεί το δικαίωμα όλων των παιδιών να έχουν τη μόρφωση που επι-

θυμούν (Gundara & Jacobs 2000, Μάρκου 1997).

Στο τέλος του Συνεδρίου, μετά από τη συζήτηση, το διαπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίχθηκε ως μια απάντηση στην υγιή ενίσχυση κάθε μορφής διαφορετικότητας στο χώρο του σχολείου.

Σε σχέση με το μοντέλο αυτό, βασική αρχή του σημερινού σχολείου, με τις ποικίλες αντιθέσεις που το χαρακτηρίζουν μπορεί να είναι: Κάθε παιδί μπορεί να μάθει με το δικό του μοναδικό τρόπο ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική, κοινωνική του προέλευση ή τις ειδικές του ανάγκες. Γι' αυτό, υποχρέωση και ρόλος του δασκάλου είναι να υποστηρίξει το κάθε παιδί να είναι αυτό που μπορεί να γίνει (Koutsouvanou 2000).

1η μελέτη περίπτωσης

Ο Ιβάν έρχεται για πρώτη φορά με την οικογένειά του από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα και φοιτά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο στην Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι γονείς του γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά.

Ο Ιβάν έχει ιδιαίτερες δυσκολίες κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα του σχολείου σε επίπεδο ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης. Επίσης, δεν είναι αποδεκτός από αρκετούς έλληνες συμμαθητές του οι οποίοι τον αποκαλούν «ρωσάκι». Στα διαλείμματα συνήθως παίζει με άλλα παιδιά από την πρώην Σοβιετική Ένωση και όταν εκδηλώνει το ενδιαφέρον του να παίξει με παιδιά από την Ελλάδα τότε είτε τσακώνεται μαζί τους και εκδηλώνει επιθετικότητα (με λόγια ή πράξεις) είτε αυτά τον απομονώνουν από την ομάδα.

Ο δάσκαλος της τάξης προβληματίζεται μήπως ο Ιβάν έχει δυσλεξία και γι' αυτό δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του. Μάλιστα, για το καλό του παιδιού σκέφτεται να προτείνει στους γονείς του να το εξετάσει ειδικός παιδαγωγός ή να παραπεμφθεί σε κάποια Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία.

Ο Ιβάν νιώθει χαρούμενος όταν ζωγραφίζει ή όταν συμμετέχει στη θεατρική ομάδα του σχολείου.

2η μελέτη περίπτωσης

Σε μια σχολική τάξη Ε' Δημοτικού ο Βασίλης δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου. Επίσης, η γενικότερη μαθησιακή του απόδοση δεν είναι ικανοποιητική.

Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος της τάξης εντοπίζει ότι ο Βασίλης έχει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και εκφορά του προφορικού λόγου και υποθέτει ότι ο μαθητής έχει δυσλεξία.

Στο σχολείο δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός για να εξετάσει το Βασίλη, ο οποίος δεν έχει επίσης παραπεμφθεί σε κάποια Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία.

Ο Βασίλης εμφανίζει διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ορισμένες φορές είναι ανήσυχος (π.χ. στριφογυρνάει γύρω από τη θέση του) και διαταράσσει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος (π.χ. «πετάγεται» και κάνει άστοχες παρατηρήσεις).

Ο δάσκαλος της τάξης προκειμένου να συνετίσει το Βασίλη του βάζει τιμωρίες, τον επιπλήττει και όταν τον νευριάζει βγάζει το μαθητή έξω από την τάξη.

Συναφείς προβληματισμοί

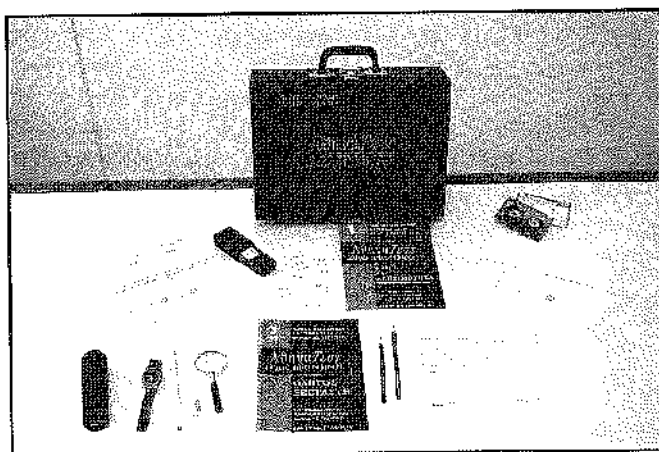
- Ποιες δυσκολίες εμφανίζει ο συγκεκριμένος μαθητής κατά τη μαθησιακή διαδικασία; Τι είδους δυσκολίες είναι αυτές;
- Σε ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλονται οι δυσκολίες που εμφανίζει ο μαθητής;
- Πιστεύετε ότι οι δυσκολίες που εμφανίζει ο μαθητής αυτός είναι δικαιολογημένες; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
- Θα χαρακτηρίζατε τον συγκεκριμένο μαθητή ως μαθητή ειδικής κατηγορίας; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
- Ποιες πρακτικές/τεχνικές υιοθετεί ο δάσκαλος της τάξης προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του;
- Πιστεύετε ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές/τεχνικές είναι αποτελεσματικές; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;
- Σε περίπτωση που αντιμετωπίζατε το συγκεκριμένο περιστατικό στην τάξη σας, τι είδους πρακτικές/τεχνικές θα υιοθετούσατε;
- Τι είδους εκπαιδευτική πολιτική (αφομοιωτική, ενσωμάτωσης, ένταξης, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική, διαπολιτισμική) πιστεύετε ότι θα ήταν αποτελεσματική για μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες αυτής της κατηγορίας;
- Θα επιδιώκατε τη συνεργασία με άλλα άτομα ή φορείς προκειμένου να βοηθήσετε το συγκεκριμένο μαθητή; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, γιατί;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Banks, J. (1991), Teaching multicultural literacy to teachers. *Teaching Education*, 4 (1), 135-144.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), «Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες», στο: Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Gutenberg, σσ. 45-56.
- Gundara, J. & Jacobs, S. (2000), *Intercultural Education. Diversity and Social policy*, Ashgate/Arena.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1999), *Ένταξη ή Ενσωμάτωση*, Ελληνικά Γράμματα.
- Koutsouvanou, E. (2000), «New roles for classroom educators-A teacher's journey», in: Malikiosi-Loizos, M. *Education, Communication and Counseling*, pp. 113-131, Ellinika Grammata.
- Μάρκου, Γ. (1997), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διεύθυνση της Γραμμάτας



ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ

Έτος έκδοσης: 1999, Βαλίτσα, Τιμή: 35.940 δρχ.

Το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα ψυχοπαιδαγωγικό διαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Το ΑθηνάΤεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε καίριους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικο-θεραπευτικής παρέμβασης.

Το υλικό που απαιτείται για να χορηγηθεί και να βαθμολογηθεί το ΑθηνάΤεστ αποτελείται από έντυπα φυλλάδια, δελτάρια με εικόνες και σχήματα, χαρτονάκια με εικονίδια, καθώς και κοινά μικροαντικείμενα. Το εξεταστικό αυτό υλικό φυλάσσεται και μεταφέρεται μέσα σε ειδικώς κατασκευασμένο βαλιτσάκι.

Το ΑθηνάΤεστ κατασκευάστηκε στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και διατίθεται, για χρήση, σε όλους τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς, χωρίς κανέναν ψυχομετρικό περιορισμό-προαπαιτούμενο. Όμως, για οποιαδήποτε επίσημη επίκληση και χρήση των εξεταστικών αποτελεσμάτων του τεστ, ο χορηγώντας το τεστ πρέπει να έχει τύχει της ειδικής εκπαίδευσης για τη χορήγηση, τη βαθμολόγηση και την ερμηνεία των εξεταστικών δεδομένων του τεστ, καθώς και να είναι κάτοχος του Πιστοποιητικού Επάρκειας για την ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική χρήση του τεστ.

Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3891800 - fax: 3836658
Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3302033 - fax: 3817001
Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (031) 500035-9 - fax: 500034
Μαιζώνος 1 & Κρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (061) 620384 - fax: (061) 272072

ΚΑΛΕΙΣΙΜΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κυρίες και κύριοι

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ολοκληρώνονται ήδη οι εργασίες του Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους εκλεκτούς ομιλητές στην ολομέλεια αλλά και τα εργαστήρια, για την επιστημονική πληρότητα των εισηγήσεων και τοποθετήσεων.

Πιστεύω ότι το συνέδριο σημείωσε επιτυχία τόσο από άποψη επιστημονικού επιπέδου όσο και από άποψη οργάνωσης, κάτι που διαπίστωσα από τα σχόλια των συναδέλφων αλλά και την έκφραση ικανοποίησης στα πρόσωπα των νέων κυρίως συνέδρων.

Οι πολλοί νέοι συνάδελφοι φοιτητές και μεταπτυχιακού, που ήδη έγιναν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., άκουσαν πολλά και πολύ ενδιαφέροντα πράγματα: Στοιχεία από έρευνες, προγράμματα Συμβουλευτικής στήριξης για άτομα με ειδικές ανάγκες, για εξαρτημένα άτομα ή ανήλικους παραβάτες.

Συζήτησαν στο πλαίσιο των εργασιών τεχνικές συμβουλευτικής για την προώθηση της ισότητας, ευκαιριών στην εκπαίδευση, την επαγγελματική ζωή και την κοινωνική ένταξη.

Τα πορίσματα του συνεδρίου που θα φθάσουν στις αρμόδιες αρχές θα διευκολύνουν την ενημέρωση-ευαισθητοποίηση των αρμοδίων και άρα τη βελτίωση των υπηρεσιών του θεσμού Συμβουλευτικής Προσανατολισμού.

Έτσι επιτυγχάνουμε τους στόχους της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. για ανάπτυξη των στελεχών του θεσμού Συμβουλευτικής Προσανατολισμού και τη βελτίωση των εφαρμογών του. Θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους χορηγούς μας:

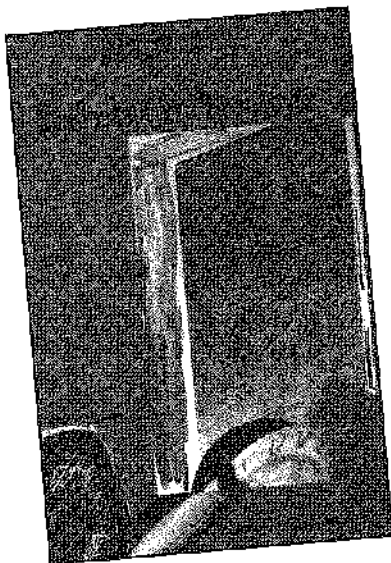
- τις Σχολές ΣΒΙΕ, το Κολλέγιο IST Studies, τον Εκδοτικό Οίκο Ελληνικά Γράμματα και το Πρακτορείο Γεν. Τουρισμού HELLENIC TOURS.
- Τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και της Γραμματείας.
- και όλους εσάς για την ενεργό συμμετοχή σας.

Θα βρεθούμε και πάλι μαζί σε μια από τις εκδηλώσεις της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Σας ευχαριστώ πολύ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμεις στη γνώση



ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου

Έκδοση: 1998, Σελίδες: 432, Τιμή: 9.500 δραχ. 27,88 €

Συμβουλευτική ψυχολογία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου και την προώθηση της αυτογνωσίας του. Η αυτογνωσία αυτή βοηθά στην καλύτερη χρήση των αποθεμάτων και των ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο για να φτάσει στην αυτοπραγμάτωσή του.

Το βιβλίο παρουσιάζει τη θεωρία της συμβουλευτικής ψυχολογίας: εξετάζονται οι ιστορικές πηγές, οι εκπρόσωποί της, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζει· περιγράφονται τα είδη της και δίνεται έμφαση στην ανάλυση της συμβουλευτικής διαδικασίας για την παροχή ψυχολογικής βοήθειας σε ομάδες και άτομα κάθε ηλικίας.

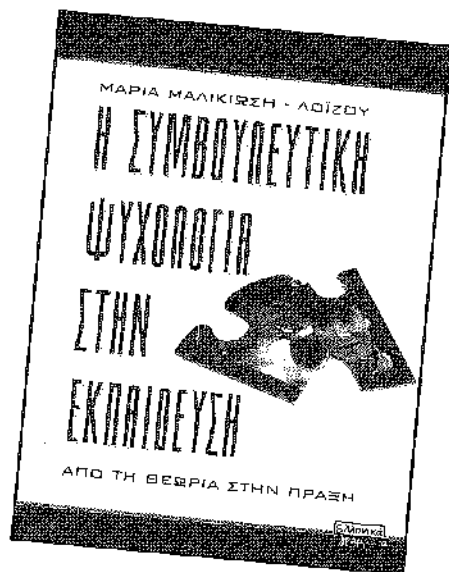
Η συμβουλευτική ψυχολογία έχει ευρύτατες εφαρμογές σε κάθε χώρο: μεταξύ άλλων, στην οικογένεια, την παιδεία, την εργασία και, γενικά, σε κάθε πρόβλημα και ανάγκη που παρουσιάζεται στο χώρο της ψυχικής υγείας.

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου

Έκδοση: 2001, Σελίδες: 288, Τιμή: 5.000 δραχ. 14,67 €

Οι τεράστιες πολιτισμικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και ανακατατάξεις που παρατηρούνται στην αγωγή του νέου αιώνα γεννούν, σε παγκόσμιο επίπεδο, σοβαρούς προβληματισμούς για το μέλλον της κοινωνίας μας. Ταυτόχρονα θέτουν μια τεράστια πρόκληση, η οποία συνκροτάται με τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων αυριανών πολιτών, με θετικές αξίες και χρήσιμες ικανότητες. Σε αυτή την πρόκληση καλείται να απαντήσει το σημερινό σχολείο. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν υπηρετεί, εκτός από τη φροντίδα του για την ουσιαστική μόρφωση των μαθητών του, αναλαμβάνει το καθήκον να συμβάλει στη δημιουργία αξιών και ικανών ανθρώπων. Οι ρόλοι του πλέον πολλαπλασιάζονται και διευρύνονται. Η συγγραφέας, βασισμένη στις αρχές του ανθρωπιστικού μοντέλου, ανασπύσει και τεκμηριώνει τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και της θετικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μαθητών-παιδαγωγών. Αναφέρεται με κάθε λεπτομέρεια στις επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αν θέλει να πετύχει στην αποστολή του, να βοηθήσει τους μαθητές του και ταυτόχρονα τον εαυτό του. Τα θεωρητικά και παραδειγματικά παραδείγματα, που πολλοί δάσκαλοι θα αναγνωρίσουν αφού τα συναντούν στην καθημερινότητά τους, δείχνουν ανέπτυξη την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές του να αγαπήσουν τους ανθρώπους και τη ζωή.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3891800 - fax: 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3302033 - fax: 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (031) 500035-9 - fax: 500034

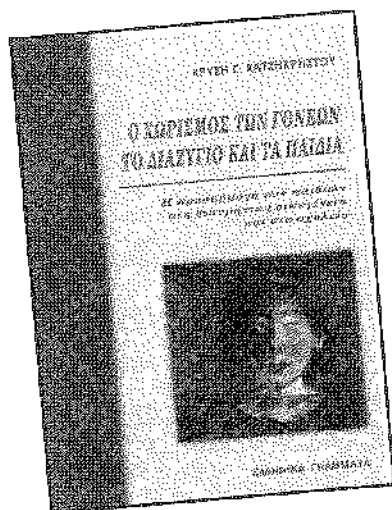
Μαιζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (061) 620384 - fax: (061) 272072

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμιν εις γενέσθαι

Ο ΧΩΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ, ΤΟ ΔΙΑΖΥΓΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Έκδοση: 1999, Σελίδες: 248, Τιμή: 5.000 δρχ. 14,67 €



Το βιβλίο αυτό αποσκοπεί να καλύψει μέρος του μεγάλου κενού που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για την επίδραση του χωρισμού των γονέων στα παιδιά. Η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση, οι γνώσεις για τα στάδια της διαδικασίας του χωρισμού και η ερμηνεία των διαφορετικών αντιδράσεων αποτελούν τη βάση για την πληρέστερη κατανόηση της λειτουργίας των οικογενειών μετά το χωρισμό των γονέων.

Στο βιβλίο αυτό γίνεται ανάλυση και σύνθεση των κυριότερων επιστημονικών δεδομένων σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών, καθώς και αναφορά ορισμένων ενδεικτικών πρακτικών κατευθύνσεων για τους γονείς και άλλα άτομα του περιβάλλοντος των παιδιών που βοηθούν στην κατάλληλη υποστήριξή τους και διευκολύνουν την προσαρμογή τους.

Η συγγραφέας, της οποίας η επιστημονική και επαγγελματική ενσχόληση με τα αυτά τα θέματα είναι μακροχρόνια, με το βιβλίο αυτό επιδιώκει απενός να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών και των ποικίλων διαστάσεων προσαρμογής της οικογένειας μετά το χωρισμό, και απετέρου να συμβάλει στον κλονισμό των στερεοτύπων και των διακρίσεων για τους χωρισμένους γονείς και τα παιδιά τους.

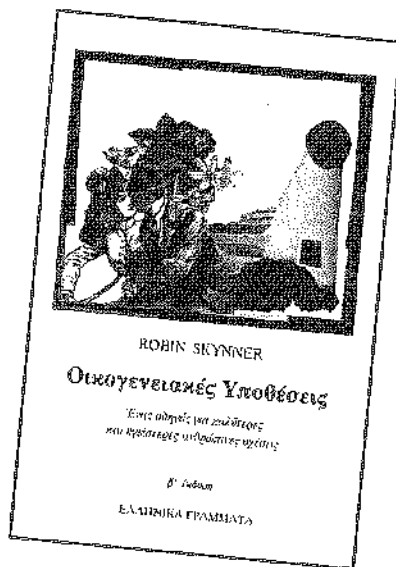
Το βιβλίο αυτό μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο βοήθημα για επιστήμονες και επαγγελματίες διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, καθώς και για φοιτητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και όσους άλλους ενδιαφέρονται για την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

R. Skynner

Έκδοση: 1998, Σελίδες: 200, Τιμή: 3.500 δρχ. 10,27 €

Οι Οικογενειακές Υποθέσεις βασίζονται σε μια σειρά άρθρων που είχαν αρχικά δημοσιευθεί στην εφημερίδα *Γαζονταν*, από το 1990 μέχρι το 1993. Πραγματεύονται μια ποικιλία απόψεων σχετικών με την ψυχική υγεία, με τρόπο πρακτικό και προστό υπον ανανγνώστη, προσφέροντας την πείρα μιας ολόκληρης ζωής και τη διαρακτικότητα ενός από τους πιο διάσημους Αμερικανούς ψυχοθεραπευτές ομάδων και οικογενειών. Το θέμα του βιβλίου ενδιαφέρει την πλειονότητα των ανθρώπων. Ο Δόκτωρ Skynner περιγράφει αναλυτικά και με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά ενός παραμελημένου ζήτηματος - αυτού της υγιούς οικογένειας - και μας υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να ανελχθούμε στην κλίμακα της ψυχικής υγείας. Από διάφορες οπτικές γωνίες, συλλαμβάνει τους διαφορετικούς ρόλους μέσα σε μια οικογένεια, στέκεται στο ρόλο του πατέρα και επεξηγεί τις απαραίτητες προσαρμογές που πρέπει να γίνουν σε μια εποχή όπου τα όρια μεταξύ του παραδοσιακού «αρσενικού» και «θηλυκού» εξελίσσονται και αλλάζουν γοργά. Στο βιβλίο αυτό ο Δόκτωρ Skynner περιγράφει και προσωπικές του εμπειρίες, που θα αγγίξουν ευαίσθητες χορδές στην ψυχή του κάθε αναγνώστη, ο οποίος ίσως είχε παρόμοιες απογοητεύσεις ή βρέθηκε αντιμετώπισ με έλλειψη κατανόησης από την οικογένειά του. Ο συγγραφέας διαθέτει μια αντικειμενική σοφία και μία τέτοια αίσθηση χιούμορ, που του επιτρέπει, όπου έχει τη δυνατότητα, να διακωμωδεί τρυφερά το ίδιο του το επάγγελμα. Η γραφή του διακρίνεται για τη συνθημένη της ειλικρίνειας και σαφήνειας.



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3891800 - fax: 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωοδ. Πηγής 21 & Τζοβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3302033 - fax: 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (031) 500035-9 - fax: 500034

Μαζιώνας 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (061) 620384 - fax: (061) 272072

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Δύναμεις στη γνώση



ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Αγγελική Αεονταρή

Έκδοση: 1998, Σελίδες: 224, Τιμή: 2.900 δραχ. 8,51 €

Η Αυτοαντίληψη —η υποκειμενική εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας— ανογνωρίζεται ως η σπουδαιότερη πτυχή της ανθρώπινης προσωπικότητας και η βάση της ψυχικής μας υγείας. Προσδιορίζει την προσαρμοστική μας ικανότητα, τις προσδοκίες, τις επιλογές μας, τα μελλοντικά μας σχέδια. Κατευθύνει και καθορίζει τη συμπεριφορά μας. Με βάση αυτήν ερμηνεύουμε τις ποικίλες εμπειρίες μας και τους αποδίδουμε την ιδιαίτερη σημασία τους.

Πώς εξελίχθηκε η έννοια του εαυτού από τις ιδέες των φιλοσόφων μέχρι τον έντονα ατομικιστικό μεταμοντέρνο εαυτό;

Πώς διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη;

Πώς αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής μας;

Είναι η αναζήτηση της αυτογνωσίας —κάτι που προβλήθηκε και εξακολούθησε να προβάλλεται ως αυτοσκοπός— λειτουργική;

Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που αναπτύσσονται στις σελίδες αυτού του βιβλίου.

ΠΩΣ ΑΝΤΙΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ IV

Εύη Μακρή-Μπότσαρη

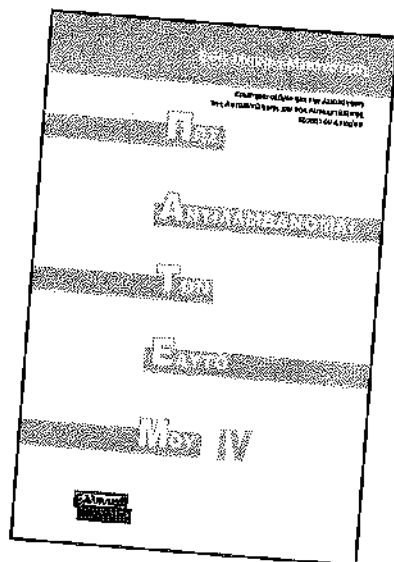
Έκδοση: 2001, Σελίδες: 72, Τιμή: 3.000 δραχ. 8,80 €

Κατά την προσαρμογή και στάθμιση των ερωτηματολογίων Self Perception Profiles για χρήση με Έλληνες μαθητές, οφείλω να τονίσω ότι η συγγραφέας έδωσε ιδιαίτερη προσοχή σε δύο βασικά ζητήματα, τα οποία θεωρούνται κρίσιμα στη διαδικασία στάθμισης ενός ερωτηματολογίου. Το πρώτο ζήτημα είναι η πολιτισμική καταλληλότητά του και το δεύτερο οι ψυχομετρικές του ιδιότητες, και συγκεκριμένα η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η Εύη Μακρή-Μπότσαρη αντιμετώπισε με ευαισθησία και προσοχή και τα δύο αυτά ζητήματα, και είναι αξιέπαινη για την προσπάθεια που κατέβαλε ώστε να δημιουργήσει έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια, κατάλληλα για ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Θεωρώ την επισήμανση αυτή ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δεν είναι δυνατόν να εκληφθεί ως δεδομένο ότι ένα ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για χρήση σε χώρες άλλες πέραν εκείνης για την οποία κατασκευάστηκε.

Η τόσο προσεκτική ελληνική έκδοση των συγκεκριμένων ψυχομετρικών μέσων θα αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε πολλούς τομείς (την έρευνα, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την κινιστή διάγνωση και την αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων).

Susan Harter, Ph.D.

Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Πανεμιο του Denver



Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ», Εμμ. Μπενάκη 59, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3891800 - fax: 3836658

Email: www.ellinikagrammata.gr

Ζωσδ. Πηγής 21 & Τζαβέλλα 1, 106 81 Αθήνα. Τηλ.: 3302033 - fax: 3817001

Μοναστηρίου 183, 54 627 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: (031) 500035-9 - fax: 500034

Μαϊζώνος 1 & Καρόλου 32, 262 23 Πάτρα. Τηλ.: (061) 620384 - fax: (061) 272072

