

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 96-97

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

REVIEW
OF 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 COUNCELLING AND GUIDANCE
Address: 31 Berangerou str. Athens 104 32, HELLAS

Τεύχος 96-97, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2011
Volume 96-97, October-December 2011

Συντακτική Επιτροπή:

- **Υπεύθυνος Έκδοσης:** Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Άνω Γλίσια, 15784 Αθήνα, τηλ. 210-7277527
e-mail: mkassot@mail.ppp.uoa.gr
 - **Αναπληρωτές Υπεύθυνοι:** Ουρανία Καλούρη, Καθηγήτρια Α.Σ.Π.ΑΙ.Τ.Ε., Ομήρου 19, Ν. Ψυχικό, 154 51 Αθήνα, Παναγιώτης Σαμοΐλης, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Κ. Φλώρη 3-5, Αθήνα 113 63.
 - **Μέλη:** Αρχ. Γαβριήλ, τ. Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ2, Πόντου 52, 115 27 Αθήνα, Φωτεινή Κατσαμπούρη, Σύμβουλος Ε.Π., Διομήδους 5, 152 35 Βριλήσσια, Θεόδωρος Κατσανέβας, Καθηγητής Π. Πειραιά, Βερανζέρου 31, 104 32 Αθήνα, Μαστοράκη Έλενα, Σύμβουλος Ε.Π., Πεισιστράτου 3, Περιστέρι 121 37, Νίκος Φακιολάς, Δρ. Κοινωνιολογίας, Διευθ. Ερευνών ΕΚΚΕ, Φωσκόλου 9, Αθήνα 111 41.
- Οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό και οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται στον κ. Θεόδωρο Κατσανέβα, Βερανζέρου 31, Αθήνα 104 32. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Δικτυακός Τόπος www.elesyp.gr

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πρόεδρος: Θεόδωρος Κατσανέβας
Αντιπρόεδρος: Ουρανία Καλούρη
Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
Ταμίας: Έλενα Μαστοράκη
Μέλος: Φωτεινή Κατσαμπούρη

**Κεντρική Διάθεση:
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΠΑΤΑΚΗ**

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

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

Ποιοι και πώς γίνονται μέλη της Εταιρείας: βλ. καταστατικό στο τ.1 του περιοδικού και στο τ. 60-61.

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις Εκδόσεις Πατάκη (από τεύχη 92-93 και εξής), από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα (από τ. 28-29 έως και τ. 90-91. Από τις εκδόσεις Γρηγόρη διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 2011): τιμή απλού τεύχους 5 Ευρώ, διπλού τεύχους 9 Ευρώ.

3. Συνδρομές (απευθείας από τις Εκδόσεις Πατάκη): Ετήσια (2011) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κλπ. 18 Ευρώ. Κύπρου: Λίρες 15. Εξωτερικού: 35\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

Copyright 2011: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ – AN INTRODUCTORY WORD 5-6

B. ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

1. *Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ*. Και όμως υπάρχει κάποια ελπίδα:
Ο Τρίτος Δρόμος της Κοινωνικής Οικονομίας 7-8
2. *Θεόδωρος Κατσανέβας*. Κατεδαφίζεται Ολοκληρωτικά
ο Θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
Κλείνει και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού ... 9-10
3. *Σπύρος Κρίβας*. Ανοικτή Επιστολή προς την Υπουργό Παιδείας,
Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, κα Άννα Διαμαντοπούλου ... 10-12
4. *Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικών –Στελεχών ΣΕΠ της Δ.Ε..*
Επιστολή προς το ΥΠΑΔΜ&Θ, Προς την Υπουργό Παιδείας,
Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, κα Άννα Διαμαντοπούλου 13-15
5. *Γιώργος Παππάς*. † Καθηγητής Χρήστος Α. Τζεκίνης.
Ο πρώτος Πρόεδρος του Δ.Σ. του Ε.Κ.Ε.Π. 16-17
6. *Νίκος Φακιολάς*. Νέες ανάγκες επαγγελματικού προσανατολισμού 18

Γ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ-ΕΡΕΥΝΕΣ

1. *Βασίλειος Καλόγηρος*. Φύλο και Επάγγελμα:
η Περίπτωση των Φιλολόγων 19-25
2. *Δημήτριος Κατσίκης, Αικατερίνη Αφεντούλη, Έφη Συγκολλίτου*.
Σχολικός ψυχολόγος και εκπαιδευτικός Γραφείου Συμβουλευτικής
και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.):
Το παράδειγμα μιας επιστημονικής συνεργασίας 26-40
3. *Νίκων Κοτσόβολης*. The Value of Counseling in School
Education: common goals and role conflict 41-50
4. *Σπύρος Κρίβας*. Η Συμβολή του Κονστρουκτιβισμού
(Constructivism) και του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού
(Social Constructionism) στη Συμβουλευτική για
τη Σταδιοδρομία: Θεωρητικές και Πρακτικές Διαστάσεις 51-62

5. *Αδαμαντία Μάικου*. Έρευνα για τον Συσχετισμό
Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ετοιμότητας
των Συμβούλων Ε. Π. στις Δομές ΣΕΠ της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης 63-73
6. *Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Κατερίνα Αργυροπούλου,
Νίκος Δρόσος*. Διερεύνηση των «Προφίλ» λήψης εκπαιδευτικών
και επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων με τη χρήση
του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης
Επαγγελματικής Απόφασης 74-93
7. *Ιωάννα Τσιαπαρίκου*. Θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας 94-115

Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. *ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.* 116-119
Επαφές της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π με το Υπουργείο Παιδείας. 116
Τον Οκτώβριο 2011, το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. προέβη
στην ακόλουθη καταγγελία για την κατεδάφιση των δομών
του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού 116
Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοργανώνει ημερίδα την Κυριακή
4 Δεκεμβρίου με θέμα: «Ο Σχολικός Επαγγελματικός
Προσανατολισμός δεν είναι πολυτέλεια. Είναι αναγκαιότητα».
Βιβλία-Περιοδικά που λάβαμε 117-119

Δύο Λόγια από τη Συντακτική Επιτροπή

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι το επίσημο όργανο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.). Στοχεύει, κυρίως, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της Εταιρείας, στην προβολή επιστημονικών απόψεων και θέσεων σχετικά με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, στη διάδοση των προτάσεων της Εταιρείας και στη γνωστοποίησή τους προς όλους τους αρμόδιους παράγοντες.

Η παρουσίαση των σύγχρονων εξελίξεων που αφορούν θέματα θεωρίας και πράξης της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού εντάσσεται, επίσης, στους στόχους του περιοδικού. Ο στόχος αυτός έχει ιδιαίτερη σημασία για τη χώρα μας, δεδομένου ότι ο παραπάνω θεσμός θεωρείται ακόμη νέος στην ελληνική πραγματικότητα. Χρειάζεται, λοιπόν, όσοι ασχολούμαστε, άμεσα ή έμμεσα, με αυτόν να διαμορφώσουμε κοινούς στόχους, να προβάλουμε και να υποστηρίξουμε ιδέες και προτάσεις που τον προάγουν και τον αναβαθμίζουν.

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού είναι στη διάθεση όλων όσοι θέλουν να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή. Αποτελεί βήμα για όσους ενδιαφέρονται για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, ένα βήμα ελεύθερο από όπου η φωνή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μπορεί να ακούγεται δυνατότερη προς κάθε κατεύθυνση.

Τα κείμενα που δημοσιεύονται έχουν θεωρητικό, ερευνητικό, πρακτικό και ενημερωτικό χαρακτήρα και μπορούν να αναφέρονται τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο. Έτσι το περιοδικό καλύπτει και τα ενδιαφέροντα των ειδικών στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό και τις ανάγκες εκείνων που επιθυμούν να βρουν σ' αυτό στοιχεία πρακτικών εφαρμογών ή πληροφορίες για τις εξελίξεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επίσημη γλώσσα του περιοδικού είναι η Ελληνική. Δημοσιεύονται όμως κείμενα και στα Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά, ενώ τα ελληνικά άρθρα συνοδεύονται από σύντομη περίληψη σε μία από τις παραπάνω γλώσσες. Τα επιστημονικά κείμενα που δημοσιεύονται στο περιοδικό κρίνονται από ειδικούς επιστήμονες στους οποίους η Συντακτική Επιτροπή τα διαβιβάζει, απαλείφοντας το όνομα του συγγραφέα (ή των συγγραφέων).

*Η απήχηση που έχει η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε όσους ασχολούνται ή εφαρμόζουν τον αντίστοιχο θεσμό στην εκπαίδευση, την απασχόληση ή σε άλλους τομείς είναι σημαντική. Μπορούμε, όμως, να την κάνουμε ακόμη πιο μεγάλη και πιο σημαντική. Καλούμε όλους τους φίλους και συναδέλφους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *, να συμβάλουν με τις εργασίες τους στην*

* Στα τεύχη 1, 60-61 και 92-93 έχει δημοσιευθεί το καταστατικό της Εταιρείας ολόκληρο, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι, τόσο τα μέλη, όσο και καθένας που ενδιαφέρεται να γίνει μέλος, σχετικά με τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της, αλλά και τη λειτουργία της. Εκεί περιλαμβάνεται και η διαδικασία εγγραφής μέλους.

περαιτέρω αναβάθμιση του περιοδικού και να το καταστήσουν γνωστό και σε άλλους. Είναι ανάγκη να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας και να ενώσουμε τις δυνάμεις μας για να προωθήσουμε το θεσμό Συμβουλευτική-Προσανατολισμός. Ένα θεσμό τόσο απαραίτητο και σημαντικό στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Η Συντακτική Επιτροπή

INTRODUCTION REMARKS FROM THE EDITORIAL BOARD

The Review of Counseling and Guidance is a journal of the Hellenic Society of Counselling and Guidance (HE.S.CO.G). It aims to facilitate the communication among the HE.S.CO.G. members, to promote valid scientific knowledge concerning counselling and vocational guidance in Greece and abroad, to disseminate the activities and the proposals of the HE.S.CO.G. and make them known to all interested agents.

The analysis also of recent evolutions in the theory and practice of counselling and guidance is another goal of this Review. This goal is of particular importance to Greece where the establishment of Counselling and Guidance is relatively recent. Therefore, it is of high value for all those who work in this field to form common goals, to disseminate and support ideas and propositions for the development of Counselling and Guidance and improvement of their application. The HE.S.CO.G. journal is available to all those who wish to participate in this effort and support it.

The contents of the Review include theoretical studies, scientific research, practical experience and information texts concerning Counselling and Guidance and its applications in Greece and abroad. All submitted papers are reviewed by referees.

The Review is published quarterly (4 issues a year) since 1988. The official language of the Review is Greek. However, papers in English, French or German are welcome. In addition, all scientific papers published in Greek are followed by a summary in English, French or German.

The impact of the Review is very high among Greek scientists and practitioners related with Counselling and Guidance. We invite all friends and Colleagues who are practicing Counselling and Guidance in education and in the services for employment or in other areas of the public or private domain, to become members of the HE.S.CO.G. and to publish papers in its official journal. We can thus unite knowledge and experience and develop the services of our Counselling and Guidance for the benefit of the people in the modern Greek Society.

The Editorial Board

**Και όμως Υπάρχει Κάποια Ελπίδα:
Ο Τρίτος Δρόμος της Κοινωνικής Οικονομίας**

Τα τρία τελευταία χρόνια, με συνεχώς αυξανόμενη ένταση, όλος ο κόσμος στη χώρα μας έχει την αίσθηση ενός τραγικού αδιεξόδου στην οικονομία και ειδικότερα στον τομέα της εργασίας. Η ανεργία έχει φτάσει σε ύψη ρεκόρ και αυτοί που πλήττονται είναι ιδίως οι νέοι που για πρώτη φορά εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Δυστυχώς οι ιδιωτικές επιχειρήσεις κυρίως απολύουν παλαιούς εργαζομένους και λίγους νέους προσλαμβάνουνε, το δε Δημόσιο έχει σχεδόν πλήρως αναστείλει τις προσλήψεις.

Η προσφυγή στους κλασικούς τρόπους εύρεσης εργασίας ελάχιστα πλέον αποδίδει, αφού ούτε τα πολιτικά μέσα ούτε οι γνωριμίες αποδίδουνε πια και οι δυνατότητες των υπηρεσιών και των γραφείων εύρεσης εργασίας είναι εξαιρετικά περιορισμένες, οπότε η προοπτική της μακροχρόνιας ανεργίας μοιάζει για όλους πολύ πιθανή. Υπάρχει βέβαια η διέξοδος της ανάληψης επιχειρηματικού κινδύνου και, εφόσον διαθέτει κάποιος κεφάλαια και κουράγιο, να φτιάξει τη δική του δουλειά. Όμως στην Ελλάδα η υγιής επιχειρηματικότητα ούτε έχει καλλιεργηθεί ως εργασιακή ικανότητα, όλα δε τα περί εμφύτου επιχειρηματικού δαιμονίου της φυλής είναι στερεοτυπικές αυταπάτες που παραβλέπουνε το γεγονός ότι τα τελευταία σαράντα χρόνια μεγάλος αριθμός των «δαιμόνων» επιχειρηματιών μας είναι αεριτζήδες ή κρατικοδίαιτοι.

Έτσι έχουμε φτάσει στο σημείο να φαντάζει ως μόνη λύση για πολλούς νέους, ιδίως επιστήμονες, η μετανάστευση σε κράτη, τα οποία η οικονομική κρίση έχει πλήξει λιγότερο από ό,τι το δικό μας, λύση όμως που μαζί με την υπογεννητικότητα τείνει να καταστήσει την πατρίδα μας μια χώρα γερόντων, η οποία θα είναι τελείως ανίκανη να επανέλθει στο δρόμο της ανάπτυξης.

Εντούτοις, αν και όλα μοιάζουνε σιοτεινά και απαισιόδοξα, μια ψύχραιμη θεώρηση της πραγματικότητας θα μπορούσε να μας αποκαλύψει ότι υπάρχει ένας ολόκληρος τομέας οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης που παραμένει σχεδόν άγνωστος στην πλειοψηφία των νέων μας και ανεκμετάλλετος. Αυτός δεν είναι άλλος από τον τομέα της Κοινωνικής Οικονομίας, ο οποίος περιλαμβάνει όλους τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς που στηρίζονται στην αυτοοργάνωση των πολιτών στη βάση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Οι οργανισμοί αυτοί ασχολούνται με την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών που οι ιδιώτες και το Δημόσιο θεωρούν είτε ότι δεν αποφέρουν αξιόλογο κέρδος είτε ότι

* Ενόψει της κατάργησης των δομών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στο παρόν τεύχος δεν δημοσιεύονται μόνον κριτικά σημειώματα της συντακτικής επιτροπής, αλλά επιστολές – διαμαρτυρίες επιστημόνων και φορέων.

συνεπάρχονται μεγάλες δαπάνες που σε περιόδους οικονομικής κρίσης το κράτος αποφεύγει να αναλάβει.

Η σχεδιασμένη συρρίκνωση των κρατικών οικονομικών δραστηριοτήτων με σκοπό τον περιορισμό των δημοσίων δαπανών αφήνει όλο και μεγαλύτερα περιθώρια ανάπτυξης επιχειρηματικών πρωτοβουλιών από τους φορείς του τομέα της Κοινωνικής Οικονομίας και της σημαντικής ενίσχυσης του παραγωγικού του ρόλου. Με τη χρησιμοποίηση επιστημονικών επιχειρηματικών μεθόδων που περιορίζουν το κόστος και αυξάνουν την παραγωγικότητα, ανοίγονται θετικές προοπτικές δημιουργίας πολυάριθμων νέων θέσεων απασχόλησης, οι οποίες μπορεί βέβαια να μην είναι τόσο ελκυστικές από άποψη ύψους αμοιβών και άνεσης εργασίας, προσφέρουν όμως πολύ σημαντικές επαγγελματικές εμπειρίες και προπόντων μεγάλη ηθική ικανοποίηση και κοινωνική αναγνώριση.

Σε εποχές απελπισίας, άρνησης και παραίτησης, είναι εκατό φορές καλύτερα να δραστηριοποιούνται οι νέοι ακόμα και εθελοντικά προς όφελος της εθνικής οικονομίας και της ανάπτυξης, παρά να περιπίπτουν σε εσωστρέφεια, να αδρανοποιούνται, να καταφεύγουν στον παρασιτισμό ή να μεταναστεύουν. Είναι τραγικό τα πιο δυναμικά μέλη της κοινωνίας μας να φεύγουν από την Ελλάδα ή να περιθωριοποιούνται σε μια περίοδο που το πιο σημαντικό για την ανάκαμψη της χώρας μας είναι η ανασυγκρότησή της και η δυναμική επιστροφή της στην οικονομική ανάπτυξη.

Το κακό είναι ότι ο Έλληνας σήμερα είναι τελείως ανέτοιμος να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του προσφέρει η Κοινωνική Οικονομία. Στο Σχολείο εδώ και χρόνια ελάχιστα καλλιεργούνται η αλληλεγγύη και η συνεργατικότητα που αποτελούν τη βάση του συνεταιριστικού πνεύματος, το οποίο είναι απαραίτητο για την οργάνωση Κοινωνικών Συνεταιρισμών και Επιχειρήσεων. Το γνωσιοκεντρικό σύστημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος αγνοεί την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και οι προσπάθειες που κατά το παρελθόν έγιναν προς αυτή την κατεύθυνση καταλήξαν σε αποτυχία. Ο θεσμός των Μαθητικών Κοινοτήτων εκφυλίστηκε τελείως, η Σχολική Ζωή είναι υποτυπώδης και έχουνε πια ξεχαστεί προοδευτικές εκπαιδευτικές δράσεις, όπως οι Μαθητικοί Συνεταιρισμοί.

Κοινωνικός Συνεταιριστής δε γίνεται από τη μια στιγμή στην άλλη. Το τραγικό παράδειγμα της αποτυχίας των γεωργικών συνεταιρισμών είναι ένα σκληρό μάθημα για το πώς αποτυγχάνουν οι καλύτερες πρωτοβουλίες, όταν αυτοί που καλούνται να τις υλοποιήσουν είναι ανέτοιμοι, ανώριμοι ή ανίκανοι και, ακόμα χειρότερα, στυγνοί ωφελμιστές. Ένας λαός, όπως ο δικός μας, που κατάντησε να έχει ως ύψιστο εργασιακό ιδανικό του τη δημοσιούπαλληλοποίησή του, πρέπει να καταβάλει μεγάλες προσπάθειες για να αλλάξει τελείως νοοτροπία και σε αυτό τον αγώνα ο ρόλος του νέου Σχολείου μας θα είναι καθοριστικός.

Αρχάγγελος Γ. Γαβριήλ

**Κατεδαφίζεται Ολοκληρωτικά ο Θεσμός
του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Κλείνει και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού
Προσανατολισμού**

Ένα «έγκλημα» που δεν προαναγγέλθηκε αλλά προσχεδιάστηκε

Το Υπουργείο Παιδείας, με κύρια ευθύνη της κας Άννας Διαμαντοπούλου προχωρεί τελικά στη διάπραξη ενός μη προαναγγελθέντος αλλά καλά προετοιμασμένου εγκλήματος. Κατεδαφίζει βάνουσα και σχεδόν ολοκληρωτικά το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό (ΣΕΠ) που λειτουργεί, έστω με ατέλειες, εδώ και τριάντα πέντε χρόνια. Στα χρόνια αυτά εκπαιδεύτηκαν εκατοντάδες σύμβουλοι ΣΕΠ και δημιουργήθηκαν υποδομές με κόστος δεκάδων ή και εκατοντάδων εκατομμυρίων Ευρώ από Κοινοτικά και εθνικά κονδύλια. Ύστερα από την κατάργηση του μαθήματος του ΣΕΠ στα σχολεία και των Κέντρων Συμβουλευτικής (ΚΕΣΥ) στα επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) από την περσινή χρονιά, εφέτος ήρθε η σειρά των 560 ΓΡΑΣΕΠ (Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού) στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εξαιρώνονται τελείως. Και σα να μην έφτανε αυτό, από τα 158 ΚΕΣΥΠ (Κέντρα Συμβουλευτικής), παραμένουν υποτυπώδως ανοιχτά μόλις τα 57 με ένα μόνο σύμβουλο. Οι υπάρχουσες υποδομές στα ΚΕΣΥΠ, στα ΓΡΑΣΕΠ, στα ΓΡΑΣΥ σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δίκτυα, γραφεία, βιβλιοθήκες, πληροφοριακό υλικό, εξοπλισμούς, ξηλώνονται. Οι χίλιοι περίπου σύμβουλοι ΣΕΠ οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν επί σειρά ετών με τεράστιο κόστος, επιστρέφουν στη διάθεση του Υπουργείου, πολλοί απ' αυτούς χωρίς αντικείμενο. Και το τελευταίο νέο που μόλις μάθαμε και δεν έχει ανακοινωθεί επίσημως ακόμα: Κλείνει και το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο κεντρικός φορέας υποδοχής σχετικών Κοινοτικών προγραμμάτων που προικοδοτούνται από την Ε.Ε. με τεράστια κονδύλια. Το Υπουργείο φαίνεται ότι αδυνατεί ή αδιαφορεί να απορροφήσει.

Υπουργικοί σχεδιασμοί όπως ένα κωμειδύλλιο

Βέβαια παράγοντες του Υπουργείου διαβεβαιώνουν ότι έχουν κάποιο σχέδιο υποτυπώδους λειτουργίας υπευθύνων ΣΕΠ που θα τοποθετηθούν σε περιφερειακές διευθύνσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται και από το σχετικό προσχέδιο νόμου. Απ' ότι έχουμε αντιληφθεί, αφού όπως φαίνεται ούτε το Υπουργείο έχει ξεκάθαρο σχέδιο, ο θεσμός θα λειτουργεί μηχανιστικά με ηλεκτρονικά μέσα και μεταμοντέρνους χαστικούς αυτοματισμούς! Πρόκειται φυσικά για κωμειδύλλιο. Και όλα αυτά τα αδιανόητα συντελούνται στη σημερινή εποχή της αδιέξοδης κρίσης, της τερατώδους ανεργίας, της απέραντης θλίψης, όπου ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι πολύτιμος όσο ποτέ άλλοτε. Συντελούνται αμέσως μετά από πρόσφατη έρευνα του Υπουργείου, που ανατέθηκε σε ιδιωτική εταιρεία δημοσκοπήσεων αυτό το καλοκαίρι, απ' όπου προέκυψε ότι ο ΣΕΠ, θεωρείται από γονείς και μαθητές, ως ο πλέον αναγκαίος θεσμός σήμερα. Όταν παντού σε όλο τον κόσμο ο ίδιος θεσμός αναπτύσσεται ταχύτατα.

Όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση τον θεωρεί πρώτιστης σημασίας, γι' αυτό και χορηγεί τεράστια κονδύλια για την ανάπτυξή του. Συντελούνται ύστερα από τη δήλωση της κας Διαμαντοπούλου λίγο μετά την ανάληψη της Υπουργικής της θητείας στο Παιδείας, ότι «δεν μπορεί να υπάρχει εκπαίδευση χωρίς επαγγελματικό προσανατολισμό». Και αμέσως μετά τις καθουχαστικές βεβαιώσεις προς το προεδρείο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) και εκπροσώπων του κλάδου από αξιωματούχους του Υπουργείου, ότι ο θεσμός θα προστατευθεί και θα αναπτυχθεί.

Οργή και μάταιες δαπάνες

Αναρωτιόμαστε πώς θα αντιμετωπίσει η κα Διαμαντοπούλου την οργή της κοινής γνώμης και των συμβούλων που καταργεί, αλλά και τις αναμενόμενες απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιστροφή των 80-100 εκ. ευρώ που έχουν δαπανηθεί για τη δημιουργία των ισχνών έστω δομών ΣΕΠ. Και βέβαια, ούτε λόγος να γίνεται για τα ανάλογα ποσά που έχει δαπανήσει το «γαλαντόμο» ελληνικό δημόσιο ή την είσπραξη των επιπλέον 100 εκ. ευρώ περίπου που αναμενόταν να απορροφηθούν από νέα Κοινοτικά κονδύλια για δράσεις στον ίδιο τομέα. Ως εκπρόσωποι της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., ενός επιστημονικού και όχι συνδικαλιστικού φορέα που έχει καταθέσει αγωνιωδώς εποικοδομητικές και εφαρμόσιμες προτάσεις μέσα στο σημεινικό κλίμα της αναγκαίας λιτότητας, οφείλουμε να καταγγέλλουμε τις καταστροφικές επιλογές του Υπουργείου, οι οποίες θα έχουν το αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, αφού πλήττουν καίρια την ανάγκη για εκπαιδευτική, εργασιακή και οικονομική αναδιάρθρωση της χώρας. Επιπλέον καταργούν την κοινή λογική σκοτώνοντας την ελπίδα που θα έπρεπε να πεθαίνει τελευταία.

(Δημοσιεύθηκε και στην εφημερίδα «Ο Κόσμος του Επενδυτή»,
το Σάββατο-Κυριακή, 24-25/09/2011)

Θεόδωρος Κατοσάνεβας

Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιώς

Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)

Ανοικτή Επιστολή προς την Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, κα Άννα Διαμαντοπούλου

Αξιότιμη κα Υπουργέ,

Η επιστολή μου αυτή έρχεται να προστεθεί στη φωνή και άλλων συναδέλφων και λειτουργών του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο οποίος μετά από ένα διάστημα, κατά το οποίο υποτιμήθηκε και αποδυναμώθηκε, ουσιαστικά καταργείται από όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Καταργείτε ένα θεσμό κα Υπουργέ, που εγκαθιδρύθηκε στην ελληνική δη-

μόσια Δ/βαθμια εκπαίδευση πριν από 35 χρόνια και ήταν ο μοναδικός υποστηρικτικός θεσμός μέσα στο σχολείο, παρά τις ατέλειες και τα προβλήματα που υπήρχαν. Για τη στελέχωσή του επιμορφώθηκαν δεκάδες εκπαιδευτικοί και διαμορφώθηκαν δομές με υλικοτεχνική υποδομή, ενέργειες για τις οποίες δαπανήθηκαν τεράστια ποσά. Όσοι εμπλακίκαμε στην υλοποίηση του θεσμού διερωτόμαστε: Για ποιο λόγο έγινε αυτή η κατάργηση; Τόσο αυτή η κυβέρνηση, όσο και η προηγούμενη, αλλά και σεις προσωπικά αναγνωρίζετε για χρόνια την αξία του θεσμού. Τώρα αλλάξατε γνώμη; Για ποιο λόγο; Μέσα από ποιο διάλογο και με ποιούς;

Η αποδόμηση του θεσμού άρχισε με την αναστολή (βλ. κατάργηση) της λειτουργίας των «Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΥ)» σε ΕΠΑΛ της χώρας, τον Αυγούστου 2010. Όμως, κα Υπουργέ, αν κάποιοι μαθητές και μαθήτριες της Δ/βαθμιας εκπαίδευσης περισσότερο από άλλους χρειάζονται στήριξη είναι τα παιδιά των ΕΠΑΛ, των οποίων και εσείς και εμείς γνωρίζουμε το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Η αποδόμηση του θεσμού συνεχίστηκε και μετά, με την αφαίρεση της εφαρμογής του θεσμού με έναρξη το σχολικό έτος 2011 – 2012 από το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας της Α' Τάξης των Λυκείων, η οποία όμως σε εγκύκλιο της υφυπουργού κας Χριστοφιλοπούλου (Απ. Πρωτ. 59609/ 25-05-2011) αναφέρεται ως «τάξη προσανατολισμού». Πώς θα υλοποιείται αυτός ο προσανατολισμός με σκοπό προφανώς τη δυνατότητα επιλογών στις επόμενες τάξεις, έστω και όπως είναι ακόμη το πρόγραμμα σπουδών στο Λύκειο; Θεωρώ ότι γνωρίζετε, κα Υπουργέ, ότι η λήψη απόφασης για εκπαιδευτικές επιλογές εκ μέρους του/της μαθητή/τριας και επιλογές σταδιοδρομίας δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, που υλοποιείται με ένα τεστ ή με τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου. Είναι διαδικασία ετών, στην οποία εμπλέκονται οι έφηβοι, οι γονείς τους και το σχολείο τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες χρειάζονται ένα σταθερό θεσμό αναφοράς εντός του σχολείου ή τουλάχιστον άμεσα σχετιζόμενο με τα διαμειβόμενα μέσα στη σχολική κοινότητα για τη στήριξη και πληροφόρησή τους μέσα από συμβουλευτικές διαδικασίες. Η λειτουργία αυτή δεν είναι παντός έργο αλλά παρέμβαση εκπαιδευμένων συμβούλων σταδιοδρομίας Και αυτούς τους έχετε εδώ και πολλά χρόνια κα Υπουργέ. Γιατί τους καταργείτε; Γιατί εκμηδενίζετε την πρόσφορά τους;

Τέλος, η χαριστική βολή, δόθηκε με τη διάλυση πλέον των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ)» σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια με επιστροφή όλων των Συμβούλων ΣΕΠ στις οργανικές τους θέσεις από τις αρχές Σεπτεμβρίου 2011 και την ερήμωση των ΚΕΣΥΠ. Από αυτά θα λειτουργήσουν κατά το σχολικό έτος 2011-2012 με ένα μόνο σύμβουλο 57 ΚΕΣΥΠ σε σύνολο 79 σε όλη τη χώρα μέχρι την οριστική κατάργησή τους σύμφωνα με το άρθρο 22 του Προσχεδίου Νόμου για την «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

Υποτιμάτε, κα Υπουργέ, την αξία του ΣΕΠ, παρά τις εξ αντιθέτου δηλώσεις σας, και συντομεύετε την απαξίωσή του και τελικά την κατάργησή του μετατρέ-

ποντας το θεσμό αυτό σε ένα πρόγραμμα , «σχεδιασμού, οργάνωσης και παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού, άρθρο 10 του Προσχεδίου» (τι σημαίνει αυτό;) και προβλέποντας για το ΣΕΠ στο ωρολόγιο πρόγραμμα του νέου γυμνασίου (πilotική φάση) μία ώρα στο τρίτο τρίμηνο μαζί με τη Σχολική Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ). Επικροτώ την εισαγωγή της διαδικασίας αυτής. Όμως, κα Υπουργέ, η παροχή υπηρεσιών ψυχολογικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών/τριών, που επαγγέλλεσθε στο άρθρο 10 του Προσχεδίου, δεν μπορεί να αφεθεί στα χέρια ενός απλά επιμορφωμένου σχετικά εκπαιδευτικού, ούτε μπορεί να ανατεθεί σ' αυτόν ένα υψηλού βαθμού δυσκολίας έργο, που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις εξειδικευμένου συμβούλου στο πλαίσιο λειτουργίας θεσμών όπως ο ΣΕΠ και άλλοι (π.χ. Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης), τους οποίους εσείς με πολύ ευκολία καταργείτε.

Η επιστολή μου αυτή, κα Υπουργέ, αποτελεί μια κραυγή αγωνίας αλλά και διαμαρτυρίας ενός ανθρώπου, ο οποίος μαζί με πλειάδα εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στηρίζαν το θεσμό αυτό από τη γένεσή του. Σας κάνω έκκληση την τελευταία στιγμή. Μην επιτρέψετε να κατεδαφισθεί ο θεσμός του ΣΕΠ επί της υπουργίας σας. Υποστηρίξτε το θεσμό και γνωρίζετε πολύ καλά ότι υπάρχουν άτομα και φορείς, οι οποίοι και γνώσεις στο αντικείμενο διαθέτουν, και προτάσεις σας έχουν κάνει και να βοηθήσουν διατίθενται. Η κατεδάφιση του θεσμού θα σας χρεωθεί ως αρνητική πολιτική πράξη και ως ευθύνη σας, την οποία θα σας καταλογίσουν ως μομφή οι πολίτες του σήμερα και δεν θα σας συγχωρήσουν οι πολίτες και οι πολιτίσες του αύριο.

Πάτρα, 18.9.2011

Με τιμή
Σπύρος Κρίβας
Καθηγητής Συμβουλευτικής και Παιδαγωγικής,
ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών

**Επιστολή του Δ.Σ. του Πανελλήνιου
Συλλόγου Εκπαιδευτικών – Στελεχών Σ.Ε.Π. της Δ.Ε.
προς την Υπουργό Παιδείας,
Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων,
κα Άννα Διαμαντοπούλου**

**Στελέχωση και Επαναλειτουργία των Δομών Σ.Ε.Π.
(Νομαρχιακών ΚΕ.ΣΥ.Π. και Γραφείων Σ.Ε.Π. των Σχολικών
Μονάδων της Χώρας) και Αποκατάσταση της Εφαρμογής
του Θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού
Προσανατολισμού στην Α΄ Λυκείου**

Αξιότιμη κα Υπουργέ,

Την τελευταία χρονική περίοδο, σχεδόν «κατεδαφίστηκε» ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας. Δεδομένης μάλιστα της τάσης να εντάσσονται πολλές ενέργειες στην προσπάθεια για την οικονομική αποκατάσταση της χώρας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, αφενός, οι αντίστοιχες δομές δεν χρηματοδοτούνται τακτικά και, αφετέρου, το προσωπικό στην πλειοψηφία του δεν είναι αποκλειστικής απασχόλησης, καθώς προσφέρει παράλληλα και διδακτικό έργο.

Με μια σειρά αποφάσεων που αφορούν σε:

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

απογυμνώθηκαν, αντί να αναβαθμιστούν, τα συστήματα παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, αφήνοντας χωρίς υποστήριξη, χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες, γονείς, εκπαιδευτικούς, νέους και νέες κάθε ηλικίας καθώς και κάθε ενδιαφερόμενο/η που επισκεπτόταν τις δομές ΣΕΠ για φλέγοντα θέματα σπουδών και σταδιοδρομίας, σε μια περίοδο της χώρας μας που ιστορικά κρίνεται ως

η πιο σημαντική, μετά τη λήξη των ολέθριων συνεπειών του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Η σημασία, ο ρόλος, η σπουδαιότητα και αναγκαιότητα του θεσμού του ΣΕΠ στην ελληνική πραγματικότητα είναι θέματα γνωστά και αυτονόητα. Το ίδιο και η επιστημονική κατάρτιση, η πολύχρονη εμπειρία, οι δράσεις και οι αγώνες, ο υπέρμετρος εθελοντισμός και η συνέπεια της πλειοψηφίας των στελεχών ΣΕΠ κατά την άσκηση του λειτουργήματός τους.

Προσδοκούμε λοιπόν την χάραξη μιας νέας πολιτικής από το Υπουργείο, με μοναδικό σκοπό την ουσιαστική ενίσχυση των υπηρεσιών Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας στη χώρα μας.

Η δημιουργία και η διαχείριση δια βίου συστημάτων Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας απαιτούν σχεδιασμό πολιτικής που απευθύνεται σε έξι σπουδαίους τομείς, είτε αυτοί αφορούν την περίπτωση παροχής υπηρεσιών σε νέους ανθρώπους, είτε σε ενήλικες, είτε και στις δύο περιπτώσεις. Οι συγκεκριμένοι τομείς είναι:

1. Η εγγύηση ότι οι αποφάσεις για την κατανομή των οικονομικών πόρων, δίνουν την πρώτη προτεραιότητα σε συστήματα που καλλιεργούν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης της σταδιοδρομίας και πληροφόρησης για θέματα σταδιοδρομίας και η εγγύηση ότι τα συστήματα παροχής υπηρεσιών συνταιριάζουν διευρυμένα επίπεδα παροχής ατομικής και ομαδικής βοήθειας, σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες των ενδιαφερομένων και τις συνθήκες ζωής τους, κατά περίπτωση.
2. Η εξασφάλιση πολύπλευρης επιστημονικής προσέγγισης στο είδος των υπηρεσιών που είναι διαθέσιμες και στους τρόπους που αυτές παρέχονται, συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο εύρος ειδικοτήτων του προσωπικού των δομών ΣΕΠ, εξειδικευμένο στη χρήση τεχνικών αυτοβοήθειας και στην αξιοποίηση των εργαλείων που μας παρέχουν οι νέες τεχνολογίες.
3. Η στενή συνεργασία με τα έμπειρα στελέχη ΣΕΠ, για τη διαμόρφωση της δομής και του περιεχομένου της αρχικής και της συνεχιζόμενης επιστημονικής κατάρτισης, αλλά, κυρίως, για την αναβάθμιση του θεσμού του ΣΕΠ, κατά την εφαρμογή του στις σχολικές μονάδες και στις δομές ΣΕΠ.
4. Η δημιουργία και συνεχής βελτίωση μιας βάσης δεδομένων για τη δημόσια πολιτική που θα περιλαμβάνει δεδομένα σχετικά με τους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους που διατίθενται στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομία, σχετικά με τις ανάγκες και τα αιτήματα των εξυπηρετούμενων στις δομές ΣΕΠ, σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους, την ικανοποίηση τους καθώς και με τα αποτελέσματα και το κόστος της αποτελεσματικότητας της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας.
5. Η ανάπτυξη καλύτερων μηχανισμών ασφαλείας και η σύνδεσή τους με τη χρηματοδότηση των υπηρεσιών.
6. Η ανάπτυξη ισχυρότερων δομών, για την άσκηση στρατηγικής σε θέματα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας.

Σύμφωνα με τον Ακαδημαϊκό, Κωνσταντίνο Δεσποτόπουλο, «το αίτημα είναι, πάντοτε, η αναλογία είδους εργασίας και προσωπικών ικανοτήτων αλλά και η εξασφάλιση, για κάθε άνθρωπο, των όρων του «ζην», τουλάχιστον, ή και των όρων του «ευ ζην» αναλογικά». Θέλουμε να πιστεύουμε και αγωνιζόμαστε γι' αυτό, ότι η ηγεσία του Υπουργείου δε θα θυσιάσει, στο όνομα της οικονομικής κρίσης, τον κοινωνικό του ρόλο και το μοναδικό θεσμό στήριξης, σε θέματα σταδιοδρομίας, του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα δε τώρα που η οικονομική κρίση επιτείνει ακόμη περισσότερο την ανάγκη για στήριξη των νέων.

Με την ελπίδα πως θα επανεξετάσετε την στάση του Υπουργείου για τα θέματα ΣΕΠ με βάση τα προαναφερθέντα, παρακαλούμε, όπως **άμεσα** προβείτε σε:

- α) επαναπροκήρυξη και στελέχωση όλων των θέσεων των ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ (σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής που είχαν ορισθεί το 2003)
- β) επαναλειτουργία όλων των Δομών,
- γ) επανένταξη του ΣΕΠ στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α' Λυκείου.

Είμαστε πάντα στη διάθεσή σας για κάθε συνεργασία.

Με εκτίμηση,
Για το Δ.Σ.

Η Πρόεδρος
Χρυσούλα Στεργίου
Εκπ/κός ΠΕ 06
Υπεύθυνη Σ.Ε.Π. - Σύμβουλος Ε.Π.

Ο Γραμματέας
Θεόδωρος Βηλαράς
Εκπ/κός ΠΕ 06
Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος Ε.Π.

† Καθηγητής Χρήστος Α. Τζεκίνης
Ο Πρώτος Πρόεδρος του Δ.Σ. του Ε.Κ.Ε.Π.

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

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

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

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

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

Έως την εγκατάσταση – αρχές του 2000 – του Ε.Κ.Ε.Π. στο κτίριο που βρίσκεται και τώρα, ο Τζεκίνης – ως ορισμένος πρόεδρος του νεοσύστατου Κέντρου – με υποδειγματική αφοσίωση και μόχθο προσπαθούσε να οργανώσει το “ξέκνημα” για τη λειτουργία του Ε.Κ.Ε.Π. Είχε πολύωρη παρουσία στο γραφείο του – χωρίς να έχει τη σχετική υποχρέωση – και ήταν φιλικός και στοργικός στους

ολιγάριθμους συνεργάτες του τους οποίους, με ευγένεια, συμβούλευε και καθοδηγούσε. Τα δύο πιο ευδιάκριτα επιτεύγματα της θητείας του, ως επικεφαλής του Ε.Κ.Ε.Π., ήταν:

1) η επιτυχημένη διοργάνωση του Διεθνούς Συνεδρίου του ΕΚΕΠ (Αθήνα, 9-11/5/2001) με τίτλο: *“Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα”*, με 31 Έλληνες και 13 εισηγητές από το εξωτερικό, καθώς και μεγάλο αριθμό συνέδρων, και 2) ο ορισμός επιτροπής, από μέλη του Δ.Σ. του Ε.Κ.Ε.Π. και εμπειρογνώμονες εκτός Ε.Κ.Ε.Π. Η επιτροπή αυτή, μετά από ενασχόληση περίπου ενός έτους, συνέγραψε τη *“Μελέτη Πιστοποίησης Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού”* η οποία ολοκληρώθηκε το 2002. Το περιεχόμενο της μελέτης, δυστυχώς, δεν υλοποιήθηκε από τα αρμόδια υπουργεία Παιδείας/Εργασίας. Στην Κύπρο, οι λειτουργοί της Επαγγελματικής Αγωγής, στη σχολική εκπαίδευση, είναι πιστοποιημένοι καθηγητές – σύμβουλοι.

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

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

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

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

Νέες Ανάγκες Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Στην Ελλάδα η επίσημα καταγραμμένη ανεργία έχει φτάσει τους τελευταίους μήνες του 2011 ποσοστό 17,8% και έχει ξεπεράσει τα όρια της ανοχής και κοινωνικής συνοχής. Υποστηρίζεται από τους κοινωνικούς επιστήμονες, ότι, όταν ξεπερνάει το 10%, γίνεται αιτία κοινωνικών εκρήξεων, παρατεταμένης ανεργίας, φτώχειας και πολλών στερήσεων. Όπως συνήθως, ιδιαίτερα μεγάλες διαστάσεις εμφανίζει το πρόβλημα αυτό μεταξύ των νέων και των γυναικών και σήμερα προστίθεται και κάποια ιδιαιτερότητα σε αυτό. Μακροχρόνια ανεργία αντιμετωπίζουν και νέοι με αυξημένα επαγγελματικά προσόντα και πανεπιστημιακά πτυχία, ακόμα και μεταπτυχιακούς τίτλους. Η ζήτηση των περισσότερων επαγγελμάτων πανεπιστημιακής μόρφωσης, όμως, έχει συρρικνωθεί στην Ελλάδα, αλλά και στις άλλες αναπτυγμένες χώρες. Οι μορφωμένοι νέοι αναζητούν και καλύτερες συνθήκες απασχόλησης με αυξημένες αποδοχές και δεν μπορούν να δεχτούν την εκθεμελίωση των εργασιακών σχέσεων σε βάρος τους.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός μπορεί να συμβάλλει στην επιλογή επαγγελμάτων με κάπως καλύτερες προοπτικές στην Ελλάδα και να δώσει αξιόπιστες πληροφορίες για τη ζήτηση των επαγγελμάτων σε χώρες μετανάστευσης των νέων.

Αντίθετα, ο θεσμός του εκπαιδευτικού προσανατολισμού, με την υποτιθέμενη μεταρρύθμιση στα σχολεία, έχει υποβαθμιστεί και ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν ήταν και δεν είναι αποτελεσματικός. Παρακολουθούμε μια τυφλή διαρροή εγκεφάλων προς διάφορες χώρες χωρίς σχεδιασμό. Οι πτυχιούχοι νέοι φεύγουν από την Ελλάδα χωρίς να ξέρουν, αν θα βρουν απασχόληση στη χώρα προορισμού και κάτω από ποιες συνθήκες. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, ακόμα και στην απλόικη του μορφή της πληροφόρησης, χρειάζεται διεύρυνση και επικαιροποίηση για να καλύψει νέες πραγματικές ανάγκες των νέων, όπως να τους κάνει γνωστά όσα συμβαίνουν στην αγορά εργασίας ξένων χωρών, διότι δεν αναμένεται να γνωρίζουν οι νέοι και νέες ότι στον Καναδά υπάρχει αυξημένη ζήτηση για πρόσληψη νοσηλευτών/τριών. Η επαγγελματική δραστηριότητα συνοδεύεται και με ένα ξεχωριστό τρόπο ζωής που μπορεί να είναι ξεχωριστός σε κάθε κουλτούρα και ο επαγγελματικός σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει και να μεταφέρει στους συμβουλευόμενους κάποια βασικά πολιτισμικά στοιχεία κάθε χώρας.

Νίκος Φακιολάς,
Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ

*Καλόγηρος Βασίλειος**

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την επιλογή του επαγγέλματος από το νέο ή τον άνεργο. Εκτός από τη συμβουλευτική υποστήριξη παρέχονται στον ενδιαφερόμενο και οι απαραίτητες πληροφορίες για την κατάσταση στην αγορά εργασίας και την απορρόφηση σε παραγωγικούς κλάδους. Ο σύμβουλος θα πρέπει να παρακολουθεί διαρκώς τις εξελίξεις και να επικαιροποιεί τις γνώσεις του καθώς η αγορά εργασίας μεταβάλλεται με ταχύτατους ρυθμούς. Ένα παράγοντα που οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του κατά την ενημέρωση του ενδιαφερομένου για την κατάσταση στην αγορά εργασίας είναι και το φύλο. Οι άνδρες έχουν αυξημένες πιθανότητες πρόσληψης έναντι των γυναικών. Ακόμα και σε κορεσμένους γυναικοκρατούμενους κλάδους, όπως είναι αυτός των φιλόλογων, οι άνδρες παρουσιάζουν απορρόφηση που ξεπερνά κατά πολύ το μέσο ποσοστό απορρόφησης του κλάδου. Το παραπάνω γεγονός καταδεικνύεται μέσα από τα στοιχεία που παραθέτουμε.

Λέξεις κλειδιά: άνδρες, γυναίκες, απορρόφηση, ανισότητα, φιλόλογοι

*Kalogiros Vasilios**

GENDER AND PROFESSION: THE CASE OF LITERATURE TEACHERS

Vocational guidance is particularly important for the choice of profession by the young or unemployed, apart from advice given to the person concerned and the necessary information about the labor market situation and absorption in productive sectors. The counsellors should continuously monitor developments and update their knowledge, as the labor market is changing rapidly. One factor to be taken seriously into consideration is informing the interested on the situation in the labor market as it concerns the gender. Men are more likely appointed against women. Even in saturated female sectors, such as that of literature teachers, men have been absorbed above the average absorption rate. The above fact is demonstrated through the information provided.

* Ο Κ. Β. είναι εκπαιδευτικός –ερευνητής, μεταπτυχιακός του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εξωτερικός συνεργάτης της εταιρείας συμβουλευτικής και προσανατολισμού EMPLOY. *Επικοινωνία:* Κατερίνη, 60100, 6977524474, 23510-25161 Kalogiros3@gmail.com

Εισαγωγή

Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, σύμφωνα με το Ν. 1566/85, άρθρο 37, στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και την αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού ανάμεσα στους πολλούς ρόλους που έχει είναι και αυτός της πληροφόρησης για την αγορά εργασίας. Πολλοί είναι οι ενδιαφερόμενοι που περιμένουν από το σύμβουλο να τους «αποκαλύψει» το επάγγελμα που θα τους εξασφαλίσει μια καλή ζωή. Φυσικά η απάντηση δεν είναι εύκολη. Η λήψη απόφασης είναι μια σύνθετη αλλά και εξελικτική-αναπτυξιακή διαδικασία, με την οποία το άτομο μαθαίνει, μέσω της αξιοποίησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων του, να παίρνει αποφάσεις που αφορούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές, με τρόπο ώριμο και ικανοποιητικό. *Η διαδικασία λήψης απόφασης ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία, κατά την οποία το άτομο αρχικά θέτει στόχους και συγκεντρώνει πληροφορίες, σκέφτεται τις εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν και τις αξιολογεί, και στη συνέχεια, συσχετίζοντας όλα τα παραπάνω, επιλέγει τη λύση που είναι προσφορότερη γι' αυτό. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Αυτοί μπορεί να είναι: α) οι αξίες και οι προτεραιότητές του, β) οι επιθυμίες και οι προσδοκίες του, γ) το φύλο του, δ) το περιβάλλον της οι-*

κογένειάς του, ε) γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείται να ζήσει, στ) η διαμόρφωση της αγοράς εργασίας στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο κλπ. Η έγκυρη και αξιόπιστη πληροφόρηση του ατόμου στους παραπάνω τομείς σηματοδοτεί τη λήψη ορθών αποφάσεων. (Πηγή: <http://www.ekep.gr/guidance/rolos.asp>, ημερομηνία ανάκτησης 10/9/11).

Φύλο και Απασχόληση

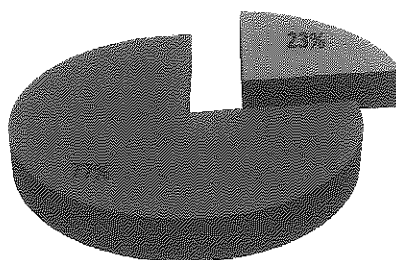
Ένας από τους παράγοντες που αναφέρονται πιο πάνω και επηρεάζει την επαγγελματική επιλογή του ατόμου είναι το φύλο. Οι έρευνες που έχουν διεξάγει τα γραφεία διασύνδεσης των Ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ αποδεικνύουν ότι υπάρχουν επαγγέλματα γυναικοκρατούμενα και ανδροκρατούμενα. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρουμε τον κλάδο της φιλολογίας-φιλοσοφίας όπου οι γυναίκες αποτελούν το 86% των αποφοίτων των ετών 1998-2000. Το ίδιο συμβαίνει και στις επιστήμες της αγωγής καθώς οι γυναίκες αποτελούν το 89% των αποφοίτων της διέτις 1998-2000. (Καραμεσίνη, 2008). Θα σταθούμε στην ειδικότητα των φιλολόγων καθώς τα ευρήματα της έρευνας της κας Καραμεσίνη στα πλαίσια της οριζόντιας δράσης των γραφείων διασύνδεσης των ΑΕΙ δείχνουν ότι το φύλο που προτιμά ο εργοδότης είναι οι γυναίκες με 60,8% και ακολουθούν οι άνδρες με 39,2% (Καραμεσίνη, 2008). Για να διαπιστώσουμε λοιπόν αν πράγματι οι εργοδότες προτιμούν τις γυναίκες φιλολόγους και όχι τους άνδρες προχωρήσαμε σε μια έρευνα.

Έρευνα για την Απορρόφηση των Φιλολόγων

Αρχικά επισκεφθήκαμε την ιστοσελίδα <http://e-aitisi.sch.gr/>. Πρόκειται για τον διαδικτυακό τύπο του Υπουργείου Παιδείας όπου ανακοινώνονται οι πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών στο σύνολο των ειδικοτήτων. Μετά από την ανάλυση που πραγματοποιήσαμε στους πίνακες του σχολικού έτους 2010-2011 διαπιστώσαμε ότι ο συνολικός αριθμός των φιλολόγων που έχουν υποβάλλει αίτηση για εργασία ως αναπληρωτές ανέρχεται στους 16758.

Φροντιστήρια-Φιλολόγοι

■ άνδρες φιλόλογοι ■ γυναίκες φιλόλογοι

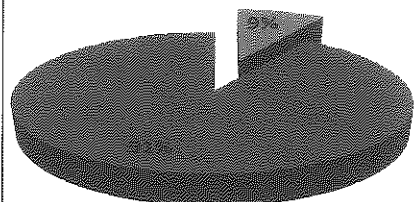


έρευνα των γραφείων διασύνδεσης (Καραμεσίνη, 2008) αποδείχθηκε ότι το ποσοστό των ανέργων ανδρών ανέρ-

Επιτυχόντες ΑΣΕΠ + προϋπηρεσία	Χωρίς μόρια από ΑΣΕΠ και Προϋπηρεσία	Σύνολο
9309	7449	16758

Φύλο

■ άνδρες φιλόλογοι ■ γυναίκες φιλόλογοι



Οι άνδρες αποτελούσαν το 8,82% αφού ο αριθμός τους ανέρχεται σε 1479. Στην έρευνα των γραφείων διασύνδεσης των ΑΕΙ (Καραμεσίνη, 2008) το ποσοστό ανέρχονταν στο 14%. Η διαφορά των 5 ποσοστιαίων μονάδων δικαιολογείται και από το μέγεθος του δείγματος καθώς στην έρευνα των γραφείων διασύνδεσης το δείγμα αποτελούσαν 622 άτομα έναντι 16758 που αποτέλεσαν το δικό μας δείγμα.

Άλλο ένα στοιχείο που προκάλεσε εντύπωση ήταν το γεγονός ότι στην

χεται στο 10% έναντι 9,1% των γυναικών συναδέλφων τους ενώ στον ιδιωτικό τομέα απασχολούνταν το 57,3% των ανδρών και το 61,4% των γυναικών.

Προκείμενου λοιπόν να διαπιστώσουμε αν στον ιδιωτικό τομέα και κυρίως στα φροντιστήρια, που αποτελούν τον κύριο χώρο απασχόλησης των αδιόριστων φιλολόγων, το ποσοστό απορρόφησης των γυναικών είναι υψηλότερο από αυτό των ανδρών, συλλέξαμε πληροφορίες από 120 φροντιστήρια ανά την επικράτεια. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν είτε μετά από ηλεκτρονική επικοινωνία και αποστολή στοιχείων, είτε με επίσκεψη στις ιστοσελίδες των φροντιστηρίων όπου έχουν αναρτήσει τη σύνθεση του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Ο αριθμός των απασχολούμενων φιλολόγων στα φροντιστήρια του δείγματος ανέρχονταν στους 843. Από αυτούς οι άνδρες ήταν

190 και οι γυναίκες 653. Οι γυναίκες φιλόλογοι μπορεί να υπερτερούν αριθμητικά έναντι των ανδρών όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αποτελούν το 90% του συνολικού αριθμού των φιλόλογων. Ενώ λοιπόν θα περιμέναμε οι άνδρες απασχολούμενοι στα φροντιστήρια να έχουν μικρό ποσοστό απορρόφησης παρ' όλα αυτά παρατηρούμε ότι ο αριθμός 190 αποτελεί το 22,54% του συνόλου.

χώρο έναντι των γυναικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας Επιχειρήσεων (IBR) 2011 της Grant Thornton, οι γυναίκες σήμερα κατέχουν το 20% των ανώτατων διοικητικών θέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, ποσοστό χαμηλότερο από αυτό του 2009 (24%) και μόλις 1% μεγαλύτερο από το 2004. Στην τριμηνιαία έρευνα για τις μη εισηγμένες επιχειρήσεις, διαπιστώθηκε επίσης ότι το πο-

Αριθμός Ανδρών φιλόλογων φροντιστηρίων	Άνδρες Φιλόλογοι Υπεπθ	Ποσοστό των εργαζομένων στα φροντιστήρια επί του συνολικού αριθμού
190	1479	12,85%
Αριθμός Γυναικών φιλόλογων φροντιστηρίων	Γυναίκες Φιλόλογοι Υπεπθ	Ποσοστό των εργαζομένων στα φροντιστήρια επί του συνολικού αριθμού
653	15279	4,27%

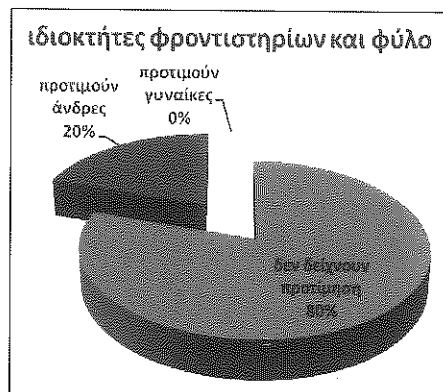
Παρατηρώντας κανείς τα δυο κυκλικά διαγράμματα αλλά και τους αριθμούς που παραθέτουμε στους πίνακες, μπορεί εύκολα να αντιληφθεί ότι η απορρόφηση των ανδρών στα φροντιστήρια είναι τριπλάσια από αυτή των γυναικών συναδέλφων τους. Φυσικά η διαπίστωση αυτή που εξάγεται μέσα από τα στοιχεία του προσωπικών φροντιστηρίων, που δείχνουν αυξημένο ποσοστό ανδρών απασχολούμενων συγκριτικά με το συνολικό ποσοστό τους, δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι εργοδότες προτιμούν τους άνδρες. Γι αυτό άλλωστε και η συνολική ανεργία των ανδρών έναντι των γυναικών είναι πολύ χαμηλότερη και ανέρχεται στο 13,2% έναντι του 19,9% των γυναικών (Πηγή Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Ιούλιος 2011). Παραθέτουμε όμως και άλλη μια έρευνα που δείχνει την προτίμηση των ανδρών στον ιδιωτικό εργασιακό

σοστό των μη εισηγμένων επιχειρήσεων που δεν απασχολούν καμία γυναίκα σε ανώτατες διοικητικές θέσεις, αυξήθηκε στο 38% σε σύγκριση με το 35% για το 2009. Στην Ελλάδα ωστόσο, το ποσοστό των γυναικών που καταλαμβάνουν ανώτατες διοικητικές θέσεις σε μη εισηγμένες επιχειρήσεις αγγίζει το 30%, ποσοστό κατά 7% υψηλότερο από τα αντίστοιχα μεγέθη του 2009 και 8% από το 2004. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 24% των γυναικών κατέχουν τη θέση του Οικονομικού Διευθυντή, (μέσος όρος ποσοστού Ευρωζώνης 17%) και μόλις το 10% τη θέση του Διευθύνοντος Συμβούλου. (Πηγή: Διεθνής Έρευνα Επιχειρήσεων (IBR) 2011 της Grant Thornton). Στα παραπάνω στοιχεία προσθέτουμε και τα αριθμητικά δεδομένα που αντλήσαμε από έρευνα για τη γυναικεία απασχόληση. Συγκεκριμένα για τη δεκαετία 1992-2002 η γυναικεία

ανεργία ανερχόταν στο 15%, ενώ στους άνδρες στο 6,4% (Νίνα-Παζαρχή, 2004). Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι για τον τομέα των υπηρεσιών δεν υπάρχει σαφής επαγγελματικός διαχωρισμός (Καραμεσίνη, 2000).

Υψηλή Απορρόφηση των Ανδρών Φιλολόγων

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν με τον πλέον εύγλωττο τρόπο ότι οι άνδρες υπερτερούν στην απασχόληση. Επίσης ιδιοκτήτες φροντιστηρίων που ρωτήθηκαν αν θα προτιμούσαν να προσλάβουν άνδρα ή γυναίκα, στην πλειονότητά τους απάντησαν ότι δεν έχουν πρόβλημα – 10 από τους 14 ιδιοκτήτες. Όμως 4 ιδιοκτήτες δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν άνδρες. Κανείς πάντως δεν υποστήριξε ότι θα προσλάμβανε γυναίκα.



Με όλα τα στοιχεία που παραθέτουμε μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι το φύλο είναι καθοριστικό για το επαγγελματικό μέλλον. Στην κορεσμένη ειδικότητα των φιλόλογων τα πράγματα είναι πολύ καλύτερα για τους άνδρες παρά για τις γυναίκες. Σε μεγάλο φροντιστήριο της Κεντρικής Μακεδονίας

από τους 28 φιλόλογους που κατέθεσαν αίτηση εργασίας μόνο 2 ήταν φιλόλογοι άνδρες. Μάλιστα ο ένας από τους δυο κέρδισε μια θέση εργασίας. Συμπερασματικά, μια ειδικότητα που είναι κορεσμένη μπορεί για τους άνδρες να παρουσιάζει θετικές προοπτικές. Η απορρόφηση διαφέρει από περιοχή σε περιοχή, από επίπεδο σε επίπεδο και από φύλο σε φύλο. Οι άνδρες φιλόλογοι έχουν τριπλάσια απορρόφηση από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η απορρόφησή τους –αν γίνει αναγωγή του ποσοστού του δείγματος σε πανελλαδικό επίπεδο– ανέρχεται περίπου στο 80%.

Ο Ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Όπως είναι γνωστό ο επαγγελματικός προσανατολισμός λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών που αυτή παρέχει, μεταξύ των ατομικών φιλοδοξιών και της πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις περιορούσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται και υλοποιείται (Κοΐβας, 2002; Watts & Sultana, 2003). Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τις συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται λόγω και της κρίσης, και να παρέχει στοχευμένη, έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση για τις προοπτικές των επαγγελμάτων. Οφείλει να λαμβάνει υπόψη του και τον παράγοντα φύλο στην επιλογή του επαγγέλ-

ματος. Ακόμα και σε κατά γενική ομολογία κορεσμένες ειδικότητες όπως είναι αυτή των φιολόγων (Κατσανέβας, 2011) η πρόσβαση στην αγορά εργασίας μπορεί να παρουσιάζει ευκαιρίες για τους άνδρες έναντι των γυναικών. Είναι θεμιτό, όταν παρουσιάζονται

ναι η οικογένεια με συνέπεια να μην μπορούν να διασφαλίσουν μια συνεχή επαγγελματική πορεία- αποτελούν ένα ακόμη εμπόδιο κατά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την κατάληψη θέσεων, ακόμη και όταν διαθέτουν τα κατάλληλα τυπικά και ουσια-

Αριθμός εισαχθέντων σε σχολές που εντάσσονται στον κλάδο ΠΕ02 φιολόγων

1	ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΘΝΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ)	210
2	ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΟΜΟΤΗΝΗ)	220
3	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	200
4	ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	200
5	ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΡΕΘΥΜΝΟ)	200
6	ΙΣΤΟΡΙΑΣ (ΚΕΡΚΥΡΑ)	140
7	ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)	110
8	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ (ΚΑΛΑΜΑΤΑ)	120
9	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΙΩΑΝΝΙΝΑ	330
10	ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΙΩΑΝΝΙΝΑ	320
11	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ-ΙΩΑΝΝΙΝΑ	300
12	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΤΡΑΣ	250
13	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΤΡΑΣ	200
14	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	230
15	ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	200
16	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	170
17	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΑΘΗΝΑΣ	330
18	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ-ΑΘΗΝΑΣ	200
19	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ-ΑΘΗΝΑΣ	320

ΣΥΝΟΛΟ ΕΙΣΑΧΘΕΝΤΩΝ ΣΕ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ ΑΝΑ ΕΤΟΣ: 4230

αναλύσεις απορρόφησης ή και προοπτικές, να τονίζεται και ο ρόλος του φύλου, ώστε να υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα από τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Δυστυχώς, λόγω των προκαταλήψεων φύλου και των στερεοτύπων που επικρατούν στον κόσμο της εργοδοσίας, οι γυναίκες δεν θεωρούνται κατάλληλες για θέσεις ανάπτυξης πρωτοβουλίας και ανάληψης ευθυνών και ρίσκου. Προτεραιότητά τους παραμέ-

στικά προσόντα. Οι γυναίκες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας, σε αντίθεση φυσικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (Καντούρου, Λιάπη, 2007). Τα υψηλά ποσοστά της γυναικείας ανεργίας άλλα και η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την σπουδαιότητα του παράγοντα φύλου στην επιλογή επαγγέλματος με προοπτικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Νίνα-Παζαφζή, Ε., (2004). «Η γυναικεία απασχόληση στην Ελλάδα», Αθήνα. Έκδ. ιδίου.
- Καραμεσίνη, Μ., (2008). «Η απορρόφηση των πτυχιούχων ΑΕΙ στην αγορά εργασίας 1998-2000», Εκδόσεις Διώνικος, Αθήνα.
- Karamessini, M., (2000). "Mainstreaming Gender Equality in the 2000 Greek National Action Plan for Employment", European Commission Expert Group on Gender and Employment, EC's Expert Group on Gender and Employment.
- Καντούρου, Λ., (2007). *Η διάσταση του φύλου στην εξατομικευμένη συμβουλευτική υποστήριξη*. Δράση 3. Κέντρο Γυναικείων Ερευνών και Μελετών.
- Κατσανέβας, Θ., (2011). *Διέξοδοι επαγγελματιών σε σχέση με σπουδές σε ΑΕΙ και ΤΕΙ*. Έκδ. ιδίου.
- Κρίβας, Σ., (2002). Οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εργασίας και τα συστήματα Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη* (173-187). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Sultana, R.G., (2003). *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses across Europe*. Θεσσαλονίκη: Cedefop.
- Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, <http://www.ckep.gr/guidance/rolos.asp> [ημερομηνία προσπέλασης, 10-11-11].

*Δημήτριος Κατσίκης**, *Αικατερίνη Αφεντούλη*** και *Έφη Συγκολλίτου****
**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΓΡΑΦΕΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.): ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΙΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Σκοπός της εισήγησης είναι η οικιαγράφηση της έννοιας της συνεργασίας (collaboration) μεταξύ του σχολικού ψυχολόγου και του συμβούλου γραφείου επαγγελματικού προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.). Συγκεκριμένα, στόχος είναι η παρουσίαση ενός παραδείγματος συνεργασίας μεταξύ ενός σχολικού-εξελικτικού ψυχολόγου και μιας συμβούλου ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής του πρώτου με θέμα την εμπειρική τεκμηρίωση ενός ψυχολογικού προγράμματος σταδιοδρομίας για εφήβους 15-18 ετών. Παρουσιάζονται απόψεις για τη συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, βασισμένες σε σύγχρονα δεδομένα καθώς και σε αρχές σχολικής διαλεκτικής συμβουλευτικής, ενώ γίνονται συνδέσεις των παραπάνω δεδομένων με το παρόν παράδειγμα. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συνεργασία είναι αποτελεσματική ως προς την υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής και ως προς την ενσωμάτωση του ψυχολογικού προγράμματος στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τέλος, συζητείται μια λογική συνεργασίας για τη διά βίου εκπαίδευση των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία σχηματισμού πολυεπιστημονικών συμμαχιών πρόληψης στο χώρο ενός σχολείου που «νοιάζεται και φροντίζει».

Λέξεις Κλειδιά: Συνεργασία, Σχολικός Ψυχολόγος, Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., Σχολική Διαλεκτική Συμβουλευτική, Πολυεπιστημονική Συμμαχία Πρόληψης

* Ο Δ.Κ. είναι εξελικτικός και σχολικός ψυχολόγος (M.S.c.) και υποψήφιος διδάκτορας (Ph.D.) εξελικτικής και σχολικής Ψυχολογίας στο τμήμα ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Απασχολείται ως ελεύθερος επαγγελματίας και διδάσκει εξελικτική ψυχολογία στο Μεσογειακό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης. *Επικοινωνία:* Δημοκρατίας 51Α, 562 24, Νέα Πολιτεία, Εύσομος, Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310 65 91 79, e-mail: lamnokokoros_psy@yahoo.gr

** Η Α.Α. είναι καθηγήτρια ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στο 1^ο γενικό λύκειο Ωραιοκαστρου Θεσσαλονίκης. Είναι απόφοιτος του παιδαγωγικού προγράμματος της ΑΣΠΑΙΤΕ και του προγράμματος «SOS Επαγγελματικός Προσανατολισμός» υπό την αιγίδα του Παντείου Πανεπιστημίου. Είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος Γεωπονίας. *Επικοινωνία:* Γεωργίου Σουρή 2Α, 570 10, Πεύκα-Αρβεστοχώρι, Θεσσαλονίκης, τηλ. 2310 58 09 36, e-mail: afentoul@sch.gr

*** Η Ε.Σ. είναι καθηγήτρια Σχολικής και Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, επόπτρια της διδακτορικής διατριβής του Δ.Κ. Είναι τακτικό μέλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *Επικοινωνία:* Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310 99 73 57. e-mail: syngo@psy.auth.gr.

Demetrios Katsikis, Aikaterini Afentouli** Efi Syngollitou****
**THE SCHOOL PSYCHOLOGIST AND THE EDUCATOR OF THE OF-
FICE OF COUNSELING AND VOCATIONAL GUIDANCE (O.C.V.G.):
THE EXAMPLE OF A SCIENTIFIC COLLABORATION**

The purpose of this presentation is the delineation of the concept of collaboration between the school psychologist and the school educator. More specifically, the goal of this presentation is the report of a collaboration example between a school-developmental psychologist and a school educator of vocational guidance during the PhD preparation of the first author who aims to empirically validate a career psychological program for 15-18-year-old adolescents at a high-school. Contemporary views about the collaboration between psychologists and educators are presented based on principles of school consultation while connections between these data and the above example are given. Results to date show that the collaboration is effective according to the implementation of the PhD dissertation and according to the integration of the psychological program in the school curriculum. Finally, a rationale of collaboration for a for-life training of the involved parties into the formulation of multi-disciplinary alliances of prevention in the space of a school that "takes care" is discussed.

**Εκπαιδευτικός και Ψυχολόγος: Συ-
νεργασία μεταξύ Ειδικών Αγωγής
Υγείας**

Στο πλαίσιο μιας σύγχρονης, αποδοτικής και αποτελεσματικής (διαδικασία και τελικό αποτέλεσμα) αγωγής βιοψυχοσωματικής υγείας, η συνεργασία μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας (π.χ. ψυχολόγων, εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων, επιστημόνων και μη) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και επιζητούμενη. Ιδιαίτερα η συνεργασία μεταξύ ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της υγείας αποτελεί προτεραιότητα πρώτης γραμμής με στόχο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης (πρωτογενών, δευτερογενών, τριτογενών) σε μια βάση συνεχούς ανταλλαγής και σύγκρισης επιστημονικών μεθοδολογιών σύμφωνα με πιλοτική διερεύνηση αναγκών του κάθε πληθυσμού-στόχου.

Παραδοσιακά, η έννοια της ανταλλαγής διαθέσιμων επιστημονικών πόρων μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας βασίστηκε στο μοντέλο της διαλεκτικής-διεπιστημονικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας (mental health consultation) του Caplan (1964; Erchul, 2009) και σταδιακά μετεξελίχθηκε σε προσάθειες όλο και πιο σύγχρονης και αποτελεσματικής εφαρμογής μοντέλων συνεργασίας (collaboration). Κατά την τελευταία δεκαετία οι απόψεις στο χώρο της επιστήμης της ψυχολογίας και της σύγχρονης παιδαγωγικής συναινούν προς την αλλαγή του επιστημονικού παραδείγματος από ένα μοντέλο διαλεκτικής-διεπιστημονικής συμβουλευτικής προς ένα μοντέλο συνεργασίας μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας (Dougherty, 2009; Erchul & Martens, 2010), με χαμηλό επίπεδο διαφοροποίησης των ειδικοτήτων δεδομένου ότι οι νομοθέτες κοινωνικής πολιτικής δεν διαχωρίζουν τις διαφο-

ρετικές ειδικότητες (Shealy, Cobb, Crowley, Nelson, & Peterson, 2004).

Η μετάβαση από τη διαλεκτική-διεπιστημονική συμβουλευτική στη διαδικασία της συνεργασίας συνέβαλε και στη σταδιακά καλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο όρων. Στο πλαίσιο της διαλεκτικής-διεπιστημονικής συμβουλευτικής μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων, π.χ. στο πλαίσιο του σχολείου, ο σύμβουλος λειτουργεί ως εξωτερικός «ειδικός». Χρησιμοποιεί στοιχεία συνεργασίας, όπως εκείνα αποδίδονται κυρίως στην έννοια της συνεργατικότητας, ωστόσο όχι με πλήρη συνεργατική εμπλοκή και όχι σε ένα οικολογικό πλαίσιο αναφοράς, με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συνομήλικους ως πληροφοριοδότες (Στοιγιαννίδου, 2006), αλλά σε ένα ατομικό πλαίσιο αναζήτησης τρόπων παροχής υπηρεσιών. Ο συμβουλευόμενος διατηρεί την ευθύνη της κατανόησης και της εφαρμογής των οδηγιών που επικοινωνήθηκαν από το σύμβουλο με στόχο τον προσδιορισμό των διαδικασιών και της ακεραιότητας της παρέμβασης (Erchul & Sheridan, 2008; Zins & Erchul, 2002).

Οι Schulte και Osborne (2003) άσκησαν κριτική στο μοντέλο της διαλεκτικής-διεπιστημονικής συμβουλευτικής, αναφέροντας ότι είναι περιφερειακά συνεργατική, ότι ενισχύει τις αντιλήψεις για το ποιος είναι ο «ειδικός» στη διαδικασία, ενώ σταδιακά συμβάλλει στη μη συμμετοχή υλοποίησης των προτάσεων δράσης και τελικά σε πιθανή άρση της αλλαγής, ατομικής ή και συστημικής. Συνήθως δε ζητείται η γνώμη του συμβουλευόμενου, υποβαθμίζεται ο ρόλος του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ αποτελεί γό-

νιμο έδαφος για την καλλιέργεια επιστημονικής και μη αντίστασης και αδράνειας. Στις παραπάνω απόψεις προστίθενται συνεχώς και νέα εμπειρικά δεδομένα στη βιβλιογραφία, όπως οι απόψεις που κατέγραψαν οι Slonski-Fowler και Truscott (2004) και ο Κατσίκης (2011) στις έρευνές τους, όταν ρώτησαν εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο ομάδων εστίασης και συνεντεύξεων για το πόσο πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν από τη συνεργασία τους με συμβούλους-ψυχολόγους στο πλαίσιο του σχολείου («Δεν έχει κάτι καινούριο να προσφέρει», είπε εκπαιδευτικός αναφερόμενος στο ρόλο του ψυχολόγου που έδρασε ως «σύμβουλος» στην πρώτη παραπάνω έρευνα και «Δεν έχω να προτείνω κάτι τώρα που έγιναν έτσι τα πράγματα, εγώ τους τα είπα όταν έπρεπε», για την εμπειρία συνεργασίας εκπαιδευτικού με ψυχολόγο αναφερόμενος στη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου στην παραπάνω δεύτερη έρευνα).

Στο πλαίσιο ενός σχολείου, το οποίο καλεί για συστηματικές συνεργασίες (Στοιγιαννίδου, 2006) και αποτελεί δυνάμει κοιτίδα καθολικής παροχής υπηρεσιών κοινωνικής βοήθειας στην κοινότητα (Holtzman, 1997), τα συνεχώς αναδυόμενα μοντέλα συνεργασίας μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας αποτελούν συγκεκριμένη επιστημονική απάντηση και υπόσχεση για την εφαρμογή δράσεων με στόχο την αύξηση της ποιότητας ζωής (World Health Organization, W.H.O., 1978) σε συνδυασμό, και όχι μόνο, με την αναπλήρωση αντίξων και δυσμενών συνθηκών ζωής (ψυχοπαθολογία, εκπαιδευτική υποεπίδοση κ.λ.π.).

Συγκεκριμένα, η έννοια της συνεργ-

γασίας αναφέρεται στην προσπάθεια μόνιμης εγκαθίδρυσης ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας μεταξύ επιστημόνων στο χώρο της υγείας και της εκπαίδευσης (Phillips, 1990) όπου δύο ή περισσότεροι άνθρωποι, στο πλαίσιο μιας ομάδας, χρησιμοποιούν συστηματικές διαδικασίες οργάνωσης της δουλειάς τους για να επιφέρουν ένα ή περισσότερα στοχευμένα αποτελέσματα (Curtis & Stollar, 2002). Πρόκειται για διαδικασία πρόληψης και πρόνοιας, η οποία προσφέρει τα εργαλεία για τη διευθέτηση και προώθηση εφαρμοσμένων προγραμμάτων δράσης στο πλαίσιο ενός σχολείου που «νοιάζεται και φροντίζει» (Blom-Hoffman & Rose, 2007; Love, 2007) με σαφείς θετικές προεκτάσεις στη βιοψυχосωματική υγεία των εμπλεκόμενων μερών. Η συνεργασία αυτή περιλαμβάνει ομαδικές διαδικασίες (Paisley & Milsom, 2007; Rosenfield & Gravois, 1999) όπως πολυεπιστημονικές ομάδες, ομάδες προαγωγής υγείας και ομάδες εργασίας (Nastasi, 2005; Paisley & Milsom, 2007; Shaw & Swerdlik, 1995), με στόχο τη σύνδεση σχολείου (εκπαίδευσης), οικογένειας και υπηρεσιών υγείας (Power, Shapiro, & DuPaul, 2003). Η συνεργασία μπορεί να είναι ενδοϋπηρεσιακή ή/και διυπηρεσιακή (Dougherty, 2009).

Δεν πρόκειται μόνο για αμοιβαία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (συνήθης απεικόνιση της συνεργασίας στη βιβλιογραφία), αλλά και για αλληλεπιδραστική ανταλλαγή πόρων, σχέσεων, αλληλεξάρτησης και λήψης αποφάσεων (Rubin, 2002; Welch, 2000) με βάση την αρχή της ισοτιμίας των εμπλεκόμενων μερών ως ανθρώπινων όντων αλλά και της αρχής του σεβασμού στη διαφορετικότητα των επιπέδων γνώσης ως ξε-

χωριστών ειδικοτήτων (Wallen, DiGiuseppe, & Dryden, 1992).

Η συνεργασία μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας αποτελεί την προσέγγιση εκλογής στην περίπτωση που το σχολείο διαθέτει σχολικό ψυχολόγο (Caplan & Caplan, 1993), δεδομένης της εκπαίδευσής του να συνδέει μεταξύ τους ένα σύνολο παραγόντων όταν συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδο- και εξω-σχολικούς φορείς (π.χ. σύνδεση ψυχικής υγείας και μάθησης, σύνδεση μεθόδων διδασκαλίας και ακαδημαϊκής προόδου, σύνδεση αξιολόγησης και διάγνωσης με πολιτισμικούς παράγοντες) (Στογιαννίδου, 2006).

Προϋποθέσεις για την επιτυχημένη εφαρμογή των μοντέλων συνεργασίας αποτελεί η κατάλληλη εξάσκηση αντίστοιχων επαγγελματιών σε πλαίσιο εφαρμογής των συνεργατικών μεθόδων (π.χ. στο σχολείο), καθώς και η θεσμική επάρκεια των υπηρεσιών ψυχικής υγείας της κάθε χώρας, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών πιστοποίησης και θεσμοθέτησης παραγόντων εκπαίδευσης-εγγραμματοσύνης (Στογιαννίδου, 2006). Επιπλέον, η επιτυχημένη εφαρμογή της συνεργασίας συσχετίζεται με τα επίπεδα αμοιβαιότητας στόχων και επικοινωνίας, με το βαθμό συνδυαστικής επίλυσης προβλημάτων, με τα επίπεδα σεβασμού στις διαφορετικές δεξιότητες και απόψεις, με τον τρόπο ανάληψης ευθύνης (δέσμευση στο στόχο), με την εναλλαγή ρόλων «συνεργάτη και συνεργαζόμενου» για τη διαχείριση των διαφορετικών υποβάθρων γνώσης και εμπειρίας, με την αντίληψη περί βαθμού αμοιβαιότητας της ιδιοκτησίας του υπό διαπραγμάτευση ζητήματος,

με την προθυμία για εργασία και με τη σύνδεση σκοπού και στόχων συνεργασίας (Arredondo, Shealy, Neale, & Winfrey, 2004; Dougherty, 2009; Gibbons & Shinn, 2002; Johnson & Pughach, 1996; Minke, 2006; Schulte & Osborne, 2003; Thousand, Villa, Paolucci-Whitcomb & Nevin, 1996).

Η συνεργασία μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας δεν είναι θεσμοθετημένη στις περισσότερες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, αν και υπάρχουν πολλές άτυπες εξαιρέσεις στο χώρο της ψυχικής υγείας μέσα από τη δράση κέντρων πρόληψης, μη κυβερνητικών οργανισμών, σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών μέσω των Κέντρων Κοινωνικής Στήριξης δήμων και κοινοτήτων, καθώς και μέσα από ερευνητικά προγράμματα παρέμβασης στα οποία συμμετέχουν ποικιλία φορέων με την επιστημονική εποπτεία καθηγητών πανεπιστημίου και ειδικών φορέων (π.χ. βλ. ψυχοκοινωνικό πρόγραμμα «Νιόβη»: Μπίμπου-Νάκου, 2006).

Η επιλογή εφαρμογής της συνεργασίας συσχετίζεται με πληθώρα παραγόντων (ατομικών και θεσμικών), μεταξύ των οποίων είναι η έμφαση της κάθε χώρας στον ρυθμό ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ υπηρεσιών εκπαίδευσης και υγείας, η διαφορετική εκπαίδευση και το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των επιστημόνων, οι προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις για την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής, η αποτελεσματική αξιοποίηση των οικονομικών δυνατοτήτων των ερευνητικών προγραμμάτων, το επίπεδο γνώσης για την προώθηση διεπιστημονικών συμμαχιών, η αντίληψη περί μεθοδολογικής εγκυρότητας, η ικανότητα εύστοχου και άμεσου εντο-

πισμού συγκεκριμένων και σύγχρονων αναγκών υγείας κ.ο.κ. Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που αναφέρει η Στογιαννίδου (2006) είναι η έλλειψη συστηματικής συνεργασίας μεταξύ χώρων εκπαίδευσης και υπηρεσιών υγείας, κάτι που συμβάλλει στον περιορισμό των δυνατοτήτων για επιπλέον εξάσκηση και γνωριμίες συνεργασίας με άλλους επιστήμονες καθώς και στην έλλειψη βελτίωσης της επαγγελματικής επάρκειας του επιστήμονα-επαγγελματία.

Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της συνεργασίας η ηθικά δεοντολογική συμπεριφορά δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί με ακρίβεια (ειδικότερα η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν), ότι είναι αμφίβολη η εθελοντική φύση της συνεργασίας, ότι συνήθως δεν καθορίζεται ακριβώς ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη επιτέλεσης των αμοιβαία συμφωνημένων δράσεων και ότι υπάρχει έλλειψη δεξιοτήτων σχετικών με τη διασφάλιση της πολιτισμικής επάρκειας (Kaslow, 2004; Zins & Erchul, 2002).

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, και ενώ απομένει αρκετή έρευνα ακόμη για να διαπιστωθούν οι δυσκολίες και οι ελλείψεις στο πλαίσιο πολυεπιστημονικών συνεργασιών, θεωρητικοί, ερευνητές και εφαρμοσμένοι ψυχολόγοι έχουν προτείνει αρχές, απόψεις και ιδέες, αρκετές από τις οποίες έχουν ελεγχθεί εμπειρικά, ενώ άλλες αποτελούν σύνθετες θεωρητικές κατασκευές, οι οποίες μπορούν να ελεγχθούν στατιστικά μέσω μοντέλων διαδρομών (path models) προκειμένου να προκύψουν δομικά έγκυρα θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας.

Ο Dougherty (2009) και οι Shaw και Swerdlik (1995) αναφέρονται σε ορισμένες από τις βασικές αρχές σχετικά με την εφαρμογή συνεργατικών μεθοδολογιών. Συγκεκριμένα, τονίζουν ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν ισότιμη ευθύνη για το αποτέλεσμα, ότι όλες οι προτάσεις δοκιμάζονται και ελέγχονται εμπειρικά, ότι δεν γίνονται αποδεκτές μόνο οι διαφορές αλλά ότι αξιοποιούνται ενεργά τα κοινά μεθοδολογικά επίπεδα των διαφόρων επισημονικών ειδικοτήτων μέσω του εντοπισμού και της κατανόησης κοινών στοιχείων, και ότι διενεργείται συνεχής (ανα)στοχασμός για τις πολιτισμικές και μη εμπειρίες, αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές και την επιρροή τους στις συνεργατικές πρακτικές.

Τα μοντέλα συνεργασίας διαχωρίζονται σε θεωρητικά και σε εμπειρικά τεκμηριωμένα. Για παράδειγμα, οι Schulte και Osborne (2003), επιχειρώντας να ορίσουν θεωρητικά την έννοια της συνεργασίας, ανέφεραν ότι η αποτελεσματικότητά της συνίσταται στην εφαρμογή της έννοιας της ισότητας αλλά και της ταυτόχρονης διαφοροποίησης των ρόλων των συνεργατών. Οι ίδιοι θεωρητικοί παραθέτουν ότι ο κάθε συνεργάτης λειτουργεί ως ομήλικος διευκολυντής (peer facilitator) της διαδικασίας, και ότι το μοντέλο συνεργασίας που θα εφαρμόζεται είναι σημαντικό να είναι καινοτόμο και εμπειρικά τεκμηριωμένο. Τέλος, τονίζουν τη σημασία της στοχοθετημένης συμμετοχής των εμπλεκόμενων μερών, το αμοιβαίο μοίρασμα των διαφορετικών ρόλων και την αρχή της ισότητας της αξίας και της εξουσίας κατά τη διεξαγωγή συνεργατικών διαδικασιών.

Οι Welch και Tulbert (2000) πρό-

τεινουν ένα εμπειρικά τεκμηριωμένο μοντέλο για αποτελεσματική συνεργασία. Συγκεκριμένα εντόπισαν μέσω παραγοντικής ανάλυσης τους βασικούς και επιμέρους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποδοτικότητα της συνεργασίας. Βασικοί και επιμέρους παράγοντες είναι οι δεξιότητες γενικής συνεργασίας (ευελιξία, δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη πλάνου δράσης, αξιολόγηση, παρακολούθηση, επαναπροσαρμογή και ανατροφοδότηση), η διαχείριση (φυσικού περιβάλλοντος και συναντήσεων συνεργασίας), οι πόροι/πηγές (περιβαλλοντικοί παράγοντες, υλικοί πόροι, εκπαίδευση/κατάρτιση) και το ήθος συνεργασίας (διεπιστημονική ομαδοποίηση, αμοιβαία διαδικασία λήψης αποφάσεων, αμοιβαιότητα ιδιοκτησίας του αποτελέσματος της συνεργασίας).

Επιπλέον, θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας προτάθηκαν από τους Cary (1996), Friend και Cook (2000) και Gardner και Cary (1999), ενώ ένα γενικό εμπειρικό μοντέλο συνεργασίας ελέγχθηκε από τους Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson και Beegle (2004).

Διαδικασίες Συνεργασίας μεταξύ Ενός Σχολικού Ψυχολόγου και Μιας Εκπαιδευτικού Γραφείου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Γρα.Σ.Ε.Π.)

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα από τα συστατικά στοιχεία μιας επισημονικής συνεργασίας σε ένα λύκειο του νομού Θεσσαλονίκης υπό το πρίσμα του σχολικού ψυχολόγου. Η επισημονική συνεργασία είχε στόχο την

ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ενός προγράμματος συμβουλευτικής ψυχολογικής εκπαίδευσης εφήβων σε θέματα διαχείρισης εμποδίων και ενίσχυσης πηγών υποστήριξης της σταδιοδρομίας. Το πρόγραμμα αποτελούνταν από πέντε δίωρες συναντήσεις με μαθητές της Β΄ Λυκείου που είχαν επιλεγεί με βάση τις βαθμολογίες τους (σε έρευνα που προηγήθηκε) στις μεταβλητές των εμποδίων και των πηγών υποστήριξης, όπως τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές για τη σταδιοδρομία τους στο μέλλον. Η συνεργασία αφορούσε κατά κύριο λόγο έναν σχολικό ψυχολόγο και μια εκπαιδευτικό του ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., καθώς και τους συλλόγους εκπαιδευτικών και γονέων του σχολείου. Η διάρκεια της συνεργασίας ήταν τρεις μήνες. Αφορμή για τη διερεύνηση της συνεργασίας αποτέλεσε το υπό διερεύνηση θέμα της *συνεργασίας* σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2007) απόψεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ομάδων εστίασης (π.χ. «Να ήσασταν κι εσείς στο σχολείο μας για να μπορούσαμε να δουλεύουμε **όλοι μαζί** για το καλό των παιδιών») που διεξάγεται στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του πρώτου συγγραφέα.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή αρχών συνεργασίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μεταξύ του ψυχολόγου και των εκπαιδευτικών, υιοθετήθηκε η χρήση απαντήσεων προς τον εαυτό και τους άλλους (εκπαιδευτικούς και γονείς) σε ερευνητικού τύπου ερωτήσεις, όσον αφορά τη διαδικασία της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών ψυχικής υγείας, όπως εκεί-

νες τέθηκαν από τους Welch και Tulbert (2000).

Οι ερωτήσεις αυτές ήταν: Πώς ορίζεται η συνεργασία; Ποιοι παράγοντες την προάγουν; Ποιοι παράγοντες την εμποδίζουν; Ποιες δεξιότητες απαιτούνται για τη συνεργασία; Ποια βήματα απαιτούνται για να διεκπεραιωθεί η συνεργασία;

Οι ερωτήσεις αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, γονείς, ψυχολόγο) κατά τη διάρκεια των συναντήσεων συνεργασίας με ποσοτικές [ερωτηματολόγιο αποτελεσματικότητας κατά τη χρήση τους με βάση διαστάσεις αξιολόγησης των Whiston, Brecheisen, και Stephens (2003)] και ποιοτικές (ομάδες εστίασης) μεθόδους διερεύνησης. Η χρήση τους βασίστηκε στη λογική της μεθοδολογίας νατουραλιστικής λεπτομερούς διερεύνησης (Lofland & Lofland, 1984; Richie, Fassinger, Linn, Johnson, Prosser, & Robinson, 1997), κατά την οποία ο ερευνητής μελετά ή/και εφαρμόζει το υπό μελέτη φαινόμενο στο φυσικό του περιβάλλον υπό το πρίσμα μιας διερεύνησης προσανατολισμένης στην ανακάλυψη (disco-very-oriented approach; Patton, 1990) και στη δράση.

Η λογική της χρήσης τους βασίζεται επίσης στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura (1986, 1997), η οποία προβλέπει τη χρήση δηλώσεων προς τον εαυτό ως διαδικασίες συνεχούς στοχασμού και αυτορρύθμισης της δράσης του ατόμου. Οι παραπάνω ερωτήσεις χρησιμοποιούνταν σε κάθε βήμα της διαδικασίας της συνεργασίας ως οδηγοί για τη διεκπεραίωσή της.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων συνεργασίας ως ερεθί-

σματα για την προώθησή της και είχαν διπλή λειτουργία: Από τη μια πλευρά ο ψυχολόγος έθετε αναστοχαστικά τις ερωτήσεις και ακολούθως τις απαντήσεις τους στον εαυτό του ως οδηγό γνωστικής αυτορρύθμισης πριν και κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. Από την άλλη πλευρά οι ερωτήσεις αποτέλεσαν αντικείμενο συστηματικής συζήτησης, άμεσης διδασκαλίας και ανατροφοδότησης του σχολικού ψυχολόγου προς τα εμπλεκόμενα μέρη (προς την εκπαιδευτικό ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και προς τους συλλόγους εκπαιδευτικών και γονέων) για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της συνεργασίας. Οι απαντήσεις που δίνονταν κάθε στιγμή στις παραπάνω ερωτήσεις αποτελούσαν βάση για την προώθηση διαδικασιών συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

Κατά την εφαρμογή των ερωτήσεων λήφθηκαν υπόψη παράγοντες οικολογίας του σχολείου: Πώς ορίζεται η συνεργασία στο συγκεκριμένο σχολείο σε σχέση με την ενσωμάτωση ενός ψυχολογικού προγράμματος στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Ποιοι παράγοντες προάγουν την ενσωμάτωση του ψυχολογικού προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο; Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την ενσωμάτωση του ψυχολογικού προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο; Ποιες δεξιότητες απαιτούνται για την ενσωμάτωση του εκεί; Ποια βήματα απαιτούνται για να ενσωματωθεί το ψυχολογικό πρόγραμμα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου;

Διαδικασία συνεργασίας

Η συνεργασία ξεκίνησε με τη διαθεσιμότητα χρόνου για γνωριμία μεταξύ

των εμπλεκόμενων μερών. Προσδιορίστηκε αρχική συνάντηση για την ενημέρωση του συλλόγου εκπαιδευτικών για το σκοπό της έρευνας και δόθηκε χρόνος μιας διδακτικής ώρας για την εξοικείωση, την εγκαθίδρυση αρχών συνεργασίας, την αναγνώριση και το σεβασμό των εκατέρωθεν δεξιοτήτων καθώς και για τον προσδιορισμό της ορολογίας μεταξύ ειδικών. Χρησιμοποιήθηκε ομαδική προσέγγιση.

Βασικές προϋποθέσεις, τις οποίες πληρούσε η διαδικασία της συνεργασίας, ήταν η χορήγηση άδειας στο σχολικό ψυχολόγο εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, προηγήθηκε η εξάσκηση του σχολικού ψυχολόγου στη χρήση των ερωτήσεων αυτορρύθμισης (από την έρευνα των Welch και Tullbert) μέσω εποπτείας από καθηγήτρια σχολικής ψυχολογίας και από ψυχολόγο-ψυχοθεραπεύτρια. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση ήταν η μελέτη συγγραμμάτων (Gibson και Mitchell, 2006) με στόχο τον εξοπλισμό του σχολικού ψυχολόγου με γνώση και κατανόηση για την ιστορία της εκπαίδευσης και του θεσμού του σχολείου γενικότερα. Τέλος, δόθηκε έμφαση σε τρόπους αρχικής επαφής με το σχολείο (π.χ. «Κάθε πότε βολεύει να συνεργαζόμαστε στο χώρο του σχολείου;»), καθώς και σε άμεσες και ειλικρινείς απαντήσεις σε πρώιμες απορίες των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων (π.χ. «Γιατί επιλέξατε το δικό μας σχολείο και όχι κάποιο άλλο;»). Οι απαντήσεις στην τελευταία ερώτηση περιελάμβαναν πληροφορίες για το σχεδιασμό της μεθοδολογίας της έρευνας

κάτι που αποτέλεσε αφετηρία συζήτησης επιστημονικού ενδιαφέροντος μεταξύ συνεργατών (σχολικού ψυχολόγου και εκπαιδευτικών), και συνετέλεσε αποφασιστικά στην εξοικείωση μεταξύ τους.

Ύστερα από τα παραπάνω στάδια «Πριν» τη συνεργασία, ακολούθησαν τα στάδια «Κατά» τη διάρκεια της συνεργασίας, κατά την οποία διεξήχθησαν μια αρχική συνάντηση με το διευθυντή του σχολείου για την ενημέρωσή του περί του προγράμματος της έρευνας και μια αρχική συνάντηση με το σύλλογο διδασκόντων για την ενημέρωσή τους για το σκοπό της έρευνας και για στοιχεία δεοντολογίας (αρχικά δεν προβλεπόταν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν μέρος στην έρευνα, ωστόσο ενημερώθηκαν σε ξεχωριστή συνάντηση, διότι αρκετοί από τους εφήβους που είχαν στα τμήματά τους θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα και θα απουσίαζαν από την τάξη τους). Στο συγκεκριμένο σχολείο διεξήχθη και μια συνάντηση με το σύλλογο γονέων για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της γονικής συναίνεσης.

Μέσα από τη διαδικασία της συνεργατικής πρώτης συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς διαφάνηκε σχετικά γρήγορα ο διαμεσολαβητικός ρόλος της καθηγήτριας ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (με έντονα τα στοιχεία του συντονισμού της συνάντησης παρόντος του διευθυντή του σχολείου) ίσως και λόγω της φύσης του θέματος της έρευνας (έρευνα παρέμβασης σε μεταβλητές που αφορούν αντιλήψεις των εφήβων για τις επιλογές της σταδιοδρομίας τους στο παρόν και στο μέλλον). Με βάση την πρώτη αυτή συνάντηση, αποφασίστηκε αρχική συνάντηση με τους εφήβους, οι οποίοι

επρόκειτο να συμμετάσχουν στην έρευνα για την παράδοση υλικού ενημέρωσης για τις διαδικασίες συμμετοχής τους στην έρευνα με βάση δεοντολογικές αρχές συμμετοχής. Ο διευθυντής σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. κανόνισαν την επόμενη μέρα ως μέρα συνάντησης με τους εφήβους. Λόγω φόρτου εργασίας του διευθυντή του σχολείου, ανατέθηκε συνεργατικά στον υποδιευθυντή του σχολείου να συνεργάζεται συστηματικότερα με το σχολικό ψυχολόγο και την εκπαιδευτικό ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. κατά τις ώρες αιχμής (διάφορα άλλα ερευνητικά προγράμματα διεξάγονταν στο σχολείο).

Επιπλέον, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς θεώρησαν το θέμα ενδιαφέρον και ζήτησαν να συμμετέχουν στην εξέλιξή του. Αν και για λόγους οικονομίας της έρευνας αναφέρθηκε ότι δεν προβλεπόταν αρχικά συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή της, ωστόσο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου συμφωνήθηκε να συσταθεί μια ομάδα εστίασης εκπαιδευτικών για τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη σταδιοδρομία των μαθητών του σχολείου και γενικότερα. Ο σχολικός ψυχολόγος προσάρμοσε το πρωτόκολλο ερωτήσεων της ποιοτικής έρευνας που προοριζόταν για μαθητές λυκείου σε θεματικές που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρξει σύγκριση δεδομένων στο μέλλον. Το αποτέλεσμα αυτό της συνεργασίας αποτελεί ένα παράδειγμα έρευνας-δράσης όσον αφορά την αξιοποίηση του ρόλου των σημαντικών άλλων – εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη περίπτωση – σε μια ερευνητική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, ο σχολικός ψυχολό-

γος μερίμνησε για την αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων (π.χ. απεργίες, καταλήψεις, απουσίες, αλλαγή διευθυντή σχολείου, αντίσταση στη συμμετοχή, απειλή μπροστά στο άγνωστο της συνεργασίας κ.λ.π.) κατά τη διάρκεια της συνεργασίας με τη χρήση των ερωτήσεων αυτορρύθμισης, θέτοντάς τις υπό συζήτηση κάθε φορά που προέκυπτε ένα εμπόδιο (π.χ. υπενθύμιση του σκοπού της συνεργασίας, θεώρησης των υπέρ και κατά για το κάθε επιμέρους θέμα, έλεγχος πιθανότητας, έντασης, ικανότητας αντιμετώπισης του εμποδίου). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν εξηγήσεις για τη διαχρονικότητα του προγράμματος, και αναλύθηκε η σχέση μεταξύ έρευνας, παρέμβασης και αξιολόγησης. Τα παραπάνω συνέβαλαν αποφασιστικά, ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ζητήσουν «να μας μείνει κάτι από αυτήν την έρευνα» και ως εκ τούτου προέκυψε μια επιπλέον ανάγκη που μεταφράστηκε από το σχολικό ψυχολόγο στη δυνατότητα για συγγραφή ενός εγχειριδίου για εκπαιδευτικούς και για γονείς στο μέλλον σε σχέση με την επαγγελματική καθοδήγηση, όπως αυτή μπορεί να καθοριστεί με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης ύστερα από αυτή την απόφαση συνεργασίας.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συνεργασία βρίσκεται στη φάση της αξιολόγησης και ότι η αναφορά αποτελεσμάτων είναι πέρα από το σκοπό του παρόντος άρθρου. Στόχος ήταν η παράθεση ορισμένων από τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν και οι οποίες τέθηκαν υπό ποσοτικό και ποιοτικό έλεγχο εν εξελίξει. Ωστόσο, ένα αρ-

χικό εύρημα από τη συγκεκριμένη συνεργασία αποτελεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι αυτή υπήρξε βοηθητική, ωφέλιμη και χρήσιμη (τρεις διαστάσεις αξιολόγησης αποτελεσματικότητας της συμβουλευτικής διαδικασίας κατά Whiston, Brecheisen, και Stephens, 2003) τόσο ως προς τη γνώριμιά τους με την ειδικότητα της σχολικής ψυχολογίας όσο και ως προς την ομαλότητα ενσωμάτωσης του ψυχολογικού προγράμματος στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Επιπλέον, ένα στοιχείο που προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των αναφορών των εκπαιδευτικών από τις ομάδες εστίασης ήταν η αναγνώριση των προοπτικών που «ανοίγονται» με τις διαδικασίες συνεργασίας για τη βελτίωση της ποιότητας παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών του σχολείου προς τους μαθητές.

Προς ένα Θεωρητικό Μοντέλο Συνεργασίας μεταξύ Ειδικών Αγωγής Υγείας

Η θεωρητική και εμπειρική επιστημονική εργασία που έχει διεξαχθεί για τη συνεργασία μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας έως σήμερα, καθώς και το παραπάνω παράδειγμα διαδικασιών συνεργασίας στο πλαίσιο ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν αφορμή για επιπλέον διερεύνηση τρόπων εφαρμογής των αρχών της συνεργασίας σε εκπαιδευτικά καθώς και σε πλαίσια υγείας. Υπάρχουν αρκετά εμπειρικά δεδομένα (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson & Beegle, 2004), τα οποία υποδεικνύουν τη δυνατότητα για οικοδόμηση ενός θεωρητικού μοντέλου συστατικών στοιχείων

επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας.

Σύμφωνα με τους Rounds και Tracey (1990) η οικοδόμηση επαρκών επιστημονικών ψυχολογικών μοντέλων είναι σημαντικό να περιλαμβάνει τέσσερα είδη θεωριών συμπεριφοράς: Μια γενική θεωρία συμπεριφοράς, μια τυπολογία ταξινόμησης των δυνατοτήτων και δυσκολιών της συμπεριφοράς, μια θεωρία εμποδίων/προβλημάτων της συμπεριφοράς και μια θεωρία συμπεριφορικής αλλαγής. Με βάση την παραπάνω λογική, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να σχηματιστεί μια γενική θεωρία συνεργασίας μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας, μια τυπολογία ή ένα σχήμα ταξινόμησης δυνατοτήτων και δυσκολιών της διαδικασίας της συνεργασίας, μια θεωρία εμποδίων, δυσκολιών και προβλημάτων κατά τη διαδικασία της συνεργασίας και μια θεωρία αλλαγής της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της συνεργασίας [π.χ. οι Gardner και Catty (1999) έχουν προτείνει θεωρητικά ιδέες για τη διαχείριση συγκρούσεων κατά τη διάρκεια της συνεργασίας].

Η παραπάνω περιεκτική αντίληψη του τρόπου, με τον οποίο σχηματίζονται οι επιστημονικές θεωρίες, πιστεύεται ότι μπορεί να συμβάλει σε αποδο-

τικότερη συνεργασία, σε αύξηση της ενημέρωσης για την πρακτικότητα της διαδικασίας της συνεργασίας, σε σχεδιασμό και διεξαγωγή προγραμμάτων προληπτικής παρέμβασης σε εκπαιδευτικά και άλλα πλαίσια, σε αποτελεσματικότερη διαχείριση υλικών πόρων, καθώς και σε περισσότερα απτά αποτελέσματα με άμεσες συνέπειες στις δυνατότητες θεσμοθέτησης.

Σύμφωνα με ορισμένες από τις τελευταίες χρονικά ρυθμίσεις της ευρωπαϊκής ένωσης [Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies (2008, 21st of November), Green Paper: Promoting for Learning Mobility of Young People (2009, July) και European Framework for Key Competences for Lifelong Learning (2006)] που θέτουν την οικοδόμηση σταδιοδρομίας του ατόμου ως προτεραιότητα για τη βιοψυχοσωματική του υγεία (βλ. και W.H.O., 1978) ανεξαρτήτως χρονολογικής ηλικίας, η συνεργασία μεταξύ ειδικών αγωγής υγείας αποτελεί συγκεκριμένη επιστημονική πρόταση στην προσπάθεια για επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών παραδειγμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arredondo, P., Shealy, C., Neale, M. C., & Winfrey, L. L., (2004). Consultation and interprofessional collaboration: Modeling for the future. *Journal of Clinical Psychology*, 80, 787-800.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Blom-Hoffman, J., & Rose, G. S., (2007). Applying motivational interviewing techniques to further the primary prevention potential of school-based consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 151-156.

- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, N., Nelson, L., & Beegle, G., (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70, 167-184.
- Braun, V., & Clarke, V., (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Caplan, G., (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. London: Tavistock.
- Caplan, G., & Caplan, R. B., (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cary, A. H., (1996). Case management. In M. Stanhope & J. Lancaster (Eds.), *Community Health Nursing: Process and Practice for Promoting Health* (pp. 682-706). St. Louis, MI: Mosby Year-book, Inc.
- Close But No Cigar (Yet): A Commentary on "Has Consultation Achieved Its Primary Prevention Potential?," an article by Joseph E. Zins. <<http://0-web.ebscohost.com.wncln.wncln.org/ehost/viewarticle?data=dGJyMPPp44rp2%2fdV0%2bnjisfk5Ie46bN-QsKmvS7ek63nn5Kx95uXxjL6nrUmvpbBIr6eeTLims1KuqJ5oy5zyit%2fk8Xnh6ueH7N%2fiVa%2bnsU2xqLVJr66khN%2fk5VXj5KR84LPfiOac8nnls79mpNfsVbCrtkmvrq9KpNztiuvX8lXk6%2bqE8tv2jAAA&hid=7>>. Full Text Available By: Love, Kelly Brey. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 2007, Vol. 17 Issue 2/3, p165-169, 5p; DOI: 10.1080/10474410701346550 Subjects: PSYCHIATRIC consultation; PREVENTIVE health services; SOCIAL problems; CHILD development; LEARNING problems; ZINS, JosephE. Database: Academic Search Premier.
- Consilium, (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* Αναστέθηκε στις 2/12/2009 από το World Wide Web <http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cmsData/docs/pressData/en/educ/104236.pdf>
- Curtis, M. J., & Stollar, S. A., (2002). Best practices in system level change. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology: IV* (pp. 223-234). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Dougherty, A. M., (2009). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Erchul, W. P., (2009). Gerald Caplan: A tribute to the originator of mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 95-105.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K., (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice* (3rd ed.). New York: Springer.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M., (Eds.), (2008). *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field*. New York: Taylor & Francis Group/Routledge.
- European Union (EUR-Lex), (2006). *European Framework for Key Competences for Lifelong Learning*. Αναστέθηκε στις 2/12/2009 από το World Wide Web http://eurlex.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/Illearning/keycomp_el.pdf
- Friend, M., & Cook, L., (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3rd ed.). New York: Longman.
- Gardner, D., & Cary, A. H., (1999) Collaboration, conflict and power: Lessons learned for case managers. *Journal of Family and Community Health*, 22(3), 64-77.

- Gibbons, K. A., & Shinn, M. M., (2001). Best practices in evaluating psychoeducational services based on student outcome data. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in psychology IV* (pp. 159-173). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. H., (2006). *Introduction to career counseling for the 21st century*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- European Union (EUR-Lex), (2009). *Green Paper: Promoting for Learning Mobility of Young People*. Ανασύρθηκε στις 2/12/2009 από το World Wide Web [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUri/Serv.do?uri= COM: 2009:0329:FIN:EN:PDF](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUri/Serv.do?uri=COM:2009:0329:FIN:EN:PDF)
- Holtzman, W. H., (1997). Community psychology and full-service schools in different cultures. *American Psychologist*, 52, 381-389.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C., (1996). The emerging third wave of collaboration: beyond problem solving. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education divergent perspectives* (pp. 197-204). Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Kaslow, N. J., (2004). Competences in professional psychology. *American Psychologist*, 59, 774-781.
- Κατσίκης, Δ., (2011, υπό εκπόνηση Διδακτορική Διατριβή). Εμπόδια και πηγές υποστήριξης σταδιοδρομίας: Μια συμβουλευτική ψυχολογική παρέμβαση σε εφήβους μέσης εφηβικής ηλικίας. *Διδακτορική Διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Lofland, J., & Lofland, L. H., (1984). *Analyzing social settings* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., (2006). Δουλεύοντας με ευπαθείς ομάδες και εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς σε θέματα ψυχικής υγείας: Το παράδειγμα της Νιόβης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επιμ. Έκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σ. 221-229). Αθήνα: Δαρδανός.
- Minke, K. M., (2006). Parent-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 73-85). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Nastasi, B. K., (2005). School consultants as change agents in achieving equity for families in public schools. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 16(1-2), 113-125.
- Paisley, P. O., & Milsom, A., (2007). Group work as an essential contribution to transforming school counseling. *Journal for Specialists in Group Work*, 32, 9-17.
- Patton, M. Q., (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Philips, B. N., (1990). Reading, evaluating and applying research in school psychology. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 53-73). New York: Wiley.
- Power, T. J., Shapiro, E. S., & DuPaul, G. J., (2003). Preparing psychologists to link systems of care in managing and preventing children's health problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(2), 147-155.

- Richie, P. S., Fassinger, R. E., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J., & Robinson, S., (1997). Persistence, connection, and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-black and white women. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 133-148.
- Rosenfield, S., & Gravois, T.A., (1999). Working with teams in the school. In T. Gutkin & C. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 1025-1040). New York: Wiley.
- Rounds, J B., & Tracey, T. J., (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counseling: Theory and process. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 1-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rubin, H., (2002). *Collaborative leadership: Developing effective partnerships in communities and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Schulte, A. C., & Osborne, S. S., (2003). When assumptive worlds collide: A review of definitions of collaboration in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 109-138.
- Shaw, S. R., & Swerdlik, M. E., (1995). Best practices in facilitating team functioning. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 153-160). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Shealy, C. N., Cobb, H. C., Crowley, S. L., Nelson, P., & Peterson, G., (2004). Back to our future? The Consensus Conference and Combined-Integrated model of doctoral training in Professional Psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(9), 893-909.
- Slonski-Fowler, K., & Truscott, S. D., (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 1-39.
- Στογιαννίδου, Α., (2006). Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επιμ. Έκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σ. 299-313). Αθήνα: Δαρδανός.
- Thousand, J., Villa, R., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A., (1996). A rationale and vision for collaborative consultation. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues in special education: Divergent perspectives* (2nd ed., pp. 205-218). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Walen, S. R., DiGiuseppe, R., & Dryden, W., (1992). *A practitioner's guide to rational-emotive therapy*. New York: Oxford University Press.
- Welch, M., (2000). Collaboration as a tool for inclusion. In S. Wade (Ed.), *Inclusive education: A casebook and readings for prospective and practicing teachers* (pp. 71-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Welch, M., & Tulbert, B., (2000). Practitioners' perspectives of collaboration: A social validation and factor analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(3-4), 357-378.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J., (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.

- World Health Organization, (W.H.O.), (1978). *Primary health care. Report of the International Conference on Primary health care*. Alma Ata, USSR, 6-12 September 1978. Geneva: Author.
- Zins, J. E., & Erchul, W. P., (2002). Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (4th ed., pp. 625-643). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

*Nikon Kotsovolis**

**THE VALUE OF COUNSELING IN SCHOOL EDUCATION:
COMMON GOALS AND ROLE CONFLICT**

The present paper examines the relationship between counseling and school education in terms of their goals and practices, and highlights the need to incorporate the principles of counseling for the realization of the educational goals in a period when issues of social inequalities and cultural differences cause great problems in contemporary society and schools. Finally, it discusses the different perspective and emphasis of counseling on the development of self-awareness and self-growth the difficulty in balancing the roles of a teacher-counselor.

Key words: counseling, school education, role conflict

*Νίκων Κοτσόβολης**

**Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΟΙΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΡΟΛΩΝ**

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σχέση μεταξύ της συμβουλευτικής και της σχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με τους στόχους και τις πρακτικές τους, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει την ανάγκη ενσωμάτωσης των αρχών της συμβουλευτικής για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων σε μια περίοδο στην οποία οι κοινωνικές ανισότητες και οι πολιτισμικές διαφορές προκαλούν σημαντικά προβλήματα στη σύγχρονη κοινωνία. Διερευνά τέλος τη διαφορετική προοπτική και έμφαση της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτο-ανάπτυξης και τη δυσκολία εξισορρόπησης των αλληλοσυγκρουόμενων ρόλων του συμβούλου-εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: συμβουλευτική, σχολική εκπαίδευση, σύγκρουση ρόλων

Introduction

“A full understanding of education as concerned with the affective, aesthetic, moral, spiritual and so on, as well as the cognitive or intellectual, entails a whole-school approach to hu-

man and social development”; something that counseling greatly supports together with pastoral care, guidance, and personal and social education (Best, 1995, 16). Historically counseling has been a part of education and its educational perspective has been widely

* Ο Ν. Κ. (Μ.Α. in Education) είναι Σύμβουλος ΓραΣΕΠ στο 59ο Λύκειο Αθήνας. *Επικοινωνία:* Λόρδου Βύρωνος 36, Νέα Ιωνία, 14232, τηλ.: 210-2581792, 6977289559, nkotsovolis66@yahoo.gr

accepted on the basis of the belief that these two areas share a lot of common elements (Dimitropoulos, 1998; Sweeny, 2001). Counseling is a conscious process that intends to help people achieve a set aim (Ivey & Gluckstern, 1999; McLaughlin, 1995). This aim may relate to their self-awareness concerning their emotions, behaviors and motives, to their ability to cope with difficulties, to the change of a given unwanted behavior or to promote social justice in general (Butler et al., 2008). All the above aims are common with the main purposes of education making both counseling and educational services part of a wider aim to promote equity and access for all people by helping them participate fully in social life (Kopsida, 1997). The realization of these goals is very much dependent on the ability of school to help pupils improve their learning by understanding their needs and predispositions (O'Sullivan, 1995).

Through the development of a high degree of self-awareness and self-control, individuals can finally evolve into self-disciplined persons who are able to control their lives and experiences using their independent will, take initiatives and organize their actions (Brouzos, 1998; Sidiropoulou-Dimakakou, 2004). Counseling theory and practice can promote reasonable decision making by helping the individual make sensible choices, facilitate their proper adaption to the environment, promoting psychological health and bring about the necessary changes so as to ensure the best possible development and exploitation of their potential (Kassotakis, 2003; Kosmidou-Hardy, 1997; Mure, 1996). It

can thus contribute greatly to the personal and social education of pupils, to their emotional development and mental health – that is, self-growth and self-knowledge– encouraging them to think systematically about their own problems so as to construct and implement solutions that fit them best (Cowie & Pecherek, 1994; Wagner, 1995).

In this framework and according to the humanistic approach, education has to incorporate the principles and practices of counseling so that teachers take on the new roles that modern educational theory requires, as facilitators and coordinators of learning, in order to enable students take responsibility for their own learning and behavior in the framework of a self-controlled change of attitude and personality. By helping students set clear self-set boundaries, the aims of education can be more easily and effectively achieved so as to facilitate better human relationships in a context of freedom and democracy which will ensure success in learning as well as in their future career and life (Dimitropoulos, 1998). Given that self respect is of major importance for the achievement of people's potential and the pursuit of their ideals, counseling can be perceived as "education for responsibility rooted in self-respect: the indispensable ingredients being active participation by students in planning and implementing their own guidance and counseling" (Hamblin, 1993:v). These aims can be successfully achieved through support by well trained counselors who possess basic skills for careful supervision and influence (BACP, 2007,6; Ivey & Gluckstern, 1999; McLaughlin, 1995).

The Value of Counseling in Schools

Counseling can be of great value to students and their parents for a number of reasons whereas the contemporary school itself as a living organization is also in great need of counseling services in the course of planning, organizing and human resource management. It can, particularly, offer help in relation to the students' general orientation in life, in terms of developing a positive stance and attitude towards themselves and the others as well as the development of a general positive philosophy about life (Kassotakis, 2003). Such a function may include the instillation of healthy habits, thoughtful life planning, aims setting, and acquisition of basic skills necessary for their future, and their adaption to the wider environment (Dimitropoulos, 1998). It can also offer great help to students, especially during adolescence, facilitating their smooth transition to adulthood, their self-awareness, their proper personal development and interpersonal relationships (Mure, 1996). By revealing and understanding their perceptions of the world and life before critically examining them, counseling may enable students to form clear and realistic views of themselves (Hamblin, 1993). This understanding or realization of themselves is valued greatly during adolescent growth given that what really matters in this period is the achievement of a "satisfying balance between acceptability and independence"; a tension that is not always resolvable (Hamblin, 1993,21). What the counselor can do however is help young people manage those tensions successfully so as to

achieve some sense of freedom (Baker & Gerler, 2001).

Given the problems that students face during their transition to higher levels of education, counseling may also provide great support in order to help them adapt to their new school environment and develop their potential easier and faster overcoming their anxiety or fear for school (Kassotakis, 2003). It can also provide focused support in relation to learning problems and examinations helping students to achieve success or cope with failure giving special emphasis on cases of underachievement or school drop-out (Baker & Gerler, 2001; Dimmitt, 2003). In these cases, students are helped to organize their way of working and studying, to prepare themselves successfully for the exams and generally to cope with their everyday personal and school life, reframing their "reality from a "half empty" to a "half full" perspective" (Butler et al., 2008,4). Research confirms this positive effect since it has been shown that students who have been enrolled for several years in well-established Comprehensive School Counseling Programmes produce higher achievement test scores (Sink & Stroh, 2003). Moreover, counseling can be of great value to the contemporary school where bullying is increasing as a social phenomenon, offering special help or even preventing it (Lines, 2006). Awareness of the kind of bullying that may exist in a school and being able to cope with them dealing with both the bullies and those bullied can particularly help in the elimination of the phenomenon since it can identify potential victims and bullies early enough to pre-

vent possible incidents which would need much more effort to deal with later on or have great damaging effects on the individuals involved (Hamblin, 1993; Lines, 2006). In this sense, the approach and functions of counseling are oriented more towards prevention and less towards compensation (McLaughlin, 1995), directing "attention to the need to prevent crises by anticipating needs" since "prevention is better than cure" (Best, 1995,10).

Even in cases of students with serious psychological and personal or family problems – let alone in cases of physical abuse -, school counselors can contribute significantly to their identification and provide the compensative support they need or recommend specialized agencies for their treatment so as to prevent serious effects for the individuals themselves or others in school. Interaction with parents as part of the counseling process can be of great value given that understanding family roles and interpersonal relationships enhances the educators' role and effectiveness, supporting their work in class and enabling them to make more informed and precise decisions through (Kosmopoulos, 1996).

Encouraging parents to cooperate with the school and convincing them about the value of new teaching techniques is an important part of the counselors' work so as to make parents trust school and understand the demands it places on their children and (Hornby, 2003b). This will contribute to the construction of a community with shared values and ideals aiming to resolve the disjunctions between the present and the past, and helping young people to

maintain self-direction and to respect themselves and others alike (Hamblin, 1993). Issues of social inequalities, oppression and privilege are also given special focus by counseling practices which try to identify such cases and provide professional support on the basis of contemporary multicultural and humanistic approaches (Sidiropoulou-Dimakakou, 2004). In this framework "socially responsible school counselors can reframe a student's self-perception" by not looking at them from a deficit perspective and helping them instead to get rid of social stereotypes and beliefs on condition that the counselors themselves get rid of such stereotypes and challenge the language that is commonly used at schools characterizing students as "low-achieving" or "poor" (Butler et al., 2008,3). Understanding the cultural differences present within the school can help students express themselves and makes the interpretation of behaviors possible developing a kind of cultural self-empathy that may lead to a multicultural counseling relationship (Chen & Giblin, 2008; Lines, 2006; Sadowsky et al., 1996). Counseling can thus contribute significantly to dealing with alienation from school, which if not tackled properly can lead to a great number of problems at home or even at work later on (Hamblin, 1993).

The Dangers in Teachers Acting as Counselors

Teachers are generally thought to be the ideal persons to act as their students' counselors, since "counseling opportunities often arise most naturally

in classroom situations, sometimes in conjunction with a topic being studied, and other times because of the relationship of trust that has developed between teacher and student" (Agee, 2003,166). They are in the ideal position to provide help when students need it showing honest concern and sympathizing with them, providing a vital link between school and home. It is questionable though whether there is a common understanding among teachers and counselors of what counseling is really about and how it should operate given that usually there is not adequate specialized training or skills to engage in this role (Agee, 2003). For counselors, the term "counseling" is only used in cases where the contract between the counselor and the client is official and no other relationship exists (McLeod, 2005) in contrast with teachers who have a more vague idea of it, considering it as part of their educational role. That brings up a number of issues which are mainly related to the purpose of counseling itself and the distinction between "proactive or educative work", on the one hand, which gives emphasis on improving communication through the use of counseling practice and skills, and "responsive" work on the other, which focuses on counseling interaction itself on the basis of the individual pupils' needs (McLaughlin, 1995,68). It seems that when a teacher acts as a counselor, he is more oriented towards the proactive of educational work than towards remediation (McLaughlin, 1995). That means that the teacher-counselor can contribute to the emotional development of their students and improve their communica-

tion but he/she cannot cross the boundaries, trying to use skills he/she does not possess (Geldard & Geldard, 2008).

In any case, balancing the roles of a teacher and a counselor may be difficult, creating a number of conflicts and tensions within school (Cowie & Pecherek, 1994; Herlihy & Remley, 2001). Given that "the school is a community where positive identity is fostered and mutual respect is the norm", "counseling is not to be confused with benevolent materialism or paternalism, nor is it (as many older students believe) "Nosy-Parker teachers asking questions no teacher has the right to ask" (Hamblin, 1993,v). On the contrary, counselors ought to encourage problem-solving and decision making processes helping students use their own individual potential on the basis of their own wishes and abilities (Kassotakis, 2003; Kosmidou-Hardy, 1997). It would be unacceptable thus or even dangerous to try to dictate actions and behaviors since what is needed in the counseling process is the individual to be in the centre of the whole process or at least to participate actively in the effort of searching for a solution to his/her problem. Any attempt to impose or influence beliefs and attitudes or even behaviours through processes of threat, imposition and persuasion is not rendered to be part of counseling (Mearns & Thorne, 1999). In fact, client autonomy is an essential issue in the counseling process as is client control, and balancing these two is a critical ethical requirement as well as a responsibility. Maintaining and identifying the boundaries between them as well as between the counseling rela-

tionship and other relationships is difficult and can put the whole process into risk (McLaughlin, 1995). Teachers assuming a counselor's role may also face problems because their relationship with their students is "seldom neutral and can have a powerful beneficial or detrimental impact that may not always be easily foreseeable" (BACP, 2007,5). Students themselves seem to have difficulty in getting used to a different kind of relationship than the one they have in classroom with their teacher (Agee, 2003). Sometimes, especially in cases of students who lack interest or attention from their families, this relationship can run the risk to be turned into an over-dependency or a substitute parenting relationship instead of one that encourages personal empowerment (Lines, 2006). Another problem to consider relates to the treatment of discipline matters. Some theoreticians believe that counselors should not deal with such matters since this is rendered to be incompatible with the counseling relationship itself while others admit that the teacher-counselor is the only person in school who can prevent problems such as aggressive or anti-social behavior, bullying or even drug-abuse and alcoholism (Lines, 2006). Too much emphasis or focus, though, on dealing with discipline problems by a counselor may sometimes run the risk of damaging the whole idea of counseling since it may produce negative associations in the minds of young people (Dimitropoulos, 1998).

Teachers who engage in such a dual relationship may experience a role overload when they actually see the barriers to learning in class, when they feel un-

sure about how to handle sensitive information obtained through counseling or when they have too many expectations causing burnout (Agee, 2003; Cowie & Pecherek, 1994). This duality in their professional relationships and their effort to balance their role as assessors and supporters, as instructors who expect students to follow a set code of behaviors and as counselors at the same time can have rather negative effects on the teachers' teaching effectiveness and his personal well-being (Agee, 2003; Lines, 2006).

Conclusion

There is no use in setting strict boundaries and limits of professional practice, which would prevent teachers or other professionals from assuming a counselor's role towards their clients. It is essential though for each one of them to keep in mind that, if those who try to help mix up their roles, they can cause serious problems and confusion to the very people they intend to help or even hurt them (McLeod, 2005). Role and purpose clarification is therefore a fundamental requirement of school counseling; teachers need to "be clear whether they are using counseling skills within the broad definition of their teaching role in order to enhance their ability to facilitate communication with the students within their pastoral capacity, or whether they are taking on a more specific counseling role" (Agee, 2003,166). In the second case, teachers have to make sure that they have the official approval of the school management for this kind of relationship with

students with all the support and safeguards required (Agee, 2003). The relationship with the school management may have its own problems and risks and needs thus its own boundaries since school counselors are in fact "system-oriented" and therefore it "is doubtful whether the counselor is able to remain completely impartial and independent of a headteacher who serves as his/her line manager under a system-orientation" (Lines, 2006, 8). Codes of practice may help in setting these boundaries since they serve a double purpose or in fact two sides of the same purpose (Dimitropoulos, 1998). They safeguard the counselor himself against getting into difficult situations during his professional practice as well as the individual-client from possible maltreatment by the counselor. Having the necessary skills and training as well as appropriate personal characteristics is thus of utmost importance for the counseling process to be effective and for the counselors' ability to cope with the issues they face confidently and successfully (Kalouri, 2010). Unfortunately, it seems that many teachers do not have the necessary training and specialization before they assume a counseling role (Hornby, 2003a), this resulting into ineffectiveness of even maltreatment.

Counselors should therefore be able and trained to make ethical decisions integrating proper psychological and philosophical approaches in their problem-solving and decision making process in order to benefit students and not just to provide ethical information. For example, although confidentiality is the corner stone of the counseling

process, there are cases when information cannot be withheld and the counselor is obliged due to the circumstances to break these promises; he/she should not however in any case take the clients by surprise and should ask perhaps for legal or expert advice (Dimitropoulos, 1998; Geldard & Geldard, 2008). Situations in which students pose a risk of causing serious harm to themselves or others require the counselor to "be alert to the possibility of conflicting responsibilities between those concerning their client, other people who may be significantly affected, and society generally" and they need therefore "due consideration of the context in which the service is being provided" as well as special consultation with a supervisor or experienced practitioner (BACP, 2007, 6). For this reason, knowledge of ethical theories is essential in order to be able to evaluate actions since according to them the counselor will place their ethical interpretation based on their consequences, on their inherent qualities or on their benefits for other people (Carroll, 1996). This knowledge is sometimes the only way to resolve difficult ethical dilemmas (McLaughlin, 1995) but they usually have to be balanced with the legal requirements taking into consideration the cultural dimension at the same time (Lines, 2006). Self-awareness is also very important for the clarification of the teachers' role, since they always have to be aware of how their own emotional issues or attitudes may affect their practice and approach (Hamblin, 1993; Harris, 2003). Bias and projection of personal values and beliefs or ignoring the individual's idio-

syncrasy may be disastrous for the effectiveness of the counseling process, especially when the student's experiences or attitudes are not regarded to be conventional, are adverse to the counselor's or cause him negative feelings and even more stress (Chen & Giblin, 2008). This counseling philosophy should be embraced by the whole edu-

cational staff and should characterize all the practices and functions of school so as to facilitate positive change (Wagner, 1995). Special training is for this reason particularly required so as to be able to assist or even reinforce the counselors' work (Hornby, 2003c; Kalouri, 2010).

REFERENCES

- Agee, N.M., (2003). Ethical Issues in Counseling for Teachers, in G. Honby, C. Hall & E. Hall (eds), *Counseling Pupils in Schools: skills and strategies for teachers*, 165-174. G.B. Routledge-Falmer.
- Baker, S.B. & Gerler, E.R. Jr, (2001). Counseling in Schools, in D.C. Lock, J.E. Myers, E.L. Herr (eds), *The Handbook of Counseling*, 289-318. California, Sage.
- Best, R., (1995). Concepts in Pastoral Care and PSE, in R. Best, P. Lang, C. Lodge & C. Watkins (eds), *Pastoral Care and Personal-Social Education*, 3-17. London, Cassell.
- BACP, (2007). Ethical Framework for Good Practice in Counseling and Psychotherapy. http://www.bacp.co.uk/admin/structure/files/pdf/566_ethical%20framework%20revised%202009.pdf (accessed 26/5/2009).
- Biddulph, M., (2003). Counseling for Sensitive Issues, in G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds), *Counseling Pupils in Schools: skills and strategies for teachers*, 119-128. G.B., Routledge-Falmer.
- Brouzos, A., (1998). *Teacher as a Counselor and Guidance Worker: a humanistic approach of education* (2nd ed.) (in Greek). Lyhnos, Athens.
- Butler, A. L., Gonzalez, I. A., Lee, C. C., (2008). Social Justice: What it Means for Counselors in Schools and Rehabilitation Settings, *Counseling and Human Development*, 40, 6, 1-8.
- Carroll, M., (1996). *Counseling Supervision. Theory, Skills and Practice*. Great Britain, Cassell.
- Chen, M. & Giblin, N. J., (2008). Helpful Hints for Beginning Counselors, *Counseling and Human Development*, 40, 7, 1-7.
- Cowie, H. & Pecherek, A., (1994). *Counseling: approaches and issues in education*. G.B., David Fulton Publishers.
- Dimitropoulos, E., (1998). *Counseling and Counseling Psychology* (in Greek). Athens: Gregoris.
- Dimmitt, C., (2003). Transforming School Counseling Practice through Collaboration and the Use of Data: A Study of Academic Failure in High School. *Professional School Counseling*, 6, 5, 340-350.
- Geldard, K. & Geldard, D., (2008). *Counseling Children: a practical introduction* (3rd ed.). Sage, London.

- Hamblin, D., (1993). *The Teacher and Counseling*. Great Britain, Simon and Schuster Education.
- Harris, B., (2003). Cultural Issues in Counseling, in G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds), *Counseling Pupils in Schools: skills and strategies for teachers*, 94-106. G.B., Routledge-Falmer.
- Herlihy, B. & Remley, T. P. Jr, (2001). Legal and Ethical Challenges in Counseling, in D.C. Lock, J.E. Myers, E.L. Herr (eds), *The Handbook of Counseling*, 69-80. California, Sage.
- Hornby, G., (2003a). A Model for Counseling in Schools, in G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds), *Counseling Pupils in Schools: skills and strategies for teachers*, 12-22. G.B., Routledge-Falmer.
- Hornby, G., (2003b). Counseling and Guidance for Parents, in G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds), *Counseling Pupils in Schools: skills and strategies for teachers*, 129-140. G.B., Routledge-Falmer.
- Hornby, G., (2003c). Teachers and Counseling, in G. Hornby, C. Hall & E. Hall (eds), *Counseling Pupils in Schools: skills and strategies for teachers*, 1-11. G.B., Routledge-Falmer.
- Ivey, A.E. & Gluckstern, N.B., (1999). *Counseling: Basic Influencing Skills* (2nd ed., edited-transl. in Greek by M. Malikiosi-Loizou). Hellenica Grammata, Athens.
- Kalouri, R., (2010). Is pedagogical training of teachers alone enough? (in Greek) *Review of Counseling and Guidance*, 92-93, 9-11.
- Kassotakis, M., (2003). "The Role of the Career Counselor" (in Greek). *Review of Counseling-Guidance*, 66-67: 29-48.
- Kopsida, A., (1997). "School Guidance: its role as an institution in the updating of school and its adaptation to the changing world of work" (in Greek). *Review of Counseling - Guidance*, 40-41: 21-24.
- Kosmidou-Hardy, H., (1997). "Inquiring the "Identity of the Successful Careers Teacher: a matter of specialization?" (in Greek), *Review of Counseling-Guidance*, 40-41: 112-125.
- Kosmopoulos, A., (1996). "Teacher and Counselor: two sides of the same coin?" (in Greek). *Review of Counseling-Guidance*, 38-39: 102-109.
- Lines, D., (2006). *Brief Counseling in Schools*. London, Sage (2nd ed.).
- McLaughlin, C., (1995). Counseling in Schools: its place and purpose, in R. Best, P. Lang, C. Lodge & C. Watkins (eds), *Pastoral Care and Personal-Social Education*, 61-74. London, Cassell.
- McLeod, J., (transl. Karathanou D. – Markantoni A.) (2005). *Introduction into Counseling* (in Greek). Athens, Metehmio.
- Mearns, D. & Thorne, B., (1999). *Person-Centred Counseling in Action* (2nd ed.). London, Sage.
- Mure, J.-L., (1996). Counseling and Careers Guidance: exploring their relationship. *Review of Counseling and Guidance*, 38-39, 110-118.
- Sink, C. A. & Stroh, H. R., (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6, 5, 350-365.
- Sodowsky, G.R., Kuo-Jackson, P.Y., Loya, G.J., (1996). Outcome of Training in the Phi-

- osophy of Assessment, in D. B. Pope-Davis & H. L. K. Coleman (eds), *Multicultural counseling competencies: assessment, education and training, and supervision*, 3-42. Thousand Oaks, CA, Sage.
- O'Sullivan, F., (1995). Training and Support for Pastoral Care, in R. Best, P. Lang, C. Lodge & C. Watkins (eds), *Pastoral Care and Personal-Social Education*, 37-50. London, Cassell.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., (2004). "Counseling and Career Guidance in Contemporary Times: Trends and Perspectives" (in Greek). *Nea Pedia*, 112: 159-173.
- Sweeny, T.J., (2001). Counseling: Historical Origins and Philosophical Roots, in D.C. Lock, J.E. Myers, E.L. Herr (eds), *The Handbook of Counseling*, 3-24. California, Sage.
- Wagner, P., (1995). Schools and Pupils: developing their responses to bereavement, in R. Best, P. Lang, C. Lodge & C. Watkins (eds), *Pastoral Care and Personal-Social Education*, 204-221. London, Cassell.

*Σπύρος Κρίβας**

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ (CONSTRUCTIVISM)
ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΞΙΟΝΙΣΜΟΥ (SOCIAL
CONSTRUCTIONISM) ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟ-
ΜΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

Η ανάδυση του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού συμπίπτει με βαθιές αλλαγές σε κοινωνικο-οικονομικό και επιστημονικό επίπεδο κατά την εποχή της μετανεωτερικότητας και εκφράζουν τη μετάβαση από το θετικισμό και την αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας σε ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα, που επικεντρώνεται στην ερμηνεία της ατομικής και κοινωνικής ζωής και τη σημασία της σηματοδότησης για τη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μεταξύ άλλων επιστημών οι δύο θεωρίες επέδρασαν σημαντικά και στη συμβουλευτική. Ξεκινώντας από μια σύντομη περιγραφή των βασικών θέσεων των δύο θεωριών το άρθρο αυτό, κατά πρώτον, καθιστά σαφή την επίδρασή τους στη θεωρία της συμβουλευτικής της σταδιοδρομίας. Δεύτερον, αναφέρεται σε πρακτικές απόψεις και δραστηριότητες σχετιζόμενες με τη συμβουλευτική παρέμβαση σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές.

Λέξεις Κλειδιά: Κονστρουκτιβισμός, κοινωνικός κονστρουξιονισμός, κονστρουκτιβιστική συμβουλευτική της σταδιοδρομίας, κατασκευή του εαυτού, κατασκευή της σταδιοδρομίας

*Spiros Krivas**

**THE CONTRIBUTION OF CONSTRUCTIVISM AND THE SOCIAL
CONSTRUCTIONISM TO THE CAREER COUNSELING:
THEORETICAL AND PRACTICAL DIMENSIONS**

The emergence of constructivism and social constructionism occurred parallel with the deep changes on socio-economic and scientific level in the postmodern era revealing the movement from the positivism and the objectivistic concept of the reality to the new paradigm focused on interpretation of the individual and societal life and on the importance of meaning-making for the examination of the human. Among other disciplines they had

* Ο Σ.Κ. είναι καθηγητής Συμβουλευτικής και Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδ. του Παν. Πατρών. *Επικοινωνία:* Πανεπιστημιούπολη, Ρίο, ΤΚ. 26500, τηλ/fax 2610- 997730, e-mail: kriwas@upatras.gr.

a significant impact upon counseling as well. Starting from a brief presentation of the main features of both theories this article illustrates, first, their impact on career counseling theory. Secondly, refers to some important practical counseling considerations and counseling activities come from the constructivist theoretical background.

Key words: Constructivism, social constructionism, constructivist career counseling, self-construction, career construction

Εισαγωγή

Ο κονστρουκτιβισμός και ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός ως επιστημολογικές προσεγγίσεις αναφέρονται στη δομή και διαμόρφωση της ανθρώπινης γνώσης μέσα από τη δράση του ατόμου και την κοινωνική διαμεσολάβηση. Ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες 10ετίες του 20ου αιώνα και μετά, και οι δύο προσεγγίσεις γνώρισαν μια εκτεταμένη διάδοση και κατέγραψαν έντονη παρουσία και αποδοχή στο θεωρητικό εύρος πολλών επιστημών, όπως στη φιλοσοφία, φυσικές επιστήμες, κριτική φιλολογία αλλά και στις επιστήμες της αγωγής - παιδαγωγική, κοινωνιολογία, ψυχολογία. Η εξέλιξη αυτή συνέβαλε στην παρουσία τους και τη συνεισφορά τους πέρα από τους προαναφερόμενους επιστημονικούς χώρους και στη συμβουλευτική ψυχολογία και στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία.

Και οι δύο προσεγγίσεις αναδύθηκαν παράλληλα με τις διαφοροποιήσεις και ραγδαίες εξελίξεις σε τρία πεδία: α. στο κοινωνικοοικονομικό πεδίο, όπου καταγράφονται σημαντικές και ραγδαίες εξελίξεις μετά το 2ο παγκόσμιο πόλεμο και ιδιαίτερα τις τελευταίες 10ετίες του προηγούμενου αιώνα, από τις οποίες προκύπτουν, εκτός των άλλων, σημαντικές αλλαγές στην αγορά εργασίας, αλλά και στις προϋποθέσεις για την είσοδο του εργατικού δυναμικού στο χώρο της εργασίας και τη διαμόρφωση της σταδιοδρομίας του

(Richardson, 1993; Walsh, 1990, Amundson, 2005) και β. στο επιστημολογικό πεδίο, με αιχμή τη σύγχρονη με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές θεωρητική αμφισβήτηση τόσο του θετικισμού και της «αντικειμενικής» αντίληψης της πραγματικότητας, όσο και του ντετερμινιστικού εννοιολογικού πλαισίου και των υποθέσεων της ψυχανάλυσης και του πρώιμου –τουλάχιστον– συμπεριφορισμού. Η παρουσία τους συνέβαλε στην ανάδυση ενός σώματος θεωρητικών μορφωμάτων, που τελικά συγκρότησαν ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα με χαρακτηριστικά: την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων ως πολύπλευρων μορφωμάτων μη καθοριζόμενων από αιτιώδεις σχέσεις, τη θεώρηση της πραγματικότητας ως κοινωνικής «κατασκευής» και την ανάδυση των σηματοδοτήσεων του ατόμου ως εργαλείων εξέτασης της ανάπτυξής του και κατανόησης πτυχών της δράσης του. Τέλος, γ. στο πεδίο μελέτης της σταδιοδρομίας, όπου από τη μια μεριά καταγράφεται στροφή στον προσανατολισμό των θεωριών της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας από τις θεωρίες με κυρίαρχα τα ποσοτικά/αντικειμενικά στοιχεία προς θεωρίες που προβάλλουν τα νατουραλιστικά/ποιοτικά χαρακτηριστικά. Από την άλλη μεριά – και ως συνακόλουθο της θεωρητικής διαφοροποίησης – αναδεικνύεται μια νέα αντίληψη για τη σταδιοδρομία όχι πλέον ως αντικειμενικού μορφώματος,

προς το οποίο το άτομο πρέπει να προσαρμοσθεί, αλλά ως υποκειμενικής διαδικασίας (Chen, 1997; Mahoney, 1992, 2002; Whiston, 2005). Το τελευταίο οδήγησε επιπλέον σε μια νέα αυτοαντίληψη του ρόλου των συμβούλων σταδιοδρομίας όχι απλά και μόνον ως ειδικών του επαγγελματικού προσανατολισμού των ατόμων (νέων και ενηλίκων) αλλά ως διευκολυντών της προσωπικής ανάπτυξης και του σχεδιασμού ζωής ως όλου, μέσα στο οποίο εμπεριέχεται η επαγγελματική απόφαση και επιλογή (Savickas, 1993, 1994; Peavy, 1998; Colling & Young, 2000; Herr, 2001; Brott, 2005).

Στο άρθρο αυτό μετά τη συνοπτική παρουσίαση των δύο προσεγγίσεων θα επικεντρωθώ στον εντοπισμό της συμβολής αυτών στη θεωρητική διεύρυνση και αναθεώρηση της θεωρίας της ανάπτυξης και συμβουλευτικής της σταδιοδρομίας. Επιπλέον θα γίνουν νύξεις σχετικά με τις επιδράσεις των προσεγγίσεων αυτών στην πρακτική της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία.

A. Κονστρουκτιβισμός – Κοινωνικός Κονστρουξιονισμός: Συνοπτική Παρουσίαση

Ο κονστρουκτιβισμός

Ως επιστημολογική προσέγγιση στο χώρο της φιλοσοφίας της επιστημονικής γνώσης ο κονστρουκτιβισμός εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1725 στις απόψεις του ιταλού φιλοσόφου της ιστορίας Giambattista Vico στο έργο του «Magnum Opum». Σύμφωνα με το Vico (Tagliacozzo, 2009) «verum esse ipsum factum», δηλ. η αλήθεια αυτοκατασκευάζεται, άποψη που αναδει-

κνύει τη διαμεσολάβηση του ανθρώπου στην κατασκευή της γνώσης, ο οποίος σηματοδοτεί οτιδήποτε προσλαμβάνει μέσω του εγκεφάλου του από τον αντικείμενο κόσμο. Η άποψη αυτή αποτέλεσε την απαρχή της ανάδυσης του κονστρουκτιβισμού στη συνέχεια μέσα από το έργο του Kant (Κριτική του καθαρού λόγου) κατά τον ίδιο αιώνα, του Piaget περίπου δύο αιώνες αργότερα και άλλων σύγχρονων μετέπειτα επιστημόνων (Kelly, von Glaserfeld, Vygotsky, Bateson, Watzlawick, κα.) ιδιαίτερα –αλλά όχι μοναδικά– στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας.

Ο κονστρουκτιβισμός δέχεται ότι κάθε άτομο κατασκευάζει νοητικά και σηματοδοτεί τον κόσμο σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο μέσα από γνωστικές διαδικασίες. Επικεντρώνεται στη σηματοδότηση (meaning making) και στην «κατασκευή» της πραγματικότητας μέσα από γνωστικές διαδικασίες και στρέφει την προσοχή του προς το υποκείμενο ως έναν ενεργό δημιουργό της πραγματικότητάς του, ενώ συγχρόνως απορρίπτει την παθητική μάθηση και ανάπτυξη. Διαφοροποιούμενος από το θετικισμό, ο κονστρουκτιβισμός τονίζει ότι ο κόσμος ως μια εξωανθρώπινη πραγματικότητα δεν γίνεται άμεσα κατανοητός, αλλά μέσω νοητικών κατασκευών στον εγκέφαλο του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια ότι οι ανθρώπινες πραγματικότητες είναι συμβολικές/μεταφορικές και κατασκευασμένες, μάλιστα μέσω της γλώσσας.

Οι κονστρουκτιβιστές θεωρούν ότι όλοι οι άνθρωποι δομούν ένα ευρύ σύνολο διανοητικών δομών (constructs), οι οποίες δίνουν μια διάταξη στον κόσμο που ζουν, και οι οποίες διευκολύ-

νουν τη διερεύνηση των επιπέδων πολυπλοκότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ανθρώπου. Στο χώρο της κοινωνικής και εξελικτικής ψυχολογίας τα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα βλέπουν το υποκείμενο ως δημιουργό και ενεργό κατασκευαστή της γνώσης και όχι ως παθητικό αποδέκτη των κατ'αίσθηση ερεθισμάτων από το περιβάλλον. Υπό αυτή την έννοια, ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι οι επαγγελματίες σε όλα τα υποστηρικτικά για τον άνθρωπο επαγγέλματα, περιλαμβανομένης προφανώς και της συμβουλευτικής, θα πρέπει να αντιλαμβάνονται, μέσα από την εμπλοκή του δρώντος, τη σημασία της ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε να ενισχύουν και να διευκολύνουν μάλλον τη διαδικασία αυτή, παρά να επιβάλλουν στα υποστηριζόμενα άτομα προσχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες.

Βασικές θέσεις του κονστρουκτιβισμού

1. Δεν υπάρχει μια μοναδική θεώρηση της πραγματικότητας, αλλά πολλές πραγματικότητες. Ως εκ τούτου δεν υπάρχει ένας ορθός τρόπος σκέψης, δράσης και αίσθησης.
2. Οι άνθρωποι είναι αυτοοργανούμενες οντότητες και όχι ένα άθροισμα χαρακτηριστικών ή μια συλλογή συμπεριφορών. Η ζωή κάθε ανθρώπου είναι μια ιστορία, μια αφήγηση ή ένα άθροισμα αφηγήσεων, μια εξελισσόμενη βιογραφία κάτω από συνεχή αναθεώρηση.
3. Τα άτομα «κατασκευάζουν» τον εαυτό τους μέσα από τις ερμηνείες και τις σηματοδοτήσεις της πραγματικότητας και τις πράξεις που εκτελούν. Η άποψη αυτή κατανοείται ευκρινέστερα, αν δεχθεί ότι

σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες απαιτούν από τα άτομα να είναι ενεργητικά και στοχαστικά, να συνειδητοποιούν κάθε φορά το πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαβιώνουν και να είναι ενεργητικά και δημιουργικά στις σχέσεις και την εργασία τους.

4. Ο εαυτός ως μόρφωμα είναι «πολυφωνικός». Εμπεριέχει διάφορες «φωνές», μεταξύ των οποίων σημαντικότερες είναι οι εξής τέσσερες: Η φωνή της υγείας, η φωνή της ευημερίας, η φωνή της οικειότητας και η φωνή της πνευματικότητας.
5. Η ύπαρξη του ανθρώπου ως αυτοπροσδιοριζόμενου όντος και η πραγμάτωση των δυνατοτήτων του απαιτούν κριτικό στοχασμό και διερεύνηση του εννοιολογικού του πλαισίου που λειτουργεί ως υπόστρωμα των καθημερινών αποφάσεων και δραστηριοτήτων του.

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός (social constructionism)

Αναδύθηκε ως συμπλήρωμα του κονστρουκτιβισμού. Όπως και ο κονστρουκτιβισμός, δέχεται ότι δεν υπάρχει «αντικειμενική πραγματικότητα». Η διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο γεγονός ότι ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δίνει κυρίως έμφαση στην πραγματικότητα που διαμορφώνεται μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό σύγχειμο, εντός του οποίου διαβιώντα άτομα, και το οποίο διαμορφώνει την πραγματικότητα του υποκειμένου και όχι τόσο στην πραγματικότητα του ατόμου. Με άλλα λόγια, ενώ ο κονστρουκτιβισμός επικεντρώνεται περισσότερο στην προσωπική ερμηνεία της πραγματικότητας μέσα από τις

ατομικές γνωστικές διαδικασίες, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δίνει έμφαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο, μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι υποκειμενικές εμπειρίες, οι σηματοδοτήσεις και η ιστορία ζωής του ατόμου. Λόγω του γεγονότος ότι και οι δύο προσεγγίσεις σηματοδοτούν μια σημαντική επιστημολογική στροφή από τη θετικιστική αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας στην ερμηνευτική/υποκειμενική, αλλά και για να γίνεται σαφέστερη η συνεισφορά τους σε πρακτικό επίπεδο συχνά στη σχετική βιβλιογραφία, κατονομάζονται και οι δύο ως μία προσέγγιση, «κονστρουκτιβισμοί» (constructivisms), (Durrheim, 1997; Raskin, 2002; Ochberg, 2004).

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δίνει έμφαση στη σηματοδότηση (meaning making) μέσω της γλώσσας των κοινωνικών φαινομένων, στην κοινωνική διαμεσολάβηση, στην κατασκευή τους αλλά και στη θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικό κατασκευάσμα (construct). Μέσα από την καθημερινή χρήση της γλώσσας οι άνθρωποι παράγουν λέξεις και σηματοδοτήσεις, οι οποίες διαμορφώνουν τη δραστηριότητά τους. Οι σηματοδοτήσεις αυτές είναι σχεσιακού τύπου, «κατασκευάζονται» μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον και παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση και υλοποίηση της ανθρωπίνης δραστηριότητας.

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός τονίζει την άποψη ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής, μέσω της γλώσσας, η οποία από τη μια μεριά ως μια ενεργητική διαδικασία

συμβάλλει στη δόμηση της πραγματικότητας μέσα από τη διαμόρφωση και χρήση πρακτικών λόγων και νοημάτων (discourses) ανά εποχές. Από την άλλη μεριά επηρεάζεται καθοριστικά από την αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινότητα στην οποία ανήκει, έτσι ώστε διάφορες αντιλήψεις, έτσι όπως δομούνται μέσα από τη χρήση της στη καθημερινή γλωσσική πρακτική των ανθρώπων κατά την καθημερινή τους συναλλαγή, διαμορφώνουν μια πραγματικότητα, που θεωρείται ως πραγματική, αλλά δεν είναι τίποτα άλλο από μια κοινωνική κατασκευή, η οποία ως «κατασκευή» υπόκειται σε «αποκατασκευή ή αποδόμηση» και σε ανακατασκευή» (Gergen, 1997; Savickas, 2005). Εύστοχα αποδίδουν τη συνάρτηση αυτή προσωπικού και κοινωνικού οι Luckmann και Berger, υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις διαμορφώνουν την εμπειρία του ατόμου, ενώ παράλληλα το άτομο μπορεί να τις διαφοροποιεί. Τούτο σημαίνει με άλλα λόγια ότι ο άνθρωπος είναι δημιουργημα και παράλληλα δημιουργός του κόσμου (Luckmann & Berger, 1986).

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δεν αποδέχεται την μοναδική αλήθεια, αλλά την ποικιλία αληθειών, που έχουν χαρακτηριστικά προοπτικής και διαφοροποίησης και είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο κοινωνικο - πολιτισμικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον υποστηρίζει την πολλαπλότητα των πραγματικοτήτων, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τις ατομικές σηματοδοτήσεις και κατασκευάζονται ιστορικά μέσα από την κοινωνική διαπραγμάτευση.

Β. Προς μια Νέα Κατανόηση της Σταδιοδρομίας και της Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία

Οι κοινωνικο-οικονομικές διαφοροποιήσεις και εξελίξεις και η επιστημολογική στροφή κατά τη μετάβαση στη μετανεωτερική εποχή, θέματα στα οποία συνοπτικά αναφέρθηκαν στην εισαγωγή αυτής της εργασίας, είχαν αναμφισβήτητα επιδράσεις στο πεδίο της σταδιοδρομίας και σε εκείνο της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία. Η παγκοσμιοποίηση, οι απαιτήσεις της πολυπολιτισμικότητας, η κοινωνική πολυπλοκότητα, οι αναμορφώσεις και η ρευστότητα στο χώρο της εργασίας, από τη μια μεριά διαφοροποίησαν ριζικά την καθημερινότητα της ζωής των αποδεκτών των υπηρεσιών της συμβουλευτικής της σταδιοδρομίας, η οποία προοδευτικά άρχισε να χαρακτηρίζεται από αμφισβήτηση, αβεβαιότητα και συγκρούσεις. Από την άλλη μεριά και λόγω ακριβώς του «τέλους των βεβαιοτήτων» και των αιτιωδών σχέσεων στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο ανέδειξαν τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας, των ατομικών σηματοδοτήσεων και κατασκευών στην ανάπτυξη και κατανόηση της σταδιοδρομίας (Patton & McMahon, 1999; Hansen, 2002).

Οι εξελίξεις αυτές επέβαλαν την ανάγκη αναθεώρησης προηγούμενων θεωρητικών μοντέλων για την ανάπτυξη και κατανόηση της σταδιοδρομίας βασιζόμενων κυρίως στη θετικιστική παράδοση με έντονο το διαγνωστικό χαρακτήρα, οι οποίες προέβαλαν την αντίληψη για τη σταδιοδρομία ως ενός ορθολογικά και αντικειμενικά διαμορφούμενου γραμμικού φαινομένου με διαβίου ισχύ. Βεβαίως

οι θεωρήσεις αυτές, όπως π.χ. οι γνωστές trait and factor theory, person environment fit theory, theory of vocational development, life-span and life-space career development theory κ', παραμένουν και σήμερα χρήσιμες, γιατί δίνουν απαντήσεις για διάφορες όψεις της διαμόρφωσης της σταδιοδρομίας. Δεν παρέχουν επαρκέστερες απαντήσεις που αφορούν στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, στις σύγχρονες πολύπλοκες και ρευστές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως π.χ. πώς διαμορφώνεται η επαγγελματική συμπεριφορά ενός ατόμου, γιατί ένα άτομο κάνει τη συγκεκριμένη επιλογή επαγγέλματος, ποια κίνητρα και αξίες το οδηγούν σε αυτή την επιλογή του, κατά πόσον έχει συνείδηση ότι αυτή η επιλογή αποτελεί έκφραση του εαυτού του, από πού μπορεί να προκύπτουν δυσκολίες στη λήψη απόφασης για τη σταδιοδρομία του κ'. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η αναθεώρηση και διεύρυνση του σχετικού με τη σταδιοδρομία θεωρητικού οπλοστασίου.

Οι νέες θεωρήσεις, βασιζόμενες στο θεωρητικό υπόβαθρο του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού αμφισβήτησαν αυτή την αντίληψη για τη σταδιοδρομία και την αντικατέστησαν με μια νέα, η οποία καθιστούσε σαφή την επίδραση των σηματοδοτήσεων, της ιστορίας ζωής των ατόμων και του κοινωνικοπολιτισμικού συγκείμενου στην «κατασκευή» και ανάπτυξη της σταδιοδρομίας. Επιπλέον συνέβαλε στην ευρύτερη κατανόηση του φαινομένου μέσα στη διαμορφούμενη πολύπλοκη κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα, αλλά και στη διαφοροποίηση της συμβουλευτικής πρακτικής.

Η στροφή αυτή σε θεωρητικό επίπεδο προκάλεσε επιπλέον διαφοροποίηση στην αντίληψη για τον εαυτό (self) και της ταυτότητάς του. (Peavy, σ. 125), Για περισσότερο από έναν αιώνα η αντίληψη για τον εαυτό που επικρατούσε τόσο στην έρευνα για τη σταδιοδρομία, όσο και στην συμβουλευτική πρακτική, ήταν εκείνη, σύμφωνα με την οποία ο εαυτός ήταν κατανοητός ως ένα πλέγμα σταθερών και ως εκ τούτου μετρήσιμων με όρους πρόγνωσης, αλληλοπλεκόμενων χαρακτηριστικών, διαστάσεων και μεταβλητών. Ήταν η αντίληψη ενός «psychometric self», όπως εύστοχα παρατηρεί ο Peavy (Peavy, 1998). Αυτό το μοντέλο κατανόησης του εαυτού οδηγούσε στην άποψη ότι στοιχεία της επαγγελματικής προσωπικότητας, όπως ενδιαφέροντα, συνδεόμενες με τη σταδιοδρομία δεξιότητες, αξίες κλπ. είναι αντικειμενικές κατηγορίες, που ενυπάρχουν στην προσωπικότητα του ατόμου, οι οποίες μπορούν να «εξεορυχτούν» και να εντοπισθούν με τη χρήση – αποκλειστικά – ψυχομετρικών κριτηρίων ή ερωτηματολογίων και καταλόγων ενδιαφερόντων (interests inventories) και να καθορίσουν την επαγγελματική του συμπεριφορά. Στην άποψη αυτή υποκρύπτεται ακόμη η αντίληψη ότι η σταδιοδρομία είναι ένα φαινόμενο, το οποίο απλώς «ξετυλίγεται» κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου.

Οι βασιζόμενες στον κονστρουκτιβισμό και τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό θεωρήσεις δέχονται ότι ο «εαυτός» δεν συγκροτείται κυρίως στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών (traits), τα οποία γραμμικά μπορούν να αντιστοιχηθούν προς συγκεκριμένα έξω από το άτομο μορφώματα, όπως π.χ. κατη-

γορίες επαγγελμαμάτων. Μάλλον συγκροτείται στη βάση της ιστορίας ζωής του ατόμου, των εμπειριών του και των σηματοδοτήσεών του και των κοινωνικών/πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο, δεν καθορίζεται μέσα από σαφώς καθορισμένα και δυνάμενα να εξετασθούν απομονωμένα στοιχεία (π.χ. δεξιότητες, χαρακτηριστικά κλπ.), αλλά ως μία ολότητα ευρισκόμενη υπό την επίδραση ποικίλων εσω- και εξωατομικών παραγόντων (π.χ. φύλο, αξίες, σεξουαλικός προσανατολισμός, ικανότητες, ενδιαφέροντα, πεποιθήσεις, δεξιότητες, αυτοαντίληψη κλπ.) (Young & Valach, 2000; Savickas, 2005). Τονίζουν ακόμη τις ατομικές σηματοδοτήσεις, τις διαχρονικές εμπειρίες ζωής του ατόμου και τις κοινωνικές διαμεσολαβήσεις ως στοιχεία, τα οποία συμμετέχουν στην «κατασκευή» της σταδιοδρομίας (Savickas, 2002, 2005 Ferreira et al., 2007). Έννοιες σχετιζόμενες με τη σταδιοδρομία, όπως ενδιαφέροντα, δεξιότητες, αξίες δεν μπορούν να κατανοούνται στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και να χρησιμοποιούνται από τους συμβούλους ως σταθεροί παράγοντες και χαρακτηριστικά, και μάλιστα με δυνατότητες πρόγνωσης και προκαθορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του επαγγελματικού μέλλοντος του ατόμου, καθόσον, όπως εύστοχα παρατηρούν οι Campell & Ungar, «οι επαγγελματικές ταυτότητες κατασκευάζονται, δεν ανακαλύπτονται, ούτε αποκαλύπτονται» (Campell & Ungar, 2004, σ. 34).

Με βάση τις απόψεις αυτές διαμορφώνεται μια διαφορετική λεκτική και νοητική πρακτική (discourse), - σε αντίθεση με παλαιότερη - σχετικά με

την κατανόηση της σταδιοδρομίας, σύμφωνα με την οποία η σταδιοδρομία κατανοείται περισσότερο ως κατασκευή του δρώντος υποκειμένου κατά την πορεία της ανάπτυξής του και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, παρά ως μια παγιωμένη κατά χρονικά διαστήματα δομή.

Η αναγνώριση από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό ότι οι σηματοδοτήσεις και «οι κατασκευές» που κάνει το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με τον κοινωνικό περίγυρο, γίνονται μέσα από τη χρήση της γλώσσας, αιτιολογεί την έμφαση που δίνει η προσέγγιση αυτή στην αφήγηση (narration) της ιστορίας ζωής του ατόμου, μέσω της οποίας το άτομο ερμηνεύει τον εαυτό του και την κατάστασή του, και μέσω της οποίας αναδεικνύεται η εμπλοκή του υποκειμένου στην «κατασκευή» της σταδιοδρομίας του (Peavy, 1998, Gibson, 2004). Η αφήγησή του αυτή προφανώς αναδεικνύει, ερμηνεύει όψεις της σταδιοδρομίας του ατόμου και διευκολύνει τον αναστοχασμό. Υπό την έννοια αυτή η αφηγηματική συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία κατανοείται ως μια συμβουλευτική διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο υποστηρίζεται κατά την παρουσίαση της ιστορίας ζωής του ως ολότητας μέσα από τις προσωπικές σηματοδοτήσεις, η οποία εμπεριέχει «κατασκευές» συνδεδεμένες με τη σταδιοδρομία του, και ενισχύεται μέσα από την επικοινωνία, τη διαφοροποίηση των σηματοδοτήσεων και τη συν-κατασκευή σε δράσεις, που από τη μια μεριά βοηθούν στην ανακατασκευή παλαιών κατασκευών, από την άλλη

μεριά διευκολύνουν τον οραματισμό νέων. (McIlveen & Patton, 2007).

Σημαντικές για τη διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία είναι δύο βασικές θέσεις του κοινωνικού κονστρουξιονισμού: α. Τα κοινωνικά φαινόμενα κατανοούνται και εξετάζονται πιο πολύπλευρα τοποθετούμενα στο ιστορικό και πολιτιστικό τους πλαίσιο, β. Ο εξωατομικός κοινωνικός περίγυρος ή με άλλα λόγια η κοινωνική πραγματικότητα των ατόμων, δεν αποτελεί κυρίως μια παγιωμένη ή αντικειμενική οντότητα, που ασκεί γραμμικού τύπου επιδράσεις σε αυτά κατά ντετερμινιστικό (προκαθορισμένο) τρόπο. Περισσότερο «κατασκευάζεται», ή ακριβέστερα συγκατασκευάζεται από τα άτομα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις, την κοινωνική διαπραγμάτευση και την και τη δράση. Και τούτο γιατί, σύμφωνα με την επιστημολογία και οντολογία του κοινωνικού κονστρουξιονισμού ο εαυτός, οι σχέσεις και η κοινωνία θεωρούνται ως συν- κατασκευές.

Πέρα από αυτά οι θέσεις αυτές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού έχουν οπωσδήποτε επιδράσεις στο περιεχόμενο και τις επιδιώξεις της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία. Κατά την συμβουλευτική διαδικασία μέσα από την επικοινωνία –υπό τη μορφή δραστηριοτήτων, όπως ακρόαση, συζήτηση, οραματισμός, χρήση γραφής και ανάγνωσης– και τη σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου υλοποιείται μια «συν-κατασκευή», μέσω της οποίας ο συμβουλευόμενος μπορεί να διαμορφώσει νέες «κατασκευές «σχετικά με τη σταδιοδρομία του στο μέλλον.

Γ. Δραστηριότητες κατά τη Συμβουλευτική Παρέμβαση Σύμφωνα με τον Κονστρουκτιβισμό και τον Κοινωνικό Κονστρουξιονισμό

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι μέσα από τη δράση μας δημιουργούμε τον εαυτό μας. Η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα διευκολύνει την ενεργητική μάθηση και είναι ο καλύτερος τρόπος να οικειοποιηθεί ένα άτομο γνώση εκ των έξω και να εξωτερικεύσει τον εσωτερικό του κόσμο. Από την πλευρά του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού βασική είναι η άποψη ότι η μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο επιτυγχάνει να αποκτήσει εργαλεία και δεξιότητες για την αυτοαντίληψή του και την αυτοεκτίμησή του σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο είναι πολύ πιθανότερο να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες, που εμπεριέχουν προσωπικές σηματοδοτήσεις, παρά από προσφερόμενες λύσεις και υποδείξεις. (Gudiano, 1991, Monk et al; 1997; Peavy, 1998; Cohran, 1997; Franklin & Nurius, 1998; Prior & Bright, 2003).

Παρακάτω παρουσιάζουμε κάποιες δραστηριότητες/ τεχνικές, που μπορεί να υλοποιηθούν στο πλαίσιο μιας «κονστρουκτιβιστικής» συμβουλευτικής διαδικασίας.

- Ακρόαση και συζήτηση: Σύμβουλος και συμβουλευόμενος υπεισέρχονται σε ένα διάλογο μέσα από την πραγματικότητα του καθενός.
- Χρήση μεταφορών (metaphors) για την επεξεργασία και μεταβίβαση σηματοδοτήσεων.
- Διατύπωση ερωτήσεων: Μέσα από αυτές επιδιώκεται η αποδόμηση

προηγούμενων σηματοδοτήσεων, η διατύπωση και η δόμηση νέων.

- Διαμόρφωση σχεδίου και επιλογών: Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή το άτομο επιδιώκει ένα στόχο ή κάνει προβολές στο μέλλον.
- Αφήγηση εμπειριών ζωής: Η εξιστόρηση των εμπειριών ζωής παρουσιάζουν πώς ο εαυτός του χθες εξελίχθηκε στον εαυτό του σήμερα και τείνει μέσα από αναπαραστάσεις και σχεδιασμούς στον εαυτό του μέλλοντος.
- Εξωτερίκευση προβλημάτων και θεώρησή τους από το άτομο πλέον ως παρατηρητή: Η εξωτερίκευση του προβλήματος χωρίζει το άτομο από το πρόβλημα έτσι ώστε –κατά τον Peavy– «The problem is the problem, not the person».
- Διατύπωση «κειμένου» π.χ. επιστολής, με σκοπό τη διέγερση εσωτερικού διαλόγου.
- Χρήση φανταστικών σεναρίων και προβολών με σκοπό την αναζήτηση δυνατοτήτων και εναλλακτικών προοπτικών.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση από το συμβουλευόμενο συγκεκριμένης δράσης με σκοπό τη διαμόρφωση νέων σηματοδοτήσεων και απόκτηση νέων γνώσεων.
- Χαρτογράφηση των εμπειριών ζωής (Life space mapping): Είναι η σημαντικότερη δραστηριότητα/τεχνική της κονστρουκτιβιστικής συμβουλευτικής, περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις παραπάνω αναφερόμενες δραστηριότητες και για το λόγο αυτό θα την περιγράψουμε εκτενέστερα. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι η αποκάλυψη του εαυτού του συμβουλευ-

όμενου και η από κοινού με το σύμβουλο συνδυαστική θεώρηση των εξωτερικών επιδράσεων και των προτύπων ζωής του συμβουλευόμενου.

Υλοποιείται με το σχεδιασμό σε ένα λευκό χαρτί, που συμβολίζει το χάρτη της ιστορίας ζωής του συμβουλευόμενου με το περιεχόμενό της, κύκλων ή άλλων σχημάτων, τα οποία παριστάνουν συγκεκριμένα το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του. Μέσα από συζήτηση, διάλογο, διασαφήνιση ερωτήσεων, ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων, χρήσης μεταφορών, αφηγήσεων κ.α., ο σύμβουλος συνεργάζεται με τον συμβουλευόμενο εξετάζοντας την κατάσταση του υπό την οπτική των εμπειριών του και σηματοδοτήσεων στο παρελθόν, διερευνώντας τα όνειρά του για το μέλλον και οραματιζόμενοι το μέλλον αυτό, εντοπίζοντας τους πιθανούς τρόπους υλοποίησης των ονείρων και τελικά συγκατασκευάζοντας μέσα από αποδομήσεις και επαναδομήσεις τη νέα «κατασκευή» του συμβουλευόμενου.

Επιλογικές Σκέψεις

Η ανάδυση των «κονστρουκτιβισμών» σηματοδοτεί μια σημαντική στροφή, ένα “turning point” στην ιστορία της

επιστήμης. Η εμφάνισή τους συμπίπτει με τη διαμόρφωση ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων και τη μετάβαση της κοινωνίας από τη νεωτερική στη μετανεωτερική εποχή, που απαιτεί αμφισβήτηση της μοναδικής, μετρήσιμης και αντικειμενικής αλήθειας και διαφοροποίηση της αντίληψης για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Η τάση αυτή γίνεται κατανοητή με το πέρας από την απλουστευτική/αναγωγική και επιμεριστική θεώρηση του ατόμου και της ζωής προς μια θεώρηση του ατόμου ολιστικά, ως ενός αυτό-οργανούμενου συστήματος και δημιουργού σηματοδοτήσεων. Μέσα από τη θεώρηση αυτή γίνεται αποδεκτή η παραδοχή ότι η κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι πληρέστερη, όταν αναδύεται και αξιοποιείται η ιστορία ζωής του ατόμου μέσα από τις αφηγήσεις και τις σηματοδοτήσεις του. Επιπλέον η στροφή αυτή προκάλεσε την ανάδυση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της συμβουλευτικής, η οποία καταγράφεται ως σημαντική στροφή στην ιστορία της συμβουλευτικής, και εμπλούτισε συνακολούθα το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και την πρακτική της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson, N., (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 91-99.
- Bloch, D., (2004). Spirituality, complexity, and career counseling. *Professional School Counseling*, 7, 343-350.
- Brott, E., (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54, 138-149. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Campbell, C & Unger, M., (2004). Constructing a life that works, *The career Development Quarterly*, 53, pp 28-29.
- Chen, C., (1997). Career projection: Narrative in context. *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (2), 45-56.
- Cochran, L., (1997). *Career Counseling: A narrative approach*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Collin, A., (1998). New direction in career theory. *Personnel Review*, 127, 35-50.
- Collin, A & Young, R., (2000). *The future of career*. Cambridge University Press: Cambridge, England.
- Durrheim, K., (1997). Social constructionism, discourse and psychology. *South African Journal of Psychology*, 27, 175-182.
- Ferreira, J. & Santos, E & Fonseca, A & Haase, R., (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Franklin, C. & Nurius, P., (1998). *Constructivism in practice: Methods and challenges*, Wisconsin : Families International.
- Gergen, K., (2001). *Social construction in context*, Thousand Oaks, Sage Pub.
- Guidano, V., (1991). *The self in process*. London, The Guilford Press.
- Gibson, P., (2004). Where to from here? A narrative approach to career Counseling. *Career Development International*, 9, 176-189.
- Hansen, J., (2002). Postmodern implications for theoretical integration of counseling approaches, *Journal of Counseling and Development*, 80, 315-321.
- Herr, E., (2001). Career development and its practice: A historical perspective, *The Career Development Quarterly*, 45, 196-211.
- Luckmann, M., & Berger, P., (1986). *The social construction of the reality*, Garden City, NY, Anchor Books.
- Mahoney, M., (1992). Changing theories of change: Recent development in counseling, στο Brown, S. and Lent, R. (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, N. York: Wiley.
- Mahoney, M., (2002). Constructivism and positive psychology. In: Snyder, C. and Lopez, S. (Eds.) *Handbook of positive psychology*.
- Monk, G. et al., (1997). *Narrative therapy in practice*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Ochberg, R., (2004). Life stories and stories lives. In Lieblich, A. & Josselson, R. *Exploring identity and gender: The narrative study of lives*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, W. & McMahon, M., (1999). *Career development and systems theory*. Pacific Grove, CA, Brooks. Cole Publishing.
- Peavy, V., (1998). *Sociodynamic Counseling*, Victoria, Trafford.
- Prior, R. & Bright, J., (2003). The chaos theory of careers, *Australian journal of Career Development*, 12, 12-20.
- Richarson, M., (1993). Work in people's lives, *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Raskin, J., (2002). Constructivism in psychology, στο Raskin, D. and Bridges, S. (Eds.) *Studies in meaning*.

- Savickas, M., (1993). Career Counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 45, 205-215.
- Savickas, M., (1994). Vocational psychology in the postmodern era: Comment on Richardson, *Journal of Counseling Psychology*, 41, 105-107.
- Savickas, M., (2005). The theory and practice of career construction, στο S.D. Brown & R.W. Lent, (Eds). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- Sexton, T., (1997). *Integrating outcome research into counseling practice and training*. Alexandria, VA, American Counseling Association.
- Tagliacozzo, G., (2009). Gianbattista Vico, *Journal of Political Philosophy*, 70, 270-295.
- Young, R. & Valach, L., (2000). Reconceptualizing career theory and research. In Collin, A & Young, R. (Eds.) *The future of career*. Cambridge, England, University Press, Cambridge, England.
- Von Glaserfeld, E., (1993). Learning and adaption in the theory of constructivism. *Communication and Cognition*, 26, 393-402.
- Walsh, W., (1996). Career Counselin theory. In: M. Savickas & W. Walsh (Eds) *Handbook of career counseling theory and practice*, Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.
- Whiston, S., (1998) Career-intervantion outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane, *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- White, M. & Epston, D., (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.

*Αδαμαντία Μαΐκου**

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ Ε. Π. ΣΤΙΣ ΔΟΜΕΣ ΣΕΠ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η παρούσα εργασία έχει αντικείμενο μελέτης τον εκπαιδευτικό – Σύμβουλο, που προσφέρει τις υπηρεσίες του μέσα από τις θεσμοθετημένες δομές Σ.Ε.Π. της Εκπαίδευσης. Η ποσοτική έρευνα ανέδειξε τα ακόλουθα στοιχεία: Οι Σύμβουλοι είναι στην πλειοψηφία τους επιμορφωμένοι μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., η τακτική όμως που ακολουθούν, ο βαθμός ικανότητας που αποδίδουν στον εαυτό τους, όταν αυτοαξιολογούνται και η ικανοποίηση που παίρνουν από τη θέση που υπηρετούν διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο της επιμόρφωσης που έχουν λάβει. Σε θετικότερη θέση αυτοαξιολογούνται οι καθηγητές που παρακολούθησαν σεμινάρια 520 ή 1000 ωρών.

Λέξεις-κλειδιά: Σύμβουλος – Επιμορφωτικές δράσεις – Ετοιμότητα των Συμβούλων

*Adamandia Maikou**

A SURVEY ON THE CORRELATION BETWEEN TRAINING AND PROFESSIONAL PROMPTNESS OF THE CARRER COUNSELORS IN THE CAREER INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION

The present survey focuses mainly on the Counseling and Guidance personnel, the teacher-counselors of professional orientation, that offer services through the institutionalized structures of Education.

The quantitative analysis findings are as follows: Although, the majority of the counselors are educated through the training programs of the Ministry of Education, Lifelong Learning and Religion, the tactics used, the degree of competence, which they attribute to themselves, and the satisfaction they take from their position varies according to the type of the training they received, as the most satisfied are the counselors who attended the initial 1000 and 520 hours programs.

* Η Α.Μ. είναι Σύμβουλος ΣΕΠ σε ΓΡΑΣΕΠ και Υπεύθυνη ΚΕΣΥΠ Μαγνησίας (2000-2011), Διευθύντρια 2^{ου} Γυμνασίου Λάρισας, Θεολόγος – Πτυχιούχος του τμήματος ΣΥ.Π. της ΑΣΠΑΙΤΕ, MSc: «Διδακτική και Ψυχολογική Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης» και MSc: «Σπουδές στην Εκπαίδευση». *Επικοινωνία:* Ηλείρου 135, 41 223 Λάρισα, τηλ.: 6973230313, e-mail: maikoudemi@gmail.com

Ο Ρόλος του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Οι επιπτώσεις που έχουν προκαλέσει οι κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις στο χώρο της εργασίας, είναι τέτοιας βαρύτητας, ώστε απαιτούνται ενέργειες και μέτρα που θα στοχεύουν στην ενημέρωση και στην επαγγελματική καθοδήγηση των νέων που προετοιμάζονται για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Στο κέντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού με ένα ρόλο κρίσιμο, αναγκαίο και με διευρυμένες αρμοδιότητες. Οι Σύμβουλοι, όπως υποστηρίζει η Α. Πατεστή (2002, σ. 79), «*ως ενεργά και σκεπτόμενα μέλη της κοινωνίας μας οφείλουν, κατ' αρχήν, να είναι καλοί γνώστες και κριτικοί αναγνώστες όλων αυτών των τάσεων, θέσεων, πολιτικών και προοπτικών. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα του ρόλου τους και να ξεκαθαρίζουν την προσωπική τους θέση κατανοώντας ότι ασκούν πολιτική και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους συμβουλευόμενούς τους αλλά και λοιπά μέλη της κοινότητας*»

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο ρόλος των Συμβούλων εξειδικεύεται, προκειμένου η εφαρμογή του θεσμού να είναι επιτυχής. Αν και, όπως υποστηρίζει η Καραβά – Μυλωνά (2006), η κυριότερη επιδίωξή του είναι η προετοιμασία των νέων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, για την επίτευξη αυτού του στόχου δεν περιορίζεται στα όρια μιας Συμβουλευτικής συνεδρίας αλλά αποκτά διευρυμένες αρμοδιότητες.

Ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού καλείται να αντα-

ποκριθεί σε ένα πολύπλευρο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο, καθώς σύμφωνα με τους Osipow & Fitzgerald (1996), οφείλει να διαπαιδαγωγεί, να προβλέπει, να προλαμβάνει, να αξιολογεί και να αξιολογείται και να παρεμβαίνει (Δημητρόπουλος, 1999β). Γι' αυτό και ο Herring (1998), αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου του, του αποδίδει το χαρακτηρισμό του *παράγοντα αλλαγής* (Change Agent), καθώς μέσω των ενεργειών του έχει τη δυνατότητα όχι να προτείνει μόνο αλλά και να δραστηριοποιείται για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων.

Οι Επιμορφωτικές Δράσεις

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των Συμβούλων σχετικά με τη Συμβουλευτική και το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Οι φορείς, οι οποίοι παρέχουν την εν λόγω κατάρτιση διαφέρουν ως προς την πρακτική της Συμβουλευτικής και του Σ.Ε.Π. αλλά και ως προς το ρόλο των λειτουργών του θεσμού (Μάνος, 2004).

Στη σύντομη ιστορία της συστηματικής εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας, λίγες μόνο προσπάθειες κατάρτισης στελεχών έχουν καταγραφεί (Σαμοΐλης, 2000).

Η κύρια προσπάθεια αναβάθμισης του θεσμού του Σ.Ε.Π. και η λειτουργία των επιμορφωτικών σεμιναρίων, επισφραγίστηκε με το Νόμο 2525/97 και το 1998 ξεκίνησε η επιμόρφωση και κατάρτιση των υπευθύνων του Σ.Ε.Π. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που οργανώθηκε από το Παι-

δαγωγικό Ινστιτούτο με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας.

Η επιμόρφωση έγινε ως εξής:

- Σε πρώτη φάση επιμορφώθηκαν 120 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν ως υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. με το Ν. 1566/85, με πρόγραμμα ειδικότητας ειδίκευσης.
- Με εξάμηνο πρόγραμμα κατάρτισης 520 ωρών, το οποίο παρακολούθησαν 400 μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Δ. Ε. με σκοπό να καλύψουν τις θέσεις των 200 ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και τις ανάγκες του Σ.Ε.Π. στα σχολεία.
- Αντίστοιχο εξάμηνο επιμορφωτικό πρόγραμμα οργανώθηκε για 80 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μετά την κατάρτισή τους θα υπηρετούσαν ως ειδικοί πληροφόρησης στα νομαρχιακά ΚΕ.ΣΥ.Π. Τελικά επιμορφώθηκαν 78 εκπαιδευτικοί.
- Το 2006 οργανώθηκε από το Πάντειο Πανεπιστήμιο το τελευταίο πρόγραμμα επιμόρφωσης, διάρκειας 520 ωρών για 740 στελέχη Σ.Ε.Π., με τίτλο «Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός». Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ το τμήμα της διαζώσης επιμόρφωσης υλοποιήθηκε στην Αθήνα (<http://www.pischools.gr>).

Καθώς η δια βίου μάθηση και η αυτομόρφωση πρέπει να είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, σε αυτό το σημείο κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι πολλά πανεπιστημιακά προγράμματα στην Ελλάδα παρέχουν δυνατότητα επιμόρφωσης

σχετικά με το θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Κάποια από αυτά είναι:

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο η εκπαίδευση Συμβούλων παρέχεται στα εξής τμήματα: στο *τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών*, όπου και λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1995 μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με αντικείμενο «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

Επίσης, από το ακαδημαϊκό έτος 2001-2003 στο *Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης Πατρών*, λειτουργεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών το οποίο εξειδικεύεται στις Επιστήμες της Αγωγής με θέμα «Συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης και στα επαγγέλματα στήριξης του ανθρώπου: σχεσιοδυναμική - προσωποκεντρική και οικοσυστημική προσέγγιση».

Το ακαδημαϊκό έτος 2009-2011, το *τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, προκήρυξε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με αντικείμενο: «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Υγεία και την Εκπαίδευση».

Το ίδιο έτος, το *Πανεπιστήμιο Αθηνών* σε συνεργασία με το *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο* προκήρυξε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με θέμα: «Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση την Υγεία και την Εργασία», με στόχο την κατάρτιση και την επιμόρφωση συμβούλων στους συγκεκριμένους τομείς.

Επίσης, στο *Τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.* λειτουργεί εκτενές πρόγραμμα ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ειδικότητας διάρκειας, η φοίτηση στο οποίο κάτω από αυστηρές προϋποθέσεις

οδηγεί σε Πτυχίο Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.

Αντικείμενο Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το εκπαιδευτικό προφίλ των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού που στελεχώνουν τις δομές των ΚΕ.ΣΥ.Π., των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και των ΓΡΑ.ΣΥ. της περιφέρειας Θεσσαλίας.

Ως κριτήρια της αξιολόγησής μας χρησιμοποιήσαμε τα παρακάτω:

- Την εμπειρία των στελεχών στην εφαρμογή του θεσμού.
- Το είδος και τον αριθμό των σχετικών επιμορφώσεων τους.
- Το είδος και τον αριθμό των λειτουργιών και των επιμέρους δράσεων που υλοποιούν.
- Το βαθμό αποδοχής της ετοιμότητας των Συμβούλων ως στελεχών των δομών και την ικανοποίηση που παίρνουν.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσω της έρευνας οι σύμβουλοι των δομών Σ.Ε.Π. κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το εργασιακό και μορφωτικό επίπεδο τους;
- Ποιες είναι οι λειτουργίες και οι επιμέρους δράσεις που υλοποιούν;
- Ποιος είναι ο πληθυσμός αναφοράς των δομών τους;
- Πόσο επαρκείς αισθάνονται οι σύμβουλοι ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους;

Ερευνητικές Υποθέσεις

Η μελέτη της βιβλιογραφίας και η εμπειρία μας σχετικά με την πρακτική

της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, μας οδήγησαν στις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- Υπάρχουν στελέχη τα οποία δεν έχουν καμία επιμόρφωση στον θεσμό.
- Τα επιμορφωμένα στελέχη με τα σεμινάρια των 1000 και των 520 ωρών του 1999 –λόγω της κατάρτισής τους– αισθάνονται περισσότερο επαρκή για το έργο τους.
- Τα στελέχη των δομών συνειδητοποιούν τις αδυναμίες του και είναι διατεθειμένα να παρακολουθήσουν τις κρατικές επιμορφώσεις, όχι όμως –τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό– διαδικασίες αυτομόρφωσης.
- Οι σύμβουλοι, υλοποιούν τις επιμέρους δράσεις στο πλαίσιο των λειτουργιών του θεσμού που ουσιαστικά είναι αρμόδιοι να υλοποιήσουν, ανάλογα με τον αριθμό και την ποιότητα των δεξιοτήτων τους που έχουν αναπτύξει κυρίως μέσω της εκπαίδευσής τους.

Μέθοδος - Χρόνος Εφαρμογής Έρευνας

Ο τύπος έρευνας που επιλέχθηκε είναι ποσοτική έρευνα – έρευνα πεδίου στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών - Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού – Στελεχών των ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ΓΡΑ.ΣΥ. της περιφέρειας Θεσσαλίας.

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Ιανουάριος - Φεβρουάριος 2010.

Πληθυσμός Στόχος – Δειγματοληπτικό Πλαίσιο

Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί – Σύμβουλοι Στα-

διοδρομίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι στελεχώνουν τις δομές των ΚΕ.ΣΥ.Π., των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και των ΓΡΑ.ΣΥ της περιφέρειας Θεσσαλίας. Δεδομένου ότι το σύνολο των στελεχών είναι 68 άτομα, έγινε προσπάθεια συνολικής κάλυψής τους και όχι η εξαγωγή δείγματος. Το τελικό μέγεθος δείγματος είναι 54 ερωτηματολόγια.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε οριστικά, αφού προηγήθηκε πιλοτική φάση. Αποτελείται από ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου, κατανεμημένες σε 4 ενότητες: Ατομικά – γενικά δημογραφικά στοιχεία / Εργασιακά στοιχεία / Σπουδές – επιμορφώσεις / Στοιχεία εφαρμογής του θεσμού.

Δεδομένα Έρευνας – Επεξεργασία Στοιχείων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε στο επίπεδο της περιγραφικής στατιστικής με υπολογισμό των κατανομών

των απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για κάθε κατηγορική μεταβλητή του ερωτηματολογίου καθώς και υπολογισμός μέτρων θέσης (μέση τιμή, τυπική απόκλιση κ.λπ.) ειδικά για την περιγραφή των μεταβλητών που χρησιμοποιούν κλίμακα Likert και μπορούν να αξιοποιηθούν ως συνεχείς μεταβλητές. Το επίπεδο σημαντικότητας στους ελέγχους είναι το $\alpha=0,05$.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν, μας επιτρέπουν να κάνουμε τις παρακάτω διαπιστώσεις:

Οι ειδικότητες της Πληροφορικής και της Θεολογίας συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά κατανομής του δυναμικού ανά ειδικότητα με όμοια ποσοστά εμφάνισης 14,9%. Ακολουθούν η Φυσική Αγωγή και η Κοινωνιολογία, με 10,6% και 8,5% αντίστοιχα. Ωστόσο φαίνεται ότι υπάρχει μια συμμετοχή πολλών ειδικοτήτων στο προφίλ αναφορικά με την ειδικότητα των ατόμων, καθώς το σύνολο των συμβούλων ανήκουν σε 17 διαφορετικές ειδικότητες, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παιδαγωγικό	3	5,6	25,0	25,0
	Κοινωνιολογίας	1	1,9	8,3	33,3
	Γεωπονίας φυτικής παραγωγής	1	1,9	8,3	41,7
	Γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας	2	3,7	16,7	58,3
	Θεολογίας	2	3,7	16,7	75,0
	Φιλοσοφικής Σχολής	1	1,9	8,3	83,3
	Πληροφορικής	1	1,9	8,3	91,7
	Μηχανολόγων	1	1,9	8,3	100,0
	Total	12	22,2	100,0	
Missing	System	42	77,8		
Total		54	100,0		

Τα στελέχη του θεσμού έχουν επιμορφωθεί με ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια κατάρτισης στον θεσμό κατά το 85,2% του δείγματος. Οι περισσότεροι από αυτούς (54,7%), έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο των 520 ωρών της Παντείου που υλοποιήθηκε για να προετοιμάσει τα στελέχη για τις νέες δομές που δημιουργήθηκαν το 2006, ενώ φαίνεται πως εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει πεντάμηνα σεμινάρια πριν από το 1999 δεν έχουν εμπλακεί στις δομές. Το υπόλοιπο ποσοστό κατέχει θέση Συμβούλου σε μία δομή Σ.Ε.Π., χωρίς καμία επιμόρφωση.

Δίπλωμα στη Συμβουλευτική και τον Ε.Π. από την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. δήλωσε ότι κατέχει το 13,5% των συμβούλων, αριθμός που αν και είναι μικρός ωστόσο είναι σημαντικός καθώς οι σχετικές σπουδές προσφέρονται μόνο σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και απαιτούν καθημερινή πολύωρη παρακολούθηση.

Ένας ιδιαίτερα μικρός αριθμός Συμβούλων (9,6%) κατέχει δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών στη Συμβουλευτική και τον Ε.Π. και κανένας αντίστοιχο διδακτορικό, ενώ το 3,7% που δηλώνει ότι έχει τίτλο διδακτορικών σπουδών, δεν είναι σχετικός με το αντικείμενο.

Η συμμετοχή των Συμβούλων σε επιμορφώσεις δημόσιων φορέων, όπως ήταν το πρόγραμμα για την ισότητα των δύο φύλων του ΑΠΘ, που μάλιστα έδινε και οικονομικά κίνητρα παρακολούθησης και υλοποίησης, είναι συντριπτικά μεγαλύτερη από εκείνη σε ιδιωτικούς φορείς που απαιτεί αυτοχρηματοδότηση, με ποσοστά 47,65 έναντι 3,7% αντίστοιχα.

Από την αξιολόγηση της επιμόρ-

φωσης που έχουν λάβει τα άτομα του δείγματος, προκύπτει ότι μόνο το 37,8% αυτών δήλωσαν ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει τους έχει βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του έργου τους. Προκύπτει εδώ μία σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των επιμορφώσεων που έχουν λάβει οι Σύμβουλοι. Η διαφοροποίηση αυτή δείχνει περισσότερο ικανοποιημένους τους Συμβούλους που έχουν επιμορφωθεί μέσω των δύο αρχικών προγραμμάτων, δηλαδή των 1000 ωρών και των 520 ωρών του 1999-2000, σε σχέση με εκείνους των 520 ωρών του Παντείου του 2006.

Ανάλογο αποτέλεσμα είχε προκύψει και σε έρευνα των Σιδηροπούλου και Πανλάκου (2006) σχετικά με τις εξειδικευμένες δεξιότητες των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. Η έρευνα είχε δείξει *«πως η κατάρτιση που έχουν έως τώρα είναι σχετικά ελλιπής και θα επιθυμούσαν να καταρτιστούν μελλοντικά στα θέματα, στα οποία τώρα υστερούν»* (σ. 250).

Το αποτέλεσμα αυτό υποστηρίζεται και από τη διαφοροποίηση στην υλοποίηση δράσεων του θεσμού. Συγκεκριμένα διαπιστώνεται ότι Σύμβουλοι χωρίς καμία επιμόρφωση υλοποιούν / χρησιμοποιούν σπανιότερα δραστηριότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους, ενώ οι Σύμβουλοι που έχουν την επιμόρφωση των 520 ωρών του Παντείου χρησιμοποιούν σπανιότερα βιωματικές τεχνικές ή δράσεις ημερίδων σταδιοδρομίας, ενημερωτικών ομιλιών και σεμιναρίων σε σχέση με εκείνους που έχουν τις επιμορφώσεις των 1000 ή των 520 ωρών του 2000.

Αντίστοιχα, προκύπτει διαφορο-

ποίηση των κατανομών των συχνοτήτων στους δύο υποπληθυσμούς, αναφορικά με την επάρκεια των ωρών της εφαρμογής του ΣΕΠ μέσα στην τάξη, στην Γ΄ Γυμνασίον και στην Α΄ Λυκείου, όπου η πρώτη ομάδα δείχνει να βρίσκει τρόπο να είναι οι ώρες ικανοποιητικές σε αντίθεση με τη δεύτερη. Το αποτέλεσμά μας βρίσκεται σε συμφωνία με ανάλογο εύρημα που προέκυψε και σε έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από το Π.Ι. το 2008. Συγκεκριμένα, ενώ οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά πλειοψηφία ότι ο διαθέσιμος χρόνος για τον ΣΕΠ είναι ανεπαρκής, προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των λιγότερο και περισσότερων εμπειρών στελεχών. «Οι λιγότεροι εμπειροί υπεύθυνοι δομών θεωρούν έντονο το πρόβλημα έλλειψης χρόνου» (Τζέπογλου κ.ά., 2009, σσ. 210-222). Η ίδια έρευνα κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα και όσον αφορά τη μεθοδολογία του ΣΕΠ, δείχνοντας τελικά ότι «τα έμπειρα στελέχη καλύπτουν αποτελεσματικότερα την ανεπάρκεια χρόνου και μεθοδολογίας απ' ό,τι τα λιγότερο έμπειρα στελέχη».

Πολύ σημαντικό είναι το αποτέλεσμα σχετικά με τη χρήση των τεστ του Π.Ι., τα οποία από κάποιους χρησιμοποιούνται ως πανάκεια. Συγκεκριμένα οι Σύμβουλοι που δήλωσαν ότι η επιμόρφωση που έχουν πάρει τους έχει βοηθήσει να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του έργου τους, χρησιμοποιούν τα τεστ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε όσους κρίνουν οι ίδιοι ότι είναι απαραίτητα, ενώ οι υπόλοιποι τα χρησιμοποιούν κατά 59,3% σε όλους χωρίς διάκριση και κατά 33,3% επίσης χωρίς διάκριση, σε όσους προσέρχονται για Συμβουλευτική.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι ένας κατάλληλα καταρτισμένος Σύμβουλος, γνωρίζει ότι τα διάφορα ψυχοτεχνικά τεστ είναι μόνο υποβοηθητικά στοιχεία στην όλη συμβουλευτική διαδικασία και πως η απλή και χωρίς διάκριση χορήγηση τους δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση παροχή ολοκληρωμένων υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Όπως επισημαίνει και ο Κασσωτάκης (2003, σ. 39), «ο Σύμβουλος επιβάλλεται να διαθέτει ειδική κατάρτιση και επαρκή εμπειρία στη χρήση των δοκιμασιών αυτών και, κυρίως, πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει σωστά τα αποτελέσματά τους και να τα συνδυάζει με άλλα στοιχεία. Η Συμβουλευτική είναι περισσότερο διαπροσωπική σχέση και επικοινωνία ανθρώπου με άνθρωπο και στον τομέα αυτόν πρέπει να δίνεται το κύριο βάρος».

Αυτοαξιολογούμενοι οι Σύμβουλοι, δηλώνουν λίγο ικανοί (35,2%) να ασκήσουν Συμβουλευτική, ενώ οι κατηγορίες σχεδόν καθόλου και καθόλου συγκεντρώνουν το 26% των απαντήσεων. Χαρακτηριστικό είναι ότι η μέση τιμή των μη επιμορφωμένων ατόμων (4,13) κατατάσσει την υποκειμενική τους εκτίμηση στην κατηγορία από σχεδόν καθόλου έως καθόλου σε αντίθεση με τους Συμβούλους που έχουν επιμορφωθεί και θεωρούν ότι νιώθουν αρκετά έως λίγο ικανοί να ασκήσουν συμβουλευτική.

Μία πιθανή εξήγηση αυτού του γεγονότος είναι η ποικιλία των προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν μέσα από το ρόλο τους, λόγω των ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών εξελίξεων. Ως εκ τούτου συνειδητοποιούν την ανεπάρκειά τους και την ελλιπή

προετοιμασία τους. Θα πρέπει εδώ να προσθέσουμε πως ανάλογες έρευνες σε Συμβούλους του εξωτερικού (Anderson & Niles, 2000, Niles, 2003), έχουν αναδείξει, αν και σε μικρότερο βαθμό, παρόμοιες αντιλήψεις.

Βασική υπηρεσία που προσφέρεται από τις δομές είναι η Συμβουλευτική σύμφωνα με το 96,2% του δείγματος, αλλά και η διενέργεια των τεστ του Π.Ι., η πληροφόρηση για το εκπαιδευτικό σύστημα και η λήψη απόφασης.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις αναφέρονται στα άμεσα αποτελέσματα της έρευνας και σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών – Συμβούλων των δομών μόνο της περιφέρειας Θεσσαλίας. Η συγκεκριμένη περιοχή δεν μπορεί να κριθεί ως αντιπροσωπευτική σε πανελλήνιο επίπεδο και οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά του δείγματος δεν εκφράζουν αδιαμφισβήτητα τις απόψεις των Συμβούλων όλης της χώρας.

Συμπεράσματα

«Είναι προφανές ότι η αποτελεσματικότητα του έργου Συμβουλευτική – Προσανατολισμός στην Ελλάδα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως: οι επικρατούσες συνθήκες στον επαγγελματικό χώρο, τα διαθέσιμα μέσα, η επάρκεια και οι ειδικές γνώσεις, τις οποίες διαθέτει ο Σύμβουλος» (Καλαβά-Μυλωνά, 2010, 214). Ο λειτουργός του Σ.Ε.Π. είναι ένα πρόσωπο που η ιδιαιτερότητα του ρόλου του απαιτεί αυξημένα προσόντα και δεξιότητες, που επιβάλλεται να αποκτήσει μέσα από πολιτικές ανάπτυξης ενός ενιαίου συστήματος διά βίου

ΣΥ.Ε.Π. Εν τούτοις, φαίνεται ότι δεν έχει δοθεί η ανάλογη σημασία στην εκπαίδευσή του, η οποία πρέπει να είναι θεωρητική, πρακτική και με έντονο βιωματικό χαρακτήρα. Τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., διαφέρουν σε χρονική διάρκεια, από λίγων ημερών έως 1000 ωρών, αλλά όπως προκύπτει από την έρευνα μας και ποιοτικά. Καθώς στο συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας, μόνο το 1,9% δήλωσε καταρτισμένο μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν πριν το 1998, φαίνεται ότι οι προηγούμενες σύντομες επιμορφώσεις δεν έδωσαν τη δυνατότητα στους επιμορφωμένους να ασχοληθούν με το θεσμό και να αξιοποιηθούν σε ανάλογες θέσεις. Έτσι λοιπόν, οι παρατηρήσεις μας αφορούν τα στελέχη (85,2%) που επιμορφώθηκαν μέσα από τα νέα μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997-1998 μέχρι σήμερα, τα οποία απέκτησαν γνώσεις και ανέπτυξαν δεξιότητες, αναλαμβάνοντας αυξημένα καθήκοντα. Το υπόλοιπο ποσοστό (14,8%), και παρό την κρισιμότητα του ρόλου τους, δεν έχει καμία επιμόρφωση και προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή του θεσμού. Το γεγονός αυτό είναι αποτέλεσμα της διαφοροποίησης από τις δύο προηγούμενες της τελευταίας προκήρυξης του 2008, για την κάλυψη των θέσεων.

Παρά την αναγνωρισμένη σημαντικότητα του θεσμού, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η πορεία του στη χώρα μας δείχνει προοπτικές που γίνονται κατά καιρούς και στη συνέχεια εγκαταλείπονται. Ακόμα και η πλέον σημαντική προ-

σπάθεια που έγινε το 2000 με την ίδρυση των ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑΣ.Ε.Π. δεν υποστηρίχθηκε όσο ήταν αναγκαίο.

Όμως, παρά τις αδυναμίες και ελλείψεις που παρατηρούνται δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το σημαντικό έργο που υλοποιείται από τις συγκεκριμένες δομές και τα στελέχη τους.

Η κυρίαρχη θέση του δείγματος δείχνει στελέχη που δεν έχουν εξειδικευμένες σπουδές στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, που συνειδητοποιούν την αδυναμία τους για μια ολοκληρωμένη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Άξια προσοχής είναι και η διαφοροποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών, των χρησιμοποιούμενων μέσων και τεχνικών, αλλά και αντιμετώπισης των δυσχερειών μεταξύ των στελεχών που έχουν παρακολουθήσει διαφορετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, προβάλλοντας ως περισσότερο επαρκείς τους επιμορφωμένους με το πρόγραμμα των 520 ωρών του 1999. Ίσως σ' αυτό να έπαιξε ρόλο η εξ ολοκλήρου διαζώσης παρακολούθηση και ο μεγάλος αριθμός ωρών βιωματικών ασκήσεων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να διερευνηθεί και τα αποτελέσματα να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Φαίνεται λοιπόν ότι απουσιάζει εντελώς ένα διαμορφωμένο πλαίσιο για τους λειτουργούς ΣΥ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που θα οδηγούσε στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών με διά βίου προσανατολισμό

(εκπαίδευση στελεχών ΣΥ.Ε.Π., πιστοποίηση προσόντων, διασφάλιση ποιότητας).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν επίσης ότι απουσιάζει η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο θεσμό ΣΥ.Ε.Π. σε εθνικό επίπεδο, δείχνοντας παράλληλα και την έλλειψη ενός ολοκληρωμένου συστήματος ΣΥ.Ε.Π. που θα ήταν ικανό να οδηγήσει σε μια ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού και σε επέκταση των παρεχόμενων υπηρεσιών για την κάλυψη των αναγκών των διαφόρων ομάδων στόχου.

Σήμερα, σχεδόν δύο χρόνια μετά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, οι εξελίξεις στο θεσμό του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με την κατάργηση των ΓΡΑΣ.Ε.Π. και των ΓΡΑΣΥ., τη μείωση του αριθμού του προσωπικού των ΚΕ.ΣΥ.Π., με αποτέλεσμα ουσιαστικά να υπολειπονταν και την κατάργηση του Σ.Ε.Π. στο Λύκειο, αποδεικνύουν την πλήρη απαξίωση του θεσμού από την πολιτεία. Σε μία εποχή αστάθειας και αβεβαιότητας, οι νέοι εγκαταλείπονται χωρίς υποστήριξη και καθοδήγηση. Ενώ σε διεθνές επίπεδο αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που καλείται ο Σ.Ε.Π. να διαδραματίσει και αναδεικνύεται σε υψηλή προτεραιότητα καθώς τα νέα δεδομένα κάνουν την ανάγκη για παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού να προβάλλει επιτακτικά, στη χώρα μας ο θεσμός εγκαταλείπεται και μαζί του εγκαταλείπονται και οι νέοι μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson, W. & Niles, S., (2000). Important events in career counseling. *The Career Development Quarterly*. 43: 240-245.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1999). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός*. Τόμος Β'. *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Herring, R. D., (1998). *Career Counseling in Schools*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Καλαβάρη – Μυλωνά, Ν., (2006). Το Παρελθόν, το Παρόν και το Μέλλον του Θεσμού Συμβουλευτικής – Προσανατολισμός. Ακολουθώντας τις Κοινωνικές και Οικονομικές Εξελίξεις. σελ. 53. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού «Ο Θεσμός Συμβουλευτικής – Προσανατολισμός και ο Ρόλος του στην Οικονομική Ανάπτυξη της Χώρας*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. – ΕΛΕΣΥΠ.
- Καλαβάρη – Μυλωνά, Ν., (2010). Ο Κώδικας Δεοντολογίας Αρωγός στους Έλληνες Συμβούλους στις Προκλήσεις της Παγκοσμιοποίησης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. Τ. 90-91. Μάρτιος-Ιούνιος 2010, σσ. 211-216. ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., (2003). Ο Ρόλος του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Ειδικό τεύχος: *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Επαγγελματική Κατάρτιση*. Τ. 66-67, σσ. 29-48. ΕΛΕΣΥΠ – Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Μ., (2004). Η Κατάρτιση και ο Ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Κασσωτάκης, Μ. 2002 (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Osipow, S.H, & Fitzgerald, L.F., (1996). *Theories of Career Development* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Στο Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός*. Τόμος Β'. *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πατεστή, Αν., (2002). Ο/Η Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού Μέσα από τη Δράση στη Σύγχρονη Κοινωνία: Αναζητώντας τα Χαρακτηριστικά του Ρόλου του/της. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Ειδικό τεύχος: *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας: Proceedings of the Panhellenic Colloquium on Counselling and Guidance*. Τ. 62-63, σσ. 76-85. ΕΛΕΣΥΠ – Ελληνικά Γράμματα.
- Σαμοΐλης, Π., (2000). Η Κατάρτιση των Συμβούλων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Ειδικό τεύχος: *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας: Εφαρμογές της Συμβουλευτικής: Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση του Συμβούλου*. Τ. 54-55, σσ. 91-92. ΕΛΕΣΥΠ – Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Παυλάκος, Ν., (2006). Εξειδικευμένες Δεξιότητες των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβου-*

λευτικής – Προσανατολισμού. Τ. 80-81. Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2007, σελ. 231-255.
ΕΛΕΣΥΠ-Ελληνικά Γράμματα.

Τζέπογλου, Στ., Καφετζόπουλος, Κ., Μπαμπά Μ., Δούκας Γ., Σκαλτσάς, Ηλ., Καραμέ-
του Ελ., Προτάσεις Βελτίωσης της λειτουργίας του Θεσμού ΣΕΠ στη Δευτεροβάθ-
μια Εκπαίδευση. *ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.Ε. (2009). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Τ.*
15. σελ. 210-222. Αθήνα.

www.pi-sch.gr

Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Κατερίνα Αργυροπούλου**,
Νίκος Δρόσος****

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ «ΠΡΟΦΙΛ» ΛΗΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ
ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ
ΛΗΨΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ**

Η παρούσα μελέτη στρέφει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (προφίλ) των μαθητών, με βάση τα οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν 289 μαθητές της Γ' Γυμνασίου στους οποίους χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης, το οποίο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επτά παράγοντες που περιγράφουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν το άτομο όταν παίρνει αποφάσεις που αφορούν στη σταδιοδρομία του: (1) Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης, (2) Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών, (3) Επιθυμία να ευχαριστήσει τους άλλους-Εξάρτηση, (4) Αναζήτηση συμβουλής από άλλους, (5) Εσωτερική Έδρα Ελέγχου, (6) Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα, (7) Προθυμία για συμβιβασμό. Τα παραπάνω ευρήματα ερμηνεύονται στο πλαίσιο της επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Λέξεις Κλειδιά: λήψη απόφασης, τρόποι λήψης απόφασης, προφίλ λήψης επαγγελματικής απόφασης, επαγγελματική συμβουλευτική.

Despoina Sidirolou-Dimakakou, Katerina Argyropoulou**,
Nikos Drosos****

**INVESTIGATION OF ADOLESCENTS' CAREER DECISION
MAKING PROFILE USING CAREER DECISION - MAKING PROFILE
QUESTIONNAIRE**

The present study is concentrated in investigating students' career decision making profile. The psychometric instrument that was employed and administered to 289 junior high

* Η Δ.Σ.-Δ. είναι Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης στον Τομέα Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* dsidirop@psych.uoa.gr

** Η Κ.Α. είναι Διδάκτορας Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* kargirop@otenet.gr

*** Ο Ν.Δ. είναι Ψυχολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Υποψήφιος Διδάκτορας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* nikdrosos4@gmail.com

school students was Career Decision-Making Profile Questionnaire. The findings of the research revealed seven dimensions which offer a multidimensional profile characterization of individuals' career decision-making processes: (1) "Speed of making the final decision", (2) "Information selection and processing", (3) "Desire to please others-Dependence on others", (4) "Consulting with others", (5) "Internal locus of control", (6) "Aspiration for an ideal occupation", (7) "Willingness to compromise". The aforementioned results are interpreted within the context of career counseling.

Key words: career decision making, career decision making styles, career decision making profile, career counseling.

Εισαγωγή

Οι επαγγελματικές αποφάσεις συμπεριλαμβάνονται στις πιο σημαντικές αποφάσεις που καλείται να πάρει το άτομο στη ζωή του. Η λήψη απόφασης για την επιλογή επαγγέλματος σημαίνει τυπικά να διαλέγει κανείς μεταξύ διαφόρων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών προκειμένου να λύσει ένα άμεσο πρόβλημα (επάγγελμα), ενώ ουσιαστικά εργάζεται προς ένα μακροπρόθεσμο επαγγελματικό αντικειμενικό σκοπό (σταδιοδρομία). Οι επαγγελματικές αποφάσεις αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία, η οποία ξεκινά από την εφηβική ηλικία και συνεχίζεται πιο έντονα στα χρόνια της νεανικής περιόδου. Στις μετέπειτα ηλικίες ελαττώνεται η έντασή της, χωρίς, όμως, στην ουσία να σταματά ποτέ. Οι επαγγελματικές αποφάσεις αποτελούν επιλογές ζωής, καθώς καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το χώρο, στον οποίο το άτομο θα εργαστεί, τις οικονομικές απολαβές, τα άτομα με τα οποία θα συναναστρέφεται, τις ώρες εργασίας, τον ελεύθερο χρόνο του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του, την ικανοποίηση που θα έχει από το επάγγελμα (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Για τους παραπάνω λόγους οι επαγγελματικοί σύμβουλοι δίνουν ιδιαίτερη

σημασία στους τρόπους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα στη λήψη αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια για την κατασκευή έγκυρων και αξιόπιστων ψυχομετρικών μέσων για την εκτίμηση του τρόπου λήψης απόφασης. Είναι χαρακτηριστικό ότι έχει κατασκευαστεί ένας μεγάλος αριθμός εργαλείων που μετρούν διαφορετικές διαστάσεις της διαδικασίας λήψης απόφασης, τα οποία χρησιμοποιούνται από τους συμβούλους ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε πελάτη.

Στάδια της Διαδικασίας Λήψης Απόφασης

Διάφορες μελέτες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία λήψης απόφασης στην επαγγελματική επιλογή προϋποθέτει μια εξελικτική λογική διεργασία, η οποία διέρχεται από ορισμένα στάδια: α) στάδιο ανίχνευσης, β) στάδιο ανάλυσης, γ) στάδιο επιλογής. Το πρώτο στάδιο εμπεριέχει την αναζήτηση και τη συγκέντρωση πληροφοριών, το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί, με στόχο την αποσαφήνισή τους, και, τέλος, το στάδιο της επιλογής προϋποθέτει δέσμευση σε μία από τις εναλλακτικές επιλογές (Egan, 1994). Άλλοι θεωρητικοί (Klaczynski, Byrnes

& Jacobs, 2001) υιοθετούν την αντίληψη ότι η διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που εμπεριέχει την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων, όπως τον καθορισμό επιθυμητών στόχων, την αναγνώριση και αξιολόγηση διαφορών εναλλακτικών επιλογών, την επιλογή και σχεδιασμό συγκεκριμένων ενεργειών, την εφαρμογή, την αξιολόγηση συνεπειών και την ανατροφοδότηση αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης επιλογής. Με βάση τη συλλογιστική αυτή οι Germeijs και Verschuere (2006) διακρίνουν έξι καθοριστικά βήματα στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: α) προσανατολισμός προς την επιλογή, β) διερεύνηση εαυτού, γ) σε πλάτος διερεύνηση του περιβάλλοντος, δ) σε βάθος διερεύνηση του περιβάλλοντος, ε) επιλογή μιας εναλλακτικής λύσης και στ) δέσμευση στην επιλογή.

Ωστόσο, θεωρητικοί και ερευνητές υποστηρίζουν ότι τις περισσότερες φορές η λήψη αποφάσεων δεν αποτελεί μια αμιγώς λογική διαδικασία, αλλά φορτίζεται και συναισθηματικά. Οι αξίες, τα κίνητρα, οι προκαταλήψεις και το περιβάλλον του ατόμου επηρεάζουν την επεξεργασία των πληροφοριών, ενώ αναδεικνύουν συναισθήματα που φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Zeelenberg, Nelissen, Breugelmans & Pieters, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία λήψης μιας απόφασης μπορεί να περιλαμβάνει κοινωνική πίεση (εκπεφρασμένη ή υπονοούμενη) από φίλους και οικογενειακό περιβάλλον, κρυφές ελπίδες και φόβους, πεπονηθείσες για τα ενδια-

φέροντα, αντιλήψεις για το ποιες δυνατότητες θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχία σε διάφορα επαγγέλματα, και τέλος την ικανότητα να συνδυαστούν όλα τα παραπάνω, ενδεχομένως αντιφατικά στοιχεία (Krumboltz, 1999).

Τρόποι Λήψης Απόφασης

Οι τρόποι ή οι στρατηγικές λήψης απόφασης αναδεικνύουν ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία υποδηλώνουν τη μεθοδολογία που ακολουθεί το άτομο προκειμένου η απόφασή του να έχει την καλύτερη δυνατή έκβαση. Εν προκειμένω ο όρος «μεθοδολογία» έχει μια ευρεία σημασία και αναφέρεται στον τρόπο αντιμετώπισης της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων –είτε με λογική προσέγγιση είτε με συναισθηματική-, ο οποίος, στη συνέχεια, σχετίζεται με την ποιότητα της επαγγελματικής απόφασης (Δημητρόπουλος, 2003).

Διάφορες μελέτες προσπάθησαν να σκιαγραφήσουν το προφίλ των ατόμων αναφορικά με τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς στη διαδικασία λήψης απόφασης (Janis & Mann, 1977. Atroba, 1978. Walsh, 1987. Franken & Muris, 2005). Οι μελέτες αυτές προσπάθησαν να ταξινομήσουν τα άτομα που χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους λήψης απόφασης σε ομάδες (τύπους) με βάση κάποια κύρια και εμφανή χαρακτηριστικά γνωρίσματα, υιοθετώντας την αντίληψη ότι ο τρόπος λήψης απόφασης αποτελεί μια σχετικά σταθερή προδιάθεση της προσωπικότητας (Phillips & Paziienza, 1988), εμπεριέχει, δηλαδή, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που εμφανίζουν σχετική σταθερότητα και επα-

νάληψη σε συγκεκριμένες ή ανάλογες συνθήκες λήψης αποφάσεων.

Τη δεκαετία του 1970 η Argoba (1978) πρότεινε έξι τρόπους λήψης, απόφασης, ανάλογα με τη σπουδαιότητα που το άτομο αποδίδει στην απόφαση, καθώς και με το βαθμό στον οποίο είναι σε θέση να την «ελέγξει». Η ερευνήτρια διακρίνει: 1) το «λογικό» τρόπο, που περιλαμβάνει αποφάσεις που λαμβάνονται ψύχραιμα και αντικειμενικά και βασίζονται στη μεγιστοποίηση της ωφέλειας, 2) το «χωρίς σκέψη» τρόπο λήψης απόφασης, με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις ρουτίνας, 3) το «διστακτικό» τρόπο, που περιλαμβάνει αποφάσεις που παίρνονται μετά από μακρά περίοδο αναβλητικότητας, 4) το «συναισθηματικό» τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο οι αποφάσεις που λαμβάνονται βασίζονται στις επιθυμίες και στις προτιμήσεις του ατόμου, 5) το «συμβιβαστικό» τρόπο, που περιλαμβάνει τις αποφάσεις, οι οποίες βασίζονται στις προσδοκίες των άλλων, και 6) το «διδαισθητικό» τρόπο, με τον οποίο οι αποφάσεις βασίζονται στη διαίσθηση του ατόμου, φαίνονται αναπόφευκτες και δεν μπορούν να αιτιολογηθούν λογικά.

Η μελέτη του Haggen (1979) που ακολούθησε, ανέδειξε τρεις τρόπους λήψης αποφάσεων που εμφανίζονται σταθερά και συστηματικά, όταν το άτομο προσεγγίζει τη διαδικασία της επιλογής: 1) τον *ορθολογικό τρόπο*, που περιλαμβάνει τη διερεύνηση των αναγκών και του περιβάλλοντος και καθιστά τον λήπτη απόφασης δραστήριο, υπεύθυνο, και προσεκτικό, 2) τον *διαισθητικό τρόπο*, που βασίζεται στις εσωτερικές αντιδράσεις του ατόμου και χρειάζεται πολύ λίγο χρόνο, περιορι-

σμένη συγκέντρωση στοιχείων και ελάχιστο συνειδητό σχεδιασμό και 3) τον *εξαρτημένο τρόπο*, που φαίνεται να είναι ο ευκολότερος, καθώς το μόνο που χρειάζεται να κάνει το άτομο είναι να αποδεχθεί τις επιλογές των άλλων. Σύμφωνα με τους Phillips, Friedlander, Pazienza & Kost (1985) οι τρεις συγκεκριμένοι τρόποι λήψης απόφασης αντιπροσωπεύουν ευδιάκριτα σύνολα στάσεων και συμπεριφορών που θεωρούνται αναμενόμενα για τις δραστηριότητες της λήψης απόφασης και τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό, στον οποίο τα άτομα αναλαμβάνουν υπευθυνότητα στη διαδικασία λήψης απόφασης, καθώς και ως προς την έκταση, στην οποία διακρίνουν τη λογική από τη συναισθηματική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων.

Πιο πρόσφατα, ο Walsh (1987) υποστήριξε ότι ο τρόπος, με τον οποίο τα άτομα λαμβάνουν αποφάσεις μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε έξι διαφορετικές διαστάσεις: 1) “εσωτερικός/ εξωτερικός προσανατολισμός” (ο *εαυτός* σε αντίθεση με τους *άλλους* ως πηγή για τον στόχο απόφασης), 2) “αντικειμενική/ συναισθηματική εστίαση” (τα γνωστικά σχήματα σε αντίθεση με το συναίσθημα στη διαδικασία λήψης απόφασης), 3) “συστηματική/ τυχαία προσέγγιση” (σε κάθε βήμα της διαδικασίας λήψης απόφασης), 4) “πολύ προσεκτική προσέγγιση/ προσέγγιση χωρίς ιδιαίτερη προσοχή” (στο σχεδιασμό και τις συνέπειες της διαδικασίας λήψης απόφασης.), 5) “χρόνος που επενδύει το άτομο στη διαδικασία λήψης απόφασης” (προκειμένου να ολοκληρωθούν όλα τα στάδια της διαδικασίας), 6) “έλεγχος των δεδομένων” (*υψηλός* σε αντίθεση με *χαμηλό*).

Νεότερες έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα μπορεί να λειτουργήσουν με περισσότερους από έναν τρόπους σε καταστάσεις λήψης αποφάσεων. Οι Driver, Brousseau και Hunsaker (1990) υποστηρίζουν ότι το άτομο έχει έναν κύριο τρόπο λήψης απόφασης και έναν δευτερογενή. Έτσι, όταν το άτομο προσεγγίζει έναν εξελικτικό στόχο στη διαδικασία λήψης απόφασης μπορεί να υιοθετεί έναν κυρίαρχο τρόπο λήψης απόφασης, ενώ ταυτόχρονα, είναι πιθανό να αναδεικνύονται και στοιχεία ενός άλλου τρόπου. Οι Mau και Jerspen (1992) εύλογα υποστηρίζουν ότι, όταν ένα άτομο υποχρεωθεί να προσαρμοστεί σε ένα δεσμευτικό ορθολογισμό, ενώ στερείται αναλόγων τάσεων «ορθολογισμού», είναι πιθανόν να υποφέρει, ενώ σε μια πιο ακραία θέση ο Etzioni (1988) υποστηρίζει τη σπουδαιότητα των συναισθηματικών στοιχείων στη λήψη αποφάσεων, επισημαίνοντας ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία υπαγορεύουν πότε πρέπει ή δεν πρέπει να χρησιμοποιείται η λογική.

Οι έρευνες στο διεθνή χώρο υποστηρίζουν ότι οι τρόποι λήψης απόφασης σχετίζονται και με διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, ο ορθολογικός τρόπος συνδέεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας (Blustein & Phillips, 1990), την επαγγελματική αποφασιστικότητα (Mau, 1995), την επαγγελματική ωριμότητα, (Chartrand, Rose, Elliott, Marmarosh & Caldwell, 1993. Leong & Morris, 1989) και τους πολιτισμικούς παράγοντες (Mau, 2000). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές τα άτομα που υιοθετούν την ορθολογική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων διαμορφώνουν μια σταθερή εικόνα για τον εαυτό τους, με την

οποία θα προσεγγίσουν τις υποχρεώσεις των πρώτων χρόνων της ενήλικης ζωής τους, αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων, προβλέπουν τις συνέπειες των ενεργειών τους και αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες σχετικές με την επιλογή σταδιοδρομίας.

Στο ίδιο πλαίσιο σκέψης αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα υποστηρίζουν τη σχέση των τρόπων λήψης απόφασης με ψυχολογικούς παράγοντες (όπως, αυτοαποτελεσματικότητα, διαμόρφωση ταυτότητας, ταυτότητα ρόλου του φύλου, κίνητρο επιτυχίας) και καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα: α) ο ορθολογικός τρόπος λήψης απόφασης φαίνεται να συσχετίζεται με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαδικασία λήψης απόφασης, ενώ ο εξαρτημένος τρόπος λήψης απόφασης συνδέεται με την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων (Sidiropoulou-Dimakakou & Argyropoulou, 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές που έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εκτελούν τα καθήκοντα και να εκδηλώνουν συμπεριφορές που απαιτούνται για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν στις αποφάσεις τους τον ορθολογικό τρόπο. Αντιθέτως, οι φοιτητές που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων τείνουν να χρησιμοποιούν τον εξαρτημένο τρόπο. β) Οι έφηβοι που βρίσκονται μακριά από τη σύνθεση ταυτότητας και κοντά στη σύγχυση ρόλων τείνουν να αποφασίζουν σε μεγάλο βαθμό με εξαρτημένο τρόπο λήψης απόφασης, ενώ οι έφηβοι που βρίσκο-

νται σε κατάσταση διάχυσης ταυτότητας αποφασίζουν με πιο διαισθητικό τρόπο (Γαβριήλ, 2008). γ) Τα άτομα με αρσενική ταυτότητα ρόλου του φύλου τείνουν να χρησιμοποιούν τη λογική για τη λήψη επαγγελματικής απόφασης, ενώ τα άτομα με «θηλυκή» ταυτότητα ρόλου του φύλου χρησιμοποιούν τη λογική αλλά συγχρόνως λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη γνώμη των άλλων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Παυλόπουλος, 2006). δ) Ο βαθμός κινήτρου επιτυχίας σχετίζεται θετικά με τον ορθολογικό τρόπο λήψης απόφασης. Τα άτομα δηλαδή, με υψηλό βαθμό κινήτρου επιτυχίας είναι προσανατολισμένα στο μέλλον και έχουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ορθολογικό τρόπο λήψης απόφασης. Αντιθέτως, το επίπεδο κινήτρου επιτυχίας σχετίζεται αρνητικά με τον εξαρτημένο τρόπο λήψης απόφασης (Δρόσος, 2006).

Ωστόσο, όλες οι παραπάνω μελέτες, θεωρητικές και ερευνητικές, προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τα άτομα σε μερικούς τύπους που βασίζονταν στα επικρατέστερα χαρακτηριστικά αναφορικά με ένα περιορισμένο φάσμα χαρακτηριστικών. Η ταξινόμηση αυτή όμως, αδυνατεί να περιγράψει τον πολυσύνθετο χαρακτήρα της διαδικασίας λήψης απόφασης ή να διακρίνει τις ατομικές διαφορές στον τρόπο, με τον οποίο πραγματικά λαμβάνονται οι αποφάσεις (Shiloh, Salton & Sharabi, 2002). Η χρήση ενός υπερσύνθετου χαρακτηριστικού, αν και παρέχει στο σύμβουλο τη δυνατότητα να περιγράψει ή να προσδιορίσει τον τρόπο λήψης απόφασης του ατόμου, στην ουσία μειώνει την ακρίβεια της κατηγοριοποίησης (Σιδηροπούλου-

Δημακάκου, 2009). Πιο πρόσφατες μελέτες (Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz, & Gadassi, 2010) δείχνουν ότι τα άτομα χαρακτηρίζονται από ένα συνδυασμό τρόπων λήψης απόφασης και υποστηρίζουν ότι το να λαμβάνεται υπόψη μια ποικιλία χαρακτηριστικών αντί του ενός κυρίαρχου χαρακτηριστικού παρέχει περισσότερες και ακριβέστερες πληροφορίες για τον τρόπο, με τον οποίο το άτομο παίρνει αποφάσεις. Έτσι, ουσιαστικά δεν μιλούμε για «τρόπο» λήψης επαγγελματικής απόφασης αλλά για ένα «προφίλ» λήψης επαγγελματικής απόφασης που περιλαμβάνει αρκετά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ο τρόπος, με τον οποίο το άτομο παίρνει αποφάσεις και αναφέρεται τόσο στην προσωπικότητα του ατόμου, όσο και στους εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία λήψης απόφασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2009). Η αξιολόγηση αυτού του «προφίλ» (των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών) του ατόμου στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην επαγγελματική συμβουλευτική, καθώς μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας με το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν το άτομο να αποφασίζει με βάση τον τρόπο που ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα και τις δυνατότητές του. Είναι, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό να δοκιμαστούν στην ελληνική πραγματικότητα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία αξιολογούν τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά, ώστε να διερευνηθεί η δυνατότητα αξιοποίησής τους από τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού στη χώρα μας.

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (*προφίλ*) των μαθητών κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχους:

- Τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο.
- Την εκτίμηση των επικρατέστερων «προφίλ» των μαθητών.
- Τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στα «προφίλ» λήψης επαγγελματικών αποφάσεων.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Δείγμα – Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 289 μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Η τάξη αυτή επιλέχθηκε επειδή αποτελεί την τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και είναι η περίοδος, κατά την οποία τα περισσότερα άτομα συγκεκριμενοποιούν το πεδίο των ενδιαφερόντων τους και αρχίζουν να προσανατολίζονται σε κάποιον επαγγελματικό τομέα. Παράλληλα στην τάξη αυτή οι μαθητές καλούνται να πάρουν τις πρώτες σημαντικές εκπαιδευτικές και κατ'επέκταση επαγγελματικές αποφάσεις (Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο, κ.α.). Τα υποκείμενα της έρευνας φοιτούν στη Λεόντειο Σχολή Νέας Σμύρνης και στη Λεόντειο Σχολή Πατησίων, σχολεία τα οποία συγκε-

ντρώνουν μαθητές από όλες τις περιοχές της Αθήνας. Ως προς το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, συμμετείχαν 144 μαθητές (50.3%) και 142 μαθήτριες (49.7%), ενώ τρία άτομα δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τα σχολικά έτη 2008-2009 και 2009-2010. Έγινε ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων μέσα στη σχολική τάξη από συνεργάτες των ερευνητών. Οι ερευνητές εξήγησαν στους μαθητές το σκοπό της έρευνας, τους ενημέρωσαν ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική και ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Όπου οι μαθητές αντιμετώπιζαν προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 20'.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων:

Για τη μέτρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στη λήψη επαγγελματικής απόφασης χρησιμοποιήσαμε το Ερωτηματολόγιο Τρόπων Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης (Career Decision-Making Style Questionnaire-CDSQ, Gati *et al.*, 2007. Gati *et al* 2010). Το CDSQ μετονομάστηκε προσφάτως από τους κατασκευαστές σε Career Decision-Making Profile Questionnaire (CDMP) (βλ. Gati *et al* 2010) και αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από τους γράφοντες ως Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης. Για τη μετάφραση και γλωσσική προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα ακολουθήθηκε η διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης (Watkins & Campbell, 1990. Hambleton, 1993. Αλεξόπουλος, 1998).

Το CDMP περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις και χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό. Ο λήπτης αξιολογεί το βαθμό, στον οποίο τον περιγράφει κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1=δεν συμφωνώ καθόλου, έως 7=συμφωνώ απολύτως).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, το ερωτηματολόγιο μπορεί να δώσει βαθμολογία για έντεκα (11) «προφίλ» (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λήπτη) λήψης απόφασης: 1) *Συλλογή Πληροφοριών* (εκτενής ή περιορισμένη): Ο βαθμός στον οποίο το άτομο συλλέγει πληροφορίες με τρόπο σχολαστικό και εξονυχιστικό (π.χ. «Γενικά, είμαι σχολαστικός/ή στη συλλογή πληροφοριών»). 2) *Επεξεργασία Πληροφοριών* (αναλυτική ή ολιστική): Ο βαθμός στον οποίο το άτομο αναλύει τις πληροφορίες στα συστατικά τους στοιχεία και τις επεξεργάζεται σύμφωνα με αυτά (π.χ. «Αφού συγκεντρώσω τις απαραίτητες πληροφορίες για τις διάφορες εναλλακτικές επιλογές, αναλύω τα χαρακτηριστικά της κάθε μιας»). 3) *Έδρα Ελέγχου* (εσωτερική ή εξωτερική): Ο βαθμός στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι ελέγχει το επαγγελματικό του μέλλον και νιώθει ότι οι αποφάσεις που παίρνει επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές του ευκαιρίες (π.χ. «Δεν ευθύνομαι μόνο εγώ για τα αποτελέσματα των αποφάσεών μου. Η μοίρα και η τύχη επηρεάζουν σημαντικά τη μελλοντική μου σταδιοδρομία»). 4) *Προσπάθεια που επενδύεται στη διαδικασία* (μεγάλη ή μικρή): Ο χρόνος και η διανοητική προσπάθεια που επενδύει το άτομο στη διαδικασία λήψης απόφασης (π.χ. «Καταβάλλω μεγάλη προσπά-

θεια στη διαδικασία λήψης απόφασης»). 5) *Αναβλητικότητα* (υψηλή ή χαμηλή): Ο βαθμός στον οποίο το άτομο αποφεύγει ή καθυστερεί την έναρξη ή την εξέλιξη της διαδικασίας λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (π.χ. «Έχω την τάση να αναβάλλω τις επαγγελματικές μου αποφάσεις»). 6) *Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης* (γρήγορη ή αργή): Ο χρόνος που χρειάζεται το άτομο για να πάρει την τελική απόφαση, εφόσον έχουν συλλεχθεί οι πληροφορίες (π.χ. «Ακόμη κι όταν έχω συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, χρειάζομαι πολύ χρόνο για να πάρω την τελική μου απόφαση»). 7) *Ανάγκη συμβουλής από άλλους* (συνήκη ή σπάνια): Η έκταση στην οποία το άτομο συμβουλευέται τους άλλους κατά τη διάρκεια των διαφορετικών σταδίων της διαδικασίας λήψης απόφασης (π.χ. «Συνήθως σκέφτομαι σοβαρά τις επιλογές μου και παίρνω αποφάσεις χωρίς να συμβουλευτώ άλλους»). 8) *Εξάρτηση από άλλους* (υψηλή ή χαμηλή): Ο βαθμός στον οποίο το άτομο δέχεται την πλήρη ευθύνη της λήψης αποφάσεων (ακόμα και αν συμβουλευέται τους άλλους), σε αντίθεση με το να περιμένει να λάβουν οι άλλοι την απόφαση αντ' αυτού. (π.χ. «Σε μια σημαντική απόφαση όπως η επιλογή επαγγέλματος, θέλω κάποιος άλλος να αποφασίσει για μένα»). 9) *Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους* (υψηλή ή χαμηλή): Ο βαθμός στον οποίο το άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους σημαντικούς άλλους, όπως για παράδειγμα γονείς, σύντροφο, φίλους (π.χ. «Είναι σημαντικό για μένα να κάνω την επιλογή εκείνη, η οποία θα ικανοποιεί την οικογένεια και τους φίλους μου»). 10) *Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα* (υψηλή ή χαμηλή): Η

έκταση στην οποία το άτομο προσπαθεί να βρει ένα επάγγελμα που είναι τέλειο για τον εαυτό του (π.χ. «Πιστεύω ότι μπορώ να βρω την τέλεια απασχόληση που θα ικανοποιεί όλες μου τις επιθυμίες»). 11) *Προθυμία για συμβιβασμό*: Ο βαθμός στον οποίο το άτομο είναι πρόθυμο να επιδείξει ελαστικότητα, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες και εμπόδια στην πραγμάτωση της επιλογής του και να στραφεί σε άλλη εναλλακτική επιλογή (π.χ. «Εάν δεν μπορώ να σπουδάσω την κατεύθυνση που επέλεξα, θα συμβιβαστώ και θα αναζητήσω κάποια άλλη που μου ταιριάζει»).

Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α για τις 11 υποκλίμακες σε δείγμα 285 φοιτητών κυμάνθηκε από 0.73 έως 0.92, ενώ ο δείκτης αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων σε ξεχωριστό δείγμα ($N=199$) με ενδιάμεσο χρόνο δύο εβδομάδων κυμάνθηκε από 0.76 έως 0.86. (Gati et al, 2010).

Αποτελέσματα της Έρευνας

Προκειμένου να περιγραφεί πληρέστερα και οικονομικότερα η εσωτερική δομή των απαντήσεων των μαθητών, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων για να ομαδοποιηθούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε ομοιογενείς ομάδες. Δεν χρησιμοποιήθηκαν οι διαστάσεις που προτείνουν οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου, καθώς αυτές είχαν προκύψει από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές, τρεις από τις 36 ερωτήσεις έχουν ως

στόχο τον έλεγχο της ειλικρίνειας των απαντήσεων των συμμετεχόντων και δεν εντάσσονται σε κάποιον παράγοντα. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων, λοιπόν, περιλάμβανε 33 ερωτήσεις για τους 289 μαθητές. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν ανάλυση κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Η τελική επίλυση για τις 33 ερωτήσεις ανέδειξε (με σημείο τομή για τις φορτίσεις το 0.35) επτά (7) παράγοντες, στους οποίους αποδίδεται το 53.91% της διασποράς των τιμών. Για την ανάλυση αυτή $KMO=0.73$, χ^2 για το Bartlett's test of sphericity = 2790 (df=528, $p<.001$) και $D=0.0000$. Στον πίνακα 1 παρατίθενται εκτενώς όλες οι φορτίσεις των μετρήσεων στους 7 παράγοντες με βάση την επίλυση αυτή.

Οι επτά παράγοντες περιγράφονται ως εξής:

1. *Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης*: ο χρόνος που χρειάζεται το άτομο για να πάρει την τελική του απόφαση, όταν υπάρχουν οι απαραίτητες πληροφορίες. Υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο παράγοντα δείχνει ότι το άτομο παίρνει γρήγορα αποφάσεις.
2. *Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών*: ο βαθμός στον οποίο το άτομο είναι πολύ προσεκτικό κατά τη συλλογή πληροφοριών, τις αναλύει στα συστατικά τους και τις επεξεργάζεται σύμφωνα με τα συστατικά αυτά.
3. *Επιθυμία να ευχαριστήσει τους άλλους - Εξάρτηση*: ο βαθμός στον οποίο το άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, σύντροφος, φίλοι) και επιθυμεί να αποφύγει την πλήρη ευ-

- θύνη της λήψης αποφάσεων από τον ίδιο αναμένοντας να ληφθεί η απόφαση από τους άλλους.
4. *Αναζήτηση συμβουλής από άλλους:* ο βαθμός στον οποίο το άτομο, καθώς διέρχεται τα διαφορετικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, αναζητά τη συμβουλή των άλλων.
 5. *Εσωτερική Έδρα Ελέγχου:* ο βαθμός στον οποίο πιστεύει ότι ελέγχει το επαγγελματικό του μέλλον και νιώθει ότι οι αποφάσεις που παίρνει επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές του ευκαιρίες.
 6. *Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα:* Η έκταση στην οποία το άτομο προσπαθεί να βρει ένα επάγγελμα που είναι τέλειο για τον εαυτό του.
 7. *Προθυμία για συμβιβασμό:* ο βαθμός στον οποίο το άτομο είναι πρόθυμο να επιδείξει ελαστικότητα, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες και εμπόδια στη πραγμάτωση της επιλογής του και να στραφεί σε άλλη εναλλακτική λύση.
- Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, οι δείκτες που προέκυψαν κυμαίνονται από 0,64 έως 0,77 (βλ. Πίνακα 1). Μόνον ο δείκτης αξιοπιστίας για τον παράγοντα «Προθυμία για συμβιβασμό» είναι κάτω του 0,70, γεγονός που μας υποδεικνύει ότι ο επαγγελματικός σύμβουλος θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην αξιοποίηση του συγκεκριμένου παράγοντα κατά την ατομική συμβουλευτική.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων για τις 33 επιμέρους μετρήσεις του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης

30. Ακόμα και όταν έχω όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, χρειάζομαι πολύ χρόνο να πάρω μια απόφαση	0,78	0,24	-0,01	-0,03	0,09	-0,03	0,08
18. Ακόμα και όταν έχω συλλέξει όλες τις σχετικές πληροφορίες, μου παίρνει πολύ χρόνο να πάρω την τελική απόφαση	0,74	0,27	-0,01	-0,15	0,08	-0,07	-0,08
6. Όταν έρχεται η ώρα να αποφασίσω, διστάζω αρκετά προτού πραγματικά πάρω μία απόφαση	0,72	-0,03	0,00	0,01	-0,05	0,04	-0,01
31. Τείνω να αναβάλλω τη διαδικασία λήψης απόφασης όσο περισσότερο μπορώ	0,51	-0,12	0,26	-0,01	0,15	-0,10	0,22
5. Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια στη διαδικασία λήψης απόφασης	0,49	0,45	0,10	-0,01	-0,11	0,03	-0,01
19. Δεν καθυστερώ να πάρω αποφάσεις για τη σταδιοδρομία μου	-0,43	0,07	0,28	0,27	0,08	0,16	0,10
7. Τείνω να αναβάλλω τις επαγγελματικές μου αποφάσεις	0,35	0,01	0,16	0,16	0,10	-0,23	0,09

14. Συνήθως παίρνω τις αποφάσεις μου κατόπιν ανάλυσης, που σημαίνει ότι αναλύω τις πληροφορίες στα ειδικά χαρακτηριστικά τους και συγκρίνω τις εναλλακτικές σύμφωνα με αυτά	0,14	0,71	-0,14	0,09	0,15	0,09	0,10
26. Αφού συλλέξω τις απαραίτητες πληροφορίες για τις ποικίλες επαγγελματικές εναλλακτικές, αναλύω κάθε μία σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της	0,12	0,70	0,05	0,05	-0,01	0,14	0,03
17. Αφιερώνομαι ολοκληρωτικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	0,19	0,57	0,12	-0,01	-0,06	0,23	-0,01
2. Συνήθως αναλύω τις ποικίλες εναλλακτικές επιλογές σε ένα αριθμό παραγόντων και λαμβάνω υπόψη μου τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε παράγοντα	-0,11	0,56	-0,07	0,05	0,12	0,21	0,15
29. Όταν χρειάζεται να πάρω μια απόφαση, επενδύω πολύ χρόνο και προσοχή στο ζήτημα	0,48	0,54	0,03	-0,14	-0,15	0,13	0,02
15. Δε νομίζω ότι χρειάζεται να διερευνήσω εκτενώς όλες τις υπάρχουσες εναλλακτικές, πριν πάρω μια απόφαση	-0,04	-0,48	0,16	0,22	0,27	0,22	-0,05
27. Συνήθως δεν προσπαθώ να συλλέξω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες για τα επαγγέλματα που με ενδιαφέρουν	0,16	-0,44	0,19	0,24	0,26	0,06	0,06
3. Γενικά, δεν είμαι σχολαστικός/η στη συλλογή πληροφοριών. Συνήθως χειρίζομαι πληροφορίες, στις οποίες υπάρχει εύκολη πρόσβαση	0,21	-0,39	0,12	-0,08	0,11	0,27	0,31
22. Τελικά θα προτιμήσω μια από τις επιλογές που θα ευχαριστήσει τους πιο κοντινούς μου ανθρώπους	-0,04	0,05	0,81	0,06	0,16	-0,09	-0,06
10. Είναι σημαντικό για μένα να κάνω την επιλογή εκείνη, η οποία θα ικανοποιεί την οικογένεια και τους φίλους μου	-0,05	-0,04	0,80	-0,01	0,00	0,01	0,01
34. Οι προσδοκίες των πιο κοντινών μου ανθρώπων είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην απόφασή μου	-0,01	0,09	0,77	-0,12	0,08	-0,08	-0,01
33. Προτιμώ να μοιράζομαι την ευθύνη της απόφασής μου με άλλα άτομα	0,26	-0,21	0,55	0,02	0,14	0,13	0,16
21. Δεν θέλω να παίρνω την απόφαση μόνος/η. Θέλω και άλλα άτομα να μοιράζονται μέρος της ευθύνης	0,32	-0,19	0,45	-0,20	0,14	0,04	0,19

9. Όταν έρχομαι αντιμέτωπος με μια σημαντική απόφαση, θέλω κάποιος άλλος να αποφασίζει για μένα.	0,25	-0,17	0,37	-0,04	0,21	-0,15	0,21
8. Συνήθως σκέφτομαι σοβαρά τις επιλογές μου και παίρνω αποφάσεις χωρίς να συμβουλευτώ άλλους	-0,03	0,02	-0,09	0,79	0,06	0,05	0,11
20. Δεν χρειάζεται να συμβουλευτώ άλλους για να πάρω τη σωστή απόφαση	-0,07	-0,13	-0,01	0,78	-0,03	0,06	0,05
32. Συνήθως δε συμβουλευόμαι άλλα άτομα, όταν παίρνω μια απόφαση	-0,06	0,06	-0,02	0,76	-0,02	-0,05	0,01
16. Παράγοντες που δεν ελέγχω (όπως η μοίρα) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή της καριέρας μου και τα αποτελέσματά της	0,10	0,02	0,09	-0,06	0,84	0,06	0,10
4. Δεν ευθύνομαι μόνον εγώ για τα αποτελέσματα των αποφάσεων μου. Η μοίρα και η τύχη επηρεάζουν σημαντικά τη μελλοντική μου καριέρα	0,06	-0,04	0,18	-0,06	0,78	0,05	0,00
28. Πραγματικά, δεν έχει σημασία τι θα επιλέξω, η μοίρα ούτως ή άλλως θα επηρεάσει τη μελλοντική μου καριέρα	-0,07	-0,05	0,11	0,13	0,68	-0,12	0,09
35. Πιστεύω ότι υπάρχει μια απασχόληση ιδανική για μένα	-0,02	0,11	-0,13	-0,06	0,04	0,80	0,02
23. Πιστεύω ότι μπορώ να βρω ένα επάγγελμα που θα μου παρέχει αυτά που αναζητώ	-0,01	0,16	0,02	0,00	-0,09	0,75	0,01
11. Πιστεύω ότι μπορώ να βρω την τέλεια απασχόληση που θα εκπληρώσει όλα τα όνειρά μου	-0,15	0,13	-0,01	0,19	0,07	0,70	-0,14
12. Εάν δεν καταφέρω την εισαγωγή μου στην εκπαιδευτική κατεύθυνση της πρώτης μου επιλογής, θα συμβιβαστώ και θα ακολουθήσω τη δεύτερη επιλογή μου	-0,01	0,02	-0,04	-0,01	0,03	0,03	0,83
36. Εάν δεν μπορώ να σπουδάσω την κατεύθυνση που επέλεξα, θα συμβιβαστώ και θα αναζητήσω κάποια άλλη που μου ταιριάζει	0,11	0,05	0,07	0,12	0,08	-0,05	0,73
24. Εάν, παρ' όλες τις προσπάθειές μου, δεν καταφέρω την εισαγωγή μου στην εκπαιδευτική κατεύθυνση της αρεσκείας μου, είμαι πρόθυμος/η να συμβιβαστώ και να μη συνεχίσω να την επιδιώκω	-0,02	0,10	0,06	0,08	0,04	-0,06	0,62
Αποδοδόμενη διασπορά των τιμών (συν. 53.91%)	9,65	9,37	8,86	6,72	6,70	6,56	6,04
Αξιοπιστία μετρήσεων για κάθε επιμέρους παράγοντα (Cronbach α)	0,73	0,72	0,77	0,73	0,71	0,72	0,64

Πίνακας 2. Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τους επτά παράγοντες του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης

Παράγοντες	N	M.O.*	Δμ	T.A.
Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης	286	3,84	3,86	1,09
Συλλογή & Επεξεργασία Πληροφοριών	288	4,66	4,75	0,93
Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - Εξάρτηση	289	2,67	2,67	1,14
Αναζήτηση συμβουλής από άλλους	285	4,58	4,67	1,44
Εσωτερική Έδρα Ελέγχου	287	5,23	5,67	1,45
Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα	287	5,52	5,67	1,17
Προθυμία για συμβιβασμό	289	3,48	3,67	1,44

*1=Καθόλου έως 7=Πάρα πολύ

Πίνακας 3. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των επτά παραγόντων του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7
1. Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης	1						
2. Συλλογή & Επεξεργασία Πληροφοριών	-0,23**	1					
3. Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - Εξάρτηση	-0,21**	-0,19**	1				
4. Αναζήτηση συμβουλής από άλλους	-0,18**	0,07	0,10	1			
5. Εσωτερική Έδρα Ελέγχου	0,10	0,16**	-0,33**	0,01	1		
6. Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα	0,12*	0,20**	-0,11	-0,08	-0,01	1	
7. Προθυμία για συμβιβασμό	-0,11	0,02	0,12*	-0,12*	-0,16**	-0,02	1

** Η συνάφεια είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01.

* Η συνάφεια είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των επτά παραγόντων για το σύνολο του δείγματος και για τα δύο φύλα ξεχωριστά (Πίνακες 2 και 4).

Οι υψηλότερες βαθμολογίες σημειώθηκαν στους παράγοντες «Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα» (μ.δ.=5.52) και «Εσωτερική Έδρα Ελέγχου» (μ.δ.=5.23). Υψηλές βαθμολογίες σημειώθηκαν, επίσης, στους παράγοντες «Συλλογή και Επεξεργασία πληροφοριών» (μ.δ.=4.66) και «Αναζήτηση συμβουλής από άλλους» (μ.δ.=4.58). Πιο χαμηλές βαθμολογίες είχαν οι πα-

ράγοντες «Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης» (μ.δ.=3.84), και «Προθυμία για συμβιβασμό» (μ.δ.=3.48). Τέλος, η μικρότερη βαθμολογία σημειώθηκε στον παράγοντα «Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους – Εξάρτηση» (μ.δ.=2.67).

Υπολογίστηκαν, επίσης, οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των επτά παραγόντων της λήψης απόφασης (Πίνακας 3). Παρόλο που βρέθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές συνάφειες, ήταν όλες μικρές σε μέγεθος, γεγονός που δείχνει ότι δεν υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των παραγόντων.

Για να διαπιστωθεί η επίδραση του φύλου στους επτά παράγοντες του ερωτηματολογίου χαρακτηριστικών λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μέσω των όρων με τη χρήση του κριτηρίου t (t test). Το φύλο επηρεάζει τη βαθμολογία στους παράγοντες «Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών» ($t=-2.50$, $df=283$, $p<.05$), «Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - Εξάρτηση» ($t= 3.07$, $df=284$, $p<.01$), και «Αναζήτηση συμβουλής από τους άλλους» ($t=-2.71$, $df=280$, $p<.01$). Οι μαθητές δήλωσαν (Πίνακας 4) σε μεγαλύτερο βαθμό από τις μαθήτριες ότι ενδιαφέ-

ρονται να ευχαριστήσουν τους άλλους με τις επιλογές τους και προτιμούν να αποφύγουν την ευθύνη της λήψης απόφασης, ελπίζοντας να αναλάβει αυτή την ευθύνη κάποιος άλλος (μ.ό. αγοριών=2.87 και μ.ό. κοριτσιών=2.46). Οι μαθήτριες δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές ότι είναι σχολαστικές κατά τη συλλογή πληροφοριών, τις αναλύουν στα συστατικά τους και τις επεξεργάζονται σύμφωνα με τα συστατικά αυτά (μ.ό. αγοριών=4.52 και μ.ό. κοριτσιών=4.79). Επίσης, οι μαθήτριες δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές ότι, καθώς διέρχονται τα διαφο-

Πίνακας 4. Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τους επτά παράγοντες του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης ως προς το φύλο

Παράγοντες	Φύλο	N	M.O. *	T.A.
Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης	Αγόρι	141	3,90	1,05
	Κορίτσι	142	3,78	1,13
Συλλογή & Επεξεργασία Πληροφοριών				
	Αγόρι	144	4,52	0,90
	Κορίτσι	141	4,79	0,93
Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους-Εξάρτηση				
	Αγόρι	144	2,87	1,15
	Κορίτσι	142	2,46	1,10
Αναζήτηση συμβουλής από άλλους				
	Αγόρι	141	4,36	1,46
	Κορίτσι	141	4,82	1,39
Εσωτερική Έδρα Ελέγχου				
	Αγόρι	143	5,25	1,50
	Κορίτσι	141	5,21	1,41
Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα				
	Αγόρι	142	5,54	0,99
	Κορίτσι	142	5,50	1,34
Προθυμία για συμβιβασμό				
	Αγόρι	144	3,49	1,38
	Κορίτσι	142	3,45	1,50

*1=Καθόλου έως 7=Πάρα πολύ

ρετικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, αναζητούν τη συμβουλή των άλλων (μ.ό. αγοριών=4.36 και μ.ό. κοριτσιών=4.82).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής αυτής έρευνας φαίνεται ότι το Ερωτηματολόγιο Χαρακτηριστικών Λήψης Επαγγελματικής Απόφασης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε επτά «προφίλ» λήψης απόφασης: *Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης, Συλλογή και Επεξεργασία Πληροφοριών, Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους-Εξάρτηση, Αναζήτηση συμβουλής από άλλους, Εσωτερική Έδρα Ελέγχου, Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα, Προθυμία για συμβιβασμό*. Είναι χαρακτηριστικό ότι διαπιστώνεται μια μεγάλη σύμπτωση των παραγόντων που ανέδειξε η έρευνά μας με τους παράγοντες της αρχικής μελέτης της κλίμακας. Οι διαφορές που παρατηρούμε είναι ότι οι ερωτήσεις που αποτελούσαν τους αρχικούς παράγοντες «Αναβλητικότητα» και «Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης» συνιστούν έναν ενιαίο παράγοντα, ο οποίος ονομάστηκε «*Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης*». Αντίστοιχα, οι ερωτήσεις που εντάσσονταν στους αρχικούς παράγοντες «*Συλλογή πληροφοριών*», «*Επεξεργασία πληροφοριών*» και «*Προσπάθεια που επενδύεται στη διαδικασία*» συνιστούν έναν

ενιαίο παράγοντα, ο οποίος ονομάστηκε «*Συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών*». Τέλος, οι ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονταν στους παράγοντες «*Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους*» και «*Εξάρτηση από άλλους*» συνιστούν έναν ενιαίο παράγοντα που ονομάστηκε «*Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους-Εξάρτηση*». Παρά τις όποιες διαφορές στην παραγοντική δομή της παρούσας έρευνας με την αρχική μελέτη, η συγκεκριμένη ανάλυση παραγόντων εμφανίζεται ως η πλέον πρόσφορη με στατιστικά κριτήρια και παρέχει το βέλτιστο επίπεδο διαχωρισμού των «προφίλ» λήψης επαγγελματικών αποφάσεων στα επιμέρους συστατικά τους στοιχεία.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, οι μαθητές του δείγματος συγκεντρώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στους παράγοντες «*Επιδίωξη για το ιδανικό επάγγελμα*», «*Εσωτερική έδρα ελέγχου*», «*Συλλογή και Επεξεργασία πληροφοριών*» και «*Αναζήτηση συμβουλής από άλλους*». Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στην εύρεση του ιδανικού επαγγέλματος ενδέχεται να σχετίζεται με τη σχετικά νεαρή ηλικία τους, καθώς στην Γ' Γυμνασίου (15 περίπου ετών) αρχίζουν να αποκρυσταλλώνονται τα ενδιαφέροντά τους και δεν τίθεται, ακόμη, επιτακτικά η ανάγκη για λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Στην ηλικία αυτή φαίνεται ότι οι μαθητές δεν δίνουν έμφαση σε διάφορους περιοριστικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τη λήψη επαγγελματικής απόφασης και να τους οδηγήσουν σε διαφορετική από την προτιμώμενη επαγγελματική κατεύθυνση. Η διαπίστωση αυτή συνδυάζε-

ται με τη σχετικά χαμηλή βαθμολογία που έχουν οι μαθητές στον παράγοντα «Προθυμία για συμβιβασμό», φαίνεται δηλαδή να μη σκέφτονται σοβαρά την πιθανότητα να στραφούν σε άλλες εναλλακτικές λύσεις, αν αντιμετωπίσουν δυσκολίες ή/και εμπόδια στην πραγμάτωση των επιλογών τους.

Επίσης, η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα «Εσωτερική έδρα ελέγχου» ενδέχεται να δείχνει ότι οι μαθητές του δείγματος πιστεύουν ότι ελέγχουν οι ίδιοι το επαγγελματικό τους μέλλον και νιώθουν ότι οι αποφάσεις που παίρνουν επηρεάζουν τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ευκαιρίες. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί, ενδεχομένως, ένδειξη ωριμότητας, αλλά και δυνατότητας των μαθητών αυτών να ρυθμίζουν οι ίδιοι τα κρίσιμα θέματα που τους αφορούν (Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1991). Παράλληλα, το εύρημα αυτό συνδυάζεται με το γεγονός της πολύ χαμηλής βαθμολογίας στον παράγοντα «Επιθυμία να ευχαριστήσεις τους άλλους - Εξάρτηση». Οι μαθητές δείχνουν να μην επιδιώκουν μέσω των αποφάσεων τους να ικανοποιήσουν τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς) και να μην προσπαθούν να αποφύγουν την ευθύνη της λήψης αποφάσεων αναμένοντας να ληφθεί η απόφαση από τους άλλους.

Ως προς την υψηλή βαθμολογία στους παράγοντες «Συλλογή και Επεξεργασία πληροφοριών» και «Αναζήτηση συμβουλής από άλλους», τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές φαίνεται να υιοθετούν στη διαδικασία λήψης απόφασης ένα συνδυασμό στάσεων και συμπεριφορών που εμπεριέχει τόσο ανάλυση και συλλογή πληροφοριών (λογική), όσο και αναζήτηση

υποστήριξης στη διαδικασία λήψης απόφασης. Σύμφωνα με τους Niles, Erford, Hunt & Watts (1997) η συλλογή και αξιοποίηση πληροφοριών στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων σχετίζεται με την επαγγελματική προσαρμογή και τους αναπτυξιακούς στόχους που αναφέρονται στη σταδιοδρομία (Mau, 1995), ενώ συνιστά απουσία δυσκολιών στη λήψη αποφάσεων και δυσλειτουργικών σκέψεων για τη σταδιοδρομία (Ταμπούρη, 2009). Από το άλλο μέρος, η υποστήριξη σε ζητήματα σταδιοδρομίας δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για διερεύνηση και μάθηση, ενώ δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προχωρήσει στην ανάληψη δράσης στη διαδικασία λήψης απόφασης (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2008).

Η μέτρια βαθμολογία στον παράγοντα «Ταχύτητα λήψης της τελικής απόφασης» φαίνεται να δείχνει ότι οι μαθητές καθυστερούν σε μέτριο βαθμό τόσο την έναρξη της διαδικασίας λήψης απόφασης, όσο και, μετά τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών, τη λήψη τελικής απόφασης. Ενδέχεται το εύρημα αυτό να συνδέεται με το γεγονός ότι δεν τίθεται σε αυτή την ηλικία επιτακτικά η ανάγκη για λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Έτσι, οι μαθητές δεν αισθάνονται κάποια πίεση για να ξεκινήσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας και πολύ περισσότερο να κάνουν κάποια επιλογή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επίσης, επίδραση του φύλου στο «προφίλ» λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών. Οι μαθήτριες δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές ότι είναι σχολαστικές

κατά τη συλλογή πληροφοριών, τις ανα-
λύουν στα συστατικά τους και τις επε-
ξεργάζονται σύμφωνα με τα συστατικά
αυτά, ενώ παράλληλα, καθώς διέρχο-
νται τα διαφορετικά στάδια της διαδι-
κασίας λήψης αποφάσεων, αναζητούν
τη συμβουλή των άλλων. Σύμφωνα με
τους Omvig & Thomas (1977) ενδεχο-
μένως το γεγονός ότι τα κορίτσια ωρι-
μάζουν γρηγορότερα από τα αγόρια
τους δίνει προβάδισμα και στην επαγ-
γελματική ωριμότητα. Στο ίδιο πλαίσιο
σκέψης ο Lokan (1984) υποστηρίζει την
υπεροχή των γυναικών στη διαδικασία
λήψης απόφασης και τη συνδέει με την
υψηλότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση,
εύρημα που συστηματικά καταγράφει-
ται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας
έδειξαν ότι τα αγόρια επιδιώκουν σε
μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα κο-
ρίτσια να ικανοποιήσουν τους σημαντι-
κούς άλλους μέσω των επιλογών τους,
ενώ φαίνεται ότι προτιμούν να αποφυ-
γουν την ευθύνη της λήψης απόφασης,
ελπίζοντας να αναλάβει αυτή την ευ-
θύνη κάποιος άλλος. Και το εύρημα
αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την
ωριμότητα των δύο φύλων σε αυτή την
ηλικία και αντανακλά την απουσία δε-
ξιότητων λήψης απόφασης, ανάληψης
ευθυνών και επίλυσης προβλημάτων
από τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συμ-

φωνεί εν μέρει με τα ευρήματα πρό-
σφατων ερευνών στον ελληνικό χώρο
(Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δρόσος,
2010), τα οποία υποστηρίζουν ότι τα κο-
ρίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών
στις διάφορες διαστάσεις της επαγγελ-
ματικής ωριμότητας, όπως εξερεύνηση
σταδιοδρομίας, λήψη απόφασης και
γνώση του κόσμου της εργασίας.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα δε στερείται πε-
ριορισμών, με βασικότερο περιορισμό
την εστίαση του ερευνητικού μας εν-
διαφέροντος σε μαθητές μόνο της Γ'
τάξης Γυμνασίου και την επίδοση του
ερωτηματολογίου σε σχετικά μικρό
δείγμα μαθητών που προέρχονται από
δύο ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας. Η
περαιτέρω πορεία για την προσαρμογή
του Ερωτηματολογίου Χαρακτηριστι-
κών Λήψης Επαγγελματικής Απόφα-
σης στην ελληνική πραγματικότητα
απαιτεί την επίδοση του ερωτηματολο-
γίου σε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα
του μαθητικού πληθυσμού της χώρας,
ενώ η χορήγησή του σε δείγμα μαθη-
τών που ανήκουν σε πολιτισμικές μει-
ονότητες θα μας έδινε περισσότερες
πληροφορίες για την εγκυρότητα και
την αξιοπιστία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Amundson, N.E., Harris-Bowlsbey J., & Niles, S. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές*. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ). Αθήνα.

- Arroba, T. Y. (1978). Decision-making style as a function of occupational group, decision content and perceived importance. *Journal of Occupational Psychology*, 51, 219-26.
- Blustein, D. & Phillips, S. (1990). Relation between ego identity statuses and decision-making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39- 50.
- Butcher, V., Esbroeck, V., Broonen, J. P. & Klaver, A. M. (Eds.) (1997). *Decision making for lifelong learning with traditional students*. FEDORA. Brussels: VUBPRESS.
- Γαβριήλ, Ε. (2008). Ταυτότητα του εγώ και δεξιότητα λήψης απόφασης σε μαθητές Β' Ενιαίου λυκείου και Β' Τ.Ε.Ε. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 84-85, 19-41.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. (1991). Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το Λύκειο, τον ΣΕΠ και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, 18-19, 43- 66.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2003). *Αποφάσεις. Λήψη Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliott, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82.
- Driver, M.J., Brousseau, K.B., Hunsaker, P.L. (1990), *The Dynamic Decision Maker*, Jossey-Bass, San Francisco, CA,
- Egan, G. (1994). *The skilled helper*. 5th ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Etzioni, A. (1988). Normative – affective factors: Toward a new decision- making model. *Journal of Economic Psychology*, 9, 125- 150.
- Franken, I. H. A., & Muris, P. (2005). Individual differences in decision making. *Personality & Individual Differences*, 39(5), 991-998.
- Gati, I., Tal, S. & Davidovitz, S. (2007). *Career decision-making styles: A multidimensional approach*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο της IAEVG, Σεπτέμβριος 2007, Πάδοβα, Ιταλία.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From Career Decision-Making Styles to Career Decision-Making Profiles: A Multidimensional Approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291
- Germeijs, V., και Verschueren, K. (2006). High school student's career decision making progress: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Hambleton, R. K. (1993). Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 57-68.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119- 133.
- Herr, E., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling through the Life Span*. USA: Pearson Education Inc.
- Janis, I. L. & Mann, L. (1977). *Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice and Commitment*. New York: Free Press.
- Κάντας, Αρ & Χαντζή, Αλ. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Klaczynski, P., Byrnes, J., & Jacobs, J. (2001). Introduction to the special issue. The development of decision making. *Applied Developmental Psychology*, 22, 225-236.

- Lent, R.W., Hackett, G., & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of the school-to-work transition. *Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Leong, F. T. L., & Morris, J. (1989). Assessing the construct validity of Holland, Daiger, and Power's measure of vocational identity. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 117-125.
- Leong, S. L., Leong, F. T. L., & Hoffman, M. A. (1987). Counseling expectations of rational, intuitive, and dependent decision-makers. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 261-265.
- Lokan, J. J. (1984). *Manual of the Career Development Inventory – Australian Edition*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Mau, W. & Jepsen, D. (1992). Effects of computer – assisted instructions in using formal decision-making strategies to choose a college major. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 185- 192.
- Mau, W.-C. (1995). Decision-making styles as a predictor of career decision status and treatment gains. *Journal of Career Assessment*, 3, 90- 101.
- Mau, W.-C. (2000). Cultural differences in career decision-making styles and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 365-378.
- Niles, S. G., Erford, B. T., Hunt, B, Watts, R, H. J. (1997). Decision-making styles and career development in college students. *Journal of College Student Development*, 38, 479-488.
- Omvig, C. P., & Thomas, E. G. (1977). Relationship between career education, sex, and career maturity of sixth and eighth grade pupils. *Journal of Vocational Behavior*, 11, 322-331.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B & Koshier, M. (1976). *Career Decision Scale* (3rd rev.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Philips, S. D. & Pazienza, N, J. (1988). History and theory of the Assessment of Career Development and Decision Making. Στο W. B. Walsh και S. H. Osipow (Eds.), *Career Decision Making* (σελ. 1- 31). New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Philips, S. D., Friedlander, M. L., Pazienza, N, J., & Kost, P.P. (1985). A factor analytic investigation of career decision-making styles. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 106-115.
- Prideaux, L-A., Patton, W., & Creed, P. (2002). Development of a theoretically derived career program: An Australian endeavor. *International Journal for Educational & Vocational Guidance*, 2, 115- 130.
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G.W., Lenz, J.G., Reardon, R.C., & Saunders, D.E. (1998). The design and use of a measure of dysfunctional career thoughts among adults, college students, and high school students: The Career Thoughts Inventory. *Journal of Career Assessment*, 6, 115- 134.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Argyropoulou, K. (2006). Career Decision-making Self-Efficacy and Decision-making Styles of Higher Education Students in Greece. *Career Research & Development*, 16, 15- 19.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου, Αικ. & Παυλόπουλος, Β. (2006). Επαγγελματικές αποφάσεις φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η ταυτότητα του ρόλου

- του φύλου. Στον ειδικό τόμο: Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου, Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδοσης) *Η Συμβουλευτική στα γυναικεία θέματα* (σελ.410-429).
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, E., & Drosos, N. (2008). Development of Career Decision Making Skills: A pilot intervention program for high school students. Ανακοίνωση στο *International Conference 2008 of the International Association of Counselling (IAC)*. Malta: Malta Association for the Counselling Profession (MACP).
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Δρόσος, Ν. (2008). Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εφαρμογή πειραματικού προγράμματος παρέμβασης. *Νέα Παιδεία*, 125, 43-59.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2009). *Επαγγελματική Αξιολόγηση. Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Shiloh, S., Salton E., & Sharabi, D. (2002). Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects. *Personality & Individual Differences*, 32 (3), 415-429.
- Schwartz, S.J., & Dunham, R.M. (2002). Identity status formulae: Generating continuous measures of the identity statuses from measures of exploration and commitment. *Journal of Adolescence*, 35, 147-165.
- Ταμπούρη, Σ. (2009). *Δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας και αυτοαποτελεσματικότητα σε φοιτητές του Πανεπιστημίου Πειραιώς*. Διπλωματική Εργασία: ΕΚΠΑ-Φιλοσοφική Σχολή-Τμήμα Φ.Π.Ψ.
- Walsh, D.J. (1987). Individual variations within the vocational decision making process: A review and integration. *Journal of Career Development*, 14, 52- 65.
- Watkins, E. C. & Campbell, V. L. (1990). *Testing in Counseling Practice*. New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Zeelenberg, M., Nelissen, R., Breugelmans, S., & Pieters, R. (2008). On emotion specify in decision making: Why feeling is for doing. *Judgment & Decision Making*, 3(1) 18-27.

*Ιωάννα Τσιαπαρίκου**

ΘΕΩΡΙΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η περιεκτική και κριτική επισκόπηση των θεωριών επιλογής και ανάπτυξης σταδιοδρομίας, της δια βίου διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει ψυχολογικούς, κοινωνιολογικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τα άτομα στην επιλογή, προσαρμογή και ένταξη σε επαγγέλματα, και τη σταδιοδρομία τους (Isaacson, Brown, 2000). Παρουσιάζονται συνοπτικά οι διάφορες κυρίαρχες θεωρίες και προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν ιστορικά και σηματοδοτούν την πορεία της συμβουλευτικής ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Καταβάλλεται προσπάθεια να συσχετιστούν και ομαδοποιηθούν οι επιμέρους θεωρίες και να καταγραφεί η χρησιμότητά τους σε σύγχρονες πρακτικές εφαρμογές επαγγελματικής συμβουλευτικής. Ειδικότερη έμφαση δίνεται στις προσεγγίσεις εκείνες που επηρέασαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και παρέμειναν βιώσιμες ως σήμερα. Επιπλέον, παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες νεότερες προσπάθειες έρευνας και θεώρησης της επιλογής και σχεδιασμού σταδιοδρομίας, που ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις επιταγές της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας

Λέξεις κλειδιά: θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας, σύνοψη και κριτική επισκόπηση θεωριών

*Ioanna Tsiaparikou**

THEORIES OF CAREER DEVELOPMENT

The purpose of this article is to present a comprehensive and critical review of theories of career choices and career development, a lifelong process including psychological, sociological, economic and cultural factors that affect people in the selection, adaptation and integration in jobs and careers (L. Isaacson, D. Brown, 2000). The paper summarizes the various prevailing theories and approaches developed historically and mark the path of career development and career counseling. It attempts to correlate and group the various different theories and to record the usability of their modern practical applications in career counseling. A special emphasis is given on those theories that have affected to a greater degree the scientific approach of career counseling and remain viable until now. Moreover, it summarizes some newer research efforts which correlate to a greater extent the requirements of modern global society

Key words: career development theories, comprehensive and critical review of theories

* H.I. T. MSc University of Wales-Cardiff, Phd candidate University of Piraeus.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι ο προπομπός των σύγχρονων θεωριών ανάπτυξης καριέρας παρουσιάστηκε το 1909, από τον Frank Parsons στο “Choosing Your Vocation”. Το τριμερές μοντέλο του Parson –κατανόηση του εαυτού, κατανόηση των απαιτήσεων των διαθέσιμων επαγγελματιών και επιλογή βασισμένη στη λογική- καθόρισε τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα. Στη δεκαετία 1950 και 1960 παρατηρούμε μια ιδιαίτερη ανάπτυξη νεότερων θεωριών, μερικές από τις οποίες επιβιώνουν μέχρι και σήμερα. Από τότε και στο εξής σημαντικός αριθμός θεωριών έχουν παρουσιαστεί, γεγονός που καταδεικνύει την αντίληψη πλέον της σημασίας του ρόλου της εργασίας στη ζωή του ατόμου, την αύξηση της ανάγκης για καθοδήγηση και συμβουλευτική καριέρας, αλλά και τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική ανάγκη για αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου με ορθολογικό τρόπο. Τα ευρήματα των θεωριών και ερευνών που παρουσιάζονται εδώ, πέρα από μια ιστορική επισκόπηση, εξυπηρετούν την ανάγκη της έρευνάς μας για συμπαγές επιστημονικό υπόβαθρο και αποτελούν το εφευκτήριο για περαιτέρω προσφορά στην έρευνα και την πρακτική του σχεδιασμού σταδιοδρομίας.

Ταξινόμηση των Θεωριών

Σύμφωνα με τους Isaacson και Brown (2000), οι θεωρίες επιλογής και ανάπτυξης σταδιοδρομίας απαιτείται να:

1. Διευκολύνουν την κατανόηση των δυνάμεων που επηρεάζουν την επιλογή και ανάπτυξης σταδιοδρομίας
2. Ενεργοποιούν την έρευνα που θα βοηθήσει την κατανόηση της διαδικασίας επιλογής και ανάπτυξης σταδιοδρομίας
3. Παρέχουν καθοδήγηση στην πρακτική εφαρμογή των ερευνητικών ευρημάτων

Παρακάτω θα επιχειρήσουμε μια κατηγοριοποίηση των κυριότερων θεωριών, με κριτήριο την επιρροή που άσκησαν στην έρευνα και πρακτική της επαγγελματικής συμβουλευτικής, την αντοχή τους στο χρόνο, το βαθμό στον οποίο γίνονται κατανοητά, τη λογική τους υπόσταση, τη λειτουργικότητά τους, την ακρίβεια των προβλέψεών τους, εντάσσοντας επιπλέον τις νεότερες επιστημονικές προσεγγίσεις του θέματος.

Διακρίνουμε, συνεπώς διάφορες κατηγορίες:

1. Ψυχολογικές θεωρίες
2. Θεωρίες χαρακτηριστικών και παραγόντων
3. Εξελικτικές θεωρίες
4. Κοινωνικής μάθησης
5. Κοινωνικοοικονομικές θεωρίες
6. Νεότερες θεωρίες, που διαχωρίζονται σε δύο ξεχωριστά φιλοσοφικά ρεύματα, τον θετικισμό και τον κονστρουκτιβισμό
7. Θεωρίες λήψης απόφασης

Οι ψυχολογικές θεωρίες συγκεκριμένων την προσοχή τους στο άτομο, παραμελώντας σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται οι επιλογές και τους περιορισμούς που το πλαίσιο αυτό επιβάλλει στις ατομικές επιλογές. Οι θεωρίες χαρακτηριστικών και πα-

ραγόντων είναι ουσιαστικά θεωρίες ταιριάσματος των χαρακτηριστικών των ατόμων με τα επαγγέλματα. Οι εξελικτικές θεωρίες βασίζονται ως ένα βαθμό στην υπόθεση ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος και την ανάπτυξη σταδιοδρομίας σχετίζονται με στάδια προσωπικής και ψυχολογικής εξέλιξης. Οι διάφορες θεωρίες μάθησης επιχειρούν να περιγράψουν τη διαδικασία με την οποία τα άτομα αναπτύσσονται, αλλά και τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος. Οι κοινωνικοοικονομικές θεωρίες εστιάζουν λιγότερο στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, παρότι τα εκλαμβάνουν ως παράγοντα στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής. Αντίθετα, εστιάζουν στο κοινωνικοοικονομικό στάτους του ατόμου και στην επιρροή των κοινωνιολογικών και οικονομικών παραγόντων στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Οι νεότερες θεωρίες που παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή είναι πέντε. Μία βασίζεται στις αρχές των θεωριών κοινωνικής μάθησης και μία στη θεωρία χαρακτηριστικών και παραγόντων. Οι υπόλοιπες τρεις εντάσσονται στο φιλοσοφικό ρεύμα του κονστρουκτιβισμού και έχουν προκαλέσει την προσοχή από τη δεκαετία του 1980, οπότε και άρχισαν να διατυπώνονται. Οι περισσότερες από αυτές τις θεωρίες (π.χ. Savickas, 1995) εστιάζουν στην εφαρμογή της θεωρίας στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας και το σχεδιασμό ζωής. Οι θεωρίες λήψης αποφάσεων επικεντρώνονται στον τρόπο που διαμορφώνονται οι αξιολογικοί προσανατολισμοί του ατόμου, μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο. Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις πιο διαδεδομένες

θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας, περιγράφοντας συνοπτικά τις παλαιότερες και εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στις πιο σύγχρονες. Ασφαλώς θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν πλείστοι άλλοι ερευνητές και θεωρητικοί που έχουν προσφέρει με το έργο τους στον κλάδο αυτό, αλλά είναι προφανές ότι θα ήταν αδύνατο να αναλυθούν όλες οι υπάρχουσες θεωρίες στα περιορισμένα πλαίσια του παρόντος άρθρου.

1. Ψυχολογικές Θεωρίες

α) Θεωρίες Αναγκών – Η Θεωρία της Anne Roe

Σύμφωνα με τη θεωρία αναγκών της Roe, τα κληρονομικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που αποκτά κατά τη διάρκεια των παιδικών του χρόνων καθορίζουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του.

Παρότι η θεωρία της Roe δεν έχει ιδιαίτερη επιρροή στη σύγχρονη έρευνα ανάπτυξης σταδιοδρομίας, συνεχίζει να ασκεί επίδραση υπό την έννοια ότι όλες οι νεότερες θεωρίες αναγνωρίζουν και ενστερνίζονται το σημαντικό ρόλο των γονέων και των ψυχολογικών αναγκών στην επαγγελματική επιλογή και συμπεριφορά.

β) Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Μία ακόμη κατηγορία θεωριών με μεγάλη επίδραση στην έρευνα για την ανάπτυξη σταδιοδρομίας αποτελούν οι ψυχαναλυτικές και ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις. Η πιο φιλόδοξη προσπάθεια ορισμού της διαδικασίας της

ανάπτυξης σταδιοδρομίας, στα πλαίσια των ψυχαναλυτικών αρχών, είναι η πρόταση των Bordin, Nachmann & Segal (1963). Οι Bordin κ.ά. θεωρούν ότι τα πρώτα έξι χρόνια ζωής του ατόμου είναι καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των αναγκών και κατ' επέκταση στη μετέπειτα εκλογή επαγγέλματος. Επισημαίνεται ότι οι αποφάσεις που αφορούν την επαγγελματική σταδιοδρομία αντανακλούν τις προσπάθειες του ατόμου να καταλήξει στη χρυσή τομή μεταξύ προσωπικότητας (εαυτού) και εργασίας. Συνεπώς τα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποδοχή του εαυτού τους παρουσιάζουν και ανάλογες δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Το σοβαρότερο μειονέκτημα των ψυχαναλυτικών θεωριών είναι ότι θεωρούν την επιλογή επαγγέλματος ως εκδήλωση προσωπικών τάσεων, λαμβάνοντας ως δεδομένη την ελευθερία επιλογής, ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες, ιδίως οικονομικούς.

2. Θεωρίες Χαρακτηριστικών και Παράγοντων

Η Τυπολογική Θεωρία του Holland

Η Θεωρία του Holland (Holland, 1959, 1973, 1978 1985, 1992, 1997) υιοθετεί την υπόθεση ότι οι επιλογές σταδιοδρομίας αποτελούν προέκταση της προσωπικότητας και προϋποθέτουν προσπάθεια ένταξης ευρέων τύπων ατομικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα επαγγελματικά πλαίσια. Ο Holland κατατάσσει τα επαγγέλματα σε έξι μεγάλες κατηγορίες επαγγελματικού περιβάλλοντος: το ρεαλιστικό-

πρακτικό, το διανοητικό, το κοινωνικό, το συμβατικό, το επιχειρηματικό και το καλλιτεχνικό. Σε καθεμιά από αυτές της κατηγορίες αντιστοιχεί και ένας τύπος προσωπικότητας. Η προσωπικότητα αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα συνδυασμού και αμφίδρομης δράσης των κληρονομικών χαρακτηριστικών, των δραστηριοτήτων στις οποίες κάθε άτομο εκτίθεται και των ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που προκύπτουν από αυτές της δραστηριότητας (Holland, 1997). Οι τύποι προσωπικότητας δεν είναι πάντοτε ξεκάθαροι και αμιγείς, καθώς είναι δυνατό να υπάρχει συνδυασμός τύπων (π.χ. Συμβατικός – Επιχειρηματικός – Ρεαλιστικός). Ένας σύνθετος τύπος πρέπει να αναζητήσει ένα αντίστοιχο σύνθετο περιβάλλον. Ο ίδιος ο Holland (1978), συνοψίζοντας τα ισχυρά σημεία και τις αδυναμίες της θεωρίας του, βρίσκει ότι έχει σαφήνεια, συνέπεια, έχει επιβεβαιωθεί από πολυάριθμες έρευνες και από την πρακτική της χορήγησης της επαγγελματικής οδηγικής, αλλά δεν έχει δοκιμαστεί με τρόπο αδιαμφισβήτητο ούτε μπορεί να θεωρηθεί σφαιρική και με καθολική ισχύ.

3. Εξελικτικές Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

α) Η εξελικτική Θεωρία του Super – Η Αυτοαντίληψη

Ο Super έχει μελετήσει το θέμα της ανάπτυξης σταδιοδρομίας και έχει επηρεάσει τις σχετικές θεωρίες πιθανότατα όσο κανένας άλλος ερευνητής. Η θεωρία του Super (1953) φαίνεται να επηρεάστηκε από προηγούμενες θεωρίες, όπως είναι τα εξελικτικά στάδια

της Αυστριακής Charlotte Buehler, οι απόψεις του Bordin (1943) για την αυτοαντίληψη και των κοινωνιολόγων Miller και Form (1951) για τα πρότυπα σταδιοδρομίας (career patterns). Κατά δηλώσεις του ίδιου του Super, η θεωρία του αποτελείται από «κομμάτια» σχετικών υποθέσεων, από τα οποία ελπίζει ότι θα ανακύψει μια ολοκληρωμένη θεωρία. Η εξελικτική θεωρία του Super (1990) έχει εκτενώς παρουσιαστεί σε πολλαπλές δημοσιεύσεις και για το λόγο αυτό θα περιοριστούμε σε μια συνοπτική περιγραφή των βασικών αρχών της. Όλοι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ικανότητες και ξεχωριστές προσωπικότητες, ανάγκες, αξίες, ενδιαφέροντα, χαρακτηριστικά και αυτοαντίληψη. Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά ο κάθε άνθρωπος έχει τα προσόντα για έναν αριθμό επαγγελματιών. Οι επαγγελματικές προτιμήσεις και ικανότητες, οι καταστάσεις μέσα στις οποίες οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται και η αυτοεικόνα τους, αλλάζουν με το χρόνο και την πείρα. Αυτή η διαδικασία αλλαγής μπορεί να συνοψιστεί σε μια σειρά από «περιόδους ζωής» ή «μειζόνες κύκλους» (a "maxicycle"), που χαρακτηρίζονται ως μια ακολουθία Ανάπτυξης, Διερεύνησης, Κατασταλάγματος (Establishment), Συντήρησης και Παρακμής. Το επαγγελματικό επίπεδο που επιτυγχάνει το άτομο καθορίζεται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών του, τις νοητικές του ικανότητες, την εκπαίδευση, τις δεξιότητες, τα ατομικά του χαρακτηριστικά, την επαγγελματική του ωριμότητα καθώς και από τις ευκαιρίες που του δίνονται. Η επιτυχής ανταπόκριση στις απαιτήσεις του εργασιακού ή άλλου περιβάλλοντος, σε

κάθε στάδιο ζωής ή καριέρας εξαρτάται από την ετοιμότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις ανωτέρω απαιτήσεις δηλαδή από την επαγγελματική ωριμότητα. Η επαγγελματική ωριμότητα είναι μια υποθετική έννοια. Ο λειτούργικος ορισμός της είναι πιθανόν τόσο δύσκολος να προσδιοριστεί όσο και αυτός της ευφυΐας. Η εξελικτική πορεία (ανάπτυξη) μέσα σε αυτές τις περιόδους ζωής μπορεί να καθοδηγηθεί εν μέρει με τη διευκόλυνση της διαδικασίας ωρίμανσης των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων και εν μέρει με την υποβοήθηση του ατόμου για δοκιμαστικό έλεγχο της πραγματικότητας και ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης είναι στην ουσία διαδικασία διαμόρφωσης-εξέλιξης και αξιοποίησης της αυτοεικόνας. Η διαδικασία σύνθεσης (ή συμβιβασμού) ανάμεσα στο άτομο και τους κοινωνικούς παράγοντες, ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την πραγματικότητα, είναι ουσιαστικά διαδικασία άσκησης ρόλων. Η ικανοποίηση από την εργασία και από τη ζωή εξαρτώνται από το βαθμό που το άτομο βρίσκει ικανοποιητικές διεξόδους για τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις αξίες του. Ο βαθμός ικανοποίησης που το άτομο επιτυγχάνει από την εργασία του είναι ανάλογος προς το βαθμό που μπόρεσε να πραγματοποιήσει την αυτοαντίληψή του. Η εργασία και το συγκεκριμένο επάγγελμα παρέχουν στους περισσότερους ανθρώπους τη βάση για την οργάνωση της προσωπικότητας, αν και για ορισμένους η βάση αυτή δεν είναι κεντρική αλλά τυχαία, ίσως και ανύπαρκτη, και κεντρική θέση έχουν άλλα

πράγματα, όπως είναι το σπίτι και οι κοινωνικές δραστηριότητες. Ο ίδιος ο Super (1990) παραδέχτηκε ότι η θεωρία του δεν είναι σωστά δομημένη γιατί «δεν υπάρχει τσιμέντο που να συνδέει τα διάφορα κομμάτια της». Η τελευταία αναθεωρημένη μορφή του μοντέλου του Super προσπαθεί να συνενώσει την ψυχολογική με την κοινωνιολογική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να έχουμε λογικά και ολοκληρωμένα αποτελέσματα, που όμως είναι αδύνατο, λόγω της πολυπλοκότητάς τους να ελεγχθούν εμπειρικά, πράγμα που αποτελεί μεθοδολογική και επιστημονική ανάγκη, τουλάχιστον όσον αφορά τον τρόπο που κινείται η σύγχρονη ψυχολογία. Αναμφισβήτητη η θεωρία του Super είναι η πιο ολοκληρωμένη εξελικτική θεωρία για την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά στο σημείο αυτό ακριβώς βρίσκεται η δύναμή της και η αδυναμία της (Καντάς και Χαντζή, 1991).

β) Η θεωρία της Gottfredson

Η θεωρία της Gottfredson (1996) ερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αναπτύσσονται και βασίζεται σε τέσσερις βασικές υποθέσεις: 1) η διαδικασία ανάπτυξης σταδιοδρομίας ξεκινά στην παιδική ηλικία, 2) οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αποτελούν προσπάθειες πραγμάτωσης της αυτοαντίληψης, 3) η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από το βαθμό που η σταδιοδρομία συνάδει με την αυτοαντίληψη και 4) οι άνθρωποι αναπτύσσουν επαγγελματικά στερεότυπα που οδηγούν στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος. Οι βασικές διαστάσεις που διαμορφώνουν την επαγγελματική επιλογή του ατόμου είναι οι εξής:

1. Η αρρενωπότητα/θηλυκότητα του κάθε επαγγέλματος (η κατάταξή τους δηλαδή ως προς το φύλο)
2. Το επίπεδο της αίγλης που έχει για το άτομο
3. Επαγγελματικό πεδίο.

Η θεωρία της Gottfredson επδράσε αξιοσημείωτα στην έρευνα. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ως βάση για προγράμματα με σκοπό την εξάλειψη ή τη μείωση της βαρύτητας του παράγοντα φύλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής επιλογής καθώς και άλλων παραγόντων που περιορίζουν την επιλογή σταδιοδρομίας (Hesketh, Pryor, & Gleitzman, 1989 – Lapan, Loehr-Lapan, & Tupper, 1993).

γ. Η εξελικτική-γενικού Πλαισίου Προσέγγιση – Η Θεωρία των Vondracek, Lerner & Schulenberg

Οι Vondracek, Lerner & Schulenberg (1986) διατύπωσαν μια προσέγγιση που εμπεριέχει σημαντικές αλλαγές σε σχέση με τις υφιστάμενες εξελικτικές θεωρίες. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει τέσσερα θεμελιώδη στοιχεία:

1) Έμφαση στην εξελικτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της ζωής, 2) Διεπιστημονική προσέγγιση, 3) Προοπτική γενικού πλαισίου, 4) Αυξημένο ενδιαφέρον σχετικά με τις ατομικές διαφορές στην επαγγελματική συμπεριφορά και ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Η θεωρία αυτή (Vondracek, 1990) χρησιμοποιεί τον όρο της «πιθανολογικής επιγένεσης», που υποστηρίζει τη θέση ότι η κατεύθυνση της εξέλιξης είναι αβέβαιη, λόγω της πολυπλοκότητας της διάδρασης ατόμου-περιβάλλοντος, η οποία συσκοτίζει, έως ένα βαθμό, τον τρόπο με τον οποία τα γεγονότα επηρεάζουν την εξέλιξη και

τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιδρούν σε αυτά τα γεγονότα. Το μοντέλο εξέλιξης-γενικού πλαισίου υποθέτει ότι η θεωρίες περιέχουν εγγενώς, πολλαπλές διαστάσεις γεγονότων που αλληλεξαρτώνται και μεταβάλλονται συνεχώς. Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο, το γενικό πλαίσιο, θεωρείται ως «διαρκής αλλαγή σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης και αλληλεπίδραση κάθε επιπέδου με όλα τα άλλα, αλλαγή σε ένα προκαλεί αλλαγές σε όλα» (Vondracek et al., 1986).

4. Θεωρίες Κοινωνικής Μάθησης

Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Krumboltz

Η πιο διαδεδομένη από αυτές της θεωρίες είναι αυτή που διατυπώθηκε από τον Krumboltz (Krumboltz, 1979 – Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976 – Mitchell and Krumboltz, 1996). Η θεωρία αυτή ακολουθεί την ίδια κατεύθυνση με τη θεωρία του Bandura (1977, 1986), η οποία σε γενικές γραμμές υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου είναι κυρίως διαδικασία και αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης. Ο Krumboltz διακρίνει τέσσερις ομάδες παραγόντων που συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιλογή επαγγέλματος:

1. Κληρονομικοί παράγοντες και ειδικές δεξιότητες.
2. Περιβαλλοντικές συνθήκες.
3. Μαθησιακές εμπειρίες.
4. Δεξιότητες προσέγγισης έργου (task approach skills). Η αλληλεπίδραση των τριών παραπάνω παραγόντων έχει ως αποτέλεσμα τη δη-

μιουργία του τέταρτου αυτού παράγοντα, δηλαδή τις αξίες, τις συνήθειες, τα πρότυπα και τις αντιληπτικές και γνωστικές διαδικασίες που έχει αναπτύξει το άτομο ως συνέπεια της αλληλεπίδρασης των παραπάνω παραγόντων.

Συνοψίζοντας, το άτομο γεννιέται στον κόσμο φέροντας συγκεκριμένα γενετικά χαρακτηριστικά: φυλή, γένος, εμφάνιση, ειδικές δεξιότητες ή μειονεκτήματα. Στην πορεία του χρόνου το άτομο απαντά περιβαλλοντικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Το άτομο μαθαίνει από αυτές, δημιουργεί προσωπικές παρατηρήσεις (self-observations) και δεξιότητες προσέγγισης έργου που εφαρμόζει στις νέες συνθήκες που συναντά. Οι πιθανές επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου στις νέες αυτές συνθήκες επηρεάζουν και αλλάζουν την πορεία δράσης του ατόμου, δημιουργώντας επακόλουθες μαθησιακές εμπειρίες. Συνεπώς αυξάνεται η πιθανότητα το άτομο να προβεί σε όμοιες επιλογές που τον οδήγησαν σε μια επιτυχία και να αποφύγει επιλογές όμοιες με εκείνες που τον οδήγησαν σε μια αποτυχία. Η διαδικασία είναι περίπλοκη τόσο γιατί το άτομο αλλάζει συνεχώς ως αποτέλεσμα συνεχών νέων σειρών μαθησιακών εμπειριών, όσο και γιατί οι περιβαλλοντικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται συνεχώς. Η μεταφορά της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής αντιμετωπίζει από την αρχή το πρόβλημα της ερμηνείας των άπειρων περιπτώσεων που παρουσιάζονται στο πολύπλοκο αυτό θέμα.

5. Κοινωνικοοικονομικές Θεωρίες

Οι θεωρίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι κυρίως ψυχολογικές και εμπεριέχουν μια βασική υπόθεση, ότι τα άτομα ελέγχουν απόλυτα της ζωές τους. Ο βαθμός που ένα άτομο ελέγχει τη ζωή του διαφέρει από άτομο σε άτομο και ανάλογα με τις υφιστάμενες συνθήκες, όμως οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι τα άτομα ως ένα βαθμό ελέγχουν τη ζωή τους και ο ρόλος του συμβούλου σταδιοδρομίας είναι να ενισχύσει τα άτομα προς την κατεύθυνση αυτή. Σε αντίθεση με τους ψυχολόγους, οι κοινωνιολόγοι και οι οικονομολόγοι τείνουν να ερευνούν τις συμπεριφορές μικρότερων και μεγάλων κοινωνικών ομάδων. Οι κοινωνιολόγοι συνήθως ασχολούνται με μικρές ομάδες, όπως είναι η οικογένεια, αλλά και με μεγαλύτερες, όπως οι γυναίκες ή οι μειονότητες. Οι οικονομολόγοι, από την άλλη, ενδιαφέρονται για τις οικονομικές δυνάμεις που επηρεάζουν την ανάπτυξη σταδιοδρομίας ολόκληρου του εργατικού δυναμικού, όπως η επίδραση της προσφοράς και ζήτησης στους μισθούς και τις παροχές. Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξανόμενο ενδιαφέρον από κοινωνιολόγους και οικονομολόγους για μεταβλητές όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, διάφορα εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη όπως οι κοινωνικές διακρίσεις ή οι κρατικές παρεμβάσεις, και η αγορά εργασίας, που επιδρούν στην διαμόρφωση της σταδιοδρομίας. Τέτοιες προσεγγίσεις δίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε παράγοντες εκτός ατομικού ελέγχου, σε αντίθεση με τις ψυχολογικές προσεγγίσεις του θέματος.

α) Θεωρία Επίτευξης Κοινωνικής Θέσης (*Status Attainment Theory - SAT*)

Το 1967 οι Blau & Duncan εξέδωσαν την εργασία τους "The American Occupational Structure", στην οποία τέθηκαν οι απαρχές της θεωρίας τους γνωστής ως SAT. Αρχικά η θεωρία τους προσβέυει ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογενείας επηρεάζει την εκπαίδευση του ατόμου, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το επάγγελμα που το άτομο θα επιλέξει. Οι Blau & Duncan ερεύνησαν την ανωτέρω υπόθεση σε ένα δείγμα 27,000 αντρών και απέδειξαν ότι το οικογενειακό επίπεδο επηρεάζει τα επαγγελματικά επιτεύγματα των ατόμων, έμμεσα μέσω της εκπαίδευσης, αλλά και άμεσα. Το αρχικό αυτό μοντέλο αναπτύχθηκε αργότερα από τον Sewell και τους συνεργάτες του (Sewell, Haller & Portes, 1969), οι οποίοι ενσωμάτωσαν σε αυτό μια σειρά μεταβλητών, όπως η ευφυΐα και οι σχολικές επιδόσεις, αλλά και κοινωνικο-ψυχολογικές διαδικασίες, όπως οι φιλοδοξίες, η παρακίνηση από το περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Hotchkiss & Borrow (1996), στη σημερινή του μορφή το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι το οικογενειακό επίπεδο και οι ατομικοί παράγοντες συνδυάζονται μέσω κοινωνικο-ψυχολογικών διαδικασιών και επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιλογή και κατά συνέπεια την επαγγελματική επιλογή. Κάποιοι ερευνητές επέκριναν τη θεωρία αυτή ως υπερβολικά απλοϊκή και πρότειναν άλλες εναλλακτικές, όπως εστιάζοντας στον τύπο της επιχείρησης, στον οποίο εργάζεται το άτομο.

β) *Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Human Capital Theory)*

Μια άλλη προσέγγιση που προτάθηκε αρχικά από το Becker (1975), θέτει μια πιο μακροοικονομική διάσταση του θέματος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Το μοντέλο αυτό επεξηγεί τις επαγγελματικές συμπεριφορές στα πλαίσια της διαδικασίας οικονομικής επένδυσης. Τα άτομα θεωρείται ότι έχουν μια σειρά περιορισμένων πόρων (ικανότητα, χρόνο, προσπάθεια), τους οποίους επενδύουν σε διάφορα έργα (εκπαίδευση, πρακτική, εργασία). Τέτοιου είδους επενδύσεις εμπεριέχουν και κάποιο κόστος, για παράδειγμα άτομα που επενδύουν σε εκτεταμένη εκπαίδευση θα δεχτούν σχετικά μειωμένο εισόδημα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, προσδοκώντας μεγαλύτερα οφέλη αργότερα. Άλλη σημαντική υπόθεση της θεωρίας αυτής είναι ότι παρότι οι μισθοί καθορίζονται από την προσφορά και τη ζήτηση, οι ατομικές αμοιβές είναι συνάρτηση του ανθρώπινου κεφαλαίου (π.χ. εκπαίδευση, εμπειρία) και αντανακλούν την παραγωγικότητα, όπως επίσης πρεσβεύει ότι οι διακρίσεις τείνουν να εξαλειφθούν υπό την πίεση μιας ανταγωνιστικής αγοράς.

γ) *Φυλή, Φύλο και Σταδιοδρομία*

Τα τελευταία χρόνια και η θεωρία περί επίτευξης κοινωνικής θέσης, αλλά και η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου δέχτηκαν σφοδρή κριτική από τη σχολή των δομικών (στρουκτουραλιστών), σε ότι αφορά τις υποθέσεις τους σχετικά με το ρόλο της ελευθερίας επιλογής και του ατομικού ελέγχου στη λήψη απόφασης επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Επιπλέον, παρά τη δυνατότητα της θεωρίας επίτευξης κοινωνικής θέσης να εξηγήσει τα επαγγελματικά επιτεύγματα λευκών ανδρών, δυσκολεύεται να εξηγήσει την εργασιακή κατάσταση των γυναικών ή των μειονοτήτων. Παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες, ιστορικά, έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τους άνδρες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – και συνεπώς θα οδηγούμασταν στην πρόβλεψη ότι θα κατακτούσαν θέσεις με υψηλότερες αμοιβές και μεγαλύτερη κοινωνική θέση – παραμένουν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους σε εργασίες χαμηλά αμειβόμενες και χαμηλής ιεραρχίας. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι γυναίκες αμείβονται λιγότερο από τους άντρες ή απασχολούνται σε εργασίες που είναι χαμηλά αμειβόμενες (Reskin, 1993; Fitzgerald, 1986). Παρόμοιες ανισορροπίες αναδείχτηκαν και σε μέλη φυλετικών ή εθνικών μειονοτήτων (Wrigley, 1982).

δ) *Θεωρία δύο Διαφορετικών Αγορών Εργασίας (Dual Labor Market Theory)*

Όπως προαναφέρθηκε, οι στρουκτουραλιστές προσπαθώντας να εξηγήσουν την αποτυχία θεωριών, όπως η θεωρία επίτευξης κοινωνικής θέσης και ιδιαίτερα η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, σε θέματα γυναικών και μειονοτήτων, ανέπτυξαν μια δική τους εναλλακτική προσέγγιση. Η βασική υπόθεση των στρουκτουραλιστών είναι ότι μια ποικιλία παραγόντων σχετικών με την κοινωνική δομή επηρεάζουν τη λειτουργία του ατόμου και τα αποτελέσματα των επιλογών του. Ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς είναι και οι κοινωνικές, φυλετικές, ταξικές, ή άλλου είδους διακρίσεις. Μια από τις πρώτες προσεγγίσεις στα πλαίσια

του στρουκτουραλισμού αποτελεί η θεωρία των δύο διαφορετικών αγορών εργασίας. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η οικονομία χωρίζεται σε δύο τύπους επιχειρήσεων, αυτές που ανήκουν στον πυρήνα (μεγάλες μονοπωλιακές και ολιγοπωλιακές επιχειρήσεις) και αυτές που ανήκουν στην περιφέρεια (επιχειρήσεις που βασίζονται συνήθως σε ανειδίκευτους ή ημειδίκευμένους εργάτες). Αυτές που ανήκουν στον πυρήνα προσφέρουν ευκαιρίες στους εργαζόμενους για επαγγελματική ανέλιξη. Τέτοιου είδους επιχειρήσεις κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στις αγορές, είναι ανταγωνιστικές και χρησιμοποιούν εξελιγμένη τεχνολογία, ώστε να βελτιώνουν τη θέση τους στην αγορά. Συνήθως χρησιμοποιούν υψηλά ειδικευμένους εργαζόμενους, στους οποίους προσφέρουν υψηλές αμοιβές, ασφάλεια, επαγγελματική εξέλιξη και άλλα προνόμια. Στον αντίποδα, οι περιφερειακές επιχειρήσεις είναι μικρές, χαμηλής τεχνολογίας, και χρησιμοποιούν ανειδίκευτους ή ημειδίκευμένους εργάτες και δεν επενδύουν στους υπαλλήλους τους μακροχρόνια. Οι υπάλληλοι αμείβονται για τη συγκεκριμένη εργασία με χαμηλές αμοιβές και συνήθως άσχημες συνθήκες και απολύονται όταν δεν χρειάζονται πλέον. Εργαζόμενοι σε τέτοιες επιχειρήσεις έχουν μικρές πιθανότητες επαγγελματικής ανέλιξης. Οι δύο αυτές αγορές εργασίας συνήθως χωρίζονται με στεγανά και όποιος έχει την ατυχία να επιστρατευθεί στο ξεκίνημά του από την περιφερειακή αγορά εργασίας σπάνια έχει μετά την ευκαιρία να περάσει στην κύρια αγορά (Borow & Hotchkiss, 1996).

6. Νεότερες Θεωρίες

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε πέντε νεότερες θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Η πρώτη βασίζεται στη θεωρία μάθησης, ενώ η δεύτερη είναι θεωρία χαρακτηριστικών και παραγόντων. Οι υπόλοιπες τρεις αποκλίνουν από τις κατηγοριοποιήσεις που παρουσιάστηκαν ως εδώ και βασίζονται στην κονστρουκτιβιστική φιλοσοφία, ενώ οι δύο πρώτες βασίζονται στο θετικισμό. Οι διαφορές των δύο αυτών φιλοσοφικών ρευμάτων είναι σημαντικές, αλλά η μεγαλύτερη διαφορά τους έγκειται στις θέσεις τους σε ότι αφορά τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος. Οι θετικιστές υποστηρίζουν τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος, ενώ οι κονστρουκτιβιστές την αρνούνται. Για παράδειγμα, τα μοντέλα χαρακτηριστικών και παραγόντων υποστηρίζουν ότι αν ένα άτομο επιλέξει επάγγελμα που ταιριάζει σε μεγάλο βαθμό με τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και την προσωπικότητά του, το αποτέλεσμα θα είναι η ικανοποίηση από αυτό το επάγγελμα. Οι κονστρουκτιβιστές διαφωνούν με την παραπάνω αντιμετώπιση. Παρακάτω θα αναλυθούν περισσότερο οι διαφορές των δύο ρευμάτων.

α) Η Κοινωνικο-γνωστική Θεωρία (Social-Cognitive theory)

Αυτή η θεωρία βασίζεται στην θεωρία μάθησης του Albert Bandura (1986), ενώ είναι παράλληλη μέχρι ενός σημείου και με τη θεωρία του Krumboltz. Η θεωρία αυτή, που διαμορφώθηκε από τους Lent, Brown & Hackett (1995, 1996) αναδεικνύει την ικανότητα των ατόμων να κατευθύνουν

και να διαχειρίζονται την επαγγελματική τους συμπεριφορά, αλλά αναγνωρίζει, επίσης, πολλές προσωπικές και περιβαλλοντικές επιρροές (π.χ. κοινωνικοοικονομικούς περιορισμούς, κουλτούρα, κλπ.), που ενισχύουν ή μειώνουν την ικανότητα αυτοδιαχείρισης του ατόμου στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας.

Οι κεντρικές θέσεις της θεωρίας αυτής συνοψίζονται στα εξής:

1. Η αλληλεπίδραση των ατόμων με το περιβάλλον αποτελεί μια δυναμική και συνεχή διαδικασία, με αποτέλεσμα τα άτομα να επηρεάζονται και να επηρεάζουν το περιβάλλον στο οποίο κινούνται.
2. Η συμπεριφορά ανάπτυξης σταδιοδρομίας επηρεάζεται από τέσσερις πλευρές του ατόμου: συμπεριφορά, ατομικές απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες για το αποτέλεσμα, και στόχους, έχοντας ως δεδομένα τα γενετικά καθορισμένα χαρακτηριστικά.
3. Τα πιστεύω περί αυτό-αποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες σχετικά με το αποτέλεσμα αλληλεπιδρούν άμεσα στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ενδιαφερόντων. Οι άνθρωποι αναπτύσσουν ενδιαφέροντα για πράγματα που πιστεύουν ότι μπορούν να εκτελέσουν καλά και από τα οποία αναμένουν αξιόλογα αποτελέσματα.
4. Το φύλο, η φυλή, η φυσική υγεία, οι ειδικές ανάγκες, όπως και οι περιβαλλοντικές μεταβλητές επηρεάζουν την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας, όπως και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και τελικά επηρεάζουν τους στόχους και τις επιδόσεις.

5. Η επιλογή σταδιοδρομίας επηρεάζεται και από άλλους άμεσους και έμμεσους παράγοντες, όπως οι διακρίσεις, οι οικονομικές μεταβλητές που επηρεάζουν την προσφορά και ζήτηση και η κουλτούρα του ατόμου. Έμμεσες μεταβλητές μπορεί να αποτελούν τα τυχαία γεγονότα.
6. Οι επιδόσεις στις σπουδές ή στα επαγγέλματα είναι το αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ικανότητας, αυτό-αποτελεσματικότητας, προσδοκώμενου αποτελέσματος, και στόχων. Σε περιπτώσεις που όλα τα άλλα είναι ίδια, οι άνθρωποι με το υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων και τα πιο δυνατά πιστεύω περί αυτό-αποτελεσματικότητας, θα επιτύχουν το υψηλότερο επίπεδο σταδιοδρομίας. Παρ' όλα αυτά, τα πιστεύω περί αυτό-αποτελεσματικότητας και προσδοκώμενου αποτελέσματος μεταβάλλονται συνεχώς, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους.

β) Μοντέλο Σταδιοδρομίας Βασισμένο στις Αξίες, Επιλογές Ζωής και Ικανοποίηση.

Ο Brown (1996, 1997) στηρίχθηκε στη δουλειά των Rokeach (1973), Super (1980, 1990) και σε μικρότερο βαθμό του Beck (1976), για να σχηματίσει την ολιστική επαγγελματική θεωρία επιλογής ζωής και ικανοποίησης. Οι πολιτισμικές αξίες έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικές μεταβλητές στην επαγγελματική εξέλιξη και συμπεριφορά, αλλά επειδή αυτές οι αξίες ποικίλουν από χώρα σε χώρα, μια περιεκτική θεωρία επαγγελματικής επιλογής και εξέλιξης πρέπει να λάβει υπόψη αυτόν τον παράγοντα. Ωστόσο, οι πο-

λιτισμικές αξίες δεν είναι οι μοναδικές μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής ή την τελική ικανοποίηση ή/και επιτυχία. Μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η επίδραση της οικογένειας ή της ομάδας και οι διακρίσεις λαμβάνονται υπόψη στη μελέτη του Brown, μαζί με παράγοντες όπως το γένος και η επάρκεια επειδή έχουν συνδεθεί εμπειρικά με τη λήψη αποφάσεων επαγγέλματος και με τα επαγγελματικά επιτεύγματα. Σύμφωνα με την αξιακή θεωρία του Brown:

1. Τα άτομα που νιώθουν ότι είναι περιορισμένα, από τις πολιτισμικές τους αξίες ή από άλλες δυνάμεις, θα έχουν επαγγέλματα λιγότερο συνδεδεμένα με τις αξίες τους, σε σχέση με εκείνα που αισθάνονται ελεύθερα να επιλέξουν.

2. Επειδή τα αξιακά συστήματα διαφέρουν, όπως και οι στρατηγικές επαγγελματικής επιλογής, τα μέλη εθνικών και πολιτιστικών ομάδων μειοψηφίας θα επιλέγουν τα επαγγέλματά τους με διαφορετικούς ρυθμούς. Η επίδραση στη διαδικασία επιλογής θα ενισχυθεί από ιστορικά γεγονότα διακρίσεων και ρατσισμού.

3. Για άτομα που λαμβάνουν τις δικές τους επαγγελματικές αποφάσεις και για άλλους που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης απόφασης, η διαδικασία επιλογής επαγγέλματος περιλαμβάνει μια σειρά εκτιμήσεων. Αυτό περιλαμβάνει (Α) εκτιμήσεις όσον αφορά την ικανότητα, (Β) εκτιμήσεις όσον αφορά τις αξίες και (Γ) εκτιμήσεις όσον αφορά τη φύση των διαθέσιμων επαγγελματικών επιλογών τους.

4. Άτομα που δίνουν προτεραιότητα στις σχέσεις και σε αξίες συνεργασίας

θα βιώσουν μεγαλύτερο άγχος σε ρόλους που χαρακτηρίζονται από σύγκρουση, και θα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι στους ρόλους αυτούς, από τα άτομα που προτιμούν τον ατομικισμό και τα ανταγωνιστικά επιτεύγματα.

5. Η επιτυχία στον επαγγελματικό ρόλο εξαρτάται από ένα συνδυασμό παραγόντων μεταξύ αυτών σχολαστική επάρκεια, ειδικές δεξιότητες, την ποιότητα και τον αριθμό των διαθέσιμων επαγγελματικών επιλογών, την οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση, συμμετοχή στον επαγγελματικό ρόλο, και τα εμπόδια στον επαγγελματικό χώρο ως αποτέλεσμα διακρίσεων.

γ) Θεωρία Γενικού Πλαισίου

(A Contextualist Theory of Career)

Η θεωρία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο φιλοσοφικό ρεύμα του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τον Young και τους συνεργάτες του (Young, Valach, & Collin, 1996 2002), η διχοτόμηση που χρησιμοποιείται από τους θεωρητικούς των χαρακτηριστικών και παραγόντων, ώστε να περιγράψουν τα άτομο και το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι σωστή. Ο μόνος τρόπος να γνωρίσουμε το άτομο είναι μέσα στο γενικό πλαίσιο του περιβάλλοντός του, όπως το βιώνει το ίδιο το άτομο και όπως το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται το νόημά των εμπειριών του. Οι θεωρητικοί γενικού πλαισίου δεν θεωρούν ότι οι ενέργειες των ατόμων είναι αποτέλεσμα γεγονότων του παρελθόντος ή του παρόντος. Οι συμπεριφορές που σχετίζονται με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας είναι αποτελέσματα κατευθυνόμενων στόχων της

κατασκευής του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο τα άτομα λειτουργούν. Οι ενέργειες λαμβάνουν χώρα με μια σειρά συνεχόμενων βημάτων, μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, από το οποίο το άτομο δεν μπορεί να αποσπαστεί. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης το φύλο και η γενικότερη κουλτούρα του ατόμου, λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα αυτών των μεταβλητών. Η εφαρμογή της θεωρίας χρησιμοποιεί τις προσωπικές αφηγήσεις των ατόμων, που αποτελούν προσωρινές ερμηνείες των γεγονότων που οδηγούν στην ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Ένας από τους ρόλους του συμβούλου σταδιοδρομίας είναι να βοηθήσει τους πελάτες του να προβάλλουν τις αφηγήσεις τους σε μελλοντικό πλαίσιο. Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή της θεωρίας γενικού πλαισίου στην συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Αξιοσημείωτη είναι η συμβολή του M. Savickas (1995, 2005), που αναλύεται παρακάτω.

δ) Η Θεωρία της Δόμησης Σταδιοδρομίας (Theory of career construction)

Η θεωρία δόμησης σταδιοδρομίας εξηγεί τις ερμηνευτικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, μέσα από τις οποίες τα άτομα ερμηνεύουν το νόημα και την κατεύθυνση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς. Η θεωρία επικαιροποιεί και αναβαθμίζει τη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης του Super (1957), ώστε να χρησιμοποιηθεί στις σημερινές πολυπολιτισμικές και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Savickas (2005) «προσπάθησα να εξελίξω τις θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας ανασκευά-

ζοντας τις κεντρικές τους θεωρήσεις, προσπάθησα να συνδυάσω τα διάφορα κομμάτια τους». Η κονστρουκτιβιστική θεωρία εξετάζει την καριέρα από μια προοπτική γενικού πλαισίου (contextualist), που θεωρεί ότι η ανάπτυξη προκύπτει από την προσαρμογή στο περιβάλλον παρά από την ωρίμανση εσωτερικών δομών. Η θεωρία αυτή ισχυρίζεται ότι τα άτομα κατασκευάζουν την σταδιοδρομία τους ανακαλύπτοντας το νόημα των επαγγελματικών συμπεριφορών και εμπειριών τους. Οι σύμβουλοι που χρησιμοποιούν τη θεωρία αυτή ακούνε τις αφηγήσεις των πελατών τους και διαμορφώνουν άποψη ως προς τον τύπο επαγγελματικής τους προσωπικότητας, την ευκολία προσαρμογής και τις πτυχές της ζωής που τους οδήγησαν σε επαγγελματικές αποφάσεις. Ο Savickas (2002) διατύπωσε 16 προτάσεις που διαμορφώνουν τη βάση της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας.

1. *Η κοινωνία και οι θεσμοί της διαμορφώνουν την πορεία ζωής του ατόμου, μέσω των κοινωνικών του ρόλων. Η ισορροπία σε βασικούς ρόλους, όπως η δουλειά και η οικογένεια επιφέρει σταθερότητα στη ζωή του ατόμου, ενώ η ανισορροπία επιφέρει πίεση.*
2. *Το επάγγελμα αποτελεί έναν κεντρικό ρόλο για τους περισσότερους ανθρώπους, ενώ για κάποιους μπορεί να θεωρούνται κεντρικοί άλλοι ρόλοι ζωής, όπως ο ρόλος του φοιτητή, του οικογενειάρχη, του γονιού, του ανθρώπου που του αρέσει να αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του ή του πολίτη.*
3. *Το μοτίβο καριέρας κάθε ατόμου, προκαθορίζεται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών του*

και από τις σπουδές του, τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, δεξιότητες, την αυτοαντίληψή του, και το βαθμό επαγγελματικής προσαρμογής, τα οποία αλληλεπιδρούν με τις ευκαιρίες που προσφέρει η κοινωνία στην οποία ανήκει.

4. Οι άνθρωποι διαφέρουν σε επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως οι ικανότητες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η αυτοαντίληψη.
5. Κάθε επάγγελμα απαιτεί ένα διαφορετικό μοτίβο επαγγελματικών χαρακτηριστικών, με ευρεία όμως ανεκτικότητα, ώστε μια ευρεία γκάμα ανθρώπων να μπορούν να αξιοποιηθούν στο κάθε επάγγελμα.
6. Όλοι οι άνθρωποι είναι κατάλληλοι για μια μεγάλη γκάμα επαγγελμάτων, λόγω των διαφόρων επαγγελματικών χαρακτηριστικών τους, αλλά και λόγω των διαφόρων απαιτήσεων του κάθε επαγγέλματος.
7. Η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα άτομα βρίσκουν στους επαγγελματικούς τους ρόλους επαρκείς διεξόδους για τα κυρίαρχα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.
8. Ο βαθμός ικανοποίησης των ατόμων από τη δουλειά τους είναι συνάρτηση του βαθμού στον οποίο ικανοποιούν τις επαγγελματικές τους αυτοαντιλήψεις.
9. Η διαδικασία της κατασκευής καριέρας αποτελείται ουσιαστικά από την ανάπτυξη και εκτέλεση επαγγελματικών αυτοαντιλήψεων, μέσα από εργασιακούς ρόλους. Η ικανοποίηση των αυτοαντιλήψεων, μέσω των εργασιακών ρόλων, περιλαμβάνει τη σύνθεση και τον συμβιβασμό

ανάμεσα σε προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

10. Παρότι οι αυτοαντιλήψεις παραμένουν σχετικά σταθερές από τα τελευταία χρόνια της εφηβείας και μετά, με αποτέλεσμα την σχετική συνέχεια στις επιλογές των ατόμων, όμως είναι δυνατόν να αλλάξουν με το χρόνο και τις εμπειρίες, καθώς το περιβάλλον στο οποίο το άτομο ζει και εργάζεται αλλάζει συνεχώς.
11. Η διαδικασία εργασιακών αλλαγών χαρακτηρίζεται από ένα μεγάλου κύκλου (macicycle) σταδίων, που αποτελούνται από περιόδους ανάπτυξης, διερεύνησης, εγκαθίδρυσης, διοίκησης και αποδέσμευσης.
12. Ένας μικροκύκλος (minicycle) ανάπτυξης, διερεύνησης, εγκαθίδρυσης, διοίκησης και αποδέσμευσης λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια μετάβασης από το ένα στάδιο καριέρας στο επόμενο.
13. Η επαγγελματική ωρίμανση είναι ένα ψυχολογικό κατασκεύασμα, που περιγράφει το βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου κατά τη διάρκεια των σταδίων σταδιοδρομίας, από την ανάπτυξη ως την αποδέσμευση.
14. Η επαγγελματική προσαρμοστικότητα είναι ένα ψυχοκοινωνιολογικό κατασκεύασμα, που περιγράφει την ετοιμότητα του ατόμου και τους διαθέσιμους πόρους ώστε να ανταπεξέλθει σε σύγχρονους και μελλοντικούς στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης.
15. Η κατασκευή καριέρας διαμορφώνεται από αναπτυξιακούς στόχους, επαγγελματικές μεταβάσεις και προσωπικά τραύματα και προάγεται από τις αντιδράσεις σε αυτές τις αλλαγές της ζωής.

16. Η κατασκευή καριέρας, σε κάθε στάδιο, μπορεί να διαμορφωθεί με συζητήσεις που επεξηγούν τους επαγγελματικούς αναπτυξιακούς στόχους, και τις εργασιακές μεταβάσεις, με ασκήσεις που ενδυναμώνουν την ευκολία προσαρμογής και με δραστηριότητες που αποκρυσταλλώνουν και αξιολογούν τις επαγγελματικές αυτοαντιλήψεις.

Τα τρία βασικά στοιχεία της ανωτέρω θεωρίας είναι η επαγγελματική προσωπικότητα (vocational personality), η επαγγελματική προσαρμοστικότητα (career adaptability) και οι ιστορίες ζωής των ατόμων (life themes).

Επαγγελματική προσωπικότητα

Τα άτομα διαμορφώνουν προσωπικότητες στην οικογένειά τους και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους στη γειτονιά και στο σχολείο, καθώς διάγουν το στάδιο ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους. Η επαγγελματική προσωπικότητα ορίζεται ως οι ικανότητες, οι ανάγκες, οι αξίες και τα ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία του ατόμου. Το εύρος των διαφορετικών προσωπικοτήτων, ιδιαίτερα όπως αυτές σχετίζονται με τους εργασιακούς ρόλους, περιγράφεται εκτενώς από την κατηγοριοποίηση του Holland (1997). Η κονστρουκτιβιστική θεωρία χρησιμοποιεί τους έξι τύπους προσωπικότητας του Holland (RIASEC), καθώς θεωρεί ότι αποτυπώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό την εργασιακή ταυτότητα του ατόμου, που περιλαμβάνει τις ικανότητες, δεξιότητες, αξίες και ενδιαφέροντα του.

Επαγγελματική προσαρμοστικότητα

Η εργασία παρέχει ένα μηχανισμό κοινωνικής ολοκλήρωσης, με τον οποίο τα άτομα συμμετέχουν και εντάσσον

ται σε μια κοινωνία. Ενώ η επαγγελματική προσωπικότητα εστιάζει στο επαγγελματικό περιεχόμενο της σταδιοδρομίας, η προσαρμοστικότητα εστιάζει στη διαδικασία με την οποία τα άτομα συνδέονται με την κοινωνία και κατασκευάζουν την καριέρα τους. Συνοπτικά, η προσαρμοστικότητα ασχολείται με το πώς ένα άτομο χτίζει την καριέρα του, ενώ η επαγγελματική προσωπικότητα ασχολείται με το τι είδους καριέρα χτίζει.

Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας ακούγοντας τις αφηγήσεις των ατόμων μπορεί να αξιολογήσει την προσαρμοστικότητά τους και να προσφέρει, εφόσον ενδείκνυται, ένα αναπτυξιακό σχέδιο ώστε να αυξήσει τους πόρους και την ετοιμότητα προσαρμογής του πελάτη.

Ιστορίες ζωής (Life themes)

Το αφηγηματικό στοιχείο της θεωρίας κατασκευής καριέρας εστιάζει στο γιατί της επαγγελματικής συμπεριφοράς. Οι ιστορίες καριέρας αποκαλύπτουν το νόημα των επιλογών και της προσαρμογής του ατόμου σε εργασιακούς ρόλους. Συνδυάζοντας το γιατί μιας σταδιοδρομίας με το πώς και το τι, η κατασκευή καριέρας γίνεται κατανοητή. Οι ιστορίες καριέρας εξηγούν γιατί τα άτομα κάνουν συγκεκριμένες επιλογές και μας αποκαλύπτουν το ιδιαίτερο νόημα των επιλογών αυτών. Οι προσωπικές αφηγήσεις εκφράζουν τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, στα πλαίσια ενός ιδιαίτερου περιβάλλοντος. Η συμβουλευτική στο σχεδιασμό ζωής στοχεύει να βοηθήσει τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους αρθρώνουν τους βασικούς ρόλους και τομείς ζωής σε σχέση με κάποιες μεγάλες μελλοντικές προσδοκίες σε έναν ή περισσό-

τερους ρόλους. Έπειτα τους ενθαρρύνει να βρουν τρόπους να αυξήσουν τις πιθανότητες στο να πετύχουν τις προσδοκίες τους, όπως για παράδειγμα, με το να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους, να συγκεκριμενοποιήσουν τη στήριξη, να καλλιεργήσουν πηγές και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες (Savickas et al., 2009). Η συμβουλευτική κατασκευής καριέρας βοηθάει τα άτομα να χρησιμοποιούν την εργασία, αλλά και άλλους ρόλους ζωής, ώστε να γίνουν αυτοί που πραγματικά είναι και να ζήσουν τη ζωή που ονειρεύτηκαν.

ε) *Δυναμικό Μοντέλο της Εξέλιξης της Επαγγελματικής Επιλογής*

Γενικό πλαίσιο

Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις αμφιβολίες σχετικά με τις ιεραρχικές και σχετικές με το χρόνο προσεγγίσεις επαγγελματικής εξέλιξης, οι Van Esbroeck και Zaman (1999) σχεδίασαν ένα *δυναμικό μοντέλο εξέλιξης της επαγγελματικής επιλογής*. Το κλειδί στο μοντέλο αυτό είναι η ιδέα ότι η λήψη επαγγελματικής απόφασης απαιτεί το πέρασμα από 6 δραστηριότητες επαγγελματικής επιλογής. Αυτές οι δραστηριότητες είναι η ενσυναίσθηση, η εξερεύνηση του εαυτού, η εξερεύνηση του περιβάλλοντος, η εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (και τα τρία συνδέονται με τη διεύρυνση της γνώσης, της ανακάλυψης του ατόμου, του επαγγέλματος και της απασχόλησης), η ειδίκευση (εμβάθυνση γνώσης και εξειδίκευση των επιλογών) και με την απόφαση. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο στο δυναμικό μοντέλο είναι η αντίληψη της αλληλοσύνδεσης και αμοιβαίας επιρροής για κάθε μια από τις

δραστηριότητες εξέλιξης της επαγγελματικής επιλογής. Το δυναμικό μοντέλο είναι η πραγματοποίηση ενός μικρού κύκλου που ξεκινά όποτε ένα άτομο αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα απόφασης ή επιλογής. Αυτός ο κύκλος ξεκινά με επεξεργασία σε οποιαδήποτε από τις έξι δραστηριότητες επαγγελματικής επιλογής και τελειώνει με την εφαρμογή της απόφασης. Προφανώς, αυτό δε σημαίνει το τέλος της εξέλιξης γιατί η εμπειρία που έχει αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μπορεί να οδηγήσει σε ένα πρόβλημα απόφασης ή επιλογής. Τότε ξεκινάει ένας νέος μικρός κύκλος. Το μοντέλο σχετίζεται με τις ιδέες που περιλαμβάνονται στη θεωρία γενικού πλαισίου (Young et al. 2002) και στην Θεωρία Κατασκευής Σταδιοδρομίας του Savickas (2002). Ωστόσο, ο τρόπος που το μοντέλο εφαρμόζεται, είναι διαφορετικός γιατί χτίζεται κυρίως πάνω σε παραδοσιακές αντιλήψεις προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης και παρεμβάσεις.

7. Θεωρίες Λήψης Αποφάσεων

α) *Τα Μοντέλα των Mitchell, Tversky, Vroom και Janis and Mann*

Όλες οι θεωρίες που συζητήθηκαν προηγουμένως αναγνωρίζουν το σημαντικότερο ρόλο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στην επιλογή επαγγέλματος και την ανάπτυξη σταδιοδρομίας. Παρ' όλα αυτά, αν εξαιρέσουμε τη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Krumboltz, οι περισσότεροι θεωρητικοί δεν έδωσαν ιδιαίτερο βάρος στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα λαμβάνουν αυτές τις αποφάσεις. Οι Jepsen

& Dilley (1974) διακρίνουν τα διάφορα μοντέλα λήψης απόφασης σε α) κανονιστικά, που περιγράφουν πώς θα έπρεπε να παίρνονται οι αποφάσεις και β) περιγραφικά, που περιγράφουν πώς συνήθως παίρνονται οι αποφάσεις. Σύμφωνα με το μοντέλο του Mitchell (1975), το άτομο που πρόκειται να πάρει μια απόφαση προσπαθεί να ταιριάξει την υπάρχουσα κατάσταση με την ιδανική κατ' αυτόν κατάσταση και επιλέγει την εναλλακτική λύση που προσομοιάζει στην ιδανική αυτή κατάσταση. Ο Mitchell διακρίνει τέσσερα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη από το άτομο που πρόκειται να λάβει μια απόφαση:

1. *Οριστικοί περιορισμοί* είναι οι παράγοντες που πρέπει να υπάρχουν ή να μην υπάρχουν, προκειμένου η απόφαση να είναι βιώσιμη.
2. Τα *αρνητικά χαρακτηριστικά* είναι μη επιθυμητές πλευρές της απόφασης.
3. Τα *θετικά χαρακτηριστικά* είναι επιθυμητές πλευρές της απόφασης.
4. Τα *ουδέτερα χαρακτηριστικά* είναι αδιάφορες πλευρές της απόφασης.

Το άτομο που θα λάβει την απόφαση χρησιμοποιεί αυτά τα στοιχεία με ποικίλους τρόπους, όπως συγκρίνοντας μόνο τα θετικά χαρακτηριστικά, σκεπτόμενος μόνο τις εναλλακτικές λύσεις, ζυγίζοντας τα θετικά με τα αρνητικά χαρακτηριστικά, απορρίπτοντας μια εναλλακτική λύση μόνο για τα αρνητικά της, και άλλους συνδυασμούς. Ο Tversky (1972) προτείνει ένα μοντέλο το οποίο ονομάζει απόρριψη με βάση τα χαρακτηριστικά. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει ταυτόχρονα σε όλες τις επιλογές, με κάθε επιλογή να εμπεριέχει μια ποικιλία χαρακτηριστικών. Στο

μοντέλο αυτό το κάθε χαρακτηριστικό (π.χ. η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα) ζυγίζεται για την κάθε εναλλακτική λύση και οι συνδυασμοί που αποτυγχάνουν να ικανοποιήσουν τις ελάχιστες προδιαγραφές του ατόμου απορρίπτονται. Παραδείγματα περιγραφικών μοντέλων είναι το μοντέλο προσδοκιών του Vroom (1964) και το μοντέλο σύγκρουσης του Janis & Mann (1977). Οι Janis & Mann (1977) υποθέτουν ότι επέρχεται σύγκρουση όποτε ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με την ανάγκη για λήψη μιας απόφασης, η οποία επιφέρει άγχος και αβεβαιότητα. Το άτομο θα προσπαθήσει να συλλέξει πληροφορίες για τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις που έχει και θα ζυγίσει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της καθεμιάς. Αυτός θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για να ληφθεί μια σωστή απόφαση. Τα μοντέλα λήψης αποφάσεων μας δίνουν ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό πρόβλεψης, πράγμα που εξηγεί τη δημοτικότητά τους (Καντάς, Χαντζή, 1991). Ο σύμβουλος πρέπει να επιλέξει ποιο μοντέλο θα είναι περισσότερο χρήσιμο στο άτομο που καλείται να βοηθήσει. Η παρέμβασή του όμως πρέπει να περιορίζεται σε ρόλο καθοδηγητικό, συντονιστικό, υποστηρικτικό και διευκολυντικό. Τις αποφάσεις τις παίρνει το ίδιο το άτομο.

β) Ο Χρυσός Κανόνας Επιλογών Σταδιοδρομίας

Σύμφωνα με τη θεωρία του χρυσού κανόνα επιλογών σταδιοδρομίας (Κατσάνεβας, 2009), ο σημαντικότερος και σταθερός παράγοντας για τη διαδικασία λήψης απόφασης σταδιοδρομίας είναι 1) τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και

προτιμήσεις και η ταύτισή τους με επαγγέλματα η οποία συνδυάζεται με άλλες μεταβλητές, όπως 2) οι ατομικές επιδόσεις και η θέληση 3) οι προοπτικές των επαγγελματιών, 4) τα οικογενειακά και οικονομικά δεδομένα και 5) τυχαία γεγονότα. Η θεωρία του χρυσού κανόνα συνδυάζει και αναπτύσσει τον ως άνω πρώτο κυρίαρχο σταθερό παράγοντα με ένα συνδυασμό των άλλων μεταβλητών. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, που έχει αξιοποιηθεί επί σειρά ετών για εφαρμογές επαγγελματικής συμβουλευτικής, σε συνδυασμό με τη χρήση του Career Gate Test (Katsanevas, 2008), «άτομα με υψηλές επιδόσεις και ισχυρή θέληση, μπορούν να επιλέγουν από ευρύτερο πεδίο επαγγελματιών και σταδιοδρομίας που τους ταιριάζουν ακόμα και από εκείνα με αρνητικές προοπτικές ή εκείνα που δε συντρέχουν στην περίπτωση τους άλλοι θετικοί παράγοντες όπως τα οικογενειακά, τα οικονομικά, τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Αντίθετα, άτομα με χαμηλές επιδόσεις χωρίς σοβαρές ελπίδες βελτίωσής τους και με αδύναμη θέληση, είναι προτιμότερο να στρέφονται σε επαγγέλματα και σταδιοδρομία που κατ' αρχήν τους ταιριάζουν και κατά δεύτερο λόγο έχουν διαπιστωμένες καλές προοπτικές στην αγορά εργασίας, ή για τα οποία συνυπάρχουν και άλλοι θετικοί παράγοντες από τους προαναφερθέντες». Όσο υψηλότερες είναι οι μαθησιακές επιδόσεις και ο βαθμός θέλησης ενός ατόμου, τόσο ευρύτερη μπορεί να είναι η δυνατότητα, το «ρίσκο» επιλογής επαγγελματιών που αντιπροσωπεύονται από περιορισμένες ή και ελάχιστες θέσεις στην αγορά εργασίας και το μείγμα των επιμέρους παραγόντων είναι αρνητικό ή και πολύ αρνητικό.

Μια Σύντομη Τελική Επισκόπηση

Οι θεωρίες επιλογής και ανάπτυξης σταδιοδρομίας προσφέρουν στους ερευνητές και τους συμβούλους σταδιοδρομίας πολύτιμες κατευθύνσεις σχετικά με τα πολύπλοκα φαινόμενα που εμπεριέχει μια τέτοια διαδικασία. Η έρευνα και οι θεωρίες αρχίζουν από την αρχή του 20ου αιώνα (Parsons, 1909) και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Η τρέχουσα πρακτική καθοδήγησης σταδιοδρομίας σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές επιλογές συνδέεται με δύο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις: τα μοντέλα αντιστοίχισης, που σχετίζονται με τις αρχικές ιδέες του Parsons, και τις εξελικτικές θεωρίες, επηρεασμένες από τις ιδέες των Ginzberg, Ginsburg, Axelrad και Herma (1951) και Super (1953). Αυτά τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα έχουν χρησιμοποιηθεί για περαιτέρω αναλύσεις εισάγοντας αντιλήψεις από την κοινωνική και γνωστική ψυχολογία (Krumboltz et al, 1976). Οι περισσότερες θεωρίες επαγγελματικής εξέλιξης που έχουν αναπτυχθεί είναι κατά ένα μεγάλο μέρος μπορεί να αλληλοσυμπληρωθούν. Αυτή η προσέγγιση συμβαδίζει με τη σύγχρονη κοινωνία του 21ου αιώνα, όπου η καριέρα νοείται ως λογική, σταθερή και προβλέψιμη. Ωστόσο, η σύγχρονη κοινωνία αλλάζει με γοργούς ρυθμούς. Βρισκόμαστε σήμερα σε μια μετα-μοντέρνα κοινωνία, όπου η καριέρα είναι μια μη προβλέψιμη, διαχρονική διαδικασία εξέλιξης, η οποία διαμορφώνεται με πολλά μικρά βήματα και με αμφιδρόμη σχέση με το περιβάλλον και πρέπει να ειπωθεί ως μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου παρά ως μια δραστηριότητα από μόνη της. Επιπλέον, πρόσφατες αντιλήψεις

περί σταδιοδρομίας (Greenhaus, Callanan, & Godshalk, 2000), αναγνωρίζουν τη σημασία και άλλων ρόλων ζωής όπως του δια βίου μαθητή, του οικογενειάρχη κλπ. Οι νέες εξελίξεις οδηγούν στη σύγκλιση των δύο μοντέλων (Savickas & Lent, 1994). Σύμφωνα με τους Savickas et al. (2009), ο σχεδιασμός ζωής αποτελεί το διακύβευμα στη θεωρία σταδιοδρομίας. Η σχεδίαση της ζωής αποτελεί μια διαρκή διαδικασία «κατασκευής του εαυτού» (self-

construction), που εμπεριέχει λογικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και κοινωνιολογικά στοιχεία. Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζει τη σταδιοδρομία ως μέρος της συνολικής ζωής ενός ατόμου, και του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Σήμερα, οι θεωρίες χαρακτηριστικών και παραγόντων, ιδιαίτερη αυτή του Holland έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση, πιθανόν λόγω και της ευκολίας για πρακτικές εφαρμογές επαγγελματικής συμβουλευτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bandura, A., (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Becker, G.S., (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (2nd ed.). New York: Columbia University Press.
- Blau, P.M., & Duncan, O.D., (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Bordin, E.S., (1984). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D.Brown & Associates, *Career choice and development* (pp.94-136). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bordin, E.S., Nachmann, B., & Segal, J.S., (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 107-116.
- Brown, D., (1996). A holistic, values-based model of career and life role choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D., (1997). *Brown's values-based theory of career and life role choice and satisfaction: A revision focused on the work role*. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Fitzgerald, L.F., (1986). On the essential relations between education and work. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 254-284.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., Herma, J., L., (1951). *Occupational Choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L.S., (1996). A theory of circumscription and compromise. In D.Brown, Greenhaus, J.H., Callanan, G.A., & Godshalk, V.M., (2000). *Career management* (3rd ed.). Fort Worth: The Dryden Press.
- Hesketh, B., Pryor, R., & Gleitzman, M., (1989). Fuzzy logic: Toward measuring Gottfredson's concept of occupational social space. *Journal of Counseling Psychology*.

- Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, v.6.
- Holland, J., (1978). *A new synthesis for an old method and a new analysis of some old phenomena*. Career counseling, Monterey, Cal.: Brooks/Cole.
- Holland, J.L., (1985). *Making vocational choices: A theory of career*. Prentice Hall.
- Holland, J.L., (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources. Holland, J.L. (1997). *Dictionary of Holland's occupational codes*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L., (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Holland, J.L., (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Hotchkiss, L., & Borow, H., (1996). Sociological perspectives on work and career development. In D.Brown, L.Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Issaacson, L., E., Brown, D., (2000). *Career information, career counselling and career development*. Allyn and Bacon.
- Janis, I.L., & Mann, L., (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Jepsen, D.A. & Dilley, J.S., (1974). Vocational decision making models: A review and comparative analysis. *Review of educational research*, 44, 331-349.
- Καλούρη, Ουρ., (2006). Εκπαίδευση, αγορά εργασίας και προσανατολισμός. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Καλούρη, Ουρ., Φιλίππος, Α., Λαγός, Δ., (2007). Ο ρόλος της οικογένειας στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος 80-81.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α., (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Καουσωτάκης, Μ., (2004). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Τυπωθείτω.
- Κατσάνεβας, Θ., (2006). *Οι προβλέψεις των επαγγελματικών προοπτικών, η ταξινόμηση των επαγγεμάτων και το Career Gate Test*.
- Κατσάνεβας, Θ., (2007). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος*. Πατάκης
- Κατσάνεβας, Θ., (2009). *Ο χρυσός κανόνας για επιλογές σταδιοδρομίας: Σύγχρονος επαγγελματικός προσανατολισμός*. Πατάκης.
- Κατσάνεβας, Θ., Ελευθερίου, Κ., Τσιαπαρίκου, Ι., (2011). Οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προβλέψεις για τις προοπτικές των επαγγεμάτων ως εργαλείο επαγγελματικής σύγχρονης επαγγελματικής συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τεύχος, 94-95.
- Katsanevas, Th., (2008). The computerized Career Gate Test K.17, in G. Tzichritzis, Ed. *Studies in computational intelligence*. Springer/ Berlin/ Heidelberg
- Κρίβας, Σ., (2006). Προκλήσεις για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας στις συνεχώς διαφοροποιούμενες κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

- Krumboltz, J.D., (1979). A social learning theory of career choice. In A.M.Mitchell, G.B. Jones & J.D. Krumboltz, (Eds.), *Social learning theory and career decision making*. Cranston, RI: Caroll Press.
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., & Jones, G.B., (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6, 71-81.
- Lapan, R.T., Loehr-Lapan, S.J., & Tupper, T.W., (1993). *Tech-prep career workbooks: Counselor's manual*. Columbia, MO: University of Missouri, Department of Educational and Counseling Psychology.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1995). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D.Brown, L.Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Λιβανός, Η., (2006). Προβλέψεις απασχόλησης: Η διεθνής εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.
- Miller, D.C., Form, W.H., (1951) *Industrial Sociology*. N.York: Harper.
- Mitchell, L.K., & Krumboltz, J.D., (1996). Krumboltz's theory of career choice and counseling. In D.Brown, L.Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco, Jossey-Bass.
- Mitchell, W.D., (1975). Restle's choice model: A reconceptualization. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 315-330.
- Parsons, F., (1909). *Choosing your vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Reskin, B.F., (1993). Sex segregation in the workplace. *Annual Review of Sociology*, 19.
- Roe, A., (1956). *The Psychology of Occupations*. N.Y.: Wiley.
- Roe, A., (1984). Personality development and career choice. In D.Brown & Associates, *Career choice and development* (pp.31-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Σαμοίλης, Π., (2001). Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψηφίους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην επιλογή σταδιοδρομίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, τ. 55-67.
- Savickas, M. L. & Lent, R. W., (1994). *Convergence in Career Development Theories*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., et al., (2009). Life designing : A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M.L., (1995). Constructivist counseling for career indecision. *Career Development Quarterly*, 43, 363-373.
- Savickas, M.L., (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M.L., (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D.Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Savickas, M.L., (2005). The theory and practice of career construction. In S.D.Brown & R.W. Lent, (Eds.), *Career Development and Counseling*, (pp. 42-70).Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sewell, W.H., Haller, A.O., & Portes, A., (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 89-92.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. , Μυλωνά, Κ., Αργυροπούλου, Αικ., (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Σταδιοδρομίας*, τ. 64-65.
- Super, D., (1953). *A theory of vocational development*. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D., (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D., (1957). *Vocational Development. A framework for Research*. N.Y.: Teachers College Press.
- Super, D., (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D., (1990). A life-span, life-space approach to career development. Στο D.Brown, L.Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tversky, A., (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. *Psychological Review*, 79, 281-291.
- Van Esbroeck, R., & Zaman, M., (1999). A dynamic model of career development. In *Handboek Leerlingen-begeleiding*. Diergem: Kluwer Editorial.
- Vondracek, F.W., (1990). A developmental – contextual approach to career development research. In R.A. Young, & W.A. Borgen, (Eds.), *Methodological approaches to the study of career*. (p.37-56). New York: Praeger.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M. & Schulenberg, J.E., (1986). *Career development: A lifespan developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vroom, V.H., (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wrigley, J., (1982). A message of marginality: Black youth, alienation, and unemployment. In H.I.Silberman (Ed.), *Education and work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A., (1996). A contextual explanation of career. In D.Brown, L.Brooks, & Associates (Eds.). *Career choice and development* (3rd ed., pp.477-512). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A., (2002). A contextual explanation of career. In D.Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp.206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

1. Επαφές της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π με το Υπουργείο Παιδείας.

Τον Ιούνιο 2011, ύστερα από σχετικές παραστάσεις, ο Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π κ Θ. Κατσανέβας, συναντήθηκε σε πολύωρη συνάντηση με την Υφυπουργό Παιδείας κα Εύη Χριστοφιλοπούλου, κατά τη διάρκεια της οποίας συζητήθηκαν οι τελευταίες πρωτοβουλίες του Υπουργείου για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η κα Χριστοφιλοπούλου, η οποία έχει πρόσφατα αναλάβει την ευθύνη για τα σχετικά θέματα, δεσμεύτηκε να λάβει σοβαρά υπόψη τις θέσεις της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π και του κλάδου των Συμβούλων και για το σκοπό, θα υπάρξει σύντομη νέα συνάντηση στο Υπουργείο του Δ.Σ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π με την Υφυπουργό και την Υπουργό κα Άννα Διαμαντοπούλου.

2. Τον Οκτώβριο 2011, το ΔΣ της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. προέβη στην ακόλουθη καταγγελία για την κατεδάφιση των δομών του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού

Το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. καταγγέλλει την κατεδάφιση του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού από το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από τριάντα πέντε χρόνια λειτουργίας και δαπάνες εκατοντάδων εκατομμυρίων Ευρώ από Κοινοτικά και εθνικά κονδύλια. Η καταστροφική αυτή ενέργεια, ενώ γίνεται με το πρόσχημα της γενικότερης λιτότητας που επαγγέλλεται το Μνημόνιο, στην πράξη έχει το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα αφού πλήττει ένα καίριο θεσμό- ανάχωμα της ανεργίας η οποία αυξάνεται σήμερα σε τραγικά επίπεδα. Επιπλέον, η Υπουργός κα Άννα Διαμαντοπούλου, η οποία ευθύνεται για την πενιχρή απορροφητικότητα προγραμμάτων του ΕΣΠΑ 2007-2013 από το Υπουργείο Παιδείας της τάξης μόλις του 15%, δείχνει να αδιαφορεί για την απώλεια των περίπου 100 εκ. Ευρώ που προορίζει η Κοινότητα για προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και για την πιθανή αναζήτηση των 80-90 εκ. Ευρώ που έχουν απορροφηθεί από την Ε.Ε. στο παρελθόν για τον ίδιο σκοπό. Και βέβαια, ούτε λόγος να γίνεται για τις ανάλογες δαπάνες του ελληνικού δημοσίου ή για τις καταστροφικές συνέπειες με εκπαιδευτικές και οικονομικές προεκτάσεις, από την κατάργηση των δομών ΣΕΠ που χρειάστηκε πάνω από τρεις δεκαετίες για να χτιστούν.

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει καταθέσει στο Υπουργείο εποικοδομητικές προτάσεις που παίρνουν υπόψη τους τις σημερινές ανάγκες περιορισμού των δημόσιων δαπανών, που όμως έπεσαν στο κενό, παρά τις αρχικές διαβεβαιώσεις της Υπουργού και συνεργατών της. Αυτές τις κρίσιμες ώρες, το Υπουργείο Παιδείας όφειλε να αναβαθμίσει και όχι να κατεδαφίζει το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό όπως γίνεται παντού διεθνώς και αποτελεί πρώτη ανάγκη για το σήμερα και το αύριο της χώρας μας.

3. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοργανώνει ημερίδα την Κυριακή 4 Δεκεμβρίου με θέμα: «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός δεν είναι πολυτέλεια. Είναι αναγκαιότητα». Δεπτομέρειες θα βρείτε στην Ιστοσελίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (www.elesyp.gr).

Ενόψει της απαραίτητης αποδόμησης του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού από το Υπουργείο Παιδείας, η ημερίδα αναμένεται να προσφέρει βήμα στους μαχόμενους συμβούλους και όσους υπηρετούν στις δομές του θεσμού στην εκπαίδευση και να διατυπώσει προτάσεις προς την πολιτική ηγεσία.

4. Βιβλία-Περιοδικά που λάβαμε:

- α. Νίκος Δεμερτζής: *Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Πράξη*, εκδ. Σαβάλας, Αθήνα 2010.

«Η εφηβεία είναι μια κρίσιμη μεταβατική περίοδος, κατά τη διάρκεια της οποίας οι έφηβοι έχουν να επιλύσουν και να διαχειριστούν πολλά προβλήματα, αλλά παράλληλα να πάρουν τις πρώτες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους αποφάσεις. Η λήψη αυτών των αποφάσεων είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Γι' αυτό χρειάζονται την κατάλληλη βοήθεια».

Ο Νίκος Αντ. Δεμερτζής εργάζεται με εφήβους πάνω από 25 χρόνια, ως εκπαιδευτικός και ως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια διοργανώνει σεμινάρια Συμβουλευτικής Γονέων με θεματική την εφηβεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Στο βιβλίο του αυτό αποτυπώνονται οι γνώσεις και οι εμπειρίες του όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο (για παράδειγμα το πλάνο σταδιοδρομίας που προτείνει με 15 δραστηριότητες για τη λήψη των πιο κατάλληλων για τον έφηβο επαγγελματικών αποφάσεων).

Στο βιβλίο αυτό οι γονείς των εφήβων θα βρουν πολλές απαντήσεις σε ερωτήματα που τους ταλανίζουν είτε πάνω σε γενικότερα προβλήματα της εφηβείας, είτε ειδικότερα για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάρουν σωστές αποφάσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Οι έφηβοι θα βοηθηθούν από τη μια να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν κατακτώντας την ταυτότητά τους και από την άλλη να θέσουν τις βάσεις για μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία.

Τέλος, το βιβλίο αυτό μπορεί να καταστεί ένας χρήσιμος οδηγός για Εκπαιδευτικούς και Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι οποίοι βρσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με τη «δίνη» της εφηβείας».

β. Θεόδωρος Κατσανέβας: *Ο χρυσός κανόνας για επιλογές σταδιοδρομίας*, Εκδ. Πατάκη, 2010

Η έκδοση αυτή αποτελεί μια ώριμη περιεκτική εργασία-εργαλείο για τη σύγχρονη συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όπου αναλύονται με σαφήνεια οι έννοιες του επαγγελματικού προσανατολισμού και των συναφών όρων, ο ρόλος και τα προσόντα των συμβούλων και ο ρόλος των γονέων. Γίνεται περιεκτική αναφορά στην ψυχομετρία και ειδικότερα στη θεωρία του Holland, στα σύγχρονα αυτοματοποιημένα τεστ, σε θέματα οικονομικής της εργασίας, των επαγγελμάτων, της ταξινόμησης, της μετεξέλιξης και των προοπτικών τους. Εμπειριέχονται αναλύσεις για το βιογραφικό σημείωμα, την αναζήτηση και εύρεση εργασίας, ασκήσεις επαγγελματικής συμβουλευτικής και κωδικοί για τη δωρεάν λήψη του Career Gate Test K.17 Plus, που παρουσιάζεται συνοπτικά. Αναπτύσσονται οι σύγχρονες εξελίξεις στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου συναντώνται η ψυχολογία, η οικονομία και η κοινωνιολογία της εργασίας, η παιδαγωγική και η διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Αναλύεται η θεωρία και η εφαρμογή στην πράξη του χρυσού κανόνα για τις επιλογές σπουδών, επαγγελμάτων και σταδιοδρομίας, που συνδυάζει τα βασικά κριτήρια για τις επιλογές αυτές: την αυτογνωσία, τις κλίσεις και προτιμήσεις, τις επιδόσεις και τη θέληση, τα οικογενειακά και οικονομικά δεδομένα, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις επαγγελματικές προοπτικές.

γ. Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου: *Επαγγελματική Αξιολόγηση: Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*, εκδ. Μεταίχμιο, 2010.

Ο όρος «Επαγγελματική Αξιολόγηση» αναφέρεται στις διαδικασίες και τα μέσα, τα οποία χρησιμοποιούνται προκειμένου να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του ατόμου που σχετίζονται με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η αξιολόγηση αυτών των στοιχείων έχει ως στόχο να βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του, ώστε να οδηγηθεί σε ορθές αποφάσεις αναφορικά με την τρέχουσα ή την μελλοντική του εργασία. Στο βιβλίο αυτό έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί ειδικά ο ρόλος των ψυχομετρικών εργαλείων αξιολόγησης. Αρκετά από αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και έχουν σταθμιστεί ή προσαρμοστεί σε δείγματα του ελληνικού πληθυσμού. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται εργαλεία μέτρησης τα οποία έχουν κατασκευαστεί και σταθμιστεί στην Ελλάδα.

Ο βασικός στόχος αυτού του βιβλίου είναι να εισαγάγει τον αναγνώστη στην έννοια της επαγγελματικής αξιολόγησης και να τον φέρει σε επαφή με έναν αριθμό έγκυρων και αξιόπιστων ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούν οι επαγγελματικοί σύμβουλοι διεθνώς. Το περιεχόμενο του βιβλίου το καθιστά κατάλληλο για φοιτητές οι οποίοι διδάσκονται μαθήματα μέτρησης εν-

διαφερόντων, ικανοτήτων και λοιπών συναφών χαρακτηριστικών και γενικότερα μαθήματα επαγγελματικής αξιολόγησης. Επίσης, απευθύνεται στους επαγγελματικούς συμβούλους, στους συμβούλους σταδιοδρομίας, στους καθηγητές και συμβούλους Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και στους σχολικούς ψυχολόγους».

- δ. Περιοδικό ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ττ.137, 138,139/ 2011. Τρίμηνη έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».
- ε. Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, ττ. 163, 164. Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.
- στ. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ
www.patakis.gr



ISSN 1105-2449

ΕΓ 76